I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil

12º COLE
Congresso de Leitura do Brasil

I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil

13 a 16 de outubro de 1998
Auditório do Instituto de Estudos da Linguagem
Unicamp – Campinas/SP

Apresentação

Foto de **Ângelo José da Silva**

Este Congresso pretende congregar pesquisadores provenientes de diferentes áreas do conhecimento envolvidos com trabalhos que tematizem a questão da leitura e das formas como ela se realiza. A leitura, como é evidente, perpassa todo trabalho intelectual desenvolvido nos últimos séculos, de forma que o estudo de sua história traz contribuições para os mais variados campos do saber, principalmente para a reflexão sobre a literatura, educação, história cultural, política e científica brasileiras.

A história do livro no Brasil estava, até há pouco tempo, por se escrever. Eram inúmeros os silêncios e as lacunas da historiografia quanto aos livros, às bibliotecas e às práticas de leitura, particularmente no período colonial. Os estudos, quando se preocupavam com as bibliotecas no Brasil

como um todo, pecavam ou por não se embasarem numa análise quantitativa mais sólida, ou por não avançarem sobre o campo das práticas de leitura e das formas de apropriação das idéias contidas nos livros.

Mais recentemente, no entanto, este panorama veio a alterar-se. Realizaram-se investigações baseadas, em maior ou menor escala, no uso da quantificação e que, sobretudo, esboçaram uma interpretação sobre a leitura e a recepção dos livros no país. Alguns estudos concentraram-se na abordagem de bibliotecas de indivíduos, de grupos, de instituições, outros detiveram-se sobre a circulação de livros em circunscrições geográficas delimitadas. Outros ainda buscaram identificar práticas de leitura a partir da análise dos próprios textos em circulação, ampliando, nestes casos, os limites geográficos e temporais. Há autores que procuraram correlacionar movimentos políticos, ideologias, livros e práticas de leitura, enquanto outros examinaram a relação entre a produção literária e o mercado editorial, ou entre políticas educacionais e circulação de livros. Como se vê, as investigações debruçam-se sobre cruzamentos variados entre leitura, livros, movimentos culturais, políticos em diferentes espaços e períodos históricos.

Se já existe uma discussão sólida referente a algumas épocas e temas, os pesquisadores, entretanto, trabalham de forma relativamente isolada, o que mostra a oportunidade da reunião daqueles que se dedicam ao tema da história da leitura para que se realizem discussões interdisciplinares que poderão fazer avançar as pesquisas e mostrar as lacunas existentes.

Assim, o objetivo deste Congresso é fazer um balanço dos trabalhos realizados até aqui, identificando avanços, lacunas, áreas que demandam investigações. Quer-se, deste modo, oferecer aos pesquisadores de diferentes áreas a oportunidade de debater métodos e resultados de pesquisa. Deseja-se, além disso, permitir-lhes a identificação e a superação das especificidades temporais e espaciais que marcam a história do livro no Brasil e, também, possibilitar-lhes a superação dos limites inerentes às próprias perspectivas de análise que são fixadas pelas áreas de saber em que atuam. Enfim, com este Congresso, almeja-se traçar um panorama da história do livro no Brasil, fomentar trocas entre pesquisadores de diferentes campos do conhecimento e estimular a realização de trabalhos interdisciplinares em futuro próximo.

Márcia Abreu

Percival Brito

Órgãos Envolvidos

Instituições Promotoras:

Associação de Leitura do Brasil (ALB)
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)

Apoio Institucional:

Instituto de Estudos da Linguagem,
UNICAMP (co-promoção)

Comissão Organizadora

Equipe de Coordenação:

Márcia Abreu (Coordenação Geral (ALB-UNICAMP)
Luiz Carlos Villalta (UFOP)
Lilian Maria Lacerda Sturzeneker (CEALE)
Luciano Faria Filho (CEALE)

Secretaria Geral:

Luis Percival Leme Britto (ALB)

Secretaria:

Cláudio Platero (IEL)

Tesouraria:

Gláucia Pécora

Coordenação de Monitoria:

Guilherme do Val Toledo

GT 1: Literaturas e leituras: histórias

Imagens de mulheres em Perrault
Anete Abramowicz

Boêmio: (De La) 'Mancha' da sociedade
Júlio César de Oliveira

A criança e o livro: memória em fragmentos
Márcia Cabral da Silva

Leitores nas leituras
Marisa Martins G. Khalil

Mais que o silêncio – a censura da ditadura militar no sistema literário brasileiro
Rildo Cosson e Cíntia Schwantes

Bem do seu tamanho (1980), de Ana Maria Machado: afirmação de um gênero literário
Senise Camargo Lima

Catálogos de Literatura infanto-juvenil: o que eles nos dizem sobre leitor, leitura, escola e mercado
Rosa Maria Hessel Silveira

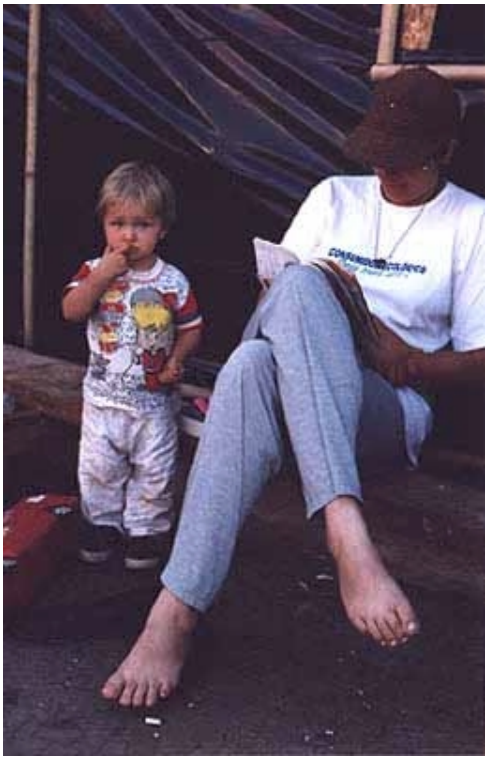


Foto de **Ângelo José da Silva**

CONTOS DE PERRAULT, IMAGENS DE MULHERES

Anete Abramowicz

Este trabalho, faz parte da minha tese de doutorado intitulada: *histórias e contos de mulheres* e discute o processo de apropriação das histórias populares orais, dos séculos XII ao XV, por Perrault, configurando as imagens de mulheres consagradas e celebradas em seus contos de fadas, mostrando, como tais modelos de mulheres são construídos e inscritos num determinado contexto e como propõem valores.

Em 1910 Antti Aarne publica o primeiro catálogo sistemático sobre os contos, que é inventariado e classificado segundo as normas histórico-geográficas. Em 1928, o folclorista americano Stith Thompsom completa e aumenta esse catálogo, e a cada ano inclui novas versões. Em 1961 o livro é reeditado consideravelmente ampliado e pretende ser um catálogo sistemático de todos os contos populares do mundo.[1] Repertoriar os contos de fadas não é uma tarefa fácil dada a dificuldade inerente aos contos de se fixar por escrito as tradições orais. Alguns dos contos reportam-se aos séculos XII ao XV e foram sofrendo transcrições nem sempre fiéis à oralidade. Antti Aarne e Stith Thompsom postulam igualmente a existência para cada conto-tipo de um arquétipo, ou seja, de uma forma original ao conto da qual derivariam todas as versões verificadas e também, sem dúvida nenhuma, outras perdidas no caminho. A esse arquétipo eles determinam uma existência histórica, considerando que cada conto-tipo nasceu num local único, à partir do qual se difundiu. Os autores supõem que os contos se transmitem sem transformações importantes durante longos períodos, de geração em geração, mas, assim que eles emigram para outras áreas geográficas, se modificam para se adaptar ao novo contexto cultural.

Muitos estudos na lingüística, entre romancistas e etnógrafos, foram e são elaborados sobre os contos de fadas. Além dos trabalhos dos classificadores, há os folcloristas, sendo que um dos primeiros que abriu caminho para uma renovação desses estudos foi o russo Vladimir Propp, a partir de uma nova proposta de análise estrutural e das significações do conto fantástico russo. Publicou em 1928 o livro: *Morphologie du conte*[2], conhecido no Ocidente em 1958. No entanto, foram os estudos centrados na Psicanálise de Jung, Freud e Bettelheim que difundiram no Ocidente uma certa maneira de abordar e uma outra forma teórica de esquadrinhar os contos de fadas, que foram considerados como relíquias que trazem os fantasmas que assolam a humanidade.

---

[1] Antti Aarne et Smith Thompsom, *The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography*, Helsinki (F.F.C. nº 184), 1961. E Catherine Velay-Vallantin – *L'Histoire des contes*, Librairie Arthème Fayard, 1992.

[2] Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, "Points", Seuil, 1970.

Para Bruno Bettelheim[3] os fantasmas mais difundidos na tradição oral parecem ser os mais arcaicos, aqueles que remontam à pequena infância. O conto pensado nessa perspectiva consagra os elementos de magia e perpetua um certo poder existente nos contos.

Mas do ponto de vista da história dos contos de fadas o que há é uma ausência, a história cultural e social dos contos de fadas é a história dessa ausência. É como se uma investigação histórica e social pudesse destruir seus poderes mágicos; dada a universalidade dos contos de fadas parece de pouca importância definir onde e quando, e para quem foram escritos. Jack Zipes será um dos primeiros historiadores a estudar a história do conto, no sentido de propor a subversão desse universo, já que é um universo inscrito, apesar de sua aparente neutralidade, universalidade e imutabilidade, num determinado contexto e propõe valores. Valores que foram aceitos como legítimos, por exemplo, durante o período da Alemanha Nazista.

A partir do sec. XVII, com os contos de fadas, Perrault constrói com suas histórias de mulheres, tendo como substrato os contos orais populares, que são largamente difundidos e contados às crianças até hoje em dia. São imagens simples, claras e unidimensionais do ponto de vista da perspectiva da narrativa.

Tais imagens variam entre as mulheres más e as boas. Quando más, habita a inveja, o ressentimento, a feiura, a velhice, a perversão, e, obviamente, a maldade e são as que estão retratadas nas bruxas e nas madrastas, já que as imagens de mães também são construídas, como contraste. Tais mulheres são castigadas no final, morrem, mas não só isto, morrem exemplarmente, ou ocorre uma inversão de papéis, em que elas, de alguma maneira, acabam sendo submetidas às maldades que cometeram. Há as mulheres nem boas e nem más, são, por exemplo, mães pobres, que são obedientes e se submetem às ordens do marido, como, abandonar os filhos na floresta, no caso do Pequeno Polegar.

A pobreza é sempre uma referência, negativa, que faz parte de um certo clima triste, amargurado, de uma temporalidade sem tempo, em que o trabalho é sempre o mesmo, opressivo e repetitivo. O conto da Cinderela descreve estes trabalhos, nos quais os de casa são exemplos, que Perrault os qualifica como sendo os mais grosseiros. Ali o trabalho doméstico é retratado como negatividade, opressão, submetimento, e ficar rica é uma das recompensas oferecidas. Quando há pobreza, há um trabalho incessante e doméstico, que é sempre abandonado pela mulher quando lhe é concedido um final feliz. Como mágica, desaparece o trabalho doméstico e quem os realiza.

As qualidades consagradas por Perrault às mulheres exemplares são: bondade, submissão e obediência, paciência, aceitação de uma situação dada, compaixão, generosidade, graça. Esses atributos femininos estão “à disposição” de um homem que os reconhecá,e se case com aquela que os porte.

---

[3] Bruno Bettelheim, *Psycachanalyse des contes de fées*. Paris, Laffont, 1976.

Nos contos “clássicos” mais populares, como Chapeuzinho Vermelho, a menina é vista como ingênua, infantil e ignorante. A menina quando retratada nos contos de fadas ou tem um papel secundário, ou é vista com as características descritas no conto da Chapeuzinho Vermelho, no qual a ingenuidade e a ignorância sãoa s qualidades celebradas e consagradas.

Há uma ordem hierárquica na família retratada nos contos “clássicos”: o pai no cume, em seguida a mãe, depois os filhos (meninos) e por fim as meninas. Esse é o retrato da família patriarcal que não foi absolutamente alterado, mas, sim, constantemente reafirmado e enfatizado.

O que constrói Perrault? O que faz com as histórias contadas oralmente? O que a escrita busca perpetuar?

Reconstruir a história dos contos não é uma tarefa fácil, como já foi dito, pois eles trazem à tona elementos da oralidade, o seu caráter popular e, posteriormente, o tema da infância, elementos que nem sempre tiveram importância nos estudos sócio-históricos. Os contos são originários de oralidades e foram contados popularmente – e esse caráter oral se perpetua nos contos mesmo quando estão escritos.

No momento da produção dos contos, o lugar da oralidade é determinante. Essas histórias foram apropriadas pela máquina de escritura, o que significou que estratégias editoriais passaram a ter importância. Os contos, no sec. XVII, estão submetidos às regras de conversação, quanto mais são ornamentados mais são aceitos como uma forma de discurso dominante. O caráter de oralidade persiste (os contos são para serem contados), mesmo perdendo sua temporalidade é como se tivessem existido desde sempre. Perrault pretende capturar o público da “biblioteca azul”[4]. É este seu caráter oral e popular que permite outras versões, que são muitas.

Essas histórias descolam de seus meios de produção e subsistem como uma espécie de “energia social”, (re) produzindo e (re)propondo modelos de condutas e de feminino, ou seja, é uma literatura oral que se mantém de uma época a outra sob formas historicamente diferentes. Estudiosos dos contos de fadas mostraram que este despregamento histórico permitiu, por exemplo, na Alemanha, que eles fossem usados pelos nazistas para legitimar o racismo, o sexismo, o autoritarismo, reabilitando uma herança teutônica (Vellay-Vallantin, 1992). Os contos de fadas “clássicos” foram os mais difundidos e conhecidos das crianças e dos adultos durante a República de Weimar e no período nazista e encontraram um terreno favorável durante o 3º Reich. Os contos foram usados com o intuito de persuadir as crianças a se conformar com os modelos dominantes no processo de socialização.

[4] “A ‘Biblioteca Azul’ são séries editadas em Troyes, ao longo do séc. XVII, que reunia textos bem diferntes entre si, não exclusivamente populares, mas todos uniformizados em edições que pretendiam baratear ao máximo seu custo e alcançar o maior número possível de leitores.

Apesar dos contos serem utilizados durante o período fascista para dar às crianças o senso da raça e da sua herança nórdica, isto não significa que eles foram assim aprendidos.

O conto não é um objeto imóvel, ele é (re)apropriado de várias maneiras, ele não é repetido ao infinito da mesma forma. O conto Barba Azul, por exemplo, é um conto que no final do séc. XVII é modificado de sua versão oral para a versão escrita, pis estava presenta a idéia da cristianização de seu público. No conto da Cinderela há diferentes versões orais que emanam de uma tradição matriarcal e que é ridicularizada na versão de Perrault que projeta um modelo de passividade feminino que não estava prsente na oralidade[5]; o que deve ter sido levado em conta para tal modificação foi o auditório a que se destinava. O conto do Chapeuzinho Vermelho tem o seu epílogo modificado, pois um certo público não pode suportar o final dado por Perrault, e cria soluções como a do caçador salvador.

É o caráter civilizador, a civilidade que é a chave para se compreender o papel que os contos de fadas tiveram na França, e sua importância na dinâmica da civilização, segundo Zipes. Um discurso simbólico, sobre o processo de civilização.

Esse processo civilizador "coincide" com um acréscimo de poder sócio-econômico da burguesia, em particular na França e na Inglaterra, de tal maneira que as transformações sociais e religiosas e as perspectivas políticas foram representativas, por sua vez, dos interesses aristocráticos e burgueses. Esse processo civilizador significa também, na época da Reforma, uma caça às bruxas. Por isso os contos de fadas estão permeados de bruxas, feiticeiras e matanças. O homem civilizado é o homem da corte acrescido das qualidades burguesas de honestidade, aplicação, responsabilidade e ascetismo. Nos contos de fadas não há padres e nem igrejas e as transformações mágicas não levam a nenhum outro mundo, é o mesmo mundo, porém civilizado e higienizado. O sonho dos personagens das classes inferiores ou das pessoas oprimidas não se realiza pela criação de uam nova ordem social ou de novas relações familiares, mas sim de se obter reconhecimento no interior e no exterior de sua família de origem, pois é a tensão, e não a harmonia, a característica das relações familiares, há conflitos na família, mas não há rejeição.

A noção de civilidade é indispensável para interpretar o conto como um discurso literário com o objetivo "de nutrir de hábitos, práticas e valores permitindo uma entrada mais fácil na civilização regida por códigos sociais aristocráticos, é necessário de se analisar as narrações como apelos às reivindicações nobres e às novas alianças sócio-culturais" (Velay-Vallantin, Catherine).

[5] No conto oral da Cinderela deseja-se sobretudo ser reconhecida e não se casar, o fato de usar roupas "bizarras" é afirmação simbólica de sua força e independência de seu caráter, e não desejo de ter um marido que a tire dessa condição (Zipes, 1986)

Nos contos de Perrault a infância está presente no seio de uma comunidade que não se situa em termos de público específico, no entanto, quanto mais os contos de fadas passam a ser destinados à infância mais moralizadores se constituem.

Se compararmos os contos populares orais nascidos na tradição das sociedades matriarcais, que colocam em cena o modelo do "casal animal", com as versões literárias dos contos maravilhosos, por exemplo, da Bela e da Fera, ao final do séc. XVII, fica evidente as transformações das maneiras de representar as configurações sexuais e os modelos culturais que são conformados às transformações significativas ocorridas na dinâmica da civilização. A mulher é quem fará as vestimentas humanas e fará o homem-animal aceitar a casa como uma ocupação doméstica. O modelo cultural simbólico do matriarcado que designa a mulher como a iniciadora da ação e da integração do homem foi constantemente colocado em questão durante os séculos tanto na tradição oral quanto na literária. Isto resulta que no fim do século XVII, a salvação feminina só pode ser cumprida com a "sacrificação" da mulher ao homem, na casa ou no castelo, em submissão simbólica às regras patriarcais. A partir daí os contos elaboram configurações, produzindo, assim uma constelação estético-ideológica em que a autoridade do macho exerce seu poder de professor ou de moderação sobre a mulher, construída como ingênua, volúvel e fraca. Para provar o seu valor a jovem mulher deve revelar, pelas suas ações, as qualidades de modéstia, perspicácia, humildade, esforço e virgindade e deve ter a capacidade de esquecer-se de si. O jovem homem é geralmente mais ativo e deve revelar suas características, tais como a força, a coragem a sagacidade. Apesar de os contos de fadas "clássicos" serem evidentemente marcados pelo feudalismo, a perspectiva narrativa dos contos de fadas mescla a concepção de mundo camponês com o humanistarismo democrático da burguesia nascente. Os contos de fadas, em particular, foram usados conscientemente e inconscientemente, durante a ascenção da burguesia, para designar os papéis socialmente aceitos para as crianças. O tratamento dado aos membros da família é frequentemente diferenciado segundo os critérios de classe, de riqueza ou de poder. Entretanto, o modelo emocional dominante que emerge das diversas descrições familiares coloca ênfase sobre os princípios de restrição moral, de repressão sexual, de abstinência, exercidas pela figura do macho, mas que é finalmente recompensado pelos valores próprios à burguesia, com um sólido casamento ou uma situação socail segura.

Assim, durante anos e anos ouvimos os contos de fadas em que a mulher depois de um longo percurso de submissão é contemplada finalmetne com um príncipe, que lhe é uma graça consentida, e um casamento, para que apenas, dali em diante, possa ser feliz. Parece que dali se vai adiante, mas na realidade aqui há um enganche no passado. São modelos de sociedade que se impõem com uma imagem tradicional da família e a promessa de um lar, com valores, formas de condutas, de felicidades e promessa de futuro, um único, o casamento para as mulheres e a riqueza. Muitas crianças ouvem tal história, algumas meninas esperam ansiosas

para que tal futuro também lhes aconteça, outras se encantam com a magia da leitura e da narração, outras se esforçam para parecerem com os modelos propostos.

Perrault escreveu muitas histórias saídas de oralidades, algumas foram simplificadas, modificadas, por ele mesmo, ou por novas versões e mutias foram, totalmente, ridicularizadas por Disney. Muitos contos foram roubados de seu horror e ficaram sem graça. Tomar os contos como estratégia de contar histórias propondo outros contos, para ser a subversão deste universo é o que se coloca.

Há um desenvolvimento e uma subversão lenta que vem sendo feita pouco a pouco deste discurso literário, uma nova magia, subvertida. No entanto, sabemos pouco sobre o uso que fazem as crianças e as meninas desse discurso, com certeza, muitas já o subvertem. Essa subversão se realiza, também, a partir de uma abordagem interdisciplinar, em que a história cultural, a história das mulheres, as múltiplas práticas discursivas e a história das formas materiais indissoluvelmente mescladas, enquanto linhas, na semiótica do conto. Sendo necessário (re)escrever outros contos, outros acontecimentos anunciando outros espaços-tempos-de-feminino ou derives-femininos, realizando subversões neste universo.

BOÊMIO: (DE LA) "MANCHA" DA SOCIEDADE

Júlio César de Oliveira[1]

Partindo do pressuposto de que o constante diálogo entre a História e a Literatura contribui para suscitar uma discussão crítica entre os historiadores, e também para romper as amarras daqueles que insistem em fixar uma fragmentação entre os que lidam com a história e aqueles que trabalham com a cultura, constitui-se como objeto de reflexão deste texto estabelecer um diálogo entre o personagem Dom Quixote de la Mancha, da obra homônima de Miguel de Cervantes, e o boêmio, "personagem" urbano, noturno, que emergiu no seio da modernidade.

Esse diálogo é possível em virtude de algumas aproximações que podem ser estabelecidas entre ambos: tanto um como o outro testemunharam o estranhamento gestado na encruzilhada de seus respectivos tempos, a saber, Dom Quixote, o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna e o boêmio, o turbilhão cultural e comportamental da transição da modernidade para a pós-modernidade.

Segundo Matos[2], os estudos realizados sobre o cotidiano têm, na maioria das vezes, canalizado suas energias e atenções às atividades diurnas, associando-as a uma reflexão que prioriza o universo do trabalho. Esta abordagem tem contribuído para que se tenha uma concepção estática e mecanicista dos espaços físicos e sociais criados pelos homens, fazendo com que a noite permaneça enquanto um mero fenômeno natural e previsível, desprovida de magia e supostamente incapaz de transformar e realizar práticas e relações de sociabilidade tecidas entre os homens.

A história centrada no cotidiano diurno contribui também para que se tivesse uma concepção idealizada da figura do boêmio, ou seja, sempre que invocamos a imagem do boêmio, a associamos a de um ser avesso a quaisquer normas e regulamentos impostos pela sociedade do trabalho. O que nos impede, segundo Matos, de vislumbrar o boêmio enquanto um

---

[1] Mestrando em História – PUC/SP. Bolsista CAPES.

[2] MATOS, Maria Izilda Santos de. *Dolores Duran* – Experiências boêmias em Copacabana nos anos 50. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 158 p. / MATOS, Maria Izilda Santos de, FARIA, Fernando A. . Melodia e sintonia em Lupicínio Rodrigues. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 178p.

ser “múltiplo” que vive de uma forma diferente e elabora e concebe regras de uma forma distinta.

Tentando apreender o cotidiano em uma outra perspectiva, esta pesquisa propõe-se a refletir sobre a vida noturna da cidade de Uberlândia nas décadas de 50 e 60. Buscando assim captar o pulsar noturno, cuja magia é capaz de transformar uma reles mercearia em um agitado bar. Durante o dia, este local povoado por homens, mulheres e crianças (que estabelecem entre si múltiplas relações), comercializa pão, leite e cereais. Ao chegar a noite esta mercearia transforma-se em um território onde comercializa-se a bebida; o espaço, que até então era preenchido por sacos de cereais, mulheres e crianças, passa a ser ocupado por mesas, cadeiras e homens.

A noite, com os seus protagonistas, alguns anônimos, outros nem tanto, revela “magicamente” no servente de pedreiro um cantor, cuja voz impregnada de cimento e cal excita e transforma, mesmo que esporadicamente; revela também no escrivão um poeta e na prostituta uma musa.

Portanto, pretende esta reflexão ter como ponto cardeal, a lição apreendida no diálogo com a obra de Matos, ou seja, entender que “a experiência boêmia deve ser focalizada de forma relacional, complementar e interdependente à do dia e à do trabalho, não como estando em confronto; também não se pode simplesmente identificá-la como de resistência, de submissão e/ou ilegítima, devendo-se destacar toda heterogeneidade de manifestações e vivências que circulam no universo da boêmia.”[3]

- HISTÓRIA E LITERATURA

A partir do século XX tornou-se possível observar uma efervescente renovação intelectual entre os historiadores e conseqüentemente na escrita da história. A busca incessante de novas formas para apreender e abordar o passado levou os historiadores modernos a um constante diálogo com a Sociologia, Psicologia, Antropologia e a literatura; o que possibilitou

[3] MATOS, Maria Izilda Santos de. *Dolores Duran* – Experiências boêmias em Copacabana nos anos 50. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1997, p.27.

aos que lidam coma ciência da história *insights* teóricos e metodológicos e o descobrimento de novas fontes históricas.

Quanto ao diálogo existente entre a história e a literatura, tem ele ensinado aos historiadores, dentre outras coisas, a aceitarem o papel importante da linguagem, assim como dos textos e das estruturas narrativas, não somente na descrição da realidade histórica, como também na sua criação.

Mas a reflexão e o estudo da literatura, realizado no seio de uma pesquisa historiográfica, exige cautela e atenção, pelo motivo de tal estudo preencher-se de significados muito peculiares. Se não vejamos.

Inicialmente, devemos levar em consideração que o escritor tem como preocupação aquilo que poderia ou deveria ser, o seu comprometimento é mais amplo com a "fantasia" do que propriamente com a realidade. Ou seja, a ucronia, processo por meio do qual o escritor imagina o que poderia ou deveria ter sucedido se um determinado fato histórico não tivesse ocorrido.

Se a literatura fornece uma possibilidade do vir-a-ser, uma espécie de mundo paralelo no qual se pensa um desenrolar de um fato histórico que não se concretizou, o historiador preocupa-se com o ser das estruturas sociais e portanto coma apreensão do real. Mas, será, como indaga Sevcenko[4], que toda realidade da história se resume aos fatos e ao seu sucesso?

Segundo Kramer[5], para o historiador Hayden White, influenciado por Nietzche, Foucault e Derrida, a concepção que fragmenta fato e ficção constitui-se em "tabus" que inviabilizam o uso de *insights* oriundos da literatura e da arte, tornando os historiadores cegos para os processos reais do seu trabalho. Ou seja, por não vislumbrarem o elemento imaginário presentes em suas obras, acreditam os historiadores que "transcenderam" a ficção simplesmente por imporem rigorosas metas para a disciplina da história.

---

[4] SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão* – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985, 257 p.

[5] KRAMER, Loyd S. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.131-76.

Portanto, ao se refletir sobre uma história dos desejos e possibilidade que não foram concretizados estaremos abrigando frestas e portas alternativas que possibilitanm compreender o mundo daaueles que ficaram à margem dos fatos e do sucesso.

Partindo dessas inquietações e reflexões cabe, a partir de agora, tecer alguns comentários sobre a obra Dom Quixote de Miguel de Cervantes tentando perceber como ela oferece um ângulo admirável para o estudo e a apreensão da cultura boêmia em Uberlândia nas décadas de 50 e 60. Para tanto, será sucintamente analisada a trajetória histórica desta cidade no período citado, ressaltando o seu universo noturno.

- UBERLÂNDIA NAS DÉCADAS DE 50 E 60

A cidade de Uberlândia entrecortada pelas latitudes e meridianos da ordem e do progresso surge oficialmente para o Brasil e para o mundo em 31 de Agosto de 1888, quando a vila de São Pedro de Uberabinha é guindada a condição de Cidade Sede da Comarca de 1ª Entrância.

Já no crepúsculo do séc. XIX o "visionário" Coronel José Teófilo Carneiro movimentou o céu e o inferno do universo coronelístico do Brasil para que os trilhos da Cia Mogiana, que inicialmente chegariam somente até Uberaba e de lá estenderiam-se para Estrela do Sul e Catalão, chegassem até Uberlândia. Acontecimento que materializou-se em 1896 com a inauguração da estação ferroviária e conseqüentemente com a interligação da cidade com o mercado industrial e comercial importador de São Paulo, tornando Uberabinha (atual Uberlândia) o elo mais extremo localizado ao Oeste dos portos de Santos e Rio de Janeiro.

Outro fator importante para o impulso econômico da cidade verificou-se com a eclosão do movimento separatista do Triângulo Mineiro no ano de 1905, cuja meta era a criação do Estado do Paranaíba. O que fez com que o Estado de Minas Gerais e a União facilitassem projetos políticos e a remessa de capital para a região, o que culminou com a construção, em 1909, da Ponte Afonso Pena sobre o rio Paranaíba, interligando a região do Triângulo a todo Sudeste de Goiás e ao Estado do Mato Grosso.

Na esteira do movimento separatista foi criada em 1912, a Cia. Mineira de Auto-viação, que por iniciativa do capital privado local, construiu uma malha de estradas rodoviárias, depois

modernizadas por J.K., que possibilitou a ligação entre as cidades circunvizinhas e a comunicação entre estas e o estado de Goiás.

A somatória da Cia. Mogiana, Cia. Mineira de Auto-viação e mais a ponte Afonso Pena constituiu-se na "santa trindade", cujo "milagre" foi transformar a cidade de Uberlândia em um grande centro comercial por onde circulava o embrião do progresso.

Um novo salto em direção ao progresso tornou-se perceptível a partir da década de 50 (recorte escolhido para apreender e refletir sobre a cultura boêmia em Uberlândia), quando nos primórdios do governo J.K., pautados pelo clima de euforia e confiança, uma vez que o governo centralizava suas ações na industrialização concebida enquanto uma chave-mestra, capaz de emancipar todo o povo brasileiro e possibilitar à nação o bem estar social e geral. Brasília, nesse contexto de euforia e fé, representava o sinal dos novos tempos, ou seja, de um novo Brasil e também de uma nova maneira de ser. O que levou o Estado a investir, dentre outras, nas áreas ligadas ao setor público, tais como a construção de Brasília e a abertura de estradas.

Os reflexos da política desenvolvimentalista de J.K. logo se fizeram sentir em Uberlândia, uma vez que a construção de Brasília fez com que esta cidade e seu entorno se transformassem em uma referência obrigatória para o entrecruzamento de estradas ligando o sul, norte, nordeste com o centro-oeste do país. Nesta ótica desenvolvimentista, pesados investimentos federais foram canalizados para a região. Também deve-se salientar que na década de 60, graças a política de ocupação dos cerrados (Polocentro) implementada pelo estado, possibilitou a região do triângulo mineiro o desenvolvimento da cultura da soja, do milho e do café; transformando a cidade de Uberlândia em um grande centro de armazenagem, distribuição e exportação de grãos.

Concomitante a esse crescimento econômico,a cidade recebia um grande número de migrantes, que para cá se dirigiam em busca de trabalho e de melhores condições de vida. O que levou a classe dominante impor em 1950 o seu Código de Postura, fundamentado no Código Penal Brasileiro de 1940, que dentre outras coisas, assinalavam que só seriam tolerados na cidade os necessitados naturais de Uberlândia.

Em 1954 iniciava-se um planejamento urbano gestado pelo engenheiro Otávio Roscoe (DER-MG). Este planejamento pautava-se no trinômio: tráfego, urbanização e saneamento.

Culminando na meta central de tornar a cidade um local propício aos mega-investimentos de capital, canalizados para a construção de novas estações ferroviária e rodoviária, alargamento de avenidas comerciais e rodovias, e a criação de um centro industrial que viabilizasse o progresso.

Não é casuísticamente que na década de 50, o então prefeito Tubal Vilela, transfere oficialmente a zona boêmia, até então localizada na região central da cidade, para a rua Uberaba, local geográfica e socialmente distante das áreas comerciais e residenciais.

Essas transformações fizeram com que o boêmio se sentasse na "calçada da saudade" em busca de um tempo perdido, só possível de ser resgatado em melodias e letras que retratavam em versos parnasianos, impregnados de métrica e rima, um tempo poético em que era possível a existência verdejante de quintais e a conversa "fiada" sobre as cadeiras nas calçadas tão bem retratadas por Mário Quintana em Tempo Perdido: "Havia um tempod e cadeiras nas calçadas. Era um tempo em que havia mais estrelas. Tempo em que as crianças brincavam sob a clarabóia da lua. E o cachorro da casa era um grande personagem. E também o relógio de parede! Ele não media o tempo simplesmente: ele mediava o tempo".[6]

O boêmio buscava também uma realidade que lhe possibilitasse ter tempo para fitar o céu ou os olhos da mulher amada, como cantaram Pedro de Alcântara e Catulo: "Ontem, ao luar / nós dois em plena solidão / tu me perguntaste / o que era a dor de uma paixão / Nada respondi / calmo assim fiquei / mas fitando o azul do azul do céu / a lua azul eu te mostrei (...)".

Os homens buscavam na boêmia a linguagem poética parnasiana sepultada pelo movimento modernista, algo que traduzisse a perda do poético e da musa divinizada que se esvaíam pelas rachaduras de um tempo perdido entre frutas que apodreciam nos quintais e na memória, restando apenas o seu perfume e a possibilidade de reinventá-lo com o auxílio da memória involuntária.

Essas transformações, que contribuíram para uma diversidade social e cultural na cidade de Uberlândia, asfixiando os homens com o seu ideal de ordem e progresso, possivelmente os tenha levado a busca de novos espaços de sociabilidade, haja visa que eles estavam fartos de manifestações culturais limitadas às festas religiosas e às paradas militares, que esporadicamente marcavam o seu dia a dia. Daí detectar a construção "subterrânea" de novos

espaços de lazer, onde fosse possível a manifestação da espontaneidade e a concretização de novas formas de viver.

Nesse sentido, entre as décadas de 50 e 60 é edificado, não oficialmente, no bairro Oswaldo, o clube Caba-Roupa que se caracterizava por um cotidiano noturno impregnado de pretos, brancos pobres, trabalhadores e adeptos da cultura boêmia de uma forma geral. Neste clube os freqüentadores dançavam, ao som da orquestra, mambo e bolero; bebiam em grandes goles chopp, conhaque "de quadra" e uma parcela significativa da vida.

Algumas quadras mais acima, na divisa do bairro Oswaldo com o bairro Martins, portanto mais distante da área central, disseminou-se uma malha de prostíbulos e um cassino que tinham como eixo catalisador a rua Sem Sol. Prosseguindo pelo bairro Martins, mais a direita, funcionava o Zanzi-Bar[7] e o Cassino Monte Carlo, pontos de referência para aqueles que buscavam os prazeres da noite.

Na rua Princesa Izabel estava localizado o clube Treze de Maio que, depois, transformou-se na boate Marink Veiga. Na rua Uberaba foi instalada a boate do Marra. No centro da cidade inaugurou-se nesse período o Uberlândia Clube, freqüentado pela elite local.

Uma vez parcialmente traçado o perfil econômio e cultural da cidade de Uberlândia nas décadas de 50 e 60, cabe analisar as possíveis aproximações entre o boêmio, sujeito histórico, cujo *locus* privilegiado nesta análise será o seu cotidiano noturno, e o personagem Dom Quixote, da obra de Miguel de Cervantes.

- BOÊMIO: (DE LA) "MANCHA" DA SOCIEDADE.

> E no entanto meu pinho / pode crer, eu advinho / aquela mulher / até hoje está nos esperando / Solte o seu som da madeira / Eu, você e a companheira / A madrugada iremos pra casa cantando. (Cordas de Aço. *Cartola*).

---

[6] QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 1986, p.109.

[7] Deve-se ressaltar que as escolas de samba locais Tabajaras e Garotos do Samba nasceram da sociabilidade existente entre os freqüentadores destes dois pontos boêmios. A primeira surgiu no Caba-Roupa e a segunda no Zanzi-Bar.

Tanto o boêmio como Dom Quixote viviam aquilo que poderíamos chamar de encruzilhada de seus respectivos tempos. Dom Quixote, o fim da Idade Média e início da Idade Moderna; o boêmio, o turbilhão cultural comportamental da modernidade.

Dom Quixote, em meio à decadência da nobreza, observava que ela migrava para a sociedade da corte, submetendo-se à autoridade do rei, o que, segundo Elias, fez com que "os hábitos mais rudes, os costumes mais soltos e desinibidos da sociedade medieval, com sua classe guerreira superior e o corolário de uma vida incerta e constantemente ameaçada, são 'suavizadas', 'polidas' e 'civilizadas'".[8]

Essas transformações fizeram com que o personagem de Cervantes negasse e ao mesmo tempo propusesse uma nova/velha forma de viver, o que fica perceptível na obra como um todo, e em alguns exemplos em particular.

O Cavaleiro da Triste Figura nega os novos tempos recorrendo à literatura cavalheiresca, já em desuso no seu tempo, haja vista que não havia público para tais obras, uma vez que os antigos cavaleiros foram tragados pela sociedade da corte ou impiedosamente massacrados pelas forças repressivas dos reis e, em virtude disto, os seus atos e as respectivas existências já estavam sendo sepultados e devidamente "esquecidos".

Era um dos belos momentos da obra de Cervantes, Dom Quixote se encontrava diante de um entroncamento de duas estradas (que, bem o sabemos, não era um entroncamento físico, mas, sim, temporal). Indeciso, "O Cavaleiro dos Leões" deixa ao seu cavalo Rocinante a opção de escolher entre o caminho da esquerda e o da direita, como rezavam os manuais da cavalaria. Ora, quando Dom Quixote deixa ao encargo do cavalo a escolha, podemos perceber nesse ato que o personagem recorre ao instinto animal talvez por saber que o instinto nato eterniza a possibilidade da liberdade, da aventura, assim como espontaneidade da vida e da ação humana, o que não era mais possível de existir em uma sociedade que, na corte, trocava a aventura pelos cargos burocráticos e, no interior do estado, trocava a narrativa dos grandes acontecimentos pelas fofocas de salão.

Também o boêmio encontrava-se diante de um entroncamento temporal, poética e tristemente traduzido por Eliot em seu poema Homens Ocos: "Nós somos homens ocos/Os

homens empalhados/Uns nos outros amparados/E elmo cheio de nada. Ai de nós! Nossas vozes dessecadas,/Quando juntos sussurramos,/São quietas e inexpressas/Como o vento na relva seca/Ou pés de ratos sobre cacos/Em nossa adega evaporada (...).”[9]

Essa mesma realidade foi concretamente detectada por Chesneaux. Segundo este autor, “a vida moderna é feita ainda de choques, tensões, violências, o mais das vezes latente e implodida, por causa da qual não nos espantamos quando brota de repente em pleno dia”.[10]

Diante dessa realidade impessoal, o boêmio, assim como Dom Quixote, optava pelo instintivo em oposição ao racionalismo iluminista, o que ficou comprovado através de inúmeras práticas cotidianas, das quais podemos destacar duas:

- Homem de “vida airada” preferia os subúrbios ao centro da cidade. Não só por uma divisão social do espaço imposta pela sociedade, mas também por intuir que naquele espaço geo-social existia uma fresta pela qual era possível burlar o instituído e não ter que possuir uma coerência verbal e de atitudes, assim como uma economia de gestos ao se expressar; poderia o nosso “vadio” degustar uma cachaça, sem que, para isso, fosse necessário saber a procedência e o ano da bebida, como requeria o vinho tão falado e consumido pelas “camadas finas” da sociedade uberlandense;
- “vagabundo” acreditava mais na sorte do jogo do que no trabalho metódico realizado anos a fio. Deixava as cartas traçarem o seu destino, cuidar da sua sobrevivência imediata e, quem sabe, em um futuro pródigo, proporcionar-lhe mulheres e bebidas.

A relação entre o boêmio e o personagem de Cervantes pode ser constatada também na utilização, por ambos, de instrumentos para sobreviver às transformações iminentes. Dom Quixote, na sua “insanidade”, armava-se de sua espada e de sua lança e saía pelo “mundo” enfrentando as injustiças e combatendo o instituído, mesmo que os “injustos” tivesses ao seu lado um exército profissional e permanentemente equipado.

---

[8] ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.2, p.18.
[9] ELIOT, T.S. *Poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1981, p.117.
[10] CHESNEAUX, Jean. *Modernidade – mundo.* 2ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.49.

Acreditava Dom Quixote que as suas armas haviam sido confeccionadas coma matéria prima da moral e da dignidade; elementos estes suficientes para romper com os fios invisíveis que teciam aqueles novos tempos que Elias assim qualificou:

> Um novo comedimento, um controle e regulação novo e mais extenso do comportamento que a velha vida cavaleirosa fazia necessário ou possível, são agora exigidos do nobre. São resultados da nova e maior dependência em que foi colocado o nobre. Ele não é mais um homem relativamente livre, senhor de seu castelo, do castelo que é sua pátria. Agora vive na corte. Serve ao príncipe (...). Precisa aprender a ajustar seus gestos exatamente às diferentes estações e posições das pessoas da corte, medir com perfeição a linguagem, e mesmo controlar exatamente os movimentos dos olhos.[11]

Se Dom Quixote usava armas obsoletas para combater a encruzilhada do seu tempo, o boêmio recorria a uma arma revolucionária para combater o instituído e formalizado: o violão. Portar um violão no início do século na cidade do Rio de Janeiro e depois em todas as regiões onde era utilizado era motivo até de prisão, como ficou claro na entrevista concedida por Donga (boêmio e autor do primeiro samba gravado no Brasil) a Carvalho no ano de 1963: "O fulano da polícia pegava o outro tocando violão, este sujeito estava perdido. Perdido! Pior que comunista, muito pior. Isto que estou lhe contando é verdade. Não era brincadeira, não. O castigo era seríssimo. O delegado botava lá umas 24 horas."[12]

Quais eram os motivos que levavam a polícia a retaliar impiedosamente tal instrumento?

Talvez por ser o violão um instrumento barato, se comparado, por exemplo, com o piano, e que, por assim ser, poderia ser adquirido por "qualquer um". Também deve-se levar em conta que o piano fica inscrito às quatro paredes de um salão, sendo ouvido por um público seleto, não só pelo gosto musical, como pelo poder aquisitivo. Já o violão, por seu valor e por seu tamanho e leveza, poderia deslocar-se juntamente com seu dono para qualquer lugar, fazendo com que o prazer e o lazer brotassem nos locais mais inesperados, ou previamente já demarcados para atender e corresponder aos seus signos.

---

[11] ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1, p.212.
[12] DONGA, apud: CABRAL, Sérgio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Limiar, 1996, p.27.

Ou seja, o violão poderia levar a alegria aos lupanares marcados pela tristeza; poderia tornar as ruas pessoais, quem sabe até transformá-las em espaço de sociabilidade.

Mas ele poderia também surgir bruscamente nos locais de trabalho interrompendo a disciplina e a produção.

Dependendo da sua batida, poderia fazer balançar os corpos, excitar a carne e o espírito.

Por tudo isso, talvez, o violão e com ele o boêmio fossem perseguidos. Daí o boêmio empunhá-lo não só à noite, mas também durante o dia, como uma arma sempre pronta a desafiar o tédio e impor ao normatizado pequenas derrotas cotidianas; vitórias insuficientes, bem o sabemos, para vencer a grande batalha contra o institucionalizado.

Usava também o boêmio, tal qual o cavaleiro de Cervantes, uma "armadura" tecida com fios da sensibilidade e da loucura; poderosos antídotos contra o impessoal, a "sanidade mental" e a ética comportamental. Os moinhos de vento (tão presentes no cotidiano de Dom Quixote) contra os quais deveria lutar o boêmio, eram as novas arquiteturas e os novos espaços caracterizados pela ausência do lazer e do prazer.

E, por fim, também, podemos associar a amizade do boêmio com o seu violão à existente entre Dom Quixote e Sancho Pança, considerando-se, aí, um senão, ou seja, no violão não estava subjacente a racionalidade. Muito pelo contrário, embriagava-se, assim como o boêmio, de lirismo. No mais, a semelhança deve prevalecer, pois se o violão era lírico, também era amigo e cúmplice, como Sancho Pança o foi para Dom Quixote nos seus momentos de desilusões e alucinações.

Bibliografia Citada

CHESNAUX, Jean. *Modernidade – mundo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIOT, T. S. *Poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

KRAMER, Loyd S. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.131-76.

MACHADO, Maria Clara Tomaz.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Dolores Duran* – Experiências boêmias em Copacabana nos anos 50. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.27.

MATOS, Maria Izilda Santos de., FARIA, Fernando A. *Melodia e sintonia em Lupicínio Rodrigues* – O feminino, o masculino e suas relações. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1996, 178p.

QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 1986, p.109.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão* – tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985. 257 p.

A CRIANÇA E O LIVRO: Memórias em Fragmentos[*]

Márcia Cabral[**]

> ... um livro, uma página de livro apenas, por menos ainda, uma simples gravura em um exemplar antigo, herdado talvez da mãe ou da avó, poderá fertilizar o terreno no qual a primeira e delicada raiz desse impulso começa a se desenvolver. Walter Benjamim.

Este estudo compreende duas abordagens: por um lado,busco investigar as origens do livro destinado à infancia; por outro, estabeleço um dialogo com fragmentos literários, cujo tema são as primeiras experiencias com a leitura, elegendo como material de análise as autobiografias de Elias Canetti e de Graciliano Ramos. Na confluência de ambas as abordagens, creio ser possível depreender algumas pistas para compreensão da relação da criança com o livro, com a literatura.

A criança e o livro: uma história ainda mal resolvida

A noção da infância não foi sempre a mesma. Ariès (1981) relata que, nas sociedade tradicionais, a criança encontrava-se misturada ao mundo adulto, com intensas trocas afetivas fora da família e de onde colhia suas aprendizagens. O século XVIII, contudo, testemunharia mudanças na antiga ordem. Com a ascensão da burguesia e à medida em que a sociedade se industrializava e se modernizava, mediante a aquisição de novos recursos tecnológicos e a família assumem um novo lugar. A famíla tornou-se o lugar de afeição necessária entre os cônjuges, que se exprimiu sobretudo através da importância atribuída à criança e à sua educação.

Tendo como pano de fundo uma nova ordem social, vamos identificando transformações significativas: a valorização da unidade interna da família e dos laços afetivos; a importância crescente do papel feminino no interior da família nuclear; os

---

[*] A primeira parte deste estudo é baseada na dissertação de mestrado *A criança e a literatura: as amarras de quem está começando.* Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 1996.

[**] Professora de Português/Literatura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

cuidados e a atenção que à criança devem agora ser dispensados, a privatização generalizada da vida, que o modelo social burguês passa a exigir. No entanto, essa nova ordem não se desenvolve de forma linear. Entrevemos neste percurso contradições. Ao isolar a criança das relações comunitárias, a família necessitou criar novos mecanismos para reestabelecer a sua aprendizagem com o meio social. Surge, assim a instrução obrigatória no interior da nova ideologia, que pderíamos chamar era pedagógica.

A partir do final do século XVIII, este processo se delinea mais nitidamente. Estamos diante de um Estado moderno e de profundas diferenças de classe. A socialização da criança burguesa pela escola responde aos interesses do Estado e da família. Todavia, com a criança proletária o binômio atenção/disciplina ocorre por outras referências: a perpetuação do sistema econômico vigente (formação de mão de obra barata e qualificada) e o controle ideológico dos valores burgueses.

Zilberman (1981) conta que foi por causa dos alunos da classe operária que o ensino se tornou obrigatório na Europa, no século XIX. A escola passa a adotar uma nova feição,tornado-se uma instituição acessivel e aberta a todos os grupos sociais. Tal processo educativo não deixa de fora a literatura infantil, que se afirma concomitantemente à legitimação da escolarização e no mesmo momento que se consolida a noção de infância: miniatura do adulto, ser ingênuo e desprotegido, entidade do vir-a-ser. Conceito moldado à ideologia burguesa, pois trata-se de instruir seres frágeis e imcompletos, para que,ultrapassando os estágios evolutivos da vida, atinjam a plenitude em um futuro redentor. Neste contexto, tem-se, por um lado, a psicologia embasando a teoria do desenvolvimento; por outro, a pedagogia no campo da didática; e nos limites da esfera do artístico/educativo, a literatura infantil.

Todavia, a tendência pedagógica da literatura para a criança nas suas origens tem comprometido a autonomia do campo de forma tão vigorosa que, até hoje, permenecem as marcas de tal determinação:a) artificialismo da linguagem-expresso nas histórias infantis por escolhas lexicaissimplificadas; b) estrutura morfosintática reduzida- estereótico do que seja a expressão verbal da criança; c) temas pedagógicos e lições moralizantes- mais preocupados em veicular conteúdos morais do que formar uma personalidade crítica; d) esquemas narrativos fáceis do tipo inicio-meio-fim- com objetivo de facilitar(leia-se controlar) a leitura dos pequenos leitores; apenas para citar alguns exemplos que, sem duvida, não se esgotam nos limites deste estudo[1].

[1] Esta análise encontra-se desenvolvida, de maneira pormenorizada, na dissertação de mestrado antes mencionada, onde examino forma e conteúdo da Coleção Estrelinha, de Sonia Junqueira, São Paulo; Àtica, 1994/1995, concebida para crianças em fase de alfabetização.

Delimitadas as origens históricas da literatura destinada à criança, creio que ficam claros os vínculos instrutivos e moralizantes que moralizaram o seu surgimento. No entanto, são as responsabilidades de ruptura desses vínculos, deixando visualizar a esfera do estético, do artístico, que podem permitir a afirmação do gênero, a sua legitimidade. Logo, não é o índice de formação passado às crianças pelos livros infantis que lhe asseguraria o estatuto estético, mas o índice de fruição que toda obra de qualidade propicia.

A linguagem, esfera ideológica por excelência, como considera Bakhtin (1992a), é também a matéria expressiva da qual a literatura se nutre. É, portanto, nela e mediada por ela que a expressão literária pode se manifestar. É necessário, contudo distanciar-se de uma intenção utilitária, resgatando todo o simbolismo da linguagem em uma dimensão própria do que se pode tomar por literatura: recursos estilísticos, ambigüidades, desvios, ditos e não-ditos.

Por outro lado, é possível admitir que não são pressupostos do fazer literário apenas as frases bonitas, as frases nobres do dicionário, o estilo rebuscado. A literatura se constitui não somente no nível de sua produção, mas também no espaço interativo com o leitor. Como disse Antonio Cândido (1972-1985), a literatura tem a possibilidade de confirmar no homem a sua condição de humano e existirá enquanto existirem leitores que a vivam, a decifrem, a aceitem, a transformem. E uma das características próprias do ser humano é criar, modificar e ser modificado permanentemente pelo meio sócio-cultural. No que diz respeito a *literatura infantil* e ao ato da *leitura* neste contexto, o livro só se torna legítimo quanto é possível por ele interagir, recriando-o, suplementando-o enquanto leitor com sua própria visão de mundo. Do contrário, é texto sem leitor, página em branco.

No Brasil, identificamos o surgimento da literatura para criança, entre o fim do século XIX e início do século XX. Trata-se, basicamente, de traduções ou adaptações de contos e fábulas da tradição européia e uma tímida produção nacional, marcada por aqueles traços instrutivos e moralizantes. O gênero apresentava poucas possibilidades de afirmação ou legitimidade estética, quando comparado à produção literária de caráter geral. Não era possível revelar a matéria literária em objeto tão compreendido com fins educativos.

É bem verdade que o estatuto inicial do gênero modificou-se, experimentando significativos rompimentos em seu percurso. Uma primeira marca desse rompimento foi imprimida, ainda que de forma um tanto isolada, por Monteiro Lobato, nas décadas de 20 e 30, através de uma extensa produção que ora polemiza com a pedagogia, ora com

os próprios autores do seu tempo. Lobato insere-se no domínio da literatura infantil conferindo-lhe uma nova perspectiva, tanto de ordem temática quanto discursiva. A criança não é mais poupada de conflitos sociais, o ponto de vista da narrativa muitas vezes lhe é transferido e abre-se espaço para a voz questionadora do personagem-criança, metamorfoseado e exacerbado muitas vezes na polêmica figura da boneca Emília.

Como apontava Walter Benjamim (1984) – estudioso das questões da infância em diferentes momentos de sua trajetória de filósofos e de críticos da cultura – "a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil" (p.50). Ainda em diálogo com o filósofo, focaliza neste texto uma noção de criança que se opõe àquela de suas origens, uma vez que nesta abordagem – histórica e cultural – ela não é miniatura do adulto, ser ingênuo e desprotegido, entidade do vir a ser, mas sujeito que vive no presente e nesse presente interfere.

No que diz respeito à história do livro infantil no Brasil, as modificações temáticas e estruturais na figura vanguardista de Lobato apontam para as primeiras delimitações e especificidades da literatura destinada à infância; o que, de algum modo, significa uma perspectiva de afirmação do gênero, crescimento do leitor-criança.

Com efeito, são as coordenadas estéticas e não as instrutivas que permitem situar a literatura infantil na categoria de arte literária – categoria esta que elevada a um outro estatuto pressupõe, na definição de Umberto Eco (1994), um leitor-modelo crítico, perspicaz, inteligente[2]. Não obstante, o outro limite da problemática se impõe, tanto no que se refere à sua produção quanto à sua recepção: a relação desigual entre adultos e crianças em uma sociedade que tende a privilegiar a decisão dos mais experientes, em detrimento das possibilidades de criação, intervenção dos *ingênuos, miniaturas de adultos*. O livro infantil é escrito, produzido, comprado, distribuído, em geral, por um adulto. Nesse processo, à criança é oferecida pouca ou nenhuma chance de escolha, interferência, interlocução.

Bakhtin (1992 a) ao expor o caráter dialógico de toda enunciação verbal, defende que em tudo aquilo que é falado está presente o ponto de vista do falante e do interlocutor. Ocorre no entanto, que o espaço dialógico da produção literária para a infância encontra-se bastante comprometido por entraves ideológicos. E esse comprometimento não se refere apenas a um tempo presente, mas às suas determinações históricas. Cecília Meirelles (1984) contribui para que essa discussão sugerindo que são

as crianças, na verdade, que deveriam delimitar o âmbito do infantil, sendo mais adequado considerar-se infantil o que elas lêem com prazer, ao invés daquilo que para elas é escrito[3].

Ainda no que se refere à polêmica adulto/criança, Fulvia Rosemberg (1977) já havia também identificado a prevalência da intenção utilitária sobre a estética ao circuito autor-texto-leitor, em um grande numero de obras destinadas ao público infantil. A autora demonstra que esse valor utilitário é assegurado através do casamento bem-sucedido entre o maniqueísmo, como isntrumento dinamizador, e a idealização como pano de fundo. É por meio do esquema ordem-desordem-ordem (ordem associada aos conceitos de bom e belo; desordem aos conceitos de mau e feio), estrutura circular por excelência, que estaria garantido por parte do adulto, o controle da interpretação do leitor-criança e, portanto, das concepções de mundo que as crianças possam ter.[4]

Deve-se, todavia, em sentido contrário ao esquemetismo antes assinalado, redescobrir as obras destinadas ao público infantil que conseguiram elaborar um objeto legitimamente estético, alcançando estatuto literário. Na tradição literária infantil brasileira, é possível identificar um percurdo de continuidades e rupturas. Julgo ser exatamente nos rompimentos que a leitura infantil tem logrado se legitimar. Nas décadas de 60 e 70, autores expressivos como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Ziraldo, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes, dentre outros, buscaram, tanto na prosa quanto na poesia, reinventar a arte literária para a infância. A renovação nessa esfera pressupõe "a busca de novas linguagens, a incorporação da oralidade", herança das rupturas já delineadas nas décadas de 20 e 30, a exemplo de Monteiro Lobato, assim como "o espessamento do texto literário, a fragmentação da narrativa" (Zilberman e Lajolo, 1984, p.153-155).

A década de 80, pela abrangência dos aspectos que a caracterizam, é um outro período que vale a pena destacar. Nessa época, o estatuto do gênero já havia se afirmado, tanto pela diversidade e qualidade das obras quanto em função de seu consumo crescente. Some-se a esse quadro a democratização do acesso à escola, as políticas públicas de incentivo à leitura e mesmo uma progressiva escolarização das práticas literárias.

---

[2] Essa expressão integra o título de uma interessante obra de Umberto Eco, na qual se propõe a distinção entre o leitor-modelo, aquele que o autor pressupõe quando da elaboração do texto, e leitor empírico – o que efetivamente realizará a leitura do texto. Ver, especialmente, ECO, 1994, p.21-22.

[3] A escritora dedicou-se não somente à literatura como também à infância e à educação, tendo criado a primeira biblioteca infantil especializada em 1934, que foi instalada no antigo Pavilhão Mourisco , bairro de Botafogo, município do Rio de Janeiro.

[4] Fulvia Rosemberg analisou quase 200 livros infanto-juvenis brasileiros, editados ou reeditados no período 1955-1975, a propósito de pesquisa realizada em convênio com o INEP.

Ao empreender uma pesquisa sobre a história do livro no Brasil, Laurence Hallewell (1985) aborda os livros destinados à criança que foram editados nos anos 80. Destaca que a variedade e a produção têm mostrado um aumento considerável na década, atingindo mais de mil títulos e, nas palavras do autor "a mesma ordem de grandeza que a dos países desenvolvidos" (p. 591). Outro aspecto em relevo consiste no crescimento da crítica especializada, pois "Leia livros começou até mesmo a fornecer a lista dos livros infantis mais vendidos entre suas listas mensais de best-sellers" (op.cit., p.591). Além disso, ainda segundo o autor já existiam, em 1982 , algumas livrarias especializadas para crianças: sete no Rio de Janeiro, três em Curitiba, duas em São Paulo, uma em Belo Horizonte, em Itabuna e em Juiz de Fora.

Nesse período, do ponto de vista estético, texto, imagem e projeto gráfico são elementos que bem combinados e cuidadosamente construídos, passam a garantir o reconhecimento da crítica especializada, a consolidação do gênero. As obras que se destacam, de reconhecido valor literário, abrem espaço para a narrativa que exacerba os conflitos interiores, as tensões sociais, permitindo, com frequência, do ponto de vista formal, a complexidade do texto e do distanciamento das fórmulas narrativas fáceis e úteis, do tipo início-meio-fim, como o velho esquema ordem-desordem-ordem (Rosemberg, 1977). Embora, com o crescimento do consumo, proliferem as coleções paradidáticas, as coleções para faixas etárias definidas, os livros interacionais, incluindo um sem número de atividades didáticas, ainda assim a relação da criança com o livro está menos ameaçada, pois de algum modo a própria criança denuncia a inadequação de livros infantis a seus interesses, rejeitando-os. Consolidam-se estudos que tratam do respeito à cultura infantil e, paralelamente, cresce a diversidade de livros infantis de qualidade. Estes são alguns dos elementos que problematizam a febre de consumo desenfreado de livros para a infância e alertam para os perigos do empobrecimento das discussões no âmbito artístico e cultural.

Não obstante o contexto sofra modificações consideráveis, a relação da criança com o livro está longe de um final feliz. E as dificuldades dizem respeito não só às determinações ao longo da história do livro infantil, como também aos mediadores dessa relação. As queixas ouvidas em diferentes contextos são inúmeras e de ordem diversa: "eu era um leitor compulsivo, mas meu filho não quer saber de leitura.", "esta criança só se concentra no videogame e detesta livros", "pedi a um especialista uma lista dos clássicos, comprei todos, mas ele não abriu um livro sequer", "como fazer uma criança gostar de ler?"... Se fórmulas mágicas funcionassem estaria resolvida a questão.

Mas como nenhum processo ocorre naturalmente no que diz respeito a condição humana, procurarei elementos para reflexão na cultura e na história.

São diversas as instâncias mediadoras entre a criança e o livro. Buscando comprender essa relação, optei por uma determinada abordagem que se constitui no diálogo com fragmentos literários, cujo tema são as primeiras experiências com a leitura. Se essa relação foi sempre de difícil compreensão, os relatos auto biográficos daqueles que se tornaram escritores não ajudariam a compreender alguns elementos desse processo? Como tais pessoas se formaram leitores tão experientes a ponto de fazer da escritura sua profissão? A relação com a leitura é sempre prazeroza? Quem foram os mediadores verdadeiramente significativos nessa formação?

Leitura: memória em fragmentos

A Língua Absolvida, História de uma juventude

Elias Canetti, em *A Língua Absolvida, História de Uma Juventude* (1987), narra as memórias da infância e da juventude, na Bulgária, seu país de origem, e em outros países da Europa, onde, por força da Primeira Guerra Mundial, envolveu-se em mudanças constantes: Ruschuk (Bulgária), Londres, Viena, Frankfurt e Zurique são alguams das cidades que deixaram marcas lingüísticas e culturais inapagáveis no escritor, ou que, dito de outro modo, permitiram, através da multiplicidade de experiências as mais diversas, formar um dos maiores escritores contemporâneos e, do mesmo modo um leitor exigente.

No entanto, é no diálogo com seus próprios relatos que se pode melhor compreender porque Canetti não nasce leitor – forma-se leitor. Depreende-se em expressivas passagens, como na ilustração abaixo, que é do reconhecimento da importância das palavras, do seu significado para a compreensão do mundo, que o autor primeiro se alimenta:

> Muitas vezes se conversava sobre idiomas; só em nossa cidade eram faladas sete ou oito línguas, e todos entendiam um pouco de cada uma. Apenas as meninas que vinham das aldeias só conhecia o búlgaro, e por isso eram consideradas tolas. Cada um enumerava as línguas que conhecia, e era importante que se dominasse muitas, pois poderia acontecer que com seu conhecimento se viesse a salvar a própria vida ou a de outros (Canetti, 1987, p.38).

A partir de questões envolvendo o domínio da linguagem, Canetti começa a narrar as suas memórias, tema aliás tão fundamental para a constituição de sua subjetividade, que dá título ao livro. Trata-se de um episódio com sua babá, quando

ainda residiam na Bulgária. O namorado da moça, ao se encontrar todas as manhãs com o menino, ameaçava-o de cortar-lhe a língua com um canivete, caso contasse aquela a alguém. O menino guarda o segredo durante dez anos e, só então, cria coragem de contá-lo a sua mãe; fato que metaforicamente permite-lhe apropriar-se da sua condição humana: a possibilidade de salvar-se por ser capaz de fazer uso da linguagem.

Ao mesmo tempo em que narra os acontecimentos mais marcantes de sua vida, o autor explicita o quanto e como os vínculos familiares foram formando o fascínio pelas línguas diversas – que precisava aprender para se manter vivo – a paixão crescente pelos livros, o conhecimento, a literatura:

> Quando meu pai voltava para casa, do trabalho, logo se punha a conversar com minha mãe. Naquela época eles se amavam muito e usavam, entre si, uma língua que eu não compreendia. Falavam alemão, o idioma de seu feliz tempod e estudos em Viena (...) Eu tinha bons motivos para me sentir excluído quando meus pais começavam a conversar em sua língua. Ficavam muito animados e alegres, e eu ligava essa transformação, que eu bem percebia, ao som do alemão ... Não sei explicar copmo não guardei rancor a meu pai (...) mas contra minha mãe alimentei um profundo ressentimento, que só desapareceu quando anos depois, após a morte de meu pai, ela própria me ensinou o alemão (Canetti, 1987, p.33 a 35).

Em meio a uma aprendizagem de idiomas tão diferenciados quanto o ladino, seu idioma de origem, o alemão, o inglês, forma-se uma criança de personalidade curiosa, sensível às diversas formas de dizer e de registrar o pensamento e as emoções humanas. Sem dúvida a convivência com o avô, que falava dezessete idiomas e com a mãe, que conhecia a humanidade através das grandes obras da literatura universal (quando menina escondia-se nos galhos de uma grande amoreira para ler em silêncio e não ser perturbada), pode ser considerada herança histórica e cultural na qual o escritor ao longo dos anos se nutria. Todavia, destaca-se desses vínculos familiares aquele que demonstra ser o mais profundo na sua formação de leitor:

> (...) meu pai lia diariamente o Neue Freie Presse, e era um grande momento quando ele o desdobrava lentamente. Assim que ele se punha a lê-lo, já não tinha olhos para mim, e eu sabia que, de forma alguma, não me responderia (...) eu tentava descobrir o que tanto o prendia no jornal; No começo eu pensava que fosse o cheiro e quando ficava só e ninguém me via, trapava na cadeira e avidamente cheirava o periódico. Mas depois notei como ele movia a cabeça ao longo da folha e o imitei (...) Certa vez um visitante que entrara o chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim e explicou (...) Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável anseio pelas letras (Canetti, 1987, p.37).

Percebe-se que o desejo de penetrar no mundo da leitura é anterior ao período do deciframento do código escrito, da própria escolarização. No fragmento, a relação com a descoberta da leitura é tecida pela observação e interação com a figura paterna, que de forma sensível dialoga com a criança, abrindo-lhe perspectivas para ingressar no mundo letrado. Portanto, muito mais relevante do que os discursos sobre a importância do

hábito de leitura são as ações vivas com a leitura desenvolvidas em um ambiente cultural rico, onde tais processos possam, de fato, ocorrer.

É, ainda, com o pai que ocorre o ritual de passagem das histórias ouvidas para as histórias lidas. Canetti relata como esse processo foi marcante em sua vida e como o pai soube estabelecer de forma lúdica e compromissada o seu envolvimento com as primeiras leituras, que não se interrompeu enquanto o escritor teve vida:

> Alguns meses depois do meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura, meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir e o explicou para mim. Tratava-se de **The Arabian Nights, As Mil e Uma Noites**, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como esta seriam também as outras do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer. (Canetti, 1987, p.50).

Identificamos no excerto, ricos e variados elementos de mediação entre a criança e a leitura. De início, merece destaque a qualidade do livro selecionado, o que há de melhor na tradição de contos orientais. Trata-se também de uma adaptação para crianças, com ilustrações que lhes despertam o interesse. Coexistem, portanto, conteúdo e suporte adequados ao universo infantil. Além desses elementos, vale ressaltar a qualidade da relação entre a criança e a pessoa que estabelece a mediação com as primeiras leituras, sempre tão complexas. O pai contextualizou a obra, obra fundamental para a compreensão de seu significado; falou de como era linda e não apenas necessária a leitura, afastando-se de uma postura utilitarista é possível abrir espaço para o gosto de ler por simples prazer; fica estabelecida uma atitude de interlocução permanente, uma vez que a criança leria as histórias para, à noite, compartilhá-las com o pai; criou-se, finalmente, uma relação duradoura entre o pequeno leitor e o ato da leitura, pela promessa de um novo livro feita e realizada ao longo dos anos pelo pai.

De outra parte, vale sublinhar algumas questões relevantes para esse estudo. A formação do leitor não é cultural e requer diálogo constante com a cultura e com a história. As primeiras experiências significativas com a leitura, as que ficam verdadeiramente registradas, dizem respeito muito mais a um ambiente de leitura do que com a alfabetização no sentido estrito. As leituras que agradam as crianças não são necessariamente as infantis, mas as que podem ser contextualizadas, e que, de algum modo, passam a ter significado para elas. O contexto cultural rico em experiências

diversificadas com a leitura é extremamente relevante no processo de formação do pequeno leitor.

INFÂNCIA

Graciliano Ramos em *Infância* (1993), seu romance de memórias revela o quanto foi árdua a sua experiência de criança nos fins do século XIX e início do século XX, vivida praticamente no interior de Alagoas. Promogênito de um casal sertanejo de classe média, cresce em meio a uma prole numerosa, distanciado de pequenos gestos de afeto, aventuras e estrepolias infantis. O leitor indagará, a todo momento: como foi possível para uma criança, vivenciando rituais de passagem a ponto de faca, sobreviver e tornar-se um dos escritores brasileiros dos mais expoentes?

Como tem sublinhado a crítica a respeito deste romance, fica no leitor a sensação permanente de uma enorme lente realista usada pelo menino Graciliano, para alertar, com precisão, sobre a dureza nas travessias da vida, a quem desejar acompanhá-lo. Por estas mesmas lentes, o leitor é informado dos aspectos mais velados da experiência infantil, da condição humana-reais, históricos, culturais[5].

A exemplo do que afirmei sobre Canetti, Graciliano não nasce nem se forma leitor naturalmente. É enfrentando obstáculos de toda ordem que esse processo lenta e penosamente se desenvolve. Diferentes das experiências afetuosas em família, narradas pelo autor búlgaro, Graciliano relata passagens de um ambiente familiar absolutamente árido, onde só encontra indiferença, injustiça, ingratidão...

> As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e fiquei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural (Ramos, 1993, p.29)

Em meio a adversidades de toda ordem – ambiente cultural incompreensível, tensas relações familiares, debilidade física – têm início as suas primeiras experiências com a leitura:

> Minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando palavras. Nãocompreendia bem o sentido delas. E com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam (Ramos,1993, p.63)

O fragmento é ilustrativo do grande distanciamento da criança em relação à mãe, ao conteúdo da história, ao modo desatencioso de ler, conforme a própria criança denuncia, as histórias mais simples se perdiam em barulhos sem sentido, deteriorados

ainda mais pela mediação inexpressiva da figura materna. Era ainda no contato com esta "senhora agressiva, ranzinza" que os livros se tornavam cada vez mais desinteressantes, inapropriados, objetos descontextualizados.

> Afinal minha mãe rebentou em soluções altos, num choro desabalado. Agarrou-me, abraçou-me violentamente, molhou-me com lágrimas. Tentei livrar-me das carícias ásperas (...) A exaltação diminuiu, o pranto correu manso, estancou, e uma vozinha triste confessou-me, entre longos suspiros que o mundo ia acabar. Estremeci e pedi explicações. Ia acabar. Estava escrito nos desígnios da Providência, trazidos regularmente pelo correio (...) Não percebendo o mistério das letras, achava difícil que elas se combinassem para narrar a infeliz notícia (RAMOS, 1993, p.65/66).

O menino Graciliano não se reconhece no conteúdo da história narrada, tema distanciado das suas possibilidades de compreensão, de seu universo de interesse. De outra parte, tudo que se refere a leitura, chega-lhe mal, amedronta-o . Então, por que a para que aprender aqueles sons que não faziam sentido, que só lhe causam humilhação, assombro, sofrimento? Dos vínculos familiares que lhe embotam a curiosidade, o desejo pela leitura, destaca-se aquele que mais temor lhe causa:

> Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado levava-me para a sala de visitas – e a lição tempestuosa. Se não visse o côvado eu poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira negro, pesado, na largura de quatro dedos (...) Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza de haver gerado um maluco e deixou-me. (RAMOS, 1983, p.96-99).

A partir deste trecho, é possível inferir empecilhos diversos na relação da criança com as primeiras experiências de leitura: a mediação do pai com o ato da leitura é realizada em meio a surras e humilhações; para o pai, a leitura se restringe a memorização de letras, traços sem história e, portanto, desprovido de sentido; à criança não é permitido descobrir o mistério das combinações das letras em palavras, em histórias que lhe despertassem o desejo de penetrar no mundo letrado; das mais diferentes formas são tencionados os vínculos entre a criança e o meio sócio-cultural que a gerou.

No que diz respeito aos vínculos familiares e a leitura, vai crescendo uma teia inconsiliável. Naquele contexto, Graciliano decepciona-se sempre – o primeiro, o segundo, o terceiro livro – todos tediosos, pesados, inadequados:

> Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rastro de lesma ou catarro seco. Principiei a leitura de má vontade (...) – Passarinho, queres tu brincar comigo? Forma de pergunta esquisita, pensei (...) Os meus infelizes miolos ferviam (...) Achava-me obtuso. Contudo cheguei ao final dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos (RAMOS, 1993, p.117 a 119)

---

[5] Ver, em especial, BOSI (1994) e FARIA (1993).

Na escola, há alguns curtos momentos de aproximação com a leitura, especialmente quando mediada pelo calor humano e gestos afetuosos. Ocorre, desse modo, com a professora de nome Maria, mas logo, há mudanças e a escola passa a circunscrever, uma vez mais, espaço vazio de vida, novas e velhas decepções:

> O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: Cinco horas de suplício, uma crucificação (...) Não há prisão maior do que a escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (RAMOS, 1993, p.188)

Entretanto, o processo de aquisição da leitura começa a tomar um rumo diferenciado quando o menino Graciliano percebe que diante de meios tão adversos – o familiar, o escolar – teria ele próprio que vencer toda sorte de dificuldades. Para que o processo se inaugurasse, conta, pela primeira vez, com entusiasmo de uma figura feminina, a prima Emília:

> Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de comprender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam (...) Emília combateu a minha convição, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam o céu, percebiam tudo quanto há no céu (...) E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas percorridas. E as partes que esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa, vagarosamente (RAMOS, 1993, p.190, 191)

É possível depreender do fragmento que para aquela criança a descoberta da leitura ocorreu como um temível rito de passagem. Graciliano, menino, precisou fazer uso dos recursos que possuía e desvendar por si mesmo tantos outros até então desconhecidos. Só desse modo, a palavra ia ganhando espessura, sentido, amplidão. Processo lento, árduo, que contribuia para formar a personalidade talhada em pedra de Graciliano menino, de Graciliano adulto, de Graciliano escritor. Como ele próprio revela, aos poucos, as palavras iam se agrupando em textos que se iluminavam porque, agora, plenos de significados. Nessa perspectiva, as surras, as humilhações, o embrutecimento humano e cultural cediam lugar para a construção de uma história diversa, onde a libertação pela linguagem fazia crescer aquele existência oprimida.

Além da prima Emília, merece destaque, ao longo do processo, o leitor tabelião, Jerônimo Barreto, como Graciliano enfrentasse a época, grande dificuldade financeira para aquisição de novos livros, precisou recorrer àqueles profissionais que possuíssem biblioteca particular e se dispusessem a lhe emprestar os misteriosos volumes. Neste momento, crescia o leitor e, com ele, o desejo de conhecer novas histórias, outras terras,

infinitos horizontes... As suas palavras são bastante ilustrativas de como esse percurso se delineava:

> (...) eu precisava ler, não os compêndios escolares insossos, mas aventuras, justiça, amor, vingança, coisas até então desconhecidas (...) Queria isolar-me, como fiz quando nos mudamos em razão de consertos na casa (...) A pretexto de ver os trabalhos, escapulia-me com o romance debaixo do paletó, voltava, desviava-se dos pedreiros, serventes e pintores, ia esconder-me na sala (RAMOS, 1913, p.211).

Mas como conseguir novos e interessantes livros que alimentassem a sua imaginação, o desejo incipiente de formar-se leitor? Todos eram muito caros, especialmente enviados de Lisboa. Uma vez mais, a prima Emília abre-lhe perspectivas, indicando-lhe os prováveis possuidores de bibliotecas particulares na pequena cidade. Outro rito de passagem, mas dessa vez, realizado em meio a amadurecidas convicções:

> Dirigi-me a casa, subi a escada, retardei o passo, como de costume, diante das procurações e públicas formais. E bati à porta (...) expressei-me claro, exibi os gadanhos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva, Jeronimo abriu a estante e entregou-me sorrindo O Guarani, convidou-me a sentar, franqueou-me as coleções todas (RAMOS, 1993, p.212,213).

Sem dúvida, Jeronimo Barreto demonstra ser mediador fundamental entre o menino Graciliano e o ato da leitura, que ia se adensando lentamente. Leitura, nessa altura, já não significava tormento, decifração de palavras mortas, repetição de conteúdos sisudos... Depois da leitura de O Guarani, o leitor Jeronimo Barreto o convidaria a percorrer diversos caminhos: Joaquim Manuel de Macedo, Júlio Verne, Ponson du Terrail... E, desse modo, os horizontes do pequeno leitor se universalizavam. É bem verdade que continuavam os atropelos no novo colégio, as humilhações das redações rabiscadas – consideradas pelo professor “incorrigíveis”- as declamações de capitais e rios da Europa... No entanto, Graciliano havia atravessado o mais doloroso rito de passagem, conquistanto por si mesmo recursos plenos em direção ao seu crescimento humano, intelectual.

> Descurei as obrigações da escola e os deveres que me impunham na loja. Algumas disciplinas, porém, me ajudavam a compreensão do romance e tolerei-as – bocejei e cochilei buscando penetrá-las. Em poucos meses, li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência (...) A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat (Ramos, 1993, p.216).

Percorrendo o fragmento, observam-se interessantes elementos de análise, Jerônimo Barreto não apenas lhe fornece as primeiras experiências significativas com a leitura como também lhe abre a perspectiva de um acervo universal: o menino compreende que, muitas vezes, é preciso tolerar conceitos sisudos, pois ali poderia estar contida a chave para a compreensão de romances mais densos; leitura não significa somente fonte de prazer, mas perspectiva de crescimento; o contato com Jerônimo,

leitor, torna-se extremamente significativo porque lhe oferecia material para os sonhos, alimento farto para suas fantasias; a criança descobria, pela primeira vez, que podia desgarrar-se da vida dura, de pedra, pois quando voltasse a ela, conseguiria viver melhor.

Vale dizer que com o romance Infância, pode-se redescobrir o sentido histórico e cultural do conceito de leitura. A criança que até os nove anos de idade repudiou a leitura que lhe era imposta, aprende com um leitor sensível a conhecer a universalidade do ato da leitura, a sua história e as marcas que pode imprimir na humanidade. Aos poucos, o menino Graciliano se percebe, por meio das leituras, indagando o mundo, falando e se comportando de modo diferente. O sujeito, grande ou pequeno, tem apenas no meio sócio-cultural as possibilidades de romper as amarras do apagamento e caminhar em direção ao seu pleno desenvolvimento intelectual – sentido maior da leitura.

Os mediadores da leitura nem sempre estarão, portanto, enraizados nos meios familiares, nas instituições escolares. Muitas vezes, é em meio a outras situações, culturalmente significativas, que o sujeito encontrará alimento para o seu pleno desenvolvimento enquanto leitor.

Retomando as questões postas no início deste diálogo, podemos dizer que a observação daqueles relatos autobiográficos contribui para a compreensão de diversos elementos em jogo na formação do leitor. Tanto a experiência das primeiras leituras de Elias Canetti quanto a de Graciliano Ramos, cada uma de sua forma, desenvolve-se em um contexto histórico e cultural determinado. O modo que cada leitor encontra para consolidar esse processo varia de pessoa para pessoa e se relaciona, estreitamente, com o meio sócio-cultural em que está inserido. A relação com o ato da leitura nem sempre é prazerosa, pois depende, substancialmente, de mediadores sensíveis e atentos à singularidade de cada indivíduo e,obviamente, às suas diferenças. Quanto mais a criança tem acesso a textos universais, a leituras espessas, contextualizadas, mais exigente e curiosa será a sua perspectiva de leitura.

O compromisso do livro infantil com a pedagogia; - que tanto tem limitado o seu crescimento, particularmente, nas suas origens -; lista de clássicos; discursos insossos em prol da leitura; textos com esquemas úteis e lições moralizantes; fórmulas e manuais do bom leitor não têm garantido ao longo de nossa história incipiente de leitura essa formação. Ao contrário, é no binômio bem trançado entre leitor e memória, leitura e prática cultural, que se vislumbra alguma luz para essa história da leitura, para a formação do leitor, grande ou pequeno.

BIBLIOGRAFIA

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes.* São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992 a

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*: São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: Cultrix, 1994.

CABRAL da SILVA, Márcia. A criança e a literatura: as amarras de quem está começando.*Dissertação de mestrado*. Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 1996.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura.* São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, setembro, 1972, v.24 (9), p.803 – 809.

_____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria literária*. São Paulo: Editora Nacional,1985.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações.* Lisboa. Memória e Sociedade, Difel, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1994.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Octávio de. Graciliano Ramos e o sentido do humano. In: RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* London: Harvard University Press, 1985.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Retrospectiva histórica da literatura infantil e juvenil brasileira de Lobato a Bojunga* (pesquisa). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1993.

HALEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história.* São Paulo: T. A Queirós; Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

HOLLINDALE, Peter. Ideology and the children's book. In: HUNT, Peter. *Literature for children: contemporary criticism*. London: Routledge, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na república Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MEIRELLES, Cecilia. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

_____. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo: Summus Editorial, 1990.

RAMOS, Graciliano. *Infância.* Rio de Janeiro: Record, 1993.

ROSEMBERG, Fulvia. O adulto,a criança e a literatura. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 62 (141), janeiro/abril de 1977 (Brasília: MEC/INEP)

_____. *Literatura infantil e ideologia.* São Paulo: Global, 1984.

SANDRONI, Laura. Lygia Bojunga Nunes: as reinações inovadas. *Dissertação de mestrado.* Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 1985.

YUNES, Eliana. Infância e infâncias brasileiras: a representação da criança na literatura. *Tese de doutorado.* Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Letras, 1981.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e ensino. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, Ano III (8), fevereiro de 1981.

_____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina & CADEMARTORI, Ligia. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história e histórias.* São Paulo: Ática, 1984.

LEITORES NAS LEITURAS

Marisa Martins Gama Khalil[*]

"*...um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado.***"** (Roger Chartier)

A prática da reflexão sobre o homem e sua história costuma ser freqüente quando os séculos apontam para o seu final. O século XX, cujo "deus é a eletricidade", encontra-se na fase de epílogo. Marcado por grandes avanções tecnológicos e pela cultuada velocidade, este século presenciou e vem ainda presenciando afirmações do tipo: a morte do narrar, a morte da literatura, a morte da história. Entretanto, mesmo reconhecendo que tais afirmações tenham a sua validade, temos de refletir acerca do hiperbólico das mesmas, uma vez que se torna difícil conceber um homem sem história, sem literatura e que não seja capaz de narrar. Todas as transformações tecnológicas podem ter proporcionado muitas mudanças na postura do homem frente ao mundo, nas suas relações com o outro, com a história, no seu modo de produzir literatura, na sua maneira de narrar. Em decorrência da história "fast food" promovida pelos satélites, a historiografia encontra-se fragilizada; a literatura, situada num contexto onde a tecnoimagens e os best-sellers são as principais vias de entretenimento, torna-se uma arte a que poucos sujeitos têm acesso. A velocidade, força que move este século, é um dos elementos responsáveis pela fragilização da história e da literatura. De acordo com Paul Valéry, "o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado"[1]. No passado, o homem atribuía mais valor ao trabalho artesanal, paciente e prolongado; hoje, época em que os botões dão conta de realizar as mais variadas tarefas da vida cotidiana, a experiência se atrofia e, a história e a literatura que são tecidas a partir do narrar, perdem sua força artesanal. Contudo, o nosso olhar não deve ser tão apocalíptico, já que, se reconhecêssemos a morte "real" da história e da literatura, estaríamos decretando a morte da arte de narrar e, com esta, a morte do próprio homem, porque o homem não vive sem o "outro" e a narração implica na presença do "outro". Podemos considerar tais mortes como "metáforas" para um tempo onde o modo de produzir história e literatura, os procedimentos do narrar tendem a mudanças, como já aconteceu em outras épocas. O romance, por exemplo, surgiu numa época em que o sentido de construção da epopéia entrou em decadência. Apresentando-se como uma nova forma de narrar, o romance resgatou alguns elementos constitutivos da epopéia e elaborou novos procedimentos narrativos.

A narração funda-se na recepção. Ninguém conta algo para si mesmo; quem conta, conta para alguém. Scherazade, a narradora d'*As mil e uma noites*, morreria se o seu ouvinte

[*] Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia e doutoranda em Estudo Literários na UNESP/Araraquara.

decidisse não escutá-la. Ela conta mil e uma histórias e, pela sua performance narrativa, adquire do ouvinte não apenas concessão para viver, mas também o seu amor. Assim, a relação metafórica entre vida e narração engloba o sujeito e conta e o sujeito que ouve. É importante ressaltar que a narrativa primordial, que era tecida pela oralidade, além de ser contada de boca em boca, era ouvida de ouvido em ouvido. Apesar de Walter Benjamin centrar-se na figura do narrador, há, em seus ensaios que abordam a questão da narração ("O narrador" e "Experiência e pobreza")[2], a atenção sobre o ouvinte. Ninguém monologa narrativas, porque estas surgem da essência de um diálogo implícito que leva em conta a instância da produção e da recepção.

As epopéias seguiram o rastro das narrativas orais e também concederam espaços significativos à figura do receptor. A relação narrador/ouvinte é desvelada por Homero no canto XXIII da *Odisséia: "(...) Penélope o ouvia enlevada, / sem que pudesse dormir, enquanto até o fim não contara."* Penélope, a ouvinte, é fundamental para a continuidade da história contada por Odisseu e por esse motivo ela não dorme, enleva-se com a narração. Logo no canto I da *Ilíada*, Homero faz uso de um questionamento: *"Qual, dentre os deuses eternos, foi a causa de que eles brigássem?"* A pergunta não é feita ao acaso, pois Homero, com ela, deixa transparecer que prevê um público leitor, abrindo um horizonte dialógico. Homero criou procedimentos que são resgatados até hoje. Desde a existência literária de Homero, *"certos arquétipos são sempre recuperados por autores posteriores."*[3] Desta forma, se Homero enfatizou o receptor como um dos sustentáculos da sua criação, podemos esperar pela retomada desta estratégia narrativa na escrita dos narradores que o sucederam. Ainda na esteira das epopéias, vale lembrar que, na *Divina Comédia*, os diálogos explícitos com o leitor são uma constante: *"Pensa, leitor, se a mente me tressua / Palavras tais ouvindo, amaldiçoadas"*. Virgílio não é o único parceiro de Dante em sua viagem, os leitores também o são. Temos n'*Os Lusíadas* de Camões algumas passagens nas quais o uso da primeira pessoa do plural sugere a presença da figura que narra e da figura que lê: "*E vejamos, entanto, que acontece/ Àqueles tão famosos navegantes"*.

A mesma tendência despertada desde Scherazade e confirmada pelas epopéias antigas e modernas, projetou-se no solo do romance, bem como na novela e no conto, e encontrou pousada fértil. Observemos, primeiramente, que o narrador, muitas vezes, explicita qual é o leitor esperado pela sua obra, o seu leitor implícito. Em Miguel de Cervantes, temos o leitor desocupado:

> "Desocupado lector: sin juramento me podrás creer que quisiera que este libro, com hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo y más discreto que pudiera imaginerse." (*El ingenioso hidalgo Don Quijote De La Mancha)*

Já a novela de Boccaccio amplia o seu horizonte de recepção e prev6e como leitoras todas as adoráveis e piedosas mulheres. Ironicamente, o narrador seduz as prováveis leitoras

---

[1] Apud. BENJAMIN, Walter. "O narrador (considerações sobre a obra de Nikolai Leskov)". In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.206.
[2] op. cit.

com uma adjetivação positiva ("adoráveis"), para logo em seguida supor que o efeito que sua obra causará nas mesmas não será tão positivo:

> "Inúmeras vezes, minhas adoráveis mulheres, pensando eu com os meus botões, considero o quanto vocês são piedosas por natureza. Conheço muitas mulheres para as quais, no seu entender, esta obra terá um início triste e maçante."(Decamerão)

Há o narrador de Camilo Castelo Branco que policia sua linguagem em função do seu possível leitor de mais de trinta anos:

> "(...) iluminados lhes chamarei eu em respeito do leitor maior de trinta anos."(Amor de salvação)

O narrador de Almeida Garrett espera por um leitor benévolo, seu companheiro de viagem. Temendo ser abandonado no meio do percurso da sua viagem, desculpa-se pela sinceridade que tem que impor ao ritmo narrativo:

> "Vou desapontar decerto o leitor benévolo: vou perder, pela minha fatal sinceridade, quanto em seu conceito tinha adquirido nos dois primeiros capítulos desta interessante viagem." (*Viagens na minha terra)*

A idéia do contato narrador/leitor via narração como "viagem" também é encontrada no narrador de Henry Fielding, que espera por um leitor sagaz e já prevê a recepção do seu romance no futuro:

> "O leitor, sagaz, não colherá da comparação que essa pobre gente tivesse alguma idéia dos desígnios com que s Sra. Wilkins a procurava; mas, como a grande beleza da comparação poderá talvez passar despercebida nestes próximos cem anos, enquanto algum futuro comentarista não lançar mão desta obra, julgo oportuno prestar-lhe um pequeno auxílio nesse passo. (...) Chegamos agora, leitor, à última etapa da nossa longa jornada. Portanto, como viajamos juntos através de tantas páginas, tratemo-nos como companheiros de viagem ..." (*Tom Jones*)

Em Destoiévski, encontramos o narrador que seduz o seu leitor com o adjetivo "querido" e, neste clima de cordialidade, sente-se na obrigação de explicar os seus "desvios" estilísticos:

> "Era uma noite prodigiosa, uma dessas noites que talvez só vejamos quando somos novos, querido leitor. (...) Perdoem-me a vulgaridade com que me exprimo: não me sinto com disposição para usar um estilo requintado." (*Noites brancas*)

A narrativa fantástica de Hoffmann também trabalha com a expectativa da recepção por intermédio da sedução, qualificando o seu leitor como amável:

---

[3] BARBOSA, João Alexandre. "Entrevista". In: *Linha D'Agua*, N. 09, p.09, abr.1995.

> "Seria impossível inventar algo mais estranho e mais surpreendente do que o sucedido com meu pobre amigo, o estudante Natanael, e que resolvi contar para você, amável leitor." (*O homem da areia*)

Numa narrativa cujo suporte de enredamento é a intertextualidade, a narradora de Nélida Piñon, ironicamente, coloca no seu horizonte de recepção um leitor de memória delicada:

> "O esforço em descrever Leonora terminaria por determinar-lhe limites nem sempre prorrogáveis na delicada memória do leitor. Não culpo o leitor que demanda um corpo real em suas leituras."(*A força do destino)*

Em José Saramago, o narrador que reconstitui sem pressa a trajetória de Cristo pela carnavalização, prevê um leitor apressado. Cabe, então, para prendê-lo à leitura, convertê-lo ao ritmo narrativo:

> "(...) porém não nos ponhamos já a antecipar, deixemos que o preciso tempo passe." (*O evangelho segundo Jesus Cristo*)

Já a prosa humorística de laurence Sterne é profundamente penetrada pelo estilo de Cervantes e, por isso, segue a tradição da metalinguagem e do dialogismo com o leitor. Constrói um narrador irônico que caracteriza o seu provável leitor como curioso. Numa atitude ímpar à da maioria dos narradores, traz à tona também os não-leitores, considerando-os como "boas pessoas":

> "Eu sei existir no mundo leitores, bem como muitas outras boas pessoas que não são absolutamente leitores, - que não se sentem muito a gosto quando não são postas ao corrente de todo o segredo, do começo ao fim, de quanto diga respeito a uma pessoa." (*A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*)

Machado de Assis, sendo discípulo de Sterne, traz para a sua tessitura romanesca a tradição da ironia, da metalinguagem e do dialogismo. O horizonte de recepção do seu defunto narrador talvez seja um dos mais amplos da história do gênero narrativo. A preocupação com a recepção começa pela dedicatória, destinada *Ao Leitor*, na qual, através de uma gradação decrescente, supõe que talvez o seu romance tenha cem, cinquenta, vinte, dez, ou, quem sabe, cinco leitores. Dentre os vários leitores implícitos, temos a leitora pálida (e romântica, obviamente), o leitor apressado, o leitor obtuso; temos a generalização: todos leitores vivos e, ainda, numa projeção temporal de setenta anos após a publicação de seu romance, descreve o seu leitor futuro:

> "Não tremas assim leitora pálida, descansa que não hei de rubricar esta lauda com um pingo de sangue."
>
> "(...) porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar..."

> “Leitor obtuso, isso prova que nunca entraste no cérebro de um chapeleiro.”
> “Senhores vivos, não há nada tão incomensurável como o desdém dos finados.”
> “Olhai, daqui a setenta anos, um sujeito magro,amarelo, grisalho, que não ama nenhuma outra coisa além dos livros, inclina-se sobre a página anterior, a ver se lhe descobre o despropósito; lê, relê, treslê, desengonça as palavras (...), não acha o despropósito.” (*Memórias póstumas de Brás Cubas*)

A previsão do leitor futuro efetuada pelo narrador machadiano também é verificada na postura de um dos narradores de Edgar Allan Poe. Ao trabalhar com fatos fantásticos, julga que, no futuro, alguém – um leitor – há de explicá-los.

> “Não espero nem peço que acreditem na narrativa tão estranha e ainda assim tão doméstica que estou começandoa escrever. (...) No futuro, talvez, algum intelecto será capaz de reduzir meu fantasma ao lugar-comum – algum intelecto mais calmo, mais lógico e muito menos excitável que o meu, que vai perceber, nas circunstâncias que detalho com pasmo, nada mais que uma sucessão habitual de causas e efeitos muito naturais.” (*O gato negro*)

Ao introjetar a figura simulada do leitor nos fios narrativos, o narrador propicia uma participação mais intensa do seu leitor empírico, fazendo deste um co-autor da narrativa, incitando-o à *poiesis*. Vejamos como Balzac simula uma descrição feita pela parceria narrador/leitor:

> “Imaginem uma fronte calva, abaulada, proeminente, projetando-se saliente sobre um nariz pequeno e chato (...) Ponham essa cabeça num corpo franzino e débil, cerquem-na de uma renda de deslumbrante alvura...” (*A obra-prima ignorada*)

É importante observar que os procedimentos dialógicos são, na verdade, uma forma de manter preso à narrativa o leitor, pois, se este fecha o livro, o narrador “morre”. Todos os narradores, desta forma, revivem o drama de Scherazade. Assim, para que o seu leitor não pense em fechar o livro, o narrador de Goethe reavalia suas construções estilísticas:

> “Percebo que me abandonei à exaltação, às metáforas, à declamação, esquecendo-me de contar a você o fim da minha aventura coma s crianças.” (*Werther*)

Mas há alguns narradores que sabem que o ser humano é dado a contrariedades e, por este motivo, em vez de agradar os seus leitores, desafia-os. O tom é quase sempre de provocação. É, novamente, na criação satírica de Sterne e de Machado que encontraremos exemplos:

> “(...) não importa muito se o leitor, por alguma razão, o aprova ou deixa de aprovar.” (Laurence Sterne. *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*)
> “Veja o leitor a comparação que melhor lhe quadrar, veja-a e não esteja daí a torcer-me o nariz, só porque ainda não chegamos à parte narrativa destas memórias.” (Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*)

Muitas vezes, o narrador se vale de enunciações interrogativas para sugerir as possíveis reações do leitor. É como se o narrador visse as expressões faciais e/ou escutasse a opinião do seu leitor:

> "Não compreende o que quero dizer? Confesso-lhe o meu cansaço." (Albert Camus. *A queda*)
>
> "Pois de que adiante proibir o que não se lhe pode impedir? Os livros cujas leituras proibimos, a criança lê escondido." (André Gide. *Os moedeiros falsos*)
>
> "Mas, não diga que o senhor assisado e instruído, que acredita na pessoa dele?! Não? Lhe agradeço! Sua alta opinião compõe minha valia." (João Guimarães Rosa. *Grande Sertão: Veredas*)

Outro recurso mais ousado é conceder falas ao leitor. O narrador pode atribuir a voz ao leitor em apenas alguns momentos de sua narrativa:

> "-Que tinha morrido de paixão e vergonha talvez! – exclama uma leitora sensível." (Camilo Castelo Branco. *Amor de perdição*)
>
> "Como pôde a senhora mostrar-se tão desatenta ao ler o último capítulo? Nele eu vos disse que *minha mãe não era uma papista.* – Papista ! O senhor absolutamente não me disse isso. Senhora, peço-vos licença para repetir outra vez que vos disse tal coisa tão claramente quanto as palavras, por inferência direta, o que poderiam dizer. – Então, senhor, devo ter pulado a página." (Laurence Sterne. *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*)

Ou pode reservar um capítulo inteiro para a provável voz do seu leitor:

> "Você não aguenta mais o meu silêncio: (...) Pelo silêncio vou te dizendo que o importante não é o que penso, ou sinto diante do seu fracasso – pausa – passageiro – sorrio , que o importante é que continue a te dar corda para que você vá soltando pelo papel coisas que iam morrer caladas no túmulo com você." (Silviano Santiago. *Stella Manhattan*)

Os excertos transcritos acima exemplificam a tendência de muitos escritores de variadas épocas e nacionalidades de fazerem uso do dialogismo como forma de sedução do leitor. O discurso deles, percebe-se, prevê um "discurso-resposta futuro"[4] e conta com um leitor agente que influa no narrado. Nesta perspectiva, o ato da leitura literária deve ser encarado como uma função dinâmica, em que tanto o escritor como o leitor se tornem "interativos" e "interinfluentes". Assim como o ouvinte de Scherazade era a principal razão de seu narrar, "o

[4] BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et. al. São Paulo: UNESP/HUCITEC. 1990, p.89.

texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é, um leitor. Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade que se atualiza apenas no sujeito."[5]

Uma tendência contemporânea, alicerçada na discutida interação escritor-texto-leitor, é a de inserir o próprio leitor enquanto personagem efetiva no mundo diegético. Observemos dois exemplos:

> "Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele, e quandoa gente afina com o jeito dum escritor inventar, com o jeito que é o jeito dele escrever, nesse dia a gente vira leitor dele e quer ler tudinho que o cara ou a cara escreveu, mas quando eu digo *a gente* eu tô falando de um Leitor feito eu, Leitor de letra maiúscula, e aí, então, (...), a gente fica tão ligado nesse escritor que é capaz até de *intuir* o que ele vai escrever...
>
> Sem querer eu interrompi o Lourenço:
>
> -Mas é essa tua explicação? Você *intuiu* a minha paisagem?
>
> -Não, a minha interpretação vai mais longe que isso." (Lygia Bojunga Nunes. *Paisagem*)

> "Tu sabes onde queres chegar, é uma subtilíssima rede o que estás entendendo. – O mais burlesco seria que tal como quando pensávamos estar a ler Italo Calvino e era Bazakbal, agora que queremos ler Bazakbal abríssemos o livro e encontrássemos Italo Calvino.
>
> -Ah, não! Se assim for meteremos o editor em tribunal.
>
> -Escute, por que não trocamos os nosso números de telefone? – (Aí está onde querias chegar, ó Leitor, andando à volta dela como uma cascavel) – Assim se um de nós vir que no seu exemplar há qualquer coisa que Não está bem, pode pedir ajuda ao outro... Entre os dois, teremos mais probabilidades de juntar um exemplar completo.
>
> Aí está, disseste-o. Que pode haver de mais natural que entre Leitor e Leitora se estabeleça através do livro uma solidariedade, uma cumplicidade, uma ligação?" (Italo Calvino. *Se numa noite de inverno um viajante*)

Nos dois casos, a imagem do leitor se transporta do "mundo real" para o "mundo fictício", tornando-se *simulacro* . Através do simulacro a ficção, como espaço da representação, destitui-se um pouco do seu caráter mimético e se transforma em espaço representado – o real e o fictício conjugam-se a ponto de fragilizar a tênue linha que separa o mundo real do mundo diegético. O leitor, que era apenas esperado pelo escritor ou contemplado por ele em alguns possíveis diálogos, torna-se imagem diegética e assume ações na narrativa.

O pensamento ocidental sempre se fundou no princípio da representação. No entanto, com a generalização da imagem, o próprio princípio da representação deixa de funcionar, já que as imagens passaram a constituir elas próprias a realidade. Daí a hiper-realidade em que parece ter-se constituído a realidade. Muitas pessoas importam-se muito menos com a beleza de uma

[5] ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.* Vol 1. Trad. Johannes Kretschmer. São

paisagem do que com apreciá-la em fotografia ou vídeo. Os consumidores, por exemplo, , na maior parte das vezes, compram a imagem do produto, não o produto em si. O mundo real se desmaterializa, converte-se em signo – simulacro. Já o mundo fictício, por intermédio do processo mimético, começa a trazer para si alguns elementos que antes só apareciam de maneira indireta, como é o caso do leitor, plenamente assumido por Bojunga e Calvino como ser fundamental do mundo diegético. Seria esse leitor-simulacro, criado pelo escritor, uma conseqüência da nossa realidade contemporânea, era esta fundamentada na hiper-realidade?

David Harvey[6] afirma que uma das marcas do romance pós-moderno é o fato de que "realidades radicalmente diferentes podem coexistir, colidir e se interpenetrar." Temos, então, o leitor, que antes era admitido apenas parcialmente dentro do texto, inventando integralmente como imagem textual.

Paulo: 34, 1996, p.123.

[6] *Condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p.46.

MAIS QUE O SILÊNCIO - A CENSURA DA DITADURA MILITAR NO SISTEMAS LITERÁRIO BRASILEIRO

Cíntia Schwantes e Rildo Cosson – UFPel

Parte dos instrumentos de dominação e controle da sociedade instalados pelo golpe militar de 1964, a censura teve um papel básico na construção da imagem do Brasil na época. Era de sua alçada a representação do país como ordeiro e pacato, por um lado, e, por outro, em pleno progresso e pronto a integrar o grupo seleto das nações bem sucedidas em nível internacional. Para realizar bem sua função, a censura não só apagou, omitiu e proibiu a veiculação de informações ou de manifestações contrárias ao regime ditatorial e à "moral e aos bons costumes", mas também impediu o próprio surgimento de novas e diferentes formas de expressão artística e cultural, impondo o seu silêncio tumular à sociedade.

Para cortar pela raiz o novo e o diferente, a censura não precisou, entretanto, agir sempre diretamente. Mais perniciosa, até por não ser claramente exposta, a ação indireta da censura se fez na sombra da intimidação econômica, ao desestimular ou levar o medo aos financiadores e produtores culturais[1], e através da autocensura, quando os próprios criadores de cultura introjetaram em suas mentes e ações os mecanismos censórios. Neste último caso, é importante destacar que a autocensura agiu tanto no momento em que castrava o artista ao lhe silenciar a voz, o gesto ou a palavra pelo risco da exposição[2], quanto naquelas ocasiões em que o artista, pressionado pelas circunstâncias do momento, sentia-se obrigado a optar por caminhos que não era necessariamente os seus.[3]

Em "Repressão e censura no campo das artes na década de 70"[4], Silviano Santiago caracteriza a ação da censura em seus vários aspectos. De acordo com o autor,a ação da censura é sempre mais drástica quando ela atinge o "homem-artista" e o "artista-família", seja na parte econômica ou na parte moral. O cerceamento econômico da censura pode levar o artista ao aviltamento político e profissional, uma vez que ele precisa garantir a sua sobrevivência e a de sua família. Moralmente, o artista é atingido pelos interrogatórios e as prisões que lhe deixam um amargo saldo social. O resultado é que, como conclui o ensaísta citado, "conseguem a repressão e a censura, em alguns casos, tornar um homem tão doente, um ser psicológicamente sadio em uma mente paranóica" (p.50). Além da pessoa do artista, o grande punido pela censura

---

[1] Essa intimidação é particularmente eficaz nos jornais que dependem das cotas publicitárias para sobreviver e foi muito utilizada principalmente contra a imprensa alternativa.

[2] Silviano Santiago fala de uma certa "preguiça latente no ser humano" que a censura alimentaria. Cf. Repressão e censura no campo das artes na década de 70. In: *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

[3] Exacerbado, esse conflito entre o que *deve* ser feito por um comprimisso de época e o que se *quer* fazer por um compromisso pessoal com a arte desemboca, já no final da década, na polêmica das patrulhas ideológicas, em que se envovleram vários artistas e intelectuais. Sobre essa polêmica, consultar, Carlos Alberto M. Pereira e Heloisa Buarque de Hollanda, *Patrulhas ideológicas. Arte e engajamento em debate*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

[4] *Op. Cit.*

é mesmo o cidadão comum, pois é a ele que é negada a possibilidade de escolher, a liberdade de optar entre o que lhe é significativo ou não. Ainda nas palavras de Santiago, "é o cidadão que deixa de ler livros, de ver espetáculos, de escutar canções, de ver filmes, de apreciar quadros, etc. Ele é quem recebe um atestado de menoridade cultural" (p.51).

Silenciadora, castradora, cerceadora da liberdade cultural, a censura agiu de muitos modos e maneiras. Entre todos os seus vários alvos no período, a literatura parece ter ocupado um lugar especial. Na opinião da maioria dos autores que se dedicam ao assunto, a literatura é, na área cultural, aquela que, comparativamente, pouco sofreu com a ação direta da censura[5]. Não que editores não tenham sido presos, como o foi Renato Tapajós por causa de seu livro *Em Câmara Lenta*. Nem que os livros não tenham sido proibidos, como foi o caso de *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca. Tão pouco que editoras não tenham sido pressionadas economicamente, como foi o caso da Civilização Brasileira. Muito menos que o escritor, como os demais artistas, não tenha sofrido os dilemas da censura e/ou da autocensura, como bem retrata Ignácio de Loyola Brandão[6] ao destacar que o escritor-jornalista se perguntava constantemente:

> Estou, no meu texto literário, escrevendo aquilo que devo escrever, e na forma como deve ser feito, ou também aqui estou a exercer a autocensura nefasta? Diante do medo de ter *executado* a autocensura, o escritor passava a uma atitude inversa: exagerava no tom (itálico do autor, p.180).

Em suma, a ação da censura não foi menos nefasta à literatura do que às outras artes. Entretanto, na opinião de muitos, a literatura parece ter sido tratada como válvula de escape cultural por parte do sistema repressivo. Entre as diversas razões que levaram a literatura a ser relativamente poupada pela censura, costuma-se apontar o próprio funcionamento do sistema literário brasileiro. A começar pelo analfabetismo que dominava grande parte da população , colocando a literatura fora de seu alcance. Mesmo entre aqueles que sabiam ler, as dificuldades econômicas, a ausência do hábito de leitura e a carência de bibliotecas não favoreciam a expansão da literatura. Daí o reduzido número de leitores e a conseqüente baixa tiragem dos livros no Brasil, que não representavam, por isso, nenhuma ameaça ao regime. Até porque esses livros, supostamente, apenas circulavam entre aqueles para quem a mensagem de contestação que traziam era já bastante conhecida. Além disso, a leitura literária requer isolamento para a sua realização e não favorece a ação coletiva. Por tudo isso, acreditam os críticos, a censura se dedicou prioritariamente aos meios de comunicação de massa, jornais, revistas, televisão, que tinham um amplo público consumidor, e para o teatro, onde o contato entre artista e público é imediato.

---

[5] Cf. Hollanda, Heloisa Buarque de e Gonçalves, Marcos Augusto. Política e literatura: a ficção da realidade brasileira. In: Novaes, Adauto. (Coord.) *Anos 70*. Rio de Janeiro: Europa, 1980.; e Süssekind, Flora. *Literatura e vida literária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

[6] Literatura e resistência. In: Sosnowski, Saúl e Schwartz, Jorge. (Orgs.). *Brasil: o trânsito da memória*. São Paulo: Edusp, 1994.

Se as razões da aparente negligência da censura em relação à literatura dizem respeito às características do sistema literário brasileiro, a análise das respostas que o sistema deu à censura tomam outras direções nas mãos da crítica. A principal delas é que a literatura, escapando à censura mais dura, teria assumido, sobretudo através da narrativa, um papel vicário, mas fundamental, de desvelar o Brasil, numa identidade profunda com o momento político. Conforme expõe Júlio Cesar Monteiro Martins[7]:

> Essa propalada *negligência da censura pela obra literária provocou uma procura crescente pelo produto escrito*, arregimentando leitores e criadores neófitos, confiantes na possibilidade, que se mostrou verdadeira, de passar pela literatura dados e juízos de valores impossíveis nas demais expressões artísticas (itálico do autor, p.70).

Tal função explicitamente política da literatura, além de ser sentida pelos escritores como uma exigência de seu público leitor, é também reconhecida pela crítica, ainda que nem sempre positivamente. Desse modo, segundo Malcolm Silverman[8], a importância de se estudar os romances da década de 70 se encontra justamente nesse desvelamento, pois foram esses romances que, paradoxalmente, "melhor puderam comunicar a dura realidade, as notícias que, por longo tempo, ficaram oficialmente abafadas"(p.21). Em síntese, beneficiada ao canalizar majoritariamente para si a contestação política que em outros lugares não era possível, como registra Antônio Hohlfeldt[9], e também porque a atividade de leitura ou escritura é fundamentalmente individual num momento em que o coletivo estava reprimido, como explicita Marilena Vianna[10], a literatura termina por ocupar um importante espaço no cenário cultural do período.

Todavia, olhando para o funcionamento do sistema literário brasileiro, é possível delinear outras respostas para a ação da censura e da repressão política nos anos 70. Sem negar a importância da cultura da resistência[11] e/ou a influência nas escolhas temáticas e estilísticas dos

---

[7] Entrevista anexa em Hollanda, Heloisa Buarque de e Gonçalves, Marcos Augusto. *Op. cit.*

[8] *Protesto e o novo romance brasileiro*. Porto Alegre, São Carlos: UFRGS, UFSCAR, 1995.

[9] Inquérito sobre o ano literário de 1978 no Brasil. *Colóquio Letras*, Lisboa, n.40, p.38-39, mar. 1979.Segundo o autor: "a existência de forte censura (...) nos meios de comunicação social e nas manifestações das artes cênicas favoreceu o livro, porque a ele se reduz a possibilidade (ínfima) de livre expressão." (p.38)

[10] No ensaio Tendências da ficção brasileira hoje. *Temas de ciências humanas*. São Paulo, n.3, p.155-171, 1978, a autora chama atenção para a contradição existente entre a figura do jovem alienado, inculto e descomprometido, corrente na época, e a produção politizada dos jovens escritores. Assim, para ela, "do mesmo modo que as condições adversas e restritivas ao amplo debate dos problemas nacionais alijou pelo desestímulo e impediu o crescimento dessa juventude, por outro lado fez com que fluísse para outros canais o ímpeto transformador e polêmico, surgindoa comunicação literária como uma das formas de expansão desse potencial. O acesso reprimido às discussões políticas encontrou caminho adequado na solitária e individual expressão literária." (p.157-8).

[11] Júlio Cesar Monteiro Martins, em entrevista já citada, diz: "a meu ver, seria apressado e equivocado supor que a repressão esmagou e volatizou (sic) a cultura da década, que passamos por uma pequena 'idade das trevas' tupiniquim. A repressão gerou uma cultura de resistência, uma produção artística subterrânea, *de grande poder de convocação* da opinião pública e de aliciamento para o exercício da criação, além de forçar a busca de novas linguagens em todos os gestos de cultura, desestruturando o

artistas[12], não se pode deixar de anotar que o espraiamento do sistema literário, sobretudo no que diz respeito à visibilidade de gêneros até então marginais ou que se formaram no período, também pode ser lido como uma resposta à ação direta e indireta da censura.

O espraiamento do sistema, que tem uma participação importante da indústria cultural que se consolida na década de 70, é confirmado pelo número crescente de leitores e escritores, num movimento editoria até então inédito. Movimento que é auxiliado pelos prêmios e concursos literários, patrocinados por instituições diversas. É o caso das revistas literárias que, diferentemente de suas antecessoras, abrem-se a todas as influências.[13] É o que se observa ainda nos debates em torno da arte e da literatura em que escritores e críticos se engajaram. Como bem diz Ignácio de Loyola Brandão[14], "a década de 70 mostrou um escritor novo: o sujeito escrevia, mas também falava" (p.178). Os próprios escritores procuram se organizar através de sindicatos e a reivindicarem um tratamento mais profissional por parte das editoras[15].

As estatísticas do mercado editorial também confirmam o espraiamento do sistema. De acordo com Sandra Reimão, já em 1972, o Brasil ultrapassa a marca de um livro por habitante/ano e continua crescendo, com oscilações, durante toda a década. Ainda de acordo com Reimão, essa performance é auxiliada, entre outros fatores: pela queda na taxa de analfabetismo que, embora continue alta, passa de 39% para 29% entre 1970 e 1980, tendo por base o total da população com mais de 5 anos; pelo número de alunos universitários que em 1970 eram de cerca de 100 mil e em 1980 chegam a quase um milhão[16]; e pela melhoria de produção e da comercialização dos livros. Esse crescimento leva o mercado editorial a segmentar-se, buscando explorar todas as possibilidades de sucesso na conquista do público leitor. Dessa maneira é que temos no perfil dos livros mais vendidos tanto os romances políticos, que denunciam e se opõem ao sistema ditatorial, quanto os livros vazios das novas estrelas da Televisão; os textos de complexa elaboração formal de Clarice Lispector e Osman Lins ao lado dos *best-sellers* internacionais de Morris West e Richard Bach.

óbvio e o simplismo das duas décadas anteriores, tornando-os ineficazes ou demasiadamente perigosos." (itálico do autor, p.68).

[12] Silviano Santiago, em Repressão e censura no campo das artes na década de 70, *op.cit*., argumenta que mesmo "se a censura (...) não afeta, em termos quantitativos, a produção artística, ela no entanto pode propiciar a emergência de certos *desvios* formais que acabam sendo característicos das obras do tempo" (p. 52).

[13] É ainda de Marilena Vianna, no ensaio citado acima, a observação de que as revistas literárias de agora não pertencem a nenhuma escola: "ao contrário, as atuais caracterizam-se por um relativo descomprimisso estético e ideológico, mas seu maior mérito é ainda a facilidade com que se pode dispor do produto literário, dessacralizado pela convivência muito humana e sem preconceitos das bancas de jornas, trazendo ao leitor uma literatura variada, marcada pelo sincretismo estilístico bastante acentuado, onde o conto encontra o seu veículo mais adequado e reafirma seu poder comunicativo" (p.156)

[14] Literatura e Resistência, *op.cit.*

[15] Reunidos em Porto Alegre, diversos escritores protestam contra a exploração do escritor nacional, em baixas tiragens e a invasão da literatura estrangeira e lançam um manifesto onde propõem a união da classe através da criação de sindicatos. Cf. o autor nacional, sme dinheiro e sem direitos. *Coojornal*. Porto Alegre, anoI, n.10, p.26-29, nov. 1976.

[16] Aliás, o número de 30 milhões de alunos matriculados em todo o sistema brasileiro de ensino chama a atenção das grandes editoras multinacionais e preocupa as casas editoras nacionais, que temem uma concorrência desleal, conforme declaram os editores numa entrevista com Assis Ângelo. Esses homens vendem livros. In: Anos 70. Literatura, *Folha de São Paulo / Folhetim*. São Paulo, 13 de jan. 1980.

Um dos reconhecidos efeitos desse espraiamento é o chamado *boom* do conto e a consolidação dessa forma literária. Antologias de contos, antes consideradas matéria pouco comercial em termos de ficção pelos editores, que sempre preferiram os romances, chegama vender dez vezes mais que a média anterior. Ao lado do conto, o espraiamento é visível na literatura infantil, que também explode e se consolida na década. De acordo com Ana Maria Machado[17], o crescimento da literatura infantil, assim como o do mercado editorial, passou pela banca dos jornais[18] e pela escola. Além do aumento de pontos de venda, num país em que a quantidade de livrarias é historicamente pequeno, e do número de alunos leitores, no que foi auxiliada pela reforma de 1971[19], a literatura infantil brasileira apresentou um grande número de autores e de bons autores[20]. Assim, a produção nacional não só se elevou em número para concorrer em vendagens com as obras estrangeiras, como destaca Wander Pirolli em entrevista a Bruno Fuzer[21], mas também em qualidade. Nas palavras de Ana Maria Machado:

> Ganhamos tudo quanto era prêmio que havia para ganhar, inclusive os reservados para a literatura, mesmo no exterior, viramos *best-sellers*, assunto de tese universitária, fomos traduzidos em uma porção de línguas, enfim, cumprimos o percurso do chamado sucesso (p.79).

Além do conto e da literatura infantil, outros gêneros também alcançam espaço e relevância nessa literatura que viveu a censura da década de 70. É o caso dos depoimentos, das memórias, das biografias e dos romances-reportagens. Os três primeiros são gêneros bem conhecidos que agora, por força das circunstâncias sócio-políticas, sobretudo, adquirem variedade e um novo sentido de realização. Isso é verdade tanto para as memórias de Érico Veríssimo em *Solo de Clarineta*, quanto para o depoimento de Fernando Gabeira, em *O que É Isso Companheiro?*. Também é verdadeiro para alguns livros que escapam do limite cronológico da década, mas que estão intrinsecamente a ela relacionados, como *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, e *Olga*, de Fernando Morais. Já o romance-reportagem, conforme praticado por José Louzeiro e Valério Meinel, é um gênero que emerge no período.

---

[17] Da resistência à transição: a literatura na encruzilhada. In: Sosnowski, Saúl e Schwartz, Jorge. (orgs.). *Op. cit.* p. 75-90.

[18] Principalmente pela venda de revistas, como *Recreio*, conforme atesta a ensaísta citada supra.

[19] A demanda por livros literários na escola vai de fato ser auxiliada pela nova lei que enfatiza a leitura como habilidade formadora básica e privilegia nessa leitura os textos literários, daí as fichas de leitura e as séries chamadas paradidáticas. Cf. Coelho, Nelly Novaes. *O panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

[20] Um outro fator levantado por Ana Maria Machado para explicar a consolidação da literatura infantil no período de descentramento da produção literária. Citando Heloisa Buarque de Hollanda, a autora ratifica a idéia corrente de que "a década de 70, obrigada a se expressar metaforicamente, canaliza grande parte de sua manifestação literária para gêneros que antes eram marginais – a saber as letras das canções, a poesia de mimeógrafo e a literatura infantil."(p.81). Ainda que verdadeira para casos específicos, acreditamos que tal hipótese não esclarece suficientemente o sucesso do conjunto da produção literária.

[21] Cala a boca já morreu. In: Anos 70. Literatura, *Folha de São Paulo / Folhetim*. São Paulo, 13 jan. 1980, p.13-14. Nessa entrevista Wander Pirolli ainda destaca que "nessa década de 70 começa a haver uma democratização da literatura infantil, abrem-se novas perspectivas, aos poucos rompe-se um circuito fechado de alguns tabus. E é uma literatura que trata o menino sem 'ensebá-lo', mas sim como companheiro nosso, não como débil mental." (p.13).

Bem sucedido em termos de público, ele ainda não tem a sua condição de gênero amplamente confirmada, mas mesmo assim cumpriu um importante papel na década de 70, chamandoa atenção para os graves problemas da nova sociedade brasileira, sobretudo aqueles das grandes cidades. No conjunto, esses gêneros que surgem ou renascem nas fronteiras borradas da literatura com o jornalismo e a história mostram que a literatura brasileira já não pode ser isoladas nas fronteiras da produção considerada canônica, isto é, o seu sistema se efetiva para além do romance e da poesia como gêneros preferenciais da representação literária[22].

Em conclusão, mais que silêncio, as respostas que o sistema literário ofereceu à censura ajudaram a desenvolver o campo literário, confirmando textos até então marginais, como o conto e a literatura infantil. Também levou à incorporação de produções híbridas, que passaram a habitar suas margens, constituindo-se em novos subsistemas. Abrindo janelas onde portas estavam sendo fechadas, a literatura brasileira adquiriu forças no enfrentamento com a censura e com o ambiente repressivo da ditadura militar. Aproveitando os ventos favoráveis da indústria cultural em consolidação, ela resistiu ao silêncio imposto expandindo a sua ação cultural.

Cíntia Schwantes e Rildo Cosson
Professores de Literatura da UFPel

[22] Aqui não se pode esquecer que a aproximação entre o discurso literário e os discursos de realidade, tais como o jornalismo, a história e as ciências sociais se faz por diversos caminhos e que os gêneros aqui arrolados participam e um movimento internacional, onde também se destacam a *novela testimonial* hispano-americana e o *nonfiction novel* norte-americano.

BIBLIOGRAFIA

ANOS 70. Literatura. *Folha de São Paulo / Folhetim.* São Paulo, 13 de jan. 1980.

ARRIGUCCI, Davi. Jornal, realismo, alegoria: o romance brasileiro recente. In: *Achados e Perdidos*. São Paulo: Pólis, 1979.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *O panorama histórico da literatura infantil/juvenil.* 4. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysistem Studies. *Poetics today 11*, n. 1, 1990.

HALLEWELL, Laurence. 1985. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz, EDUSP.

HOHLFELDT, Antônio. Inquérito sobre o ano literário de 1978 no Brasil. *Colóquio Letras*. Lisboa, n.40, mar.1979.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de e GONÇALVES, Marcos Augusto. Política e literatura. A ficção da realidade brasileira. In: NOVAES, Adauto (Coord.) *Anos 70.* Rio de Janeiro: Europa, 1980.

_____ e PEREIRA, Carlos Alberto M. *Patrulhas Ideológicas. Arte e engajamento em debate*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

O AUTOR nacional, sem dinheiro e sem direitos. *Coojornal*, Porto Alegre, ano 1, n.10, p.26-29, nov.1976.

PELEGRINI, Tânia. 1990. “Anos 70: Repensando a Crítica”. *Remate dos males* 19.

REIMÃO, Sandra. Brasil, anos 70: mercado editorial e literatura ficcional brasileira.*Comunicação e Sociedade*, São Bernardo do Campo, n.20, p.73-88, dez. 1993.

SANTIAGO, Silviano.Repressão e censura no campo das artes na década de 70. In: *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Deonísio da. *Nos bastidores da censura: sexualidade, literatura e repressão pós-64*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVERMAN, Malcolm. *Protesto e o novo romance brasileiro*. Porto Alegre, São Carlos: UFRGS, UFSCAR, 1995.

SOSNOWSKI, Saúl e SCHWARTZ, Jorge. (orgs.) *Brasil: o trânsito da memória.* São Paulo: EDUSP, 1994.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VIANNA, Marilena. Tendências da ficção brasileira hoje. *Temas de ciências humanas.* São Paulo, n.3, p.155-171, 1978.

Senise Camargo de Lima

> A obra de Ana Maria Machado nos revela um universo lingüístico bastante exuberante no que se refere ao tratamento que dispensa à palavra, à palavra na oração, ao som dessa palavra. É personalíssimo seu estilo no que tange às combinações, experimentos, possibilidades, todos concretizados no seu discurso. (Pereira, 1990, p.276)

2.1- A outra perspectiva

É, portanto, possível ler Bem do seu tamanho dessa forma, ou seja, como a história de uma garota que sai de sua casa para descobrir seu próprio tamanho. Mas fazendo uma "crítica integradora" pode-se ler essa história como uma metalinguagem, isto é, a literatura falando de si mesma, querendo saber seu verdadeiro tamanho: grande ou pequena. É essa a grande questão proposta por Ana Maria Machado: Qual é o tamanho dessa literatura? Trata-se de um gênero menor? Nessa perspectiva, Helena pode ser considerada a metáfora da literatura infantil, saindo do campo para descobrir seu próprio tamanho.

A possibilidade dessa leitura se faz não só pela história em si, mas pelo contexto representativo em que esse livro foi escrito. Trata-se de uma época (?) quando (?) em que efervesciam as críticas sobre essa literatura em decorrência de seu crescimento quantitativo possibilitado pelo processo de urbanização, proclamado pelo capitalismo, atestado por Lajolo e Zilberman (1991):

> O processo de modernização da sociedade brasileira, que se deu através do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que ela se constituía. (Lajolo, 1991, 119).

Esse crescimento fez com que a literatura infantil "reatasse as pontas com a tradição lobatiana" (Lajolo, 1991, p.125), ainda que tenha sido pelo inverso, isto é, em vez de tematizar o campo, tematizou-se a cidade. A temática urbana percorreu todos os problemas característicos da cidade, como a marginalização infantil, a pobreza, a seca nordestina, trazendo para a literatura uma representação realista da sociedade, com a tematização do casamento, do divórcio, da marginalização dos velhos, enfim, de assuntos que até então não existiam na literatura para crianças. Dessa linha mais social, surge uma facção renovadora da literatura, a qual se insere a obra de Ana Maria Machado:

> Em O Reizinho mandão (1978), de Ruth Rocha, e em História meio ao contrário (1979), de Ana Maria Machado, delineiam-se as balizas que norteiam uma fração bastante significativa dessa facção infantil contemporânea mais renovadora. (Lajolo, 1991, p.127)

Referências Bibliográficas

BASTOS, Dau (org.). Ana E Ruth: 25 anos de literatura. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. São Paulo: Duas cidades, 1995.

FIGUEIREDO, Candido de. Novo Dicionário de Língua Portuguesa. 5. Ed. Portugal: Bertrand, s. d. v.2, p.1031.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira História e Histórias. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Ana Maria. Bem do seu tamanho. Rio de Janeiro: Ebal, 1980.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Em sobressaltos: Formação de uma professora. Campinas: UNICAMP, 1993. (pesquisas).

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. Recursos Lingüísticos-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado, 1990. 297 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Literatura Infanto-Juvenil-Brasileira-História e Crítica).

[1] Expressão de Ana Maria Machado, em entrevista em 17/11/97, no Rio de Janeiro.

BEM DO SEU TAMANHO (1980), DE ANA MARIA MACHADO: VÁRIAS PERSPECTIVAS, UM SÓ TAMANHO

Senise Camargo de Lima – UNESP/Assis

1- Introdução

Tendo em vista a necessidade de leitura; a falta de estudos no gênero infanto-juvenil; os poucos estudos sobre a escritora em relação à sua extensa produção, bem como sua relevância literária, iniciei meu projeto de estudo sobre o livro *Bem do seu tamanho* (1980), de Ana Maria Machado. Neste texto apresento os resultados finais dessa pesquisa que venho desenvolvendo junto ao curso de mestrado em Assis, com o objetivo de contribuir para o estudo referente à teoria, história e crítica da literatura infantil e juvenil brasileira; analisar *Bem do seu tamanho* em relação à produção literária de Ana Maria Machado e à trajetória histórica da literatura infantil brasileira; recuperar, reunir e organizar a bibliografia *de* e *sobre* Ana Maria Machado. Este estudo está centrado na hipótese de que esse livro trata de uma representação metafórica da busca de afirmação da literatura infantil brasileira. As peripécias de Helena em busca de sua identidade, no âmbito dessa metáfora, correspondem às peripécias da literatura infantil em busca de sua identidade literária. Do ponto de vista teórico-metodológico, utilizei o conceito de "configuração textual" (Magnani, 1997) e de "crítica integradora" (Candido, 1995).

Meu objetivo aqui, é evidenciar os dois modos de leitura desse livro: a sua "camada aparente", isto é, "o que ela tem de imediatamente apreensível pelo leitor e pode ser apresentado pelo crítico sem recurso aos elementos germinais ocultos" (p.13), ligada, portanto, ao nível da história propriamente dita, através da abordagem dos elementos da narrativa; e a "crítica integradora", que concerne na prática de mostrar "de que maneira a narrativa se constitui de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética regida pelas suas próprias leis, não as da natureza, da sociedade ou do ser" (Candido, 1995, p.09). Trata-se de analisar a "configuração textual" (Magnani, 1997) desse livro, a qual busca abranger: as opções temático-conteudísticas (o quê?); estruturais-formais (como?); autor (quem?); ponto de vista e lugar social (de onde?); momento histórico (quando?); necessidades (por quê?); propósitos (para quê?); determinado tipo de leitor (para quem?).

2- *Bem do seu tamanho* – o tamanho do leitor.

Esse livro conta a história de Helena,a protagonista que mora no campo, espaço bastante limitado e, por isso, insuficiente para responder a sua eterna questão: (...) "- Eu quero

mesmo é saber como é que eu sou, se eu sou grande ou sou pequena" (Machado, 1980, p.10). A limitação da cada de Helena pode se resumir num espaço exíguo, onde cabe apenas um espelho de parede, impossibilitando a visualização do corpo inteiro da menina. Por isso, Helena resolve sair de casa e encontra Tipiti, um menino magro e comprido que a acompanha e Flávia, uma outra menina que passa a fazer parte do grupo. O trajeto das personagens-crianças é enriquecido por alguns acontecimentos, como dormir na mata, conversar a respeito do tamanho e da mágica das palavras e encontrar um espantalho "Pé da Letra". Esses acontecimentos e o desfecho da história, quando as crianças chegam à cidade numa festa com muita gente, fotógrafo e até realejo, contribuem para o esclarecimento do questionamento de Helena. Ela, então, conclui que o tamanho, além de ser uma questão de perspectiva, é muito relativo, uma vez que as coisas não estão estáticas e seguras no mesmo lugar, estão sempre se modificando, assim como seu boi de mamão.

> -Isso mesmo. Não precisa ter um tamanho só. O tamanho que a gente tem por fora é esse mesmo, cada um vai crescendo e depois pára. Mas o tamanho que a gente tem por dentro é o que a gente sente. Conversando com vocês eu fiquei do mesmo tamanho que vocês. (p. 49-50)

A fala do retratista traduz bem a questão do tamanho como algo que se tem por dentro, e que, portanto, torna-se algo abstrato para que as crianças entendam, tendo, então, que se sentir a partir de uma experiência concreta. Tal experiência vivenciada por Helena, Bolão, Tipiti e Flávia afloram os anseios infantis no ato solitário de leitura, quando o leitor se coloca no lugar da personagem e se identifica com ela, vivendo uma experiência parecida com a sua, algo que a literatura sabe dar, através de sua capacidade de possibilitar aos leitores de se colocarem no lugar do outro. Esse jogo sedutor entre o texto e o leitor é propiciado sobretudo pelas "brincadeiras de linguagem" realizadas por Ana Maria Machado e projetadas na personagem Flávia:

> -Ah, isso é justamente uma das modas que eu invento. Inventar que as palavras são brinquedos, que a gente pode pegar, revirar, olhar de um lado ou de outro, ver se uma cabe dentro da outra, essas coisas... Sei lá, ver que cara e vela cabem dentro da caravela, ou que dentro de brincadeira tem brinca e cadeira e pode até ter uma cadeira de brim. (p.25)

Esse ludismo acompanha todo o texto, chamando a atenção das crianças pelo seu esmero de linguagem, evidenciando, então, o plano da forma; e na história em si, chamando a atenção para o plano do conteúdo. Segundo Pereira (1990),

> A obra de Ana Maria Machado nos revela um universo lingüístico bastante exuberante no que se refere ao tratamento que dispensa à palavra, à palavra na oração, ao som dessa palavra. É personalíssimo seu estilo no que tange às combinações, experimentos, possibilidades, todos concretizados no seu discurso. (Pereira, 1990, p.276)

2.1- A outra perspectiva

É, portanto, possível ler *Bem do seu tamanho* dessa forma, ou seja, como a história de uma garota que sai de sua casa para descobrir seu próprio tamanho. Mas fazendo uma "crítica integradora" pode-se ler essa história como uma metalinguagem, isto é, a literatura falando de si mesma, querendo saber seu verdadeiro tamanho: grande ou pequena. É essa a grande questão proposta por Ana Maria Machado: Qual é o tamanho dessa literatura? Trata-se de um gênero menor? Nessa perspectiva, Helena pode ser considerada a metáfora da literatura infantil, saindo do campo para descobrir seu próprio tamanho.

A possibilidade dessa leitura se faz não só pela história em si, mas pelo contexto representativo em que esse livro foi escrito. Trata-se de uma época (*quando?*) em que efervesciam as críticas sobre essa literatura em decorrência de seu crescimento quantitativo possibilitado pelo processo de urbanização, proclamado pelo capitalismo, atestado por Lajolo e Zilberman (1991):

> O processo de modernização da sociedade brasileira, que se deu através do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que ela se constituía. (Lajolo, 1991, 119).

Esse crescimento fez com que a literatura infantil "reatasse as pontas com a tradição lobatiana" (Lajolo, 1991, p.125), ainda que tenha sido pelo inverso, isto é, em vez de tematizar o campo, tematizou-se a cidade. A temática urbana percorreu todos os problemas característicos da cidade, como a marginalização infantil, a pobreza, a seca nordestina, trazendo para a literatura uma representação realista da sociedade, com a tematização do casamento, do divórcio, da marginalização dos velhos, enfim, de assuntos que até então não existiam na literatura para crianças. Dessa linha mais social, surge uma facção renovadora da literatura, a qual se insere a obra de Ana Maria Machado:

> Em *O Reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha, e em *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado, delineiam-se as balizas que norteiam uma fração bastante significativa dessa facção infantil contemporânea mais renovadora. (Lajolo, 1991, p.127)

É nesse contexto de crescimento quantitativo que se processa a crítica a esse gênero, criticando sua atuação pedagógica em sua fase de ainda não amadurecimento. A busca de novas linguagens através de temas polêmicos é a resposta de Ana Maria Machado a essa questão de "menoridade do gênero" atribuída pela crítica. *Bem do seu tamanho* pode ser interpretada como uma resposta ao "tamanho" desse gênero, que tem o tamanho do leitor, ou seja, o tamanho de quem lê, seja adulto ou criança. Trata-se de uma concepção ampla de literatura, independente de esse leitor ser adulto ou criança, como atesta a própria escritora:

> Em geral, a gente escreve para a gente mesmo. Escreve pela própria linguagem, pela página em branco, para dizer alguma coisa. Não importa muito a idade de quem vai ler. Existem umas poucas exceções, como alguns livros meus que foram feitos para crianças que estavam aprendendo a ler. Mas a grande maioria eu escrevi até sem saber se era para criança. (Bastos, 1995, p.51)

É nessa concepção de literatura que se pode considerar *Bem do seu tamanho* como uma metalinguagem, cuja personagem, Helena, é a grande metáfora dessa literatura que quer saber sua magnitude.

Considerações finais

Pensar em *Bem do seu tamanho* é pensar, portanto, numa literatura "adulta", livre de estereótipos ou conceitos pré-determinados, deixados como herança do pedagogismo. É admitir o crescimento desse gênero, que teve em Monteiro Lobato, um marco significativo de mudança, para ter a ousadia de questionar seu próprio tamanho pela voz de uma criança, resolvendo, dessa forma, o problema da "assimetria congênita", ao mesmo tempo em que funda uma nova concepção de criança: questionadora, inteligente e ativa.

Tamanho vem do latim "quam magnum", que significa "quão grande", ou seja, uma literatura grande. Grande pela sua amplidão figurada pela ambigüidade, que tanto pode ser apreciada pela criança, quanto pelo adulto, ainda que seja em níveis diferentes de leitura. Realmente não importa, a relevância é que o leitor tenha "doses maciças de beleza"[1], e isso pode ser constatado na leitura de *Bem do seu tamanho*, bem como sua afirmação como um gênero literário. Grande e adulto!

Referências Bibliográficas

BASTOS, Dau (org.) *Ana E Ruth*: 25 anos de literatura. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

FIGUEIREDO, Candido de. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. 5. Ed. Portugal: Bertrand, s. d. v.2, p.1031.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*: História e Histórias. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Ana Maria. *Bem do seu tamanho*. Rio de Janeiro: Ebal, 1980.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos*. Formação de uma professora. Campinas: UNICAMP, 1993. (pesquisas).

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. *Recursos Lingüísticos-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*, 1990. 297 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Literatura Infanto-Juvenil-Brasileira-História e Crítica).

[1] Expressão de Ana Maria Machado, em entrevista em 17/11/97, no Rio de Janeiro.

CATÁLOGOS DE LITERATURA INFANTIL: O QUE ELES DIZEM SOBRE LEITOR, LEITURA, ESCOLA E MERCADO?

Rosa Maria Hessel Silveira[1]

Não é novo o reconhecimento do importante papel que os catálogos de literatura infanto-juvenil desempenham nas estratégias de vendas dos títulos escritos para crianças e adolescentes. Como elemento poderoso de divulgação, os catálogos se enquadram à perfeição no que Lajolo (1997, p.67) afirma sobre a mesma: "A divulgação dos atraentes e coloridos volumes é eficaz e diretamente dirigida para o professor: a *adesão* do mestre a um ou outro título é essencial, dado que se traduz na *adoção* que multiplica as vendas". Diríamos, ainda, que não só os livros de literatura infanto-juvenil são, atualmente, atraentes e coloridos, como também o são os próprios catálogos, em sua maioria sedutores, coloridos, com uma diagramação moderna, numa mímesis das próprias obras que apregoam.

Para cumprir sua função intrínseca, são eles produtos culturais que necessariamente involucram representações de leitor, de leitura, de escola e, em função de sua organização global, do próprio mercado. Atraídas que fomos por tais volumes, dedicamo-nos a uma análise que buscasse pistas de tais representações em uma determinada amostra dos mesmos. O presente trabalho – balizado pelas limitações de sua natureza – apresenta algumas destas pistas, articulando-as com o discurso mais amplo sobre literatura infantil, leitura, caminhos para a leitura, que tem atravessado nas últimas décadas a escola brasileira.

O OBJETO DE ESTUDO

Sem pretender exaustividade no exame, coletamos 19 catálogos de diferentes editoras, os quais abrangessem livros de literatura infantil. Na sua maioria, eles são exclusivos de literatura infantil; em alguns casos, abrangem também a chamada literatura juvevnil e, no caso de editoras em fase de consolidação, referem-se ao total de obras publicadas. De qualquer forma, no caso de catálogos de maior abrangência, interessamo-nos especificamente pela parte que dizia respeito aos livros para crianças.[2]

Como era de se esperar, dada a própria diversidade de tamanho e fôlego mercadológico das editoras, os catálogos divergem bastante em termos de tamanho e recursos gráficos. Enquanto alguns, de formato grande como um "caderno universitário", chegama atingir 129 páginas, com multivariada diagramação e recursos gráficos sofisticados, outro são pequenos livretos (às vezes sem cores) que não passam de algumas dezenas de páginas. É evidente que os catálogos mais extensos correspondem a grandes empresas de edição de livros didáticos e de

[1] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; trabalho realizado dentro da programação do NECCSO (Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade), nele sediado.

literatura infantil e incorporam elementos mais variados do que os pequenos catálogos, que se resumem, praticamente, à apresentação das sinopses dos livros editados.

ALGUMAS ANÁLISES: ELEMENTOS DOS CATÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES ENVOLVIDAS

Ainda que o teor desse trabalho não seja o de um levantamento quantitativo, lançaremos mão eventualmente de tais dados, como reveladores de determinadas concepções dominantes entre as editoras preparadoras dos catálogos. Entretanto, o que relataremos a seguir é uma visão de cunho mais qualitativo sobre os elementos dos mesmos e sobre as representações a que eles remetem.

Parte dorsal dos catálogos, as sinopses das obras fazem parte de todos eles, ainda que possam apresentar diferentes faces, que vão desde sínteses das obras até apreciações que prevêem o efeito em seus leitores. Já a *Carta ao professor* (ou correlatos) não é tão generalizada, mas nos possibilita interessantes dados.

Dos dezenove catálogos analisados, apenas seis não contêm *Carta ao professor*, sendo que mais dois apresentam algo denominado *Apresentação*, de certa maneira similar às *Cartas*. Ora, se não fosse por toda a organização textual dos catálogos, apenas a presença da tal *Carta* deixaria bem claro qual é o seu destinatário: não a criança – teoricamente o "consumidor último do produto", mas o professor, mediador essencial na escola, capaz de multiplicar as vendas desses "consumidores".

Como são essas "cartas ao professor"?

Em primeiro lugar, em alguns vocativos (cinco) antepõe-se a "professor" o epíteto que o designa como estimado pelas editoras: "caro/a", "prezado", e, em menos (quatro), marca-se no vocativo a opção não-sexista de tratamento, para uma classe profissional em que as mulheres predominam largamente: "caro/a professor/a", ou "professor/professora", "cara professora/caro professor", etc. Já quanto aos temas abordados pelas cartas, tanto podem ser a apresentação do conteúdo do próprio catálogo e do trabalho da Editora, de uma forma mais "sóbria", ainda que sempre elogiosa ao seu próprio papel, quanto podem adquirir um tom injuntivo de atuação sobre o leitor/professor. Vale a pena reproduzirmos alguns trechos que nos ajudarão a compor a imagem de leitura dominante e do papel do professor nos catálogos:

Como você vê, a X está sempre a seu lado, ajudando a tornar seu cotidiano em sala de aula mais agradável e colorido. (1)

A Editora Y espera, com este catálogo, poder ajudá-lo na nobre missão de despertar o interesse dos alunos por uma das melhores e mais gostosas coisas da vida: a Literatura. (2)

---

[2] A lista dos catálogos examinados constitui o Anexo I; citações dos mesmos serão feitas através do número com que foram identificados nesse Anexo.

Ao preparar este novo catálogo, pensamos ants de tudo em você. (...) Informação e prazer são o que melhor podemos oferecer a esse parceiro que tem usado nossos livros e feito crescer nossa editora. (4)

Melhor que ninguém, você sabe que um bom livro infantil é aquele que desperta o prazer do leitor e, ao mesmo tempo, favorece seu crescimetno intelectual. (9)

Está em suas mãos escolher as histórias que, por um bom período de tempo, povoarão a imaginação de seus alunos. Cabe a você optar pelas mais sugestivas ilustrações, pelos mais divertidos enredos, pelos mais graciosos poemas. (12)

A leitura tem sido uma das preocupações mais presentes na vida do professor. Atrair o aluno para o livro até torná-lo leitor espontâneo vem sendo das missões mais urgentes da escola. (...) não basta manter o aluno debruçado compulsoriamente sobre o livro; é preciso que ele o faça com prazer. (18)

Parceiro, responsável pela "formação do leitor", profissional que pode ser auxiliado pela editora, indivíduo que partilha das mesmas "concepções" de leitura.. este é o professor, legitimamente colocado como o destinatário direto dos catálogos. E a transcrição dos trechos exemplificativos acima já aponta para a representação mais freqüente da leitura para crianças nos catálogos – a pedagogia do "prazer", no que, aliás, eles simplesmente ecoam o discurso dominante na grande maioria dos livros sobre o assunto nos últimos vinte anos (a respeito dessa representação, ver Silveira, 1998).

Se voltarmos nosso olhar para a forma como mutas coleções e livros são descritos (ora nas sinopses, ora em textos explicativos mais abrangentes), percebe-se a harmonia da representação acima com a predominância dos epítetos utilizados. Os livros são "divertidos", "pequeninos e divertidos", "bonitos e interessantes", "atraentes", contêm "histórias curtas e divertidas", têm "ilustrações vivas e coloridas", ou são ilustrados "com simplicidade e humor"; em se tratando de substantivos que caracterizem esse mundo que está sendo oferecido às crianças "magia", "diversão", "fantasia" e "encantamento" são, seguramente, os mais frequentes. A diversão como o fator desencadeador do "prazer de ler" constitui o mote mais recorrente, principalmente na faixa de livros destinados à pré escola e primeira série. *Livro para ler e brincar é tudo o que a criança quer (1)*, proclama-se num catálogo, enquanto em outro o slogan de uma coleção é *As frases se unem e a criança se diverte (7)*, certamente dentro daquele universo que Britto (1997, p. 113) denominava de "pedagogia do gostoso".

Mas a criança não é apenas uma pessoinha que busca se "divertir", se grande parte dos estudos sobre a leitura nos últimos anos tem focalizado tal dimensão, é inegável que outras dimensões foram reafirmadas ou ganharam espaço. Inexoravelmente ligado à escola, o livro infantil também pode ser aproveitado para "ensinar conteúdos e habilidades", nos dizem os catálogos.

Enquanto se divertem imitando as vozes do animais, os pequenos aprendem a ler e a contar. (1)

Estes livros trabalham as primeiras noções de seqüência temporal, podendo também ser utilizados nas aulas de redação. (1)

Livros divertidos para falar de um assunto sério: nossa saúde. Brincando, as crianças aprendem o cuidado com os dentes, a higiene com o cabelo e com as mãos. (4)

A Coleção W focaliza, de maniera bem-humorada, alguns verbos que estão presentes no dia-a-dia das crianças e que apresentam uma conjugação inesperada, como ***dormir-durmo...*** *(6)*

A série Z pretende (...) desenvolver, em forma de histórias, temas do currículo de 1º grau de disciplinas variadas. (6)

Seu texto é tão simples e direto, que mesmo crianças logo após alfabetizadas já podem, lendo-os, ter noções de assuntos difíceis e, às vezes, polêmicos. (9)

Ou mesmo, numa orientação para o professor:

Relacione a história com outros conteúdos. Por exemplo: num livro que fale sobre maçãs, trabalhe a percepção gustativa e olfativa. (...) Ou trabalhe frações e unidades de medida...

O exemplário acima simplesmente confirma o quanto o enlace literatura infantil/pedagogia (estreitamente falando) mantém-se inabalável e constitui ainda hoje – ao lado da leitura/prazer/diversão – um importante elemento de publicidade para os professores. Também é verdade, por outro lado, que emergem elementos que remetem a algo que se poderia chamar de "fortalecimento do EU da criança" ou "dimensão formativa da personalidade" (e certamente aí podemos encontrar ecos da influência de Bettelheim). Em especial, encontramos referência a essa dimensão em coleções que tratem da temática *medo* (e como elas constituíram um filão de várias editoras!). Assim, sobre uma dessas coleções, o catálogo afirma que *ela transporta a criança às questões que a angustiam, para, logo em seguida, esclarecê-las, dando a resposta de alívio para a sua tensão.*

Já em outras descrições de catálogos, reaparece a preocupação formativa não necessariamente presa a uma visão de elaboração psicológica: *O estilo romântico da autora (...) transmite valores importantes aos pré-adolescentes de hoje, como a crença no amor e na boa vontade das pessoas, fortes instrumentos para se ter um mundo melhor (19) Esta coleção é composta por pequenas histórias, apropriadas para crianças a partir de 2 anos, entretendo-as e ensinando-as a amar os animais (18) Histórias simples, modestas e bastante coloridas que procuram mostrar como se pode viver ou incorporar esses valores, permitindo uma convivência em uma sociedade melhor (14) A vida em grupo e os conflitos, introduzidos em narrativas envolventes, que levantam importantes questões para as crianças refletirem (4).* Entretanto, se, em outros momentos da história da literatura infanto-juvenil, este objetivo para a leitura dos livros foi abertamente proclamado, pode-se dizer, pelo exame dos catálogos, que ele constitui, atualmente, um recurso secundário de persuasão da "excelência" dos livros, o que, sem dúvida, reflete tendências mais gerais da sociedade ocidental urbana.

É importante registrar como nos catálogos constitui freqüente atributo de qualidade dos livros a sua "comunhão" com o universo da criança. *Cada história é uma vivência do universo infantil (7), situações comuns do cotidiano das crianças (1), vocabulário retirado do universo infantil (1), situações que costumam acontecer no dia-a-dia da vida (14)* são sintagmas que exemplificam tal argumento, ao qual subjaz de certa forma a crença de que o próximo, o cotidiano, o comum é o mais atraente para o leitor. É forçoso reconhecer, entratanto, que a alusão a *imaginação, a fantasia, ao mágico* (como acima mencionamos) também se faz presetne para justificar a inclusão numerosa de obras cujo enredo se situe no plano do imaginário.

Ultrapassando as descrições dos livros e coleções, nos deteremos em três elementos que julgamos essenciais na caracterização da maioria dos catálogos como fortemente matizados por uma visão escolarizada da leitura: A classificação dos livros por faixas etárias/séries escolares, a inclusão de "atividades de aproveitamento" das leituras e a classificação das obras conforme interesses puramente escolares (datas comemorativas e temas transversais).

Seguramente, a classificação dos livros por idade ou série é um dos mais pervasivos elementos dos catálogos. Dos dezenove que consultamos, apenas 2 não apresentam de alguma forma tal classificação. É verdade que as ressalvas à sua utilização com a alusão ao papel do professor para escolher as melhores obras também estão presentes, mas, na maioria deles,a questão classificatória assume uma importância capital. Ora tais classificações privilegiam a série escolar (*a partir da 1ª série, da 4ª a 5ª* , por exemplo), ora introduzem uma classificação que se pretende menos presa à escola (*pré-leitor e leitor recém-alfabetizado, leitor que já superou a fase da alfabetização...*), mas também freqüentemente enunciam enunciam faixas etárias ideais, que, obviamente, correspondem à idade "esperada" para cada série. Seguramente, um aspecto a ressaltar é a predominância da expressão "a partir de...", o que parece indicar a assunção, nos catálogos, da inexistência de um limite superior de idade ou série para o interesse dos leitores.

Quanto às sugestões de atividades para serem realizadas a partir dos livros, encontramos três situações diferenciadas. Em sete catálogos, encontramos a sugestão de tais atividades, ora ao final de cada obra, ora referentes à coleção, ora em pequenas pinceladas distribuídas pelo texto; em três deles, encontramos a referência ao fato de que constam em suplementos à parte (possivelmente pelo volume que tomaram). Nos catálogos restantes, em número de nove, não encontramos sugestões explícitas nem referências a elas, o que não impede que nos próprios encartes de cada livro elas não existam. Entre os que apresentam sugestões, encontramos atividades cujo teor já foi bastante analisado pelos estudiosos de literatura infantil, as quais, muitas vezes, consistem em "brincadeiras", "produções de texto", "dramatizações", "pesquisas", "discussões", propostas de maneira geral e descontextualizadas, etc., relegando a leitura a uma espécie de "motivação" de atividades escolares.

Outros elementos mais diversificados completam o quadro dominante – na maioria dos catálogos – de "teor escolarizante da leitura". Desses, sobressai-se a classificação das obras

pelas datas comemorativas (!) da escola – num momento em que abordagens pedagógicas renovadas já contestam tal prática – presente em quase todos os grandes catálogos. Tal recurso aparece travestido, em alguns catálogos mais atentos aos sopros do mercado, através de quadros de "livros indicados para o trabalho com os temas transversais", em implantação com os novos Parâmetros Curriculares do MEC. Livros de há muito publicados aparecem, então, com um "interesse novo": o da possibilidade de seu aproveitamento para o "novo currículo"...

Para encerrar essa breve análise de elementos dos catálogos que apontam para a sua dimensão de objeto cujo alvo é o professor de 1º grau em exercício, citaríamos, ainda, a presença em alguns deles de textos informativos sobre leitura e literatura infantil, destinados ao professor. É o caso, por exemplo, e um texto pretigiosamente assinado por Fany Abramovich sobre literatura infantil e juvenil na escola (6), de texto não assinado sobre a construção do leitor, com todas as "características do leitor de cada faixa" (4), de entrevistas com Sylvia Orthoff e Rogério Borges (7), de citações autorizadas de teóricos da literatura infantil e juvenil sobre características dos leitores de cada fase assim como bibliografia sobre literatura infanto-juvenil e educação/ensino (12) etc. Pode-se pressupor na intenção de incluir tais materiais a concepção de que se poderia instrumentalizar de alguma forma o professor, para que seu papel não se resumisse ao de simples leitor de sinopses e aplicador de atividades, ou, em se tratando de editoras de expressão numérica no mercado, o objetivo de uma legitimação maior de suas estratégias mercadológicas. É verdade que não se pode deixar de registrar que, ao lado de alguns textos menos "ligeiros", alguns catálogos optam por oferecer "presentes" ao mestre: encartes com jogos, folhas para anotações relevantes, calendários, planilhas de horários, cartazes, etc.

RETOMANDO A QUESTÃO: O QUE OS CATÁLOGOS NOS DIZEM SOBRE LEITOR, LEITURA, ESCOLA E MERCADO?

Após esse breve percurso pelos catálogos examinados, as respostas sobre as principais representações de leitor, leitura, escola e mercado que neles predominam parecem emergis por si só e se constituirem em consonância com a análise como as já referidas de lajolo (1997) e Britto (1997).

Comecemos pela leitura: a leitura que se esboça nos catálogos, é evidentemente, uma leitura que se dará de alguma forma ligada à escola, e se apresenta como uma atividade introdutória a algo que deve ser estabelecido pela vida afora (o "gosto" pela leitura). A leitura – em si – não parece se bastar; escolarizada, ela deve ser motivo de outras atividades, motivação de brincadeiras e de discussões.

O leitor – criança – é um indivíduo movido pelo prazer e sua relação de adequação com tal ou qual livro é previsível pelas características psicológicas de sua faixa etária ou pelo seu nível de proficiência em leitura (compatível com sua escolaridade). É uma criança totalmente idealizada, sem matizes culturais e de experiência. Diversão é o que ela mais espera dos livros, assim como, freqüentemente, uma harmonia entre as suas temáticas e o cotidiano em que ela se

insere. Entretanto, dado que a leitura prevista nos catálogos é uma leitura escolarizada, o leitor também é um "aprendiz de conteúdos" que, quem sabe, poderá adquirí-los de forma prazerosa.

A escola é o "templo" dessa iniciação à leitura-prazer e dessa aprendizagem-via-literatura infantil, e seu "sacerdote" é o professor. Mecanismo central da engrenagem de adoção e, portanto, de vendas multiplicadas, é ao professor que se dirige o catálogo: facilitando-lhe a análise dos livros (através da classificação por séries ou faixas etárias, da sugestão de atividades, do relacionamento entre determinados livros e temáticas), conquistando-o através de um discurso freqüentemente aliciador e cúmplice, etc..

Assim se delineia o mercado em que o catálogo de literatura infantil é, apenas, um dos elementos centrais; certamente,a doação de exemplares promocionais representa outra importante estratégia (se não, mais...) de indução à adoção, assim como visitas de escritores a escolas, etc..

Um pouco caricatural, esse nosso quadro não poderia deixar de fazer referência aos vários catálogos em que o apelo ao professor se faz de maneira bem menos contundente e bem mais sóbria, assim como a imagem da criança está menos estereotipada. Catálogos há que se assemelham a catálogos de literatura "adulta", por se resumirema sinopses descritivas, ou mesmo há aqueles que não demonstram tanta certeza ou ênfase nas fórmulas consagradas para a indução do "prazer da leitura". E, é claro, qualquer análise de um produto cultural não pode ignorar que a recepção não é um processo passivo, mas sim uma negociação de interesses e de conhecimentos e de significados. Como os professores utilizam tais catálogos, ou melhor, como diferentes professores trocam suas crenças e seus significados com os pressupostos e informações de cada catálogo, usando-o para suas finalidades particulares e circuntanciais, é uma questão nada desprezível.

Referências Bibliográficas:

BRITTO, Luiz Percival Leme. A criança não é tola. *In:* PAULINO, Graça. (org.) *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997, 3ª edição.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. *In:* COSTA, Marisa. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Anexo I

LISTA DE CATÁLOGOS EXAMINADOS

1. Infantis da **Ática** 98
2. Literatura infantil – 1ª a 4ª série – **Atual** Editora – 1º semestre 1998
3. **Companhia das Letrinhas** – 1998
4. Catálogo Literatura 98 – **Dimensão**
5. **Ediouro** – Catálogo Infantil – 2º semestre 1996
6. **Formato** – Catálogo Infantil (1997)
7. Literatura Infantil **FTD** (sem data)
8. Literatura Infantil e Livros Paradidáticos 96-97 – Editora **Lê**
9. Catálogo **Global** Editora Literatura Infantil – Ensino Básico e Fundamental 1ª a 4ª série (1998)
10. **L&PM** Editores 1998 – Catálogo para 1º e 2º graus
11. **Martins Fontes** – Catálogo Infanto-juvenil (sem data)
12. Editora **Moderna** – Literatura – PRÉ (Educação Infantil), 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental) – 1º semestre 98
13. Catálogo Infantil 1998 – Editora **Nova Fronteira**
14. Catálogo Infanto-Juvenil **Paulinas** – Uma viagem inesquecível (sem data)
15. Catálogo 97 – Literatura Infantil e Juvenil – **Quinteto Editorial**
16. Adote **Scipione** – pré e 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental) / Literatura e apoio didático (sem data)
17. Ler é pra cima – Editora **Projeto** (sem data)
18. Catálogo Infanto-Juvenil **Studio Nobel, Nobel, Marco Zero** (sem data)
19. **Editora 34** – Catálogo Infanto-Juvenil 1998

GT 2: Histórias através de Lobato

O outro Sítio do Picapau Amarelo
Cilza Carla Bignotto

O processo de escrita do conto Lobatiano
Milena Ribeiro Martins

A literatura lúdica de Lobato
Roberta Ribeiro Tempesta e Maria Lúcia F. Guelf

A chegada de Narizinho a Curitiba: Lobato em jornal
Marta Morais da Costa

Meninas em estado de sítio
Karina Klinke

Foto de menina lendo sentada em elefante, anônima.

O OUTRO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

Cilza Carla Bignotto (IEL - Unicamp)

Monteiro Lobato lançou A menina do narizinho arrebitado em 1920[1]. O livro, recheado das primeiras aventuras de Narizinho e sua boneca Emília no *Sítio do Picapau Amarelo*, trazia suaves ilustrações de Voltolino e as marcas de um estilo que fundaria o que se entende hoje por excelência em literatura infantil. Foi a primeira de uma série de histórias curtas, com personagens do *Sítio*, que Lobato lançaria com imenso sucesso nos anos seguintes, e que seriam reunidas em um único livro, Reinações de Narizinho, em 1934, versão que seria a definitiva. Em carta a Godofredo Rangel, de 7/10/34 [2], ele comenta as mudanças da nova edição:

> Tenho em composição um livro absolutamente original, *Reinações de Narizinho* – consolidação num volume grande dessas aventuras que tenho publicado por partes, com melhorias, aumentos e unificações num todo harmônico. Trezentas páginas em corpo 10 – livro para ler, não para ver, como esses de papel grosso e mais desenhos do que texto. Estou gostando tanto, que brigarei com quem não gostar.

Lobato escreve que está compondo um livro "absolutamente original" – e realmente criou algo diferente, em lugar de apenas juntar as aventuras já publicadas num "volume grande". As "melhorias, aumentos e unificações" que ele afirma estar realizando transformaram, por vezes de forma radical, as histórias do *Sítio*. Estas mudanças sugerem algumas hipóteses sobre o relacionamento do autor com seu público infantil; além disso, modificações na estrutura das histórias e nas características das personagens podem indicar

[1] Segundo informação do livro de AZEVEDO, Carmem Lúcia de, CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende e SACCHETTA, Vladimir. Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1997, p. 158.

[2] LOBATO, Monteiro. A Barca de Gleyre.2º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1957. pág. 329.

modificações no modo como Lobato pensou e retratou a infância brasileira [3]. O escritor consagrado de Urupês e Negrinha, que havia criado personagens infantis sofridas em seus contos para adultos, encontrava na literatura infantil a possibilidade de expressar seu ideal de infância e de Brasil. [4]

O *Sítio* que "ficou" – na versão final do autor, nas prateleiras das livrarias, na base das adaptações para televisão e na memória de grande parte dos leitores – é bem diferente daquele que foi apresentado ao público em 1920. A comparação entre a primeira edição de A menina do narizinho arrebitado e a versão final desta história, que abre o livro Reinações de Narizinho, é exercício que sugere várias reflexões sobre o que o autor entendia por "melhorias" – além de ser, para os leitores que só conheceram as personagens do *Sítio* depois da "plástica" de 1934, uma deliciosa descoberta.

As diferenças entre os "dois *Sítios*" já começam no primeiro parágrafo, quando o narrador como que "aponta" , de longe, a famosa "casinha branca" ao leitor, para depois ir entrando, até chegar à varanda e nos mostrar a avó de Narizinho. A primeira personagem a ser apresentada no primeiro livro de aventuras do *Sítio* é adulta: dona Benta. Na tabela abaixo, os parágrafos iniciais de A menina do narizinho arrebitado[5] (com a ortografia original) e de Reinações de Narizinho[6]:

[3] Estas hipóteses estão sendo estudadas em tese de mestrado financiada pela FAPESP, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, sob orientação da Profa. Marisa Lajolo.

[4] A comparação entre uma personagem infantil de um conto para adultos, *Negrinha*, e Narizinho, é tema do artigo "Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato", in: Dossiê: Memória Social da Leitura. Revista Horizontes , vol. 15. Bragança Paulista: USF, 1997.

[5] LOBATO, Monteiro. A menina do narizinho arrebitado. Fac-símile da 1ª edição. São Paulo: Metal Leve/Forma Composições Gráficas ltda, 1982. Todos os trechos mencionados são desta edição.

[6] LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1977. Todos os trechos mencionados são desta edição.

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
Naquela casinha branca, - lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: - Que tristeza viver sozinha no meio do matto...	Numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando: - Que tristeza viver assim tão sozinha nesse deserto...

Neste primeiro parágrafo, algumas mudanças importantes foram feitas pelo autor. Em primeiro lugar, a casinha branca, na primeira versão, fica "muito longe"; na última, fica no "sítio do Picapau Amarelo" – que, então, já era bem conhecido do público infantil, e podia dispensar maiores rodeios de apresentação. Entre esse vago, esgarçado "muito longe" e a marca registrada "sítio do Picapau Amarelo", um longo caminho de edições, reedições, palpites do público (com quem Lobato trocava correspondência e idéias), adoção dos livros por escolas, polêmicas com organizações civis e religiosas [7]... e a afirmação dos alicerces do universo lobatiano dentro das páginas e fora delas.

Durante os catorze anos que separam o lançamento do primeiro exemplar (1920) e a edição da versão final da obra (1934), Lobato foi escrevendo aventuras cada vez mais mirabolantes para os netos de dona Benta; foi preciso rejuvenescê-la para que ela pudesse acompanhar as personagens infantis em suas viagens. A idade não é explicitada, mas ela passa a ter "mais de 60 anos", em lugar de "mais de 70". Os adjetivos são enxugados: a velhinha "triste" e "coitada", "quase no fim da vida" da primeira edição desaparece; a descrição de características físicas – "trêmula", "catacega", "sem um dente na boca" – dá

[7] Estes e outros fatos da vida de Lobato estão relatados em: Cavalheiro, Edgard. Monteiro Lobato: Vida e Obra. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

lugar à apresentação de uma personagem, a essa altura, também já conhecida do público leitor: “chama-se dona Benta”. Está com uma cestinha de costura, o que indica a prática de um trabalho que exige firmeza das mãos; e, se continua “catacega”, agora usa “óculos de ouro”. Na versão final, a descrição refere-se mais à ação do que à aparência.

É interesante que a história da menina Narizinho comece justamente com a descrição da adulta que é responsável por ela; e que, nas duas versões, a aparência de tristeza desta adulta seja só impressão de quem passa lá fora e não vê a menina:

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mae, que lá mora des’que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguém a trata assim. Tem apellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu apellido é “Narizinho Rebitado”, - não é preciso dizer porque.	Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia das mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho, como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.

Nas duas versões, a razão da alegria de dona Benta é a netinha; há algumas diferenças importantes na apresentação da menina, porém. A orfandade de Narizinho, mencionada na primeira versão, fica apenas implícita na última. Sua idade surge antes da descrição de suas qualidades. E a menina “reinadeira” da primeira edição dá lugar à menina que “já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos”. Tanto dona Benta como Narizinho realizam tarefas tradicionalmente *femininas*: costurar e cozinhar. O autor “valoriza” a criança atribuindo a ela uma qualidade apreciada nas mulheres adultas da época, a desenvoltura na cozinha

Apresentada Narizinho, o narrador se volta para outras personagens importantes:

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
Além de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excelente negra de estimação, e mais a Excelentíssima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa.	Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa.

No *Sítio do Picapau Amarelo*, caberá à Tia Nastácia contar as histórias do folclore brasileiro, enquanto dona Benta contará para as crianças fábulas européias, histórias lidas nos clássicos da literatura, a história do mundo. A influência que as duas mulheres vão exercer sobre a menina é fundamental; a branca dona Benta, a "avó" (nunca se registra na obra se ela é avó materna ou paterna), sábia e culta, que conversará com chefes de estado; e a negra tia Nastácia, "tia" por carinho e porque assim eram chamados os negros, inculta mas ainda assim sábia, que conquistará chefes de estado com seus bolinhos. Duas mulheres de condições sociais completamente diferentes, duas representações da mulher brasileira, que se relacionarão de formas diversas com Narizinho.

A ligação da agora "Nastácia" com a personagem principal é sutilmente reforçada: não é mais apenas a "negra de estimação", mas a "negra de estimação que carregou Lúcia em pequena". Ou seja, por hipótese, é uma segunda mãe para a menina órfã.

Mas de Emília, tia Nastácia é mãe com certeza: as duas versões da história deixam clara a origem da boneca, "fabricada pela preta". É muito importante observar os créditos

da “autoria” de Emília, que se tornaria um símbolo para milhões de crianças de todas as faixas sociais, e seria chamada por alguns críticos de “alter-ego” de Lobato. Nos anos 20, as bonecas mais valorizadas eram as importadas, ou com jeito de importadas: bonecas francesas, loiras e de olhos azuis, que representavam um ideal estético de beleza feminina bastante distante do horizonte das meninas brasileiras [8]. Ao valorizar uma boneca “morena”, feita de pano e recheio nacionais, por meio de uma técnica popular, e pelas mãos de uma mulher negra, Lobato rompia para valer com fortes tradições literárias e culturais da elite nacional.

É com essa boneca, mistura de macela, folclore e maestria literária, que Narizinho vai viver sua primeira aventura maravilhosa:

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
Certa vez, estando a menina á beira do rio, com a sua boneca, sentiu os olhos pesados e uma grande lombeira pelo corpo. Estirou-se na relva e logo dormiu, embalada pelo murmurinho do ribeirão. E estava já a sonhar um lindo sonho quando sentiu cocegas no rosto. Arregalou os olhos e, com grande assombro, viu de pé na ponta do seu narizinho um peixinho vestido.	Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos, Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passavam pelo céu (...). E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé na ponta do seu nariz.

Narizinho está longe da casa, deitada com sua boneca, e vê um peixinho vestido de gente em cima do seu nariz. A principal diferença entre as duas versões da história é a de que, na primeira, a menina *dorme*; na segunda, *quase dorme*. Essa mudança é muito importante porque, quando reescreve a história, Lobato elimina a possibilidade da aventura ter sido apenas um sonho; o fantástico passa a fazer parte do cotidiano das personagens como se fosse realidade. Mas, de qualquer modo, o estado entre a vigília e o sono costuma

[8] A influência das bonecas importadas em meninas brasileiras do começo deste século é comentada por Gilberto Freyre em: Ordem e Progresso, vol 2. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974, p. 393.

ser, nas crendices populares, o mais apropriado para entrar em contato com o sobrenatural, o maravilhoso.

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
- Quero convidar a menina para conhecer meus domínios, lá na cidade das pedras redondas, no Reino das Águas Claras. Narizinho, que não desejava outra coisa, bateu palmas de alegria e exclamou: - Com todo o prazer! (...) Dizendo isto, ergueu-se, deu-lhe o braço, e seguidos pela Emília, que, muito tesinha, ia atraz feito criada, foram-se os dois, como um casal de namorados, em direcção ao Reino das Águas Claras.	Conversaram longo tempo, e por fim o príncipe convidou-a para uma visita ao seu reino. Narizinho ficou no maior dos assanhamentos. - Pois vamos e já – gritou – antes que tia Nastácia me chame. E lá se foram os dois de braços dados, como velhos amigos. A boneca seguia sem dizer palavra.

Narizinho recebe o convite de um príncipe para visitar um reino encantado, como acontece com as heroínas de contos de fadas. Na primeira versão, o comportamento da menina com relação ao príncipe é o mesmo das mocinhas destes contos: os dois seguem como “um casal de namorados”. Esse registro “erótico” muda na segunda versão, com os dois seguindo “como velhos amigos”. Mas vão de braços dados, galanteria freqüente de príncipes encantados. E a boneca vai atrás; de forma que, ainda que os namorados tenham virado amigos, permanecem os gestos “românticos”. Há muitos trechos de A menina do narizinho arrebitado em que aparecem registros semelhantes, de um erotismo que foi eliminado da versão final. Um exemplo é o diálogo abaixo, suprimido da edição definitiva:

> - Vou confessar-te, amiga aranha, o meu grande segredo. Desde hontem que me sinto apaixonada pelo principe... Disse e corou. A Aranha sorriu-se e respondeu:
> - E elle muito merece o amor da menina, porque não existe no mundo inteiro principe mais valoroso.

A opção de Lobato pela eliminação de componentes “românticos” na caracterização da personagem fica evidente na comparação das cenas abaixo, em que a menina se prepara para um baile na corte do Reino das Águas Claras:

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
Narizinho nao cabia em si de gosto e mirando-se, ao espelho, duvidava dos próprios olhos. - Serei eu mesma ou uma fada das mil e uma noites? (...) a orchestra rompeu a Valsa Real e o principe, levantando-se, disse à menina: - É chegada a nossa vez. Quer dar-me a honra desta valsa? Narizinho, que não queria outra cousa, desceu do throno e nos braços do principe rodopiou pela sala em gyros tão velozes que mais parecia um pião vivo.	Narizinho vestiu-se, indo ver-se ao espelho. - Que beleza! exclamou, batendo palmas. Estou que nem um céu aberto! E estava mesmo linda. Tão linda no seu vestido de teia cor-de-rosa com estrelinhas de ouro, que até o espelho arregalou os olhos, de espanto. (...) Narizinho e o príncipe dançaram a primeira contra-dança sob os olhares de admiração da assistência. (...) Depois começou a grande quadrilha. Foi a parte de que Narizinho gostou mais. Quantas cenas engraçadas!

Na primeira edição, o que a menina mais quer é dançar nos braços do príncipe; na versão final, “a parte” de que ela mais gosta está longe dos tais braços: são as cenas divertidas provocadas pelos animaizinhos da corte, que dançam ao redor. Os esboços de princesa de conto de fadas da “primeira” Narizinho diluem-se a ponto de quase desaparecerem sob as tintas vivas da “Narizinho final”, cristalizada definitivamente como criança.

Também foram cortadas da versão final do livro algumas descrições de violência; um capítulo inteiro de A menina do narizinho arrebitado, intitulado *A enfermaria*, desapareceu quando da edição definitiva. Neste capítulo a menina visita um hospital do reino, onde presencia várias mortes de pacientes, inclusive de um "pai-barata", único sobrevivente de uma chacina feita por uma rã criminosa:

> Mais adeante, em outra cama, gemia o pae-barata, ferido mortalmente pela rã verde.
>
> - Como vae este freguez? perguntou o principe.
>
> - Muito mal, respondeu Caramujo. Quebrou cinco pernas, rasgou uma asa, e está todo arrebentado por dentro. (...)
>
> O baratão moribundo enguliu a hostia, fez uma careta, engasgou, tossiu e morreu.
>
> - Antes assim, disse o medico. Si sarasse, que triste vida seria a sua, só no mundo, sem mulher, sem filhos...
>
> (...)
>
> Antes de sahir, Narizinho espiou pela janella e viu a rã assassina pendurada pelo pescoço. Teve dó, mas lembrando-se do pae-barata moribundo, disse consigo: - Bem feito!

O grande vilão desta primeira edição é o "Escorpião Negro", assassino que tenta matar Narizinho com seu "venenoso ferrão". O príncipe Escamado corre em seu socorro e luta contra o escorpião; está quase sendo morto, quando...

> E a lucta terminaria de um modo tragico si um facto assombroso não viesse mudar a situação. E foi que no melhor da batalha surgiu inesperadamente da cozinha uma bruxa de panno, armada de um espeto de assar lombo de porco.
>
> - Emilia!... gritou Narizinho, que desde o caso do sapo, no dia da chegada, esquecera completamente a sua querida boneca.
>
> Emilia, em fraldas de camisa, avançou para o Escorpião e zás! zás! furou-lhe os dois olhos num relance.

Emília, como toda boa "auxiliar mágica" de contos de fadas, salva a menina do perigo. Na versão final, o Escorpião Negro desaparece e a vilã, ironicamente, é a "célebre dona Carochinha das histórias, a baratinha mais famosa do mundo". Ela anda a procura do fujão Pequeno Polegar, e conta ao príncipe que "muitos dos personagens" de suas histórias "já andam aborrecidos de viverem toda vida dentro delas". Uma das razões das fugas das personagens dos contos de fadas, segundo a barata, é "uma tal de menina do narizinho arrebitado que todos desejam conhecer". E completa: "Ando até desconfiada de que foi essa diabinha quem desencaminhou Polegar, aconselhando-o a fugir".

Uma leitura metalinguística deste episódio (pretensão que não cabe neste artigo), poderia relacionar a "modernização" feita por Lobato em suas histórias para a edição final com a crítica feita aos Contos da Carochinha; além da transposição, para o texto, da concorrência editorial, na vida "real", das obras lobatianas com os tradicionais contos. Quando Narizinho passa a lutar, dentro da história, com a dona Carochinha, em lugar do Escorpião Negro, estava "lutando" também, como obra, contra dona Carochinha, na preferência do público.

Mas, de volta às mudanças no texto, o vilão masculino, que só poderia ser enfrentado por um príncipe ou uma boneca mágica, dá lugar à uma vilã, que a menina enfrenta sem medo algum. A autonomia infantil sai fortalecida; Narizinho não precisa conquistar um príncipe para ser salva. A boneca, afinal, pode ser interpretada como um "catalizador" da imaginação da menina; se se leva em conta esta hipótese, Narizinho salva a si mesma, utilizando sua fantasia.

E é em favor da fantasia que Lobato faz a mudança mais significativa na história: na versão final, a aventura não foi apenas um sonho. A imaginação ganha poderes ilimitados, interferindo e modificando a realidade. O primado da imaginação, afirmado e consolidado com essa mudança , fundamenta o universo do *Sítio do Picapau Amarelo*.

A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO	REINAÇÕES DE NARIZINHO
- Salvaste o meu reino. Em recompensa vaes receber a corôa de princeza e sentar-te no throno, ao meu lado, como a mais adorada das esposas, disse pondo-lhe no dedo o anel de noiva. Narizinho sentiu uma alegria immensa e, toda perturbada, ia responder, quando uma voz conhecida a despertou: - Narizinho, vovó está chamando! A menina sentou-se na relva, esfregou os olhos, viu o ribeirão a deslisar como sempre e lá na porteira a tia velha de lenço amarrado na cabeça. Que pena! Tudo aquillo não passara dum lindo sonho...	E voltou para o palácio, onde a corte estava reunida para outra festa que o príncipe havia organizado. Mas assim que entrou na sala de baile, rompeu um grande estrondo lá fora – o estrondo duma voz que dizia: - Narizinho, vovó está chamando!... Tamanho susto causou aquele trovão entre os personagens do reino marinho, que todos se sumiram, como por encanto. Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as do fundo do oceano para a beira do ribeirãozinho do pomar. Estavam de novo no sítio de dona Benta.

Narizinho vai poder retornar ao Reino das Águas Claras – até mesmo para casar-se, em outro episódio/brincadeira do "Rocambole infantil" de Lobato – e, nos livros seguintes, ganhará a companhia do primo Pedrinho, do Visconde de Sabugosa, do Marquês de Rabicó, e mesmo de Dona Benta e tia Nastácia, em novas aventuras maravilhosas. O "faz-de-conta" que vira realidade se tornará o maior encanto do *Sítio do Picapau Amarelo*. Refazer os caminhos que Lobato percorreu até alcançar a fórmula exata do pó-de-pirlimpimpim, da imaginação sem rédeas e sem fronteiras, pode revelar um pouco do segredo da mágica do *Sítio*. A análise das primeiras edições envolvendo a turminha de Dona Benta, em comparação com as versões finais editadas por Lobato em 1934, é uma aventura convidativa, que ainda precisa ser realizada.

O Processo de Escrita do Conto Lobatiano

Milena Ribeiro Martins

Nosso trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise da produção literária de Monteiro Lobato publicada na *Revista do Brasil* nos anos 1916 a 1923 e editada em livro entre 1918 e 1923. Verificaremos quais seriam as principais diferenças entre a publicação em periódico e em livro, buscando saber em que medida tais direfenças documentam o processo de produção da obra e o trabalho do escritor mesmo depois da edição.

As palavras nas quais este trabalho se apóia não são muito estáveis, apesar de escritas. É na instabilidade do texto que está o nosso interesse, no texto constantemente reescrito, rasurado, alterado escritor, mesmo depois da edição. Buscamos em suas intervenções sobre o texto publicado o registro do seu processo criativo, sua imaginação nas marcas deixadas por ele sobre o papel.

Segundo nos informa Edgard Cavalheiro, Lobato colaborou em jornais e revistas, com produção literária e não literária desde muito cedo, antes ainda dos tempos da Faculdade de Direito. Ter elaborado em tantos periódicos não era privilégio seu. A proliferação de jornais e revistas que tinham espaço reservado para a literatura nacional e estrangeira levou a público diversos escritores (e candidatos ao posto), muitos dos quais já foram apagados das histórias literárias. A carreira literária de vários escritores da época – senão da maioria deles – começou e se desenvolveu em jornais e revistas.

Nas primeiras décadas do século, muitos periódicos tinham espaço reserado para o literário. O jornal e a revista eram meios de informação, cultura, lazer e publicidade, e também veículo de produção literária. Sendo um centro para onde convergiam escritores das mais diversas filiações, estilos e gêneros, dos mais diversos lugares do país, o periódico também se tornou um ambiente propício à discussão de idéias e questões artístico-literárias, assumindo assima importância de um evento cultural ou até mesmo de uma editora.

De maneira semelhante a “Semanas de Arte”, eventos artístico-culturais, salões e academias, também os periódicos participam da determinação da circulação da literatura – selecionando o que será publicado, onde e quando[1], com que freqüência, o que será anunciado, que colaboradores terão lugar de destaque, que gênero será privilegiado e quantas páginas serão dedicadas à produção literária. Em relação à literatura, o lugar ocupado pela revista é, então, um espaço oscilante entre a divulgação e a edição. Sua importância para as primeiras décadas deste século tão grande não fosse a carência editorial que se registrava naquele momento no país.

Bilac trata da importância do jornalismo para a arte literária nos seguintes termos:

> [o jornalismo] "É mesmo o único meio do escritor se fazer ler. O meio de ação nos falharia absolutamente se não fosse o jornal – porque o livro ainda não é coisa que se compre no Brasil, como uma necessidade"[2]

Presente em jornais e revistas culturais e de variedades,a literatura dividia espaço com os mais diferentes temas, desde moda e beleza até política, finanças públicas e questões gramaticais. Circulava entre o sorriso e a seriedade da sociedade, assumindo características do periódico e dando a ele suas próprias características.

Da multiplicidade de nomes de autores e obras que aparecem em um número de uma revista, poucos – ou pouquíssimo – são os que sobrevivem e participam das histórias literárias. Outros, muitos, são figurantes do cânone, constam apenas. E outros, ainda, jamais existiram para as histórias literárias. Coroados pela glória o marcados pelo esquecimento, figuram juntos nas revistas, desenhando complicados quebra-cabeças, com peças intactas, peças descoradas e peças perdidas.

Ao lado dessa multiplicidade, a revista apresenta ainda diversidade quanto aos temas que nela se desenvolvem. A caracterização que algumas das revistas se atribuem – revista de variedades – marca uma primeira oposição entre este veículo e o livro.

> "O periódico satisfazia gostos variados pois oferecia, entre outras seções, atualidades, esportes, e mesmo seções especializadas em cozinha, artes domésticas, moda, etc."[3]

Embora diferentes entre si, as revistas de variedades (também chamadas, indistintamente, de revistas mundanas) "veiculavam entretenimento, diversão, alguma literatura e muita crônica social, além de artigos e comentários sobre fatos do cotidiano e da vida política paulistana [ou carioca, no caso de *Fon-Fon*], brasileira e européia."[4]

Ione Lima também trata das revistas de variedades, às quais denomina "revistas mundanas":

> "ainda nas primeiras décadas, entre as revistas que iam surgindo na capital paulista, *A Vida Moderna* (1908), *A Cigarra* (1914) e já em

---

[1] As edições de natal e de aniversário das revistas, por exemplo, são usualmente mais bem-preparadas, confeccionadas com papel especial, anunciadas com antecedência e recheadas d epublicações especiais.
[2] In: Rio, João do. *O Momento Literário* apud. LAJOLO, Marisa. "Jornalistas e Escritores: A cordialidade da diferença." in: http://www.unicamp.br/iel/memória/marisa.html
[3] DEL FIORENTINO, Terezinha. *Prosa de Ficção em São Paulo: Produção e Consumo (1900-1920).* São Paulo: Hucitec, 1982, p.31.
[4] CRESPO, Regina Aída. *Crônicas e Outros Registros. Flagrantes do Pré-Modernismo (1911-1918)* dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP. Campinas, 1990. P. 26. A Afirmação é feita unicamente em relação à *A Cigarra* e a *O Pirralho*, estudados pela autora. A inclusão das outras duas revistas é nossa.

> 1921, *A Garoa* representavam um gênero mais popular, com algumas características que as faziam semelhantes entre si. Prestigiavam a cultura, a política e a sociedade, apresentando um caráter mundano, que lembrava a *Fon-Fon!* do Rio de Janeiro. (...) atendiam assim, ao gosto do grande público e pela complexidade de seu conteúdo, foram das mais bem acolhidas entre a burguesia, aliás, amplamente retratada em suas páginas."[5]

Em oposição à leveza dos assuntos e do tratamento a eles concedidos nas revistas de variedades, as revistas culturais tratavam de temas mais abrangentes, de maneira menos superficial. A *Revista do Brasil,* revista cultural mensal, de grande penetração na intelectualidade brasileira das primeiras décadas do século, é um exemplo das revistas culturais de grande duração e, portanto, de grande aceitação por parte do público leitor.

À diferenciação entre as revsitas deveria corresponder uma diferenciaçãod e público ou – numa parcela comum do público – da expectativa do leitor quanto ao conteúdo e ao tom da revista . Em se tratando de publicações de longa duração, pode-se supor verdadeira a construção e a consolidação de uma imagem pública das revistas a que corresponderiam aos autores que nela publicassem.

O público não era só previamente esperado, mas previamente construído pelas revistas. Um delineamento desse público pode ser feito a partir da análise dos editoriais das revistas[6]. Como leitores potenciais, todas elas contavam com os alfabetizados (apenas 24% da população brasileira), sobretudo aqueles situados no eixo São Paulo-Rio (mas não desprezavam leitores de outros estados ou mesmo estrangeiros, como faz supor a exist6encia de um preço específico para essas duas categorias), mais os eventuais ouvintes (não-alfabetizados). O público feminino, usualmetne tido como leitor preferencial de romances de folhetim, também era público-alvo de algumas das revistas, com seus concursos de beleza e seções especiais para a "colaboração das leitoras".

Para publicar seu texto numa dessas revistas, o escritor deveria adequar-se a elas, o que seria feito de duas maneiras: através da adequação ao público (sem o qual não haveria leitura) e à revista (espaço físico destinado à literatura, número de páginas possíveis, temas, formas, escolas). Diante dessa dupla necessidade, o escritor é coagido a moldar sua obra às possibilidades admitidas pelo periódico. A situação da escrita para diferentes veículos – o periódico ou o livro – bem como da escrita para este ou aquele público condicionam, então, a criação literária.

Os freios impostos à liberdade criadora não são exclusividade do periodismo. Da mesma maneira que há, aí, a direção geral da revista, também há a do editor, na edição em livro.

---

[5] LIMA, Ione Soares de. *A ilustração na produção literária. São Paulo - década de vinte.* IEB-USP, 1985, p.60-61.

Com a função de escolher, fabricar e distribuir[7], o editor é peça-chave no processo de circulação do literário. É o censor por quem o escritor deve ser aceito, e a aceitação ou recusa passa por um conceito prévio de público e de obra literária, de mercado e de mercadoria.

A liberdade criadora move-se, então,num espaço delimitado por diferentes coerções, dentre as quais as do próprio escritor que, sendo seu primeiro leitor, critica e rasura.

A situação de escrita e edição de Lobato é peculiar por ser ele mesmo seu editor, o que implica numa leitura de seus próprios escritos com o rigor editorial. Insatisfeito, ele reescrevia sempre, no desejo de "corrigir os defeitos" que só apareciam na releitura. Também contava com a ajuda de Rangel, que corrigia seus erros gramaticais e opinava sobre o andamento das obras. Foi assim durante muitos contos: Lobato escrevia, Rangel alterava, Lobato reescrevia etc., até a publicação. O conto publicado, porém, não estava pronto. O jornal e a revista eram instrumentos utilizados pelo escritor para distanciar-se dos seus escritos, podendo então enxergá-los com maior objetividade. Seu método está nas cartas:

> "O melhor é passarmos os nossos contos à letra de forma do *Minarete*, para melhor os consertarmos."[8]
>
> "Insistência de última hora: publicarmos no *Minarete* os contos à medida que os escrevemos. Será uma espécie de primeira prova tipográfica."[9]

Há variados casos semelhantes a este na história das criações literárias e de outros escritores. Adorno cita Balzac e Karl Krauss como exemplos de "*autores de grande experiência*" que se sentiam "*forçados a intervir nas provas tipográficas para proceder a uma correção total do texto, chegando até a reescrevê-lo. O culpado disso não é nem superficialidade na redação nem perfeccionismo mesquinho. Mas é que somente nos tipos impressos os textos tomam, real ou aparentemente, aquela objetividade em que definitivamente libertam-se de seus autores, e isso por outro lado permite a estes encará-los com olhos estranhos e encontrar deficiências que se encondiam deles enquanto eles ainda estavam dentro da coisa*".[10]

A preocupação do escritor coma releitura está fundamentada na insatisfação que lhe causavam seus textos quando, depois de tê-los deixado em repouso, voltava a eles:

---

[6] CRESPO, A. op.cit., p.60.
[7] SCARPIT, R. *Sociologie de la Littérature.* Paris: PUF, 1978, p.63.
[8] LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*, 1º Tomo, São Paulo: Brasiliense, 1948 (3ª ed.). p.237, Carta de 20/05/1909.
[9] Idem, p.242, Carta de 12/06/1909.
[10] ADORNO, T. W. "Caprichos bibliográficos" in *Notas de Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro Ltda., 1973. P.19.

> De volta para cá, relendo aquilo ["Urupês"], assombrei-me com um ror de coisas que hoje eu diria melhor – hoje, Rangel, um mês depois da ejaculação. Como mudamos a galope!"[11]

Essa insatisfação daria origem a uma série de versões diferentes de cada conto, mesmo depois de publicados, do que se pode concluir que a publicação – tanto em jornal e revista como em livro – não tinha caráter definitivo para o escrito. O texto publicado não passava de mais uma versão a ser revista e, muito provavelmente, alterada.

> "Se me seduz uma idéia, ponho-a num conto, mas sempre com muita preguiça. O gosto vem depois, na polidura do borrão, no acepilhamento, no envernizamento. O ato bestial de parir um monstrengo, informe, sujo de sangue e placentas, é o mesmo na arte e na vida feminina. O gosto da mãe começa depois de lavado e vestido o fedelho."[12]

Ao constatarmos a existência de diferenças entre o conto impresso na *Revista do Brasil* e o editado em livro, imaginamos que a principal motivação para a produção das alterações tivesse sido a diferença entre os veículos – a revista e o livro – e, conseqüentemente, entre o tipo de leitura que cada um propicia: à efemeridade da revista, associar-se-ia uma leitura mais ágil; por outro lado, ao livro poderia estar associada uma leitura menos rápida, mais detida, devido ao caráter de maior durabilidade que a ela se atribui. Nas palavras de Adorno, o livro teria "*aquela dignidade do contido em si, duradouro, hermético, que capta o leitor dentro de si, fechando sobre ele a tampa*"[13].

Outras características da *Revista do Brasil* fazem-nos supor uma diferenciação do público-leitor: tratava-se de uma revista cultural, de alto nível, o que nos leva a presumir um certo requinte de seus leitores, conjectura que seria menos sustentável se nos referíssemos ao livro: foi grande e diversificado o número de leitores atingidos pelos livros de contos do autor. Enquanto o alcance da revista estava circunscrito a São Paulo, o livro, por sua vez, foi espalhado pelo Brasil através das "campanhas pró-leitura" da editora mantida por Lobato.

Podemos pensar a questão da diferença entre a leitura do texto literário na *Revista* ou no livro a partir das seguintes palavras de Chartier:

> "deve-se lembrar de que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor."[14]

---

[11] LOBATO, M. *A Barca de Gleyre,* 2º Tomo, p. 05, Carta de 16/01/1915.
[12] Idem, p.147, Carta de 21/07/1917.
[13] ADORNO, T. W. op. cit., p.17.

Provavelmente, a leitura de um conto impresso na *Revista do Brasil* era influenciada pela leitura de outros textos, de outros assuntos. Além disso, deve-se considerar que os compradores da revista (assinantes ou não) teriam uma determinada expectativa, dentro da qual estaria a da leitura de textos culturais. Já o leitor do livro, cujo contato seria não com outros tipos de textos e outros autores, mas com o mesmo autor, gênero e estilo literário, teria outra expectativa de leitura. Seu interesse é exclusivamente literário, o que não se pode dizer do leitor da *Revista*.

Também a escrita do texto pode ter sido direcionada pela imagem feita por Lobato a respeito do suporte material em que o conto seria impresso. O escritor conhece uma parcela do universo cultural com o qual seu leitor potencial teria contato – universo dos textos, autores e assuntos apresentados pela *Revista*. A partir disso, pode supor que tipo de leitura será feita sde seu texto; pode, em outras palavras, construir uma imagem bastante concreta de seu público-alvo.

Ao lado da primeira hipótese (e sem descartá-la), uma segunda nos pareceu possível: dada a ampliação crescente do número de leitores, seria possível que o autor estivesse adequando o seu texto a uma gama mais diversificada de leitores, a um universo cada vez mais amplo de receptores da sua obra. Sabendo, também, pela experiência editorial provada a partir de 1918, que suas obras editadas tinham alcançado um público amplo e diversificado, era natual que o escritor redefinisse suas expectativas quanto a esse público. Como sua preocupação com o leitor sempre fora grande, tal hipótese nos pareceu válida e, de alguma forma, vinculava-se à primeira, afinal a ampliação do número de leitores estava associada necessariamente à mudança do suporte: o livro ampliou consideravelmente o alcance da obra lobatiana. Essa redefinição do público-leitor também motivou a reescritura e as reedições de suas obras. Sua atitude guarda semelhanças com a dos editores da *bibliothèque bleue:*

> "a passagem de uma forma de edição para outra direciona, ao mesmo tempo, transformações no texto e a constituição de um novo público. É o caso evidente de *corpos* de títulos de constituem o catálogo da *bibliothèque bleue*. (...) A *bibliothèque bleue* é uma fórmula editorial que vai beber no repertório de textos já publicados, aqueles que mais parecem convir às expectativas do grande público que ela quer atingir (...) Com efeito, a especificidade fundamental da *bibliothèque bleue* remete às intervenções editoriais operadas sobre os textos a fim de torná-los legíveis para as largas clientelas a que são destinados. Todo esse trabalho de adaptação – que diminui, simplifica, recorta e ilustra textos – é comandado pela maneira através da qual os livreiros e

[14] CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Brasília: Editora da UnB, 1994. P. 17.

> impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores."[15]

As alterações produzidas por Lobato de uma versão para outra, sobretudo da revista para as Obras Completas, ilustram seu trabalho de recomposição do público ao qual se destinariam os livros. Linguagem mais simples, menos retórica, explicitações das referências – são alguns dos recursos por ele utilizados na *constituição de um novo público*. Não é só isso o que move a reescritura dos contos, mas certamente a influência.

A *Revista do Brasil* se constituiu num periódico diferente daquelas que circulavam pela paulicéia nas primeiras décadas do século. Essa diferença também se apresenta na produção literária de Lobato. É como se o escritor visse na *Revista do Brasil* um espaço intermediário entre o periódico e o livro, e essa caracterísitca é perceptível através da comparação das diferentes versões que aqui estudamos.

Um mesmo conto poderia ser publicado em diferentes jornais, depois de escrito e reescrito diversas vezes pelo autor. O número de versões que teria o conto era variável. Algumas podem ser documentadas ainda hoje – as impressas. Outras não. Dentre aquelas versões que podemos documentar, a da *Revista do Brasil* apresenta uma característica própria: estava bastante próxima da versão em livro, sendo, de certa forma, uma preparação para a edição. Entende-se, então, o fato de este ter sido o principal periódico em que Lobato publicara: principal pela intensidade das publicações do escritor e pelo envolvimento do homem-público com as idéias aí veiculadas .

[15] CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros.* Op. cit., p.19-20.

A LITERATURA LÚDICA DE LOBATO

Maria Lúcia F. GUELF (Unesp)
Roberta Ribeiro TEMPESTA (Unesp – G)

Quando os teóricos da literatura do século XX vão definir obra de arte literária e sua função contiinuam evocando os clássicos que estabeleceram, desde a Antigüidade, alguns preceitos que até hoje norteiam as discussões sobre o valor literário de um texto. É assim que encontramos em manuais básicos da bibliografia de qualquer estudante de teoria literária, como é o caso do livro de Wellek e Warren, algumas considerações que retomam o poeta latino: "Quando uma obra literária exerce com êxito a sua função, os dois fatores referidos – prazer e utilidade – devem não só coexistir, mas difundir-se" (1976, p.33). No caso da literatura dirigida ao público infantil, além de sua adequação a certos preceitos estéticos, indispensáveis para que um texto seja considerado literatura, há também outra exigência: o respeito às necessidades emocionais da criança e às fases de seu amadurecimento intelectual.

A obra infantil de Monteiro Lobato é um dos melhores exemplos de como um texto dirigido à criança pode perfeitamente conciliar essa dupla exigência. Ao olhar Lobato em fotografias depara-se com um homem de aspecto sobranceiro e dificilmente poder-se-ia imaginar que daquelas sobrancelhas espessas esconde-se um homem sensível, não somente pelas muitas necessidades brasileiras de sua época porque tanto lutou, mas também, e talvez, principalmente às crianças. Nilce Sant'Ana Martins, estudiosa da linguagem lobatiana, afirma que a sensibilidade desse autor deve-se, em grande parte, ao seu temperamento em que "há certa proximidade da alma infantil; a vibração, a facilidade de entusiasmar-se ou indignar-se, a inquietação, o gosto pela brincadeira (...), a espontaneidade que não se detém e pode chegar até a irreverência". Segundo a pesquisadora, esses seriam alguns "traços de alma jovem que o Lobato adulto soube conservar" (1981, p.93).

A partir do século XVII na Europa, os livros para o público mirim foram escritos de acordo com três aspectos, que a partir de então começaram a aparecer em toda obra infantil: o aspecto moral, o instrutivo e o recreativo. Em acordo com esses três itens constitui-se toda obra infantil de Lobato, que instrui as crianças através das histórias da sábia D. Benta, e também por experiências concretas, como quando os personagens vão visitar as abelhas e ficam admirados com tanta organização. No mesmo episódio também as crianças se dasapontam quando elas percebem que se é mais felis no mundo dos favos e que, pela condição de humanas estão excluídas de viver neste harmonioso lugar; Lobato com este exemplo desfaz a visão

etnocêntrica do mundo, também incute dúvidas no leitor infantil quando faz seus personagens se questionarem. A moral de suas histórias não se fundamenta numa visão maniqueísta em que o mal é sempre escamoteado. Ao contrário, ele respeita a irreverência e o caráter de seus personagens infantis, pois conhece perfeitamente a natureza e os limites do universo lingüístico e psicológico da criança. Nos diálogos os personagens inanimados falam efetivamente no enunciado, cabendo à enunciação o papel de deixar a sugestão de que os locutores estão falando imaginariamente.

Lobato percebeu algo óbvio e talvez por isso mesmo difícil de se notar: que a criança não sonha mas vive suas aventuras. Talvez tenha sido essa percepção que lhe permitiu transitar do real para o imaginário, sem a necessidade constante de utilização de sonhos e miragens como ingresso para a fantasia. Frequentemente Lobato utiliza apenas a própria imaginação infantil. Sem descuidar das características estéticas de seus textos, Lobato também se mostra um sensível conhecedor do universo infantil, sempre atento à curiosidade e às necessidades internas de seus leitores. Entre estas necessidades destaca, por exemplo, o aspecto lúdico, próprio das brincadeiras infantis, que perpassa todas as histórias encantadas e ao mesmo tempo tão "realistas" de Lobato, considerando-se, como demonstram muitos psicanalistas, que a fantasia faz parte da realidade interna da criança.

Nos últimos anos o mercado de livros para o público infanto-juvenil tem sido saturado por grande quantidade de obras que ora se mostram inadequadas ao leitor, ora não se coadunam com as exigências estéticas de um bom texto, apresentando-se como produções que, em sua grande maioria, visam apenas a ensinar algo aos leitores. E neste momento, portanto, que se justifica uma revalorização de Lobato, fundamentada numa pesquisa e análise dos textos mais importantes do mestre da literatura para crianças no Brasil. Inicialmente convém lembrar que cabe, em primeiro lugar, a nós (futuros) educadores "lutar para que sua obra se mantenha viva e cada vez mais se incorpore na tradição nacional", como adverte a já citada estudiosa Nilce Martins.

Há, por outro lado, um argumento pedagógico neste objeto de estudo: uma das principais tarefas do educador, que pode ser amplamente facilitada com a obra de Lobato, é desenvolver um espírito crítico nas crianças, levando-as a refletir, com *liberdade*, sobre questões polêmicas mas essenciais para o futuro da própria espécie humana, como a guerra, o respeito pela natureza e a hierarquia de poder dos homens. A imaginação infantil, geralmente coibida pelos pais e mesmo professores, reflete-se negativamente na formação da criança e futuramente na sua escrita (haja vista as redações dos vestibulandos em que uma insignificante minoria recebe nota máxima no critério *criatividade*).

Nesta questão também a obra lobatiana parece ser uma valiosa fonte de recursos que permitirão ao aluno um espaço necessário para imaginar e, futuramente, criar livremente. Estudar Lobato faz-se necessário para quem pretende ser um bom educador e ainda “proteger”, com sua vasta e grande obra as crianças, pois, como alerta Cecília Meireles “Só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito”.

A CHEGADA DE NARIZINHO A CURITIBA: LOBATO EM JORNAL, ECHOS DA PROVÍNCIA

Marta Morais da Costa (PUC / PR)

Em 14 e 15 de abril de 1921 o jornal **Diário da Tarde** [1]**,** de Curitiba, publicou dois artigos do educador curitibano Raul Gomes (1889-1975), à época diretor do Grupo Conselheiro Mafra, de Joiville (SC), a respeito da recém lançada segunda edição de **A Menina do Narizinho Arrebitado** (1920), de Monteiro Lobato, que saía sob o título de **Narizinho Arrebitado** (1921).

Raul Gomes havia publicado em livro até aquela data **Instrução Pública do Paraná** (1914), **Histórias Rudes** (1915) e **Ação e Civismo** (1918). Sua trajetória intelectual foi marcada sempre pelo incentivo às letras e à cultura e pelo desempenho no magistério de todos os graus. Criou mais de 30 bibliotecas pelas regiões por onde andou e foi responsável pela criação da Biblioteca Pública do Paraná e pelo Teatro Guaíra. Além disso, integrou o GERPA (Grupo Editor Renascimetno do Paraná), responsável pela publicação de dezenas de escritores do estado e incentivador da leitura também por meio de um apelo eloqüente: "O Paraná espera que todos os seus filhos e amigos cumpram o dever de adquirir cada livro aqui publicado, sejam de quem for, e trate de quem tratar e custe o que custar!"

Este rápido perfil do autor permite constituir a perspectiva sob a qual são redigidos os artigos a respeito de Lobato: trata-se de um crítico impulsionado pelo desejo de educar por meio da leitura e de textos voltados para valores regionais.

De fato, a base dos argumentos do escritor notrato de **Narizinho Arrebitado** é a deficiência bibliográfica: em primeiro lugar, a da literatura infantil e, em segundo, a de "obras didáticas de cunho eminentemente nacional". Duas legítimas preocupações, se levarmos em conta a formação do articulista e o pensamento nacionalista daquele momento histórico. A interrelação entre educação e nacionalismo ficou muito clara a partir da fundação da Liga da Defesa Nacional (1916), a que esteve ligado desde o primeiro momento Olavo Bilac, e as sucedâneas Ligas Nacionalistas, a do Brasil e as estaduais. Participavam desse ideário a preocupação com a emancipação do Brasil, a valorização de tudo o que é brasileiro, a propaganda do civismo e a congregação de todos os brasileiros natos.[2]

Na esteira do primeiro argumento , o da raridade das publicações de narrativas e poemas infantis, Raul Gomes esclarece que não está a se referir à quantidade delas, de vez que as livrarias encontram-se abarrotadas de "livros trabalhos de fancaria que só objetivam lucros materiais". A má qualidade deles tem explicação no fato de serem traduções e adaptações mal "executadas", com "linguagem defeituosa", inadequada à "inteligência infantil". O olhar sobre a

linguagem esmiuça detalhes: há incorreções sintáticas e léxicas, confusão entre simplicidade e o "liguajar estúrdio do vulgacho", os assuntos tendem a abstrações ou dedicam-se a "doutrinas morais e cívicas". Mas o que causa maior contrariedade nos leitores são as narrativas "insossas e enfadonhas".

Que tal ouvirmos um fragmento desse texto que não soaria estranho a nossos ouvidos – senão pelo vocabulário um tanto defasado – mas perfeitamente transponível a boa parte da produção infantil brasileira atual?

> Quem quer que, como eu, haja lecionado uma classe de meninos, sentiu, muito clara, a impressão de enfado, senão de tortura, que domina as crianças coagidas a uma leitura mais indigesta e repelente do que um drástico oleaginoso e resistente, ferozmente resistente a uma interpretação rápida e correta porque defeituoso e perro o poder de expansão do autor.

No que denomina "males extrínsecos", Raul Gomes aponta para a ausência de "caráter indígena" desses textos, de vez que poderiam ser lidos aqui ou na terra dos Hotentotes, sem diferença qualitativa na leitura de vez que se pautam pela "incoloração" e pela "pobreza de seu sentimento nacional". Contrariamente a esses indefiníveis textos estão "*Coração*", de De Amicis e livros de geografia e história, provindos da Argentina e até do Chile, esses, sim, despertam "um grande e penetrante encanto!"

Esta argumentação de Raul Gomes faz ecoar uma anterior, a de José Veríssimo que, em 1891, dava conta dos problemas com os livros didáticos e tratava de "nossa literatura escolar (...) muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes.". E aproveitava para avaliar: "Não sei se o nosso desamor à leitura não provém de que não nos habituamos a ler desde a infância, e não nos habituamos porque não há em nossa língua livros próprios para essa idade." E, tal como Raul Gomes o fará mais tarde, cria uma exceção a essa regra para **Coração,** de De Amicis, sem dúvida o grande sucesso da leitura escolar no período entre séculos. E fala do professor curitibano está, portanto, ecoando palavras que já vinham do século passado.

Para demonstrar a ausência de um espírito nacional na escola, Raul Gomes se põe a exemplificar demonstrando como os alunos brasileiros conhecem de cor as frases célebres dos heróis oficiais da Europa, que lhes abarrotam a memória. Contrapõe o desconhecimento escolar a respeito do que fizeram e/ou disseram os brasileiros de outros tempos para garantir seu lugar na história oficial. O mais preocupante, segundo ele, era a visão de Brasil divulgada nos livros de educação cívica e moral. Um deles, escrito pelo diretor do Ginásio Anglo Americano do Rio afirmava que os homens brasileiros "não têm um sentimento profundo da honra e da dignidade, daí as pilhagens aos cofres públicos!". Para responder a essa agressão verbal, Raul Gomes exemplifica com nomes e fatos de ministros e presidentes honestos. Fica evidente aos olhos do

leitor de hoje que o educador considerava o conhecimento da história como um arquivo de fatos e frases, intermediado pela valorização do nacional, mais ainda assim, oficial e cumulativo.

Quanto à leitura infantil, segundo Gomes, pouco se salva de textos nacionais: "o que por aí vai são os contos de Grimm Schmidt, "Mil e Uma Noites", Perrault mais ou menos disfarçados". Do folclore brasileiro, apenas merece citação Sylvio Romero, embora sua obra circule em "edições ordinaríssimas e desatraentes".

É nesse contexto que se vem inserir **Narizinho Arrebitado**, obra do "preclaro Monteiro Lobato, o vitorioso revolucionário da literatura brasileira", caracterizada, "uma dupla especialidade de obra de ficção e para a escola".

Como Raul Gomes leu o Monteiro Lobato infantil?

Em primeiro lugar, rapidamente; Em suas palavras, "deletreei o **Narizinho Arrebitado** no espaço de poucas horas" mesmo que tal rapidez contrariasse a voz geral que "ler um livro de um fôlego é desestimar a obra."

Em segundo lugar, leu com "interesse e agrado".

Uma nova leitura lhe permitiu exprimir com menor vagueza os valores positivos do texto: "como obra de ficção para crianças satisfaz todas as exigências em escritos dessa natureza, pela originalidade do assunto, pelo ambiente em que a ação se desenvolve, pelo cunho nacional da linguagem (não da grafia...) pela graça imprevista do entrecho, pela dosagem homeopática dos capítulos.". Conclui entusiasmado: "particularmente pela linguagem, **Narizinho Arrebitado** é o mais brasileiro ou, melhor, o único livro brasileiro que ainda se escreveu para crianças!"

A partir dessa avaliação, põe-se a discorrer e a exemplificar a linguagem lobatiana sob a perspectiva da apreensão pertinente do universo e do pensamento do caboclo brasileiro. Os exemplos são extraídos de **Cidades Mortas** e **Urupês.** O texto infantil é completamente esquecido pelo articulista e o "dialeto caipira" passa a ser o argumento único e com ele fecha-se o conjunto desses artigos.

O primeiro ponto positivo dessa crítica deve ser creditado à pontualidade de sua divulgação: o volume recém-publicado passa a ser objeto de imediata avaliação. Segundo informações de Nelly Novaes Coelho[3] a primeira edição fora acrescida de uma segunda parte – mais tarde integrando **Reinações de Narizinho** – e intitulada "O Sítio do Picapau Amarelo". Essa nova edição, de 181 páginas, manteve os desenhos de Voltolino, agora reduzidos, e estava endereçada às escolas primárias. De tal forma que o governo paulista de Washington luis comprou 30.000 exemplares para distribuí-los entre as escolas oficiais. A tiragem do ano atingiu a cifra espantosa de 60.000 exemplares! Um deles chegou rapidamente às mãos de Raul Gomes que, segundo o seu "agrado" pessoal, decidiu divulgá-lo mais ainda pelas páginas do **Diário da Tarde**.

De que ingrediente se compõe “o interesse e o agrado” do articulista? Poderemos detectar neles os valores gerais de uma teoria do texto infantil? Em que medida esses valores refletem o pensar da época?

Enquanto educador e diretor de escola, Raul Gomes não esconde que um dos critérios para a boa qualificação da obra se de ao caráter brasileiro da linguagem e à quimica balanceada de assunto, ambientação, humor e extensão dos fragmentos narrativos.

Chama a atenção de imediato à exclusão entre esses critérios das personagens ficcionais. Elas parecem ter se apagado ante a força da perspectiva lingüística e ideológica. As personagens estariam, para ele e com certeza, na esfera das relações com o psíquico e a referência externa. Essa aproximação com o real encaminharia a crítica pra um enfoque não desejado pelo articulista, mais preocupado com o discurso narrativo e o ideológico.

Quanto ao narrativo, percebe-se facilmente a inclinação para a leitura realizada *através* do texto lobatiano, pensando no receptor infantil. Outra não é a intenção da avaliação positiva conferida ao assunto original, à graça, ao ambiente e, sobretudo, à curta extensão dos capítulos. São ingredientes narrativos que desenham um quadro pitoresco e atraente: *original, nacional, imprevista e homeopática* são termos que adjetivam a narrativa e, sobretudo, descrevem os valores caros ao articulista. Pode-se especular a respeito do educador imbuído de missão civilizadora confrontado com o humor sarcástico de Emilia, com a dimensão imaginária da sociedade do Sítio e com a democrática permeabilidade de culturas demonstrada na visita das personagens dos contos maravilhosos ao espaço contemporâneo e brasileiro do sítio de dona Benta. Não se deve esquecer, contudo, que a pedagogia escolanovista do período entendia a leitura escolar e a literatura como alicerces de sustentação da aprendizagem da língua vernácula e alimentadora dos ideais cívicos e morais, formadores da “educação primária integral” democrática. Além do mais, sabemos que o nível de aspiração educacional expresso no texto não correspondia à estrutura técnico-pedagógica da época, profundamente tradicional e muito pouco criativa. Podemos até afirmar, repressora e repetitiva.

No que respeita à defesa dos valores educacionais e nacionalistas da leitura e da literatura de Lobato, convém ressaltar critérios até hoje vigentes. Primeiramente, a relutância e o desagrado infantil com a leitura tem relação direta com a distância criada entre texto e leitor pela “leitura indigesta” e pela ausência de identificação entre assuntos alienígenas ou elevados e o leitor mirim. Tal fato esteve associado no período a um renascer do nacionalismo, empurrado pela necessidade de reafirmação pátria e por modelos narrativos estabelecidos do exterior, como em **Coração** de De Amicis.

> De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações das classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas num conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais

> complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador.[5]

Some-se essas palavras de Lajolo e Zilberman a aproximação dos festejos do centenário da Independência, propiciatório das ondas nacionalistas.

Mais ainda, esta tematização do cívico e do patriótico, anexa a preocupação básica da escola coma alfabetização e a aprendizagem da língua. Temos, assim, explicada mais uma vez a insistência doa rticulista com a expressão em língua brasileira.

Para quem, como Raul Gomes, cultua a reprodução da realidade brasileira na literatura, é compreensível que, diante da inexistência de uma produção literária autóctone, Monteiro Lobato fosse saudado com o escritor do "mais brasileiro, ou melhor, o único livro brasileiro que ainda se escreveu para crianças!" Juízo que a posteridade veio a confirmar integralmente, mas servindo-se de outras perspectivas de avaliação.

Porém, muito mais do que o juízo crítico confirmado pela história, importa considerar ainda a preocupação do educador em garantir a continuidade dos estudos infantis: aproxiamr a criança dos livros é motivo impulsionador do comportamento de Raul Gomes. O acento mais sincero de sua pedagogia em prol da literatura recai na sobrevalorização do livro nacional que atenda às idiossíncrasias de seu leitor. O que a criança deve almejar é o conhecer cada vez mais livros para sedimentar sua visão da nacionalidade, segundo o autor. Monteiro Lobato reúne, para o educador, os valores constitutivos de um bom livro brasileiro: diverte, educa e ensina.

É possível verificar que, em nome de um conceito de instrução atada integralmente ao livro, Raul Gomes incentiva a leitura sobretudo enquanto forma de conhecimento: conhecer o Brasil e sua história, conhecer os brasileiros, sua alma e sua fala. Aliás, vale ressaltar como, para provar a brasilidade de Lobato, Raul Gomes cita longos fragmentos de **Cidades Mortas** e **Urupês**, esquecendo por completo **Narizinho Arrebitado**, motivo primordial de sua reflexão, como estava indicado desde o início do primeiro artigo. Talvez este seja o indício mais vigoroso do desprestígio da literatura infantil à época, pois embora exalte o nacionalismo na linguagem, não é no texto dedicado à criança que busca os exemplos para a comprovação de seus pensamentos.

Outro aspecto relevante da avaliação de Raul Gomes diz respeito ao valor educacional da literatura. Implícito no subtítulo do volume: "segundo livro de leitura para uso das Escolas Primárias", **Narizinho Arrebitado** integrava como leitor modelo um aluno submetido a livros didáticos montados a partir da parca literatura dedicada à criança existente no país e, sobretudo, eivado de textos adaptados de repertórios estrangeiros. Esta campanha em defesa do livro didático ou de apoio à aprendizagem da língua em formato dentro dos valores ideológicos da época, conforme comprovam Lajolo e Zilberman em **A Formação da Leitura no Brasil** [6].

A própria instituição padecia de uma crônica alienação dos valores democráticos, com as crianças e adolescentes dominados pelo medo e pela pressão retórica e enciclopédica do decorar e reproduzir.

O próprio jornal **Diário da Tarde** em edição de 4 de março de 1921 reproduzira a carta-desagravo de um professor e diretor, desmentindo notícia de espancamento em sua escola. A reprodução do episódio, relatado pelo adulto, merece destaque:

> O incidente (...) resume-se no seguinte; o prof. José Reitmeyer lecionava a turma de preparatorianos para a Escola Normal, da qual fazia parte, quando teve de fazer retiral-o [ao aluno Mário Foggiato Vieira] da sala de sua aula em razão ao seu máo comportamento, trazendo á minha presença, na sala em que me achava leccionando, afim de ser tal alumno advertido.
>
> Uma vez censurado o seu procedimento, o alludido menor tomando attitude de completo desrespeito á minha pessoa, dirigiu-me o mais hediondo palavreado em presença de toda uma turma que assistia minha aula, criando para mim, a mais deprimente situação moral perante os meus alumnos. Em vista disso, fil-o retirar do recinto, expulsando-o mais uma vez do collegio. E como esse meu acto disciplinar fosse repelido com violencia pelo menor (que tem mais ou menos 15 annos de idade) que sobre mim investiu chegando a ferir-me em um dos pulos, tive que agarral-o e leval-o até a rua sem, entretanto, haver lhe produzido ferimentos como foi noticiado, e muito menos espancado em quarto fechado, de modo cruel. Verifica-se, pela rápida inspecção do facto, que outro não poderia ser o meu proceder.

Ocorre que o fato desencadeador dessa revelação foi a denúncia apresentada à polícia pelo pai do adolescente. É de se pensar que uma acusação desse teor, numa sociedade ainda acostumada ao arbítrio, deveria ter sido motivada pelo excesso da repressão e por provas físicas do ocorrido. O jornal silencia sobre o desenlace da disputa, embora deixasse entrever na apresentação da carta estar acreditando muito mais na palavra do professor-diretor.

De qualquer forma, o episódio aponta para uma escola incapaz ainda de lidar com o "mal comportamento", preferindo a expulsão e até mesmo o pugilismo. A imagem da escola nesse período da história do Brasil está eivada de casos de maus tratos, autoritarismo e justificada repulsa dos alunos ao estudo e à leitura.

Raul Gomes, ao tratar de **Narizinho Arrebitado**, reafirma os valores da época no julgamento de obras literárias, em especial da literatura dedicada às crianças. E o documento em tela vem documentar a recepção entusiasmada, embora com alguns desvios em relação à ótica

contemporânea, aos primeiros passos do escritor Monteiro Lobato no reino da literatura infantil brasileira.

NOTAS

1. GOMES, Raul. Narizinho Arrebitado – I e II. **Diário da Tarde**, Curitiba, p.1 e 2, 14 e 15 abr. 1921.
2. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U.; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material escolar, 1974. p.47-56.
4. Nagle, op.cit. p. 210.
5. LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira; histórias, autores e textos.** 2ª ed. São Paulo: Global, 1986. p.18.
6. LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil.** São Paulo: Ätica, 1996, p.175-202.

MENINAS EM ESTADO DE SÍTIO[*]

Karina Klinke[**]

Livro. Objeto mágico, forma artísitica, bem de consumo, fonte de prazer, de desejo, informação, espaço privilegiado para transmissão de valores, conceitos e pré-conceitos, de representações... Quando destinado ao público "infantil", contribui para a construção de um modelo de infância distinto daquele da idade adulta, pois falar à criança é inventar a infância.

A literatura (dita) infantil[1] foi se distinguindo da adulta ao mesmo tempo que foi aumentando a preocupação com o que a criança deveria ou não ler, tornando-se importante instrumento de formação, especialmente no espaço escolar. A "literatura escolar" do período colonial elaborou um modelo do que seria a literatura infantil brasileira. Servindo-se do literário para atender finalidades moralizantes ao invés de estéticas,[2] foia única produzida especialmente ao público infantil brasileiro até o final do século XIX.

Figueiredo Pimentel (1884) deu um passo importante na proução de livros literários para criancás, adaptando e "abrasileirando" contos clássicos vindos de Portugal, mas foi Monteiro Lobato quem inovou temática e lingüísticamente as histórias escritas para elas. Sua literatura infantil, no entanto, ultrapassou as restrições do indicador "infantil" e conquistou também o público adulto.

Em 1943, Oswald de Andrade escreveu apra o próprio Lobato sobre seu processo na conquista de público. Segundo ele, a princípio a criançada achou divertidíssimo o que escrevia: *Era um roldão de informações, curiosidades e ensinos que vinham transfigurados em personagens de um país de maravilhas. Pouco a pouco a roda cresceu.E de um misto interessado de gente grande e d epirralhos se compôs desde então o seu público apaixonado e crescente.*[3] Acontece que *a meninada pouco a pouco se distraiu* com os sucessos do rádio e do cinema, tornando-se maior o número de *adultos que rodeavam a sua ilustrada carochinha que o de crianças.*[...] *sinais dos tempos!* [4]

---

[*] Título de Dissertação de Mestrado, orientada pela Profa. Dr. Eliane Marta Teixeira Lopes, na Faculdade de Educação da UFMG, 1998.

[**] Mestranda da FaE/UFMG.

[1] Expressão utilizada por Eliana Yunes no texto "O Feminino e a Literatura (Dita) Infantil", in: JACOBINA, Eloá; KÜHNER, Maria Helena (orgs.), **Feminino / Masculino**: no imaginário de diferentes épocas, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

[2] Cf. LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola**; Bilac e a literatura escolar da República Velha, Rio de Janeiro: Globo, 1982.

[3] ANDRADE, Oswald de. "Carta a Monteiro Lobato". In: **Ciência & Trópico**, Revista Semestral. Vol. 9, n. 2, jul./dez., Recife (PE), 1943: 1981, pp.197-8.

[4] Ibidem, p. 198

Tempos de “modernização” do Brasil, quando as cidades traziam um sem número de novidades que encantavam e desestruturavam as massas. Desde então, o deslumbre só foi crescendo com a chegada de novas tecnologias e muito se tem discutido sobre a produção de livros no Brasil e a existência ou não de uma literatura infantil. O público lobatiano continuou diversificado, muitos leitores são dos tempos do autor e reclamam saudades, mas se mantém ativo e composto por pessoas de várias idades de ambos os sexos, bem ou mal formadas e informadas, que tiveram acesso à sua produção, não só pelos livros, como também pelas adaptações feitas para programas radiofônicos, televisivos, musicais, interativos...

Hoje, decorridos 50 anos de morte do autor e 78 anos de seu primeiro livros para crianças, suas “meninas” protagonistas continuam reinando (no duplo sentido do termo) na memória de milhões de leitoras/es “educadas/os” ao estilo lobatiano.

Narizinho e seu contraponto Pedrinho representam o feminino e o masculino mais ou menos idealizados para a infância. Ela é “reinadeira”, extrovertida, simpática e ainda conserva os bons modos socialmente esperados das meninas. Ele é o garoto esperto, sabido, futuro homem de bem. Mas é Emília, com sua “independência mental”, quem conquista a maioria do público lobatiano.

A boneca representa um pouco do que somos e não temos coragem de assumir. Traz algumas características socialmente construídas como femininas e outras tantas que re-apresentam às leitoras e leitores, seus desatinos, irreverências, hipocrisias, amores, sonhos. Emília tem espontaneidade, firmeza, impõe seus desejos, é teimosa, diz o que pensa, extravasa emoções, e porque não dizer?: é uma face da feminilidade idealizada por Monteiro Lobato.

Para os tempos de Lobato, provavelmente seria inverossímil uma menina de “carne e osso”, com as características de Emília. Mas como a literatura *acredita sensato o desejo do impossível*,[5] ela traz, no papel de uma boneca, representações de um ser/estar menina que fascina leitores e leitoras de todos os tempos.[6]

---

[5] BARTHES, Roland. **Aula.** Trad. Leyla Perrone – Moisés. 7ª edicão. São Paulo: Cultrix, 1977: 1996, p.23.

[6] Faço essa afirmação embasada em depoimentos presentes nos trabalhos de Fanny ABRAMOVICH (“Lobato de todos nós”. In: DANTAS, Paulo. (org.). **Vozes do Tempo de Lobato**. Depoimento: edição comemorativa do centenário de nascimento de Monteiro Lobato. São Paulo: Traço Editora, 1982, pp.145-58) e José Roberto Whitaker PENTEADO (**Os Filhos de Lobato:** o imaginário Infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997).

Emília evolui enquanto personagem literária e na medida em que foi se humanizando através da fala, libertando-se da dependência de Narizinho: *A boneca já falante/Me foge entre os dedos*.[7] Emília sai da *infans* ao começar a falar e, levando em consideração as últimas histórias produzidas por Lobato n**A Chave do Tamanho** (1942), evolui até a maturidade tornando-se uma pessoa independente, decidida e intrépida.

Outra especulação atraente consiste em imaginar se Lobato teria batizado a boneca, inconscientemente, com a versão feminina do nome dado por Rousseau à criança que cria e molda de forma idealizada: Émile...[8] Pensando nessa hipótese, ambas personagens se assemelham em suas etapas de desenvolvimento, tema também bastante discutido por educadores, médicos e psicólogos nos tempos de Lobato. Contudo, nos texto de Rousseau, o auge da maturidade é o encontro da mulher ideal por Emílio, enquanto nas histórias de Lobato, pode-se dizer que a maturidade de Emília chega ao ápice em atitudes científicas, acompanhadas de nobre humildade perante a democracia.[9] Representações de uma feminilidade "moderna", arrojada.

Narizinho, a menina de "carne e osso" do Sítio, representa as ambigüidades vivenciadas na renovação do papel feminino dos tempos de Lobato e talvez por isso não seja tão surpreendente quanto Emília. De qualquer forma, o texto literário foge dos modelos de menina elaborado em outras produções literárias para crianças de seu tempo[10] e inova as representações de infantil-feminino ao criar *uma menina de nariz arrebitado* [que] *não tem medo de coisa nenhuma.*[11] As críticas feitas contra a sua produção estão direcionadas nessa vertente, como se as crianças lobatianas dessem exemplos indevidos à educação infantil idealizada pelos críticos.[12]

Lidando sempre com ambigüidades, os textos lobatianos escritos na década de 1920 acolhem meninas, meninos, mulheres, homens, jovens, velhas/os, letradas/os, analfabetas/os, negras/os, brancas/os, citadinas/os, campesinas/os, pessoas rudes ou instruídas de todos os tempos. Elas podem se identificar com uma personagem ou com outra e, no mergulho da leitura, re-significarem sua visão de mundo e de si mesmas, seja por gostarem ou por desgostarem da forma como estão representadas. Mergulhadas na leitura, as pessoas têm a possibilidade de

---

[7] LINS, Lucinha (Interp.) "Narizinho", in: **Sitio do Picapau Amarelo**, São Paulo: Som Livre, s. d. 33 rpm. (Disco de Vinil)
[8] PENTEADO, op.cit., 1997, p.214.
[9] No livro **A Chave do Tamanho** (1942) Emília acaba com a guerra e como resultado cria outros desastres. Percebe seu erro e "comandando" o Visconde procura resolver os problemas que ela mesma criou. Diante de uma votação vence a idéia oposta à sua e ela dá *grande exemplo para todos os ditadores do mundo,* acatando a opinião da maioria.
[10] Cf. GOUVÊA, Maria Cristina S.. "Retratos de Crianças". In: **O Mundo da Criança:** A construção da Infância na literatura. Belo Horizonte: FaE/UFMG/1997. (Tese, Doutorado em Educação).
[11] LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Vol. 1, 11ª ed.. 2ª série das Obras Completas de Monteiro Lobato – Literatura Infantil. São Paulo: Brasiliense, 1931: 1962 a, p.5.
[12] Especialmente aos clericos católicos que proibiram a leitura dos livros de Lobato na décadade 1930.

(re)criação de sua própria história, de (re)educação.[13] Muitas narram as emoções de amor e ódio, carinho ou desdém que (re)viveram diante da produção cultural lobatiana, com sua diversidade de artefatos produzidos com a mesma perspicácia do autor: o reconhecimetnod a esterilidade de produtos que atendessem especificamente os interesses das crianças brasileiras.

Eu mesma não fui leitora dos tempos de Lobato, sequer li seus livros na infância, nas conheci seus textos já adaptados por Wilson Rocha e Benedito Rui Barbosa para a TV Globo no programa **Sítio do Picapau Amarelo**. Esse já era o segundo Sítio televisionado, financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (1976) e co-produzido no Centro Brasileiro de Televisão Educativa (RJ), através do qual eu e outras/os milhões de brasileiras/os conhecemos as personagens criadas por Lobato, que contracenavam e ainda contracenam diariamente diante de nossos olhos desde 1977 antes na TV Globo e agora na TV Educativa (RJ).

Livros, canções, programas infantis de TV, rádio, filmes, peças teatrais, brinquedos, exposições de artes e mais recentemente *software* representam forte difusão do enredo lobatiano para as massas. O primeiro programa televisivo doi da extinta TV Tupi, apresentando entre 1951-63 em uma fiel adaptação dos textos de Lobato feita por Tatiana Belinky para a forma teatral, *como um meio educacional, fonte de informação e formação, que conduzisse a criança a um pensar o Brasil, sem, no entanto, cair em didatismo chato e estéril.*[14]

A literatura de Monteiro Lobato conquistou gente grande também, mesmo que a tenha conhecido adulta, pude me encantar com a riqueza de sua imaginação e perspicácia em termos de mercado cultural, especialmente na sutileza de tematizar assuntos polêmicos através da atuação de personagens ambíguas. Seus textos comportam a diversidade, aliás essa é uma das marcas do leitor – modelo[15] lobatiano, a aceitação da diferença.

As ambigüidades do "ser/estar menina", re-apresentadas em sua literatura infantil da década de 1920, remetem-me à meninice "educada" no sítio televisionado. Lembro-me mais das oportunidades de re-significação do papel feminino através das personagens Narizinho e Emília do que propriamente do enredo e das histórias, que muitas vezes achava chatas, massantes. Talvez porque a preocupação educacional da TV enfatizasse a instrução dos telespectadores em detrimento do prazer de conhecer suas histórias.

Como leitora, encanta-me o estilo de Lobato na exploração de contos de fadas, folclóricos e mitológicos, que no programa **Sítio do Picapau Amarelo,** foram "desviados" pela adaptação.

[13] Considerando que os termos "criação" e "educação" são sinônimos.
[14] CAPARELLI, Sérgio. "Lobato na TV", in: ZILBERMAN, Regina (org.). **Atualidade de Monteiro Lobato**: Uma revisão crítica. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1983, p.118.

Segundo comentário de Wilson Rocha, um dos adaptadores: *uma frase solta, um comportamento mencionado de passagem por Lobato, inspira, às vezes, uma trama enorme, cheia de suspense e intriga.*[16] Nos textos de Lobato, Narizinho me parece mais astuciosa, mais esperta, mais ativa que na série televisiva, onde é tão certinha, boazinha, sem as ambigüidades da "reinadeira" menina da literatura.

A Emília chega a ser inconveniente, chata, de tão petulante. Uma hipótese que pode explicar tamanha saliência é o fato da maioria das histórias adaptadas para TV serem aquelas produzidas na década de 1930 em diante, quando a boneca já tem completa "independência mental". Outra hipótese é o fato dela concorrer na TV com outros modelos de mulher vinculados pela mídia, o que contribuiria para que houvesse um "ajuste" da personagem lobatiana por parte dos adaptadores, a fim de satisfazer o/a telespectador/a modelo dos anos de 1970/80. Ou ainda,a variação de artistas que interpretam o papel da boneca, também pode ter influenciado com certos exageros.

Ao produzir o segundo Sítio televisivo nas decadas de 1970/80, as crianças telespectadoras não eram as mesmas leitoras modelo dos tempos de Lobato. Como meninos e meninas não são vistos da mesma forma em tempos diferentes, o projeto de educá-los também é outro. A passagem das histórias lobatianas para TV não se limitou à adapatação do texto escrito para o dramatizado, como aconteceu com o programa da década de 1960, mas a estrutura das histórias também foi adaptada a outras perspectivas de "educação" da criança diferentes da proposta de Lobato. Mas essa já é uma outra pesquisa...

O autor Monteiro Lobato é *este que se traveste de forma a confundir o lugar de onde fala e de onde constrói e comanda seus fantasmas. Este mesmo que desloca sua voz em seus personagens, modulando-a, segundo seu desejo de verdade ou segundo a verdade de seu desejo.*[17] Suas representações de gênero, em **Reinações de Narizinho** trazem a diversidade e a ambigüidade convivendoa todo instante, mesmo que haja uma tentativa social de delimitação do masculino e feminino . É uma *negociação do insustentável*[18] em um tempo que, como na atual virada do século XX para o XXI, muito se busca, mas de quase nada se tem certeza.

---

[15] Conceito desenvolvido por Umberto ECO, **Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção.** Trad. Hildegard Feist, 1ª reimpressão. São paulo: Companhia das Letras, 1994.
[16] CAPARELLI, op.cit. 1983, p.120.
[17] LOPES, Ruth Silviano Brandão. "O Lugar do Texto Sobre o Feminino" in: GOTLIB, Nadia Betella. **A Mulher na Literatura**. Vol II. Belo Horizonte: Imprensa de UFMG, 1990, p.53.
[18] MAINGUENEAU, Dominique. **O Contexto da Obra Literária.** Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, , 1995, p.60.

GT 3: Fontes, metodologias e objetos na História da Leitura e do Livro no Brasil

Relendo Minas Gerais
José Luiz Foureaux de Souza

Correspondência de escritores: leitores e leitores
Leopoldo Comitti

Primórdios da Tipografia em Portugal
Martha Ribas de Faria Oropesa

Uma leitura de representação coletiva
Geraldo Inácio Filho

Colonização e Letramento no Brasil:
Formação da Cultura e Instituição imaginária
do papel da leitura na sociedade Brasileira
Ana Maria Rocha de Souza

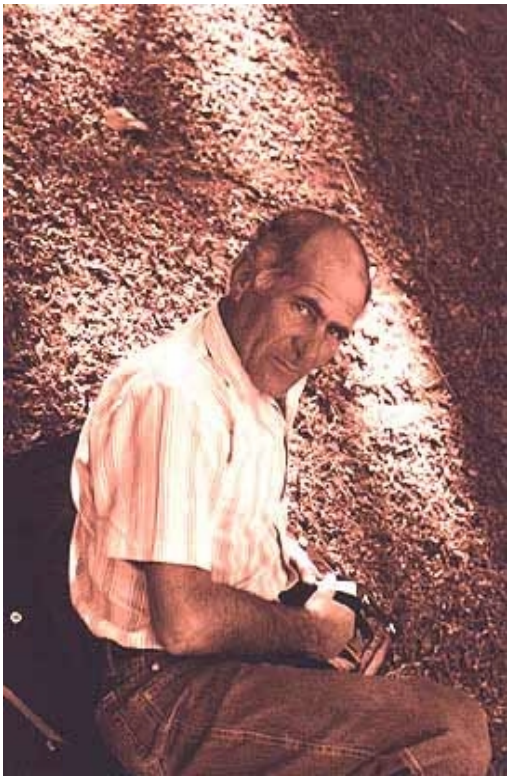


Foto de **Ângelo José da Silva**

RELENDO MINAS GERAIS (FINISSECULAR)

José Luiz Foureaux de Souza Júnior
UFOP

Metrópole, colônia e província são estágios de uma identidade que se revela numa literatura em constante diálogo cultural com o Parnasianismo, por um lado, e o Pré-modernismo, por outro. Essa comunicação visa a apresentação de apontamentos de um percurso de leitura da vida literária em Minas Gerais, no final do século XIX. Esse é o pressuposto do Projeto Integrado de Pesquisa, cujos primeiros apontamentos serão apresentados nessa comunicação. Para esses apontamentos é necessário considerar que a Literatura Comparada tem se voltado, nos últimos anos, especialmente no Brasil, que as questões relativas à Memória. Há, nessa posição, uma evidente preocupação com o resgate de uma tradição cultural, abandonada pelos estudos imanentistas, estreitamente relacionados com o conceito de ruptura. Propõe-se, assim, recuperar autores esquecidos, acervos extremamente ricos, no momento abandonados e, o que é mais importante, propiciar uma releitura de nosso passado cultural, abrangendo a literatura e suas relações, inclusive, interdisciplinares.

Estudos anteriores mostram que as sucessivas correntes críticas deixam marcas, que se vão acumulando. Progeressivamente, camadas de leitura se assentam sobre a superfície textual, como poeira, acabando por roubar das obras qualquer brilho. Ao lê-las, são anexadas à sua escrita os sentidos produzidos por toda a fortuna crítica a elas relacionadas. Certos equívocos de leitura podem perpetuar-se. Aspectos relevantes das obras podem ser obliterados por leituras às vezes totalizantes, que se propõem como verdades. As propostas da Literatura Comparada, especialmente a tendência que utiliza conceitos de várias disciplinas relacionadas com a Crítica Cultural, propiciam a análise de discursos, buscados em fontes primárias retirando do texto as sucessivas camadas de

poeira e recolocando-o no contexto da cultura brasileiro. É nesse sentido que se sustenta a pertinência dessa investigação. Nessa perscpectiva, a inversão cronológica anunciada no texto do resumo dessa comunicação se justifica e se sustenta. Não desejo assumir um erro ao confundir a figura de Afonso Arinos, o monarquista que recebe Raimundo Correia e Olavo Bilac em Ouro Preto, durante a "idade de ouro", com a do companheiro lírico de Pedro Nava, numa Semana Santa, em 1936. A ilusão serve apenas para direcionar a operacionalização da leitura de fontes primárias que restabeleça o contexto da vida literária finissecular em Minas Gerais. Assim, podem ser apontados dois objetos fundamentais para a investigação que aqui se anuncia: desenvolver reflexões sobre a relação entre Literatura e História, no âmbito da crítica literária, tendo como base o estudo de fontes primárias existentes em Minas Gerais, mais especificamente na Região dos Inconfidentes e em Belo Horizonte; e rever o conceito da tradição subjacente à produção literária de Minas Gerais, considerando-se não apenas a tradição "histórica", mas também a relação entre linguagem e cultura, e as decorrências de tal relação, na permanência de procedimentos literários que ultrapassem o âmbito de realizar uma antologia de textos literários e de sua crítica.

Após um longo período de preocupação com aspectos puramente textuais, a Crítica Literária volta-se para o contexto sócio-cultural. Fazem-se necessários estudos que privilegiem as relações interdisciplinares, especialmente com a Crítica Cultural, a História, a Antropologia, a Filosofia. Esse retorno aos elementos externos ao texto não se faz, porém, sem dificuldades. Os profissionais voltados para Literatura, apesar de uma formação teórica sólida, sentem-se pouco à vontade diante da metodologia das ciências sociais, especialmente no que diz respeito à flexão histórica e à pesquisa em fontes primárias. Com a existência de acervos e documentação abundante, parece-nos coerente uma proposta de leitura dessa natureza. Há, sem dúvida, uma necessidade premente de prenchimento de hiatos de formação; e esse só poderia ser efetivado no

exercício da pesquisa teórica e empírica, além do relacionamento constante com profissionais de disciplinas afins. No entanto, isso não é o bastante. Corre-se o risco de, simplesmente, efetuar-se uma transformação simplista de conceitos, ou afastar-se do objeto de estudo específico: o texto literário.

A pesquisa de acervos literários mostra-se um bom exemplo para a questão aqui colocada. Um olhar lançado sobre documentos de escritores exige bem mais que uma metodologia voltada para os estudos históricos. Usá-las, sem uma reflexão baseada na teoria literária, pode levar unicamente à História da Literatura, jamais à relação entre o texto e seu respectivo. As investigações mais voltadas para as possíveis "poéticas" subjacentes à produção literária, quaisquer que sejam sua localização e sua época, são condição *sine qua non* para qualquer pesquisa, inclusive a que pretende realizar uma leitura crítica da memória cultural vinculada a um período, como já refetido, acerca do qual os estudos parecem por demais escassos. Faz-se necessário, então, que sejam desenvolvidos estudos que tenham como objetivo a compreensão e estabelecimento de pressupostos teóricos mais eficazes na solução de problemas advindos das relações interdisciplinares. As relações com a História, com a Sociologia, a Estética da Recepção, a Crítica Cultural, a Semiótica e as articulações filosóficas constituem exemplos dessa pluralidade interdisciplinar – marca do comparativismo e vetor de orientação da leitura historiográfica que se pretende realizar. Aqui, trata-se de uma investigação que, em seus objetivos específicos, prevê a localização, levantamento, leitura de análise dos documentos referentes à conhecida "idade de ouro", que teve lugar em Ouro Preto, no mesmo momento em que no Rio de Janeiro ocorria a "Revolta Armada de 1893", momento muito pouco estudado do ponto de vista da historiografia literária, principalmente aquela voltada para a vida literária e seus "arredores" em Minas Gerais. Dois nomes aparecem, de imediato, nesse horizonte de expectativas: Raimundo Correia e Afonso Arinos de Melo Franco. O primeiro, "exilado" em Ouro Preto por

conta da “armada” e o segundo, elemento de “articulação” entre o poeta e o contexto de Ouro Preto; entre o representante do Parnasianismo e o clima inconfidente, sempre atuante no contexto sócio-político-cultural de Minas Gerais. A “leitura” desse momento da História do Brasil que se liga por vias secundárias à História da Literatura, tem em Minas Gerais um palco peculiar que estimula a investigação das relações mantidas pelso dois intelectuais e a articulação desse contato com o momento histórico que contextualiza os acontecimentos finisseculares de/em Minas Gerais, dos quais a literatura pode ser tomada como leitura de um contexto, de um momento,a ser novamente lido, para uma compreensão mais renovada e, possivelmente, aprofundada.

O campo dos estudos literários apresenta uma diversificação acentuada, do ponto de vista do diálogo interdsciplinas e é nessa perspectiva que minha proposta de leitura se coloca. Em seu campo particular de especulação, essa leitura se orienta e desenvolve a partir da interlocução entre Literatura e outros campos do saber – particularmente a História – na busca da cosntrução de um discurso que dê conta de instituir novos parâmetros para o estudod a própria Literatura e de sua historiografia. Prestando atenção em tudo o que tem sido processado, em termos de uma historiografia literária, percebe-se que a busca de uma identidade cultural tem colocado a Literatura sob a mira de olhares muito mais detalhistas e cuidadosos. Em outras palavras, os estudos literários, atualmente (sob a orientação de sua historiografia, teorização e crítica, no âmbito do comparatismo literário) têm abandonado os estreitos limites da nacionalidade, no sentido de uma totalidade unária, para buscar uma interlocução com particularidades que vão se revelando ao longo do processo de leitura e análise do texto que a memória cultural vai legando e que vai sendo lido. Se o conceito de nacionalidade, nos termos em que se coloca essa questão no presente projeto, não é suficiente para uma descrição compreensiva de um “fenômeno”literário localizado, a citada interdisciplinaridade oferece ricas e flexíveis de pensar essa mesma peculiaridade, a partir de outro

pressupostos. É claro que cortes metodológicos têm que acontecer para viabilizar o trabalho.

Nesse sentido, a leitura se faz da chamada "idade de ouro" assenta-se na hipótese de que o status dessa região passa por três categorias diferentes: metrópole, colônia e província. Em cada momento da História, esse status toma uma configuração diferenciada e, nesses termos, um outro dado fala da particularidade desse momento especial, pelo qual passoua cidade de Ouro Preto, como afirma Brito Broca, em **Naturalistas, Parnasianos e Decadistas:**

> Na última década do século passado a "Imperial Cidade" da província de Minas tornou-se o centro de grande ebulição intelectual. Carlindo de Lellis situa essa "idade de ouro" entre 1890 e 1897. Fora, por assim dizer, o canto de cisne da antiga Vila Rica, que já nos fins do século XVIII vivera outra época literária famosa: a dos poetas inconfidentes. (1991:146)

Pois bem, essa "idade de ouro" reúne em Minas Gerais um grupo de intelectuais, entre eles Raimundo Correia e Afonso Arinos de Melo Franco. O destaque é meramente referencial, mas vale a pena sustentar uma hipótese: a de que o eixo cultural sofre um abalo na última década do século passado e a de que o encontro desses dois escritores explicita muito dos "efeitos" desse momento na História da Literatura de Minas Gerais e do Brasil. Se o Rio de Janeiro, tendo passado a ser a capital federal, faz com que a mudança do regime político provoque um êxodo interno, alguma coisa deve ter acontecido, algum tipo de influência desse pólo histórico (Ouro Preto) deve ter sido representado no quadro historiográfico da Literatura Brasileira. Ao lado dos intelectuais citados, alguns outros, não só de Minas Gerais, refugiaram-se aqui, decorrência do momento de convulsão por que passava o país. Ora, esse dado nos parece muito instigante, uma vez que da análise e estudo dessa mesma fase, das relações entre os intelectuais que por aqui circulavam, da produção desse grupo e do "tecido" que daí resulta, construindo um texto cultural de fundamental importância para a Literatura Brasileira, uma outra leitura da identidade cultural que se constituía no Brasil e os ecos

da efervescência cultural e política podem ser percebidos a partir da análise dos elementos apresentados.

A partir do que aqui se expõe, pode-se afirmar a convicção de que o processo de investigação que se propõe apresenta bastante consistência, uma vez que a História da Literatura recebe aqui o influxo de um exercício de leitura crítica de um momento fundamental para o Pré-modernismo e o próprio Modernismo, etapas decisivas para a consolidação do processo identitário pelo qual se pauta a produção literária nacional. Minas Gerais volta a ocupar um lugar de destaque, não mais por força de sua índole combativa no campo da política, mas também no campo específico da produção literária que, nessa etapa da História do Brasil, vislumbra um desdobramento de sua nacionalidade coma consolidação de sua própria produção literária. Assim é mais que interessante ou útil, "iluminar" uma relação intelectual – a que estabelecem Raimundo Correia e Afonso Arinos de Melo Franco – no período denominado "idade de ouro", procurando determinar parâmetros consistentes para a releitura pretendida: a que se volta para o contexto de Minas Gerais finissecular e sua influência e/ou contribuição para os debates culturais que são fomentados no país, no momento em que se dá a mudança de regime político e, no campo das artes, o momento em que tem início as primeiras manifestações do que viria a ser o Pré-modernismo. Por outro lado, faz-se importante o delineamento de um outro percurso de leitura da historiografia literária do/no Brasil, durante o período marcado pelo "aparecimento" da Primeira República, enquanto um texto escrito pela memória cultural. Este se desdobra numa releitura do que se pode chamar "Literatura Mineira", num movimento de "re-acomodação" de um painel outro, mais amplo, que é o da Literatura Brasileira no mesmo período.

Uma vez que a leitura que faço se inscreve sob o signo do diálogo interpretativo, parece bastante plausível que o primeiro passo metodológico dessa investigação se dê na direção de alguams idéias de Mikhail Bakhtin. Não estou a afirmar que tal leitura se

sustenta nas suas considerações acerca dos estudos literários e sua articulação com a História – que vai ser percebida e articulada, ainda que não especificamente, pela Estética da recepção, mas estas são de suma importância para orientação do eixo metodológico dessa mesma leitura. Mikhail Bakhtin, em "Os estudos literários hoje" (tem escrito como "resposta" à revista Novy Mir), publicado em **Estética e criação verbal**, faz a apresentação de um painel bastante significativo de suas idéias a respeito da inserção do texto literário em seu respectivo contexto. Esse texto se refere ao panorama de estudos literários na Rússia, o que não tira dele a consistência necessária ao meu propósito e parece extremamente atual, principalmente se levar em conta os debates contemporâneos a respeito de uma crítica contextual. Parte, em princípio, da seguinte proposição:

> A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo possível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores sócio-econômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura através desta e junto com ela, influenciam a literatura. (1992:362)

Percebe-se que Bakhtin pensa a cultura a partir de um conceito de cunho antropológico, no qual só se aprende o sentido de um determinado elemento cultural a partir de uma compreensão de um sistema sígnico. Esse aspecto leva a considerar a natureza "textual" da memória cultural, o que faz do signo e de seu sistema uma referência operacional bastante rentável. Assim, nas noção do contexto será necessariamente mais ampla e mais rica que aquela frequentemente adotada pela crítica, cercada por um corte temporal restrito. Nessa medida, fica viabilizada a análise da "idade de ouro" como um sistema sígnico da Literatura Brasileira, lida pelo viés da localidade mineira, a partir do encontro de dois intelectuais importantes para essa mesma literatura. Esses intelectuais funcionam aqui como os signos que operacionalizam a memória cultural que vai sendo grafada pela historiografia literária

que relata essa passagem da História do Brasil. Esse "detalhe" vai nos remeter, quase que obrigatoriamente, a consideração do que Jauss denomina de "horizonte de expectativas". Esse horizonte requer, portanto, uma visada menos "sincrônica" para os estudos literários, colocando-os na perspectiva da longa duração – referência explícita à *nova história*, numa focalização genérica – nos termos em que se coloca a proposta de integração que envolve esse projeto. Nesse sentido, é interessante observar, mais uma vez, o que diz Mikhail Bakhtin:

> Nossa pesquisa costuma operar com base nas características da época a que pertencem os fatos literários em estudo sem distingüi-las, nas maioria das vezes daquelas que se aplicam à história em geral e sem introduzir a menor análise diferencial do campo cultual, nem de sua interação com a literatura. Tais análises demonstram, aliás, uma total ausência de metodologia. A chamada vida literária de uma época, cujo estudo se efetua sem referência ao estudo da cultura, resume-se a uma luta superficial de tendências literárias, e quando se trata dos tempos modernos (sobretudo do século XIX), o processo se resume às lutas verbais das revistas e jornais que ficaram sem grande influência sobre a literatura da época. A intensa ação exercida pela cultura (principalmente a das camadas profundas, populares) e que determina a obra de um escritor ficou inexplorada e, muitas vezes, totalmente insuspeita. Semelhante procedimento barra o acesso à profundidade das grandes obras. A literatura adquire ares de algo insignificante e frívolo. (1992:363)

Há, nessas palavras, evidente ecos dos estudos anteriores de Bakhtin, especialmetne daqueles que se tratam do conceito de dialogismo. Essa não é a mola mestra do exercício de leitura que se efetiva, mas coloca em cena o caráter intertextual com que as leituras que a memória cultural vai proporcionando ao longo do tempo. Para o crítico russo, o textoa presenta-se como uma convergência de múltiplos textos e, portanto, deve ser estudado a partir de um corte temporal mais amplo, ao que ele se refere como grande temporalidade. Como superfície em que os elementos de uma tradição lingüística e literária se atualizam e se organizam, a obra só pode ser compreendida ao ser libertada de sua contemporaneidade. Essa idéia faz-se ecoar na proposta de busca nos acervos bibliográficos, com seus "documentos" da época, os elementos necessários à consolidação de um contexto que não apenas recupere o

passado como também oriente a leitura do momento presente, aquele em que se insere tanto a obra em estudo (se for o caso), como o contexto de leitura desse mesmo momento. No presente projeto, Ouro Preto, na época da "idade de ouro" é o contexto a ser explorado e a produção de Raimundo Correia e Afonso Arinos, os elementos para a construção do texto que se quer ler, o que explicita a memória cultural do contexto constituído e selecionado. Para concluir esse raciocínio, é necessário tomarmos, mais uma vez, as palavras de Bakhtin:

> Não é muito desejável estudar a literatura independentemente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que se poderia chamar sua contemporaneidade e de seu passado imediato (em geral, nos limites da época tal como a entendemos). Receamos aventurar-nos no tempo, afastar-nos do fenômeno estudado. Ora, uma obra deita raízes no passado remoto. As grandes obras da literatura levam séculos para nascer e, no momento em que aparecem, colhemos apenas o fruto maduro, oriundo do processo de uma lenta e complexa gestação. Contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido. (1992:365)

O estudo de acervos e documentação depositada em bibliotecas, sem dúvida, cria oportunidade para esse trabalho em profundidade proposto por Bakhtin, especialmente por oferecer um panorama mais detalhado do contexto dos autores referidos. É o que pretendemos realizar nos acervos de Mariana e Ouro Preto. Esses "documentos" nos darão pistas para reconstruir toda uma trajetória, não só do(s) escritor(es), como também do(s) gênero(s) literário(s) *lato sensu*: a mentalidade da sociedade que, em última instância, foi a responsável pela organização do material; a ideologias das entidades oficiais e sua função histórica, legitimadora; leituras do(s) escritor(es); tradição cultural e familiar e amizades literárias; tradição literária relacionada à formação educacional, além do resgate de todo um sistema simbólico presente nos objetos e vestígios documentais do cotidiano.

Como está em cena, em primeira instância, um problema de historiografia literária a proposta aqui apresentada necessita de uma outra referência para sustentar sua

própria coerência interna. É nesse sentido que, no âmbito da estética da recepção (uma vez que o estudo de acervo nos leva, necessariamente, a preocupação com o esboço de um horizonte de expectativas) procuramos privilegiar a questão da historicidade, via recepção literária, nos termos em que é colocada por Hans Robert Jauss, a partir de sua memorável aula na Universidade de Constança. Em suas sete teses sobre a História, matéria dessa conferência, Jauss apresenta um vasto programa de estudos. Concebidas como provocação, as teses deixam entrever os conceitos fundamentais de Jauss, que acabam influenciando no desenvolvimento da Estética da recepção, que vai ser aqui tomada como elemento constitutivo do eixo metodológico do projeto. A historicidade da obra literária, que leva a pensar numa possível "longa duração", como já foi mencionado anteriormente, cabe como uma luva no trabalho que se propõe, principalmente se tomarmos em consideração o que diz Regina Zilberman, em **A Estética da recepção e a História da Literatura**, introduzindo o "plano" do raciocínio de Jauss, na referida conferência:

> (...) a noção de história (...) deixa de ser vista como progresso e evolução, segundo a ótica linear e teleológica herdada dos positivistas. Pelo contrário, ela se faz de avanços e recuos, reavaliações e tomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia, e não pode mais limitar-se ao alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos. (1989:39)

O comentário de Regina Zilberman dá bem a medida do conceito de História operado aqui. Apresentando uma interpretação das teses de Jauss, especificamente a tese V, a autora ressalta o papel dinamizador da História e a necessidade de valorizar o novo, enquanto uma "qualidade móvel", ou seja, com conseqüências estéticas e históricas compreendendo por isso o movimento constante de reavaliação de leituras já feitas com a recuperação do contexto cultural adjacente. Uma outra idéia realçada pela comentarista é a de que esse tipo de posicionamento sempre provoca, ainda que alguns não o admitam o resgate do passado, de momentos importantes tanto da Literatura, enquanto realização estética, quanto da História, enquanto relato contextualizado –

portanto, mantido e alimentado pela memória cultural – das mesmas realizações, em suas realizações culturais. Através do que ficou documentado, seja como criação literária, seja como registro histórico, pela pena de Raimundo Correia e Afonso Arinos de Melo Franco, constitui o material que pode levar à releitura de "resgate" do passado recente da Literatura Brasileira. Este resgate não significa, é certo, a valorização do passado pelo passado; mas, como quer a comentarista de Jauss, a valorização de recursos e avanços, de reavaliações e levantamento de hipóteses, para uma melhor compreensão da Literatura e da História, em determinado momento. Esse posicionamento, como é óbvio, faz pensar na figura do leitor, enquanto agente do processo de resgate, de leitura dessa memória, de vivificador da historicidade da obra literária. Nesse sentido, é importante destacar o que diz o próprio Jauss, na "introdução" à apresentação de suas sete teses, em **A história da literatura como provocação à teoria literária:**

> (...) A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dso primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (1994:23)

Bem, eu sou o leitor aqui. Cabe, então, a mim, realizar esta tarefa de dar consistência e sentido às implicações estéticas e históricas a que me propus. Um desdobramento disso seria a realização dessa "releitura" sob a perspectiva de um encontro inesperado, ocorrido em Ouro Preto, como já mencionado. A "idade de ouro", conseqüência dos desdobramentos dos movimentos político-sociais que culminaram com a proclamação da República, seria o operador que Jauss chama de implicação histórica. Esse dado (constituído da análise de documentos referentes às atividades dos autores referidos, em Ouro Preto, durante sua estada, depositados nos diversos arquivos da cidade; da releitura e análise de sua produção especificamente literária; da busca,

leitura e análise de sua correspondência com outros intelectuais) constitui *pari passu* o horizonte de expectativas do próprio projeto. Parece que todos os dados apontados como essenciais por Jauss estão contemplados. Confirma-se, portanto, a importância da recepção primária, como quer Jauss, dando vazão crítica à leitura de uuma recepção segunda. Com isso, uma retomada de um momento crucial para a vida literária e política nacional, num desdobramento político-cultural de conseqüências variadíssimas, que podem ser percebidas pela eclosão do Pré-modernismo, em todas as suas manifestações, ultrapassa o limite do merametne metodológico. A hipótese aqui é a de que esse momento, ainda tão pouco estudado, do ponto de vista da historiografia literária (trata-se da Revolução da Armada de 1893), consiga iluminar mais o processo de resgate de um outro processo, o identitário que perpassa (também) toda a produção literária nesse período.

Correspondência de Escritores: Leitores e Leitores

Leopoldo Comitti*

Em estudos de acervos de intelectuais, qualquer documento, em principio, deve ser olhado com desconfiança. As circunstâncias que envolvem a constituição de uma coleção certamente induzem o pesquisador a efetuar um determinado tipo de leitura conveniente não só ao intelectual pesquisado, como também aos familiares remanescentes ou às instituições mantenedoras do arquivo público ou privado.

Quando nos debruçamos sobre correspondências de escritores, a questão se torna bastante complexa pois, esteja os textos em arquivos públicos, em coleções particulares ou publicadas em livros, já trazem em si problemas de leitura inerentes a seu próprio processo de escrita. As cartas, apesar de, em tese, serem manifestações textuais privadas, jamais foram tratadas estritamente como tais. Entre remetente e destinatário surge sempre a sombra de um terceiro leitor (muitas vezes plural) que, mesmo alijado pelos mais diversos mecanismos de controle, acaba sempre deixando suas marcas pelo texto, sob a forma de recursos discursivos facilmente reconhecíveis.

Por vezes, a presença dessa sombra tem boa acolhida por parte do remetente. Adquire até mesmo o estatuto de público leitor, não apenas como destinatário tangencial, mas como destinatário real e qualificado. Mário de Andrade, em sua correspondência a Carlos Drummond de Andrade, observa essa prática, não sem a sua costumeira ironia: "se eu tivesse tempo pra escrever cartas como se faz na França, cartas pra depois da morte os amigos publicarem, havia de mandar uma pra você sobre o que sou, o que faço e o que penso agora. Dava um assunto bonito,que esta minha vida é vê uma sororoca de Amazonas".[1]

---

* Professor Adjunto de Teoria da Literatura na Universidade Federal de Ouro Preto.

[1] ANDRADE, märio de . *A Lição do amigo*: Cartas de Máriod e Andrade a Carlos Drummond de Andrade. 2ª edição. Revista Rio de Janeiro: Record, 1988, p.42.

Apesar de solicitar aos amigos que suas cartas jamais sejam publicadas, Mário de Andrade é um bom exemplo de como o público leitor (pelo menos aquele especializado) está sempre previsto nas entrelinhas de seus extensos bate-papos com os amigos.

Mário, em seu comentário ou sua prática, acaba indiretamente por lançar luz a uma questão importantíssima para os pesquisadores de acervos literários. O pressuposto aparentemente óbvio de que uma carta representa uma comunicação privada entre um remetente e um destinatário e, por isso mesmo, excluindo o olhar de um terceiro, cai por terra. Não que a possibilidade de uma leitura eventual alheia ao circuito inicial não faça parte do cotidiano das pessoas. Seria ingenuidade afirmar tal coisa. Mas a questão levantada por Mário desmitifica o caráter privado da correspondência, colocandoa terceira leitura não mais como mero acidente no percurso do documento, como eventual possibilidade, mas algo que mais do que um desvio da norma, passa a ser parte do próprio pacto estabelecido entre os interlocutores. Ou seja, no intercâmbio epistolar existe sempre de forma explícita a presença do leitor não autorizado. Pelo fato de uma leitura tangencional, em princípio ilegítima, porém legitimada pelos costumes, ser muito frequente e absolutamente incontrolável, o texto epistolar acaba sendo marcado por um processo de estruturação lacunar, constituindo algo que poderíamos chamar, até mesmo, de “retórica da correspondência”.

São inúmeros os processos de controle estabelecidos entre os interlocutores com o intuito de garantir não só a qualidade das informações transmitidas, mas também de burlar a acuidade interpretativa do terceiro (compreendendo este como interferente, sensor, pesquisador ou público). Tais recursos, por mais sofisticados que se mostrem, dificilmente se assemelham a criptografia, pois não resistem a um trabalho (quero crer que até mesmo pouco exaustivo) de cotejo da correspondência ativa e passiva dos

interlocutores com manifestações públicas, entrevistas, textos literários e até mesmo textos epistolares das outras partes envolvidas na questão em debate.

Um exemplo clássico da utilização de lacunas, palavras ambíguas frisadas pela repetição, afirmações que a qualquer leitor distanciado do contexto comuns aos missivistas soam como absolutamente inocente, encontram-se presente nas cartas trocadas por Machado de Assis e Nabuco a respeito das eleições para uma cadeira da Academia Brasileira de Letras realizadas em 1905, que tinham por concorrentes Mário de Alencar, notoriamente protegido de Machado, e o poeta simbolista mineiro José Severiano de Resende. As referências breves e elípticas, por si só, já nos sugerem um impasse, uma situação problemática tecida por incontáveis jogos de interesse envolvendo não apenas afinidades pessoais e políticas, mas também o próprio controle da instituição. A uma primeira leitura, os interlocutores nos levam a crer que se encontram unidos na tentativa de garantir a lisura do processo, sendo que a (e nebulosa) possibilidade de uma escolha pouco ética parece prontamente recusada por ambos. No entanto, se houvesse consenso a respeito e não pairasse no ar qualquer suspeita, Nabuco não teria qualquer necessidade de se dirigir a Machado, em 28 de julho de 1905, em tom de advertência: "Seria lastimável se as candidaturas as mais brilhantes que em nosos país possam surgir(...) recuarem diante de qualquer suspeita de haver na Academia grupos formados e fechados. Devemos torná-la *nacional*"[2]. Em 29 de agosto, após a efetivação das candidaturas (nenhuma das sugeridas por Nabuco), Machado devolve a reprimenda, mas deixa clara a sua preferência: "Já lá há de saber que os candidatos são o padre Resende, o Domingos Olímpio e o Mário de Alencar. Na Academia não há nem deve haver grupos fechados."[3]

Sem a interferência de outras fontes, a correspondência entre os dois já coloca em dúvida a lisura do processo de eleição na Academia por abordarem cuidadosamente

[2] Apud ASSIS, J. M. M. de. *Correspondência*. Rio de Janeiro: Jackson, 1970, p.88.
[3] Ibid. p. 91.

outros assuntos delicados, tais como o franqueamento das portas da casa a políticos e militares. As razões, sim, é que são explicadas de forma pouco convincente, colocadas ali apenas para a atenção dos olhos alheios e perfeitamente dispensáveis para os missivistas. Por trás de alegações da necessidade de que a instituição tivesse representantes de vários segmentos da sociedade há, simplesmente, preocupação com questões de ordem prática ou seja, obter, por influências políticas um imóvel definitivo para a Academia.

Já as lacunas relativas à disputa entre José Severiano de Resende e Mário de Alencar, o esclarecimento, ainda assim nebuloso e centrado em alusões e ironias, acaba por surgir na correspondência entre Alencar e Alphonsus de Guimaraens, fiel amigo de Resende. As cartas ainda disponíveis são poucas. A mais significativa delas tem como conteúdo principal as queixas de Mário de Alencar a respeito da interrupção da correspondência anterior, efetuada de forma abrupta. Sutilmente, o remetente sugere as razões para o silêncio, atribuindo-o a mágoas não explicitadas.

Já Alphonsus, apesar de também elíptico, alude de forma mais objetiva ao episódio que teria provocado o rompimento: “não sei mesmo qual de nós deixou, em primeiro lugar, de escrever para o outro. Sei que me não esquecia de ti, o que, em consciência, a teu respeito para comigo, não poderás afirmar. Um simples fato: publicaste teu livro de versos, **que te deu entrada na Academia (o que prova o teu valor literário)** [grifo nosso], e até hoje estoua espera dele”[4].

A essa alusão segue-se o silênciod e Mário de Alencar e certa insistência da parte de Alphonsus, que lhe cobra uma resposta por meio de um cartão telegráfico. Na carta seguinte, de 17 de maio de 1908, volta a insistir a respeito do livro não remetido e na insistência a respeito de seu valor literário, já nas primeiras linhas do texto, marcando assim a importância da questão:

[4] GUIMARAES, A. *Obra Completa.* Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960, p. 665.

> "Recebi anteontes a tua carta. Já estava estranhando a demora da tua resposta, e por um triz que te vitimava com um segundo cartão prenhe de reclamações. Não me satisfazem absolutamente as razões que daes para não me enviares o teu livro. A falta de confiancá em si, num poeta como és, é incrível e (perdoa-me) irritante. Não quero crer que seja modéstia; Os homens de letras não devem tê-la. Que serias tu se em vez de viver neste centro de luz, entre espírito de eleição, arrastasses a vida que levo, só, completamente só, nestes míseros sertões mineiros?"[5]

A resposta de Mário de Alencar vem volumosa, texto no qual, sob o pretexto de estudo isento e contribuição crítica de um colega a outro, faz duros reparos aos poemas enviados a ele por Alphonsus, menosprezando especialmente aqueles mais nitidamente simbolistas, o que o destinatário não deixa de observar em sua resposta, datada de 2 de agosto: " (...) Para alguns mostraste a má vontade que tens a uma escola a que me filiei, mas da qual só tenho aproveitado o que há nela de bom e razoável, sem exageros pindáricos, nem alcandorações gongóricas..."[6]

Por mais que Mário se esconda por trás da máscara do crítico desinteressado, a má vontade e a represália aos comentários ambíguos e reticentes de Alphonsus quanto à sua posição na Academia se encontram presentes, quase óbvios, especialmente na forma de sobrescritar o envelope. Mário endereça-o ao doutor Affonso de Guimarães, D. Juiz de Direito de Mariana. O poeta mineiro sente a ironia, não apenas pelo fato de ser conhecida pelos meios intelectuais sua situação precária frente ao serviço público, mas também por já a ter mencionado ao remetente. Expressa sua estranheza, com óbvio tom de mágoa, em *post escriptium*, fato esse que já coloca em evidência o protesto: "(...) Sou, como já te disse, um simples e temporário juiz municipal. Não pude colocar-me

[5] Ibid, p. 666.
[6] Ibid, p. 667.

aidna na magistratura vitalícia do Estado, tal é o exame de bacharéis bafejados pela política”[7].

A carta de 2 de outubro de 1908, enviada por Alphonsus já denuncia uma interrupção na correspondência. Trata-se de um texto curso, enxuto, em que, apesar de ligeiros e protocolares comentários a respeito das emendas de Mário a seus textos, coloca em evidência a morte de Machado de Assis: “Com o falecimento de Machado de Assis, mestre de todos nós, que te dedicava (leio nos jornais) um verdadeiro afeto paternal, imagino como não estará combalido seu espírito”[8].

As cartas seguintes já são datadas de 1913. Em 2 de maio, Alphonsus da notícia do recebimento de um bilhete e volta a pedir (tônica de toda a correspondência) exemplares das obras de Mário de Alencar. Rapidamente expõe sua situação de penúria financeira, para explicar a ausência de novas publicações. Contraraindo o estilo afetivo de seus textos epístolares, concluia carta apenas com um abraço. Há no texto uma frieza e impaciência que se repete na missiva de 25 de outubro. Nessa poderíamos esperar, pelo menos, maior delicadeza, pois, após 06 anos de solicitações, finalmente recebe uma obra o correspondente (Páginas). Porém, e talvez mesmo por ter recebido a obra, o tom, apesar de aparentemente cordial ainda é mais áspero, por, primeiramente, elogiar o talento do remetente e, em seguida, comentar o discurso da posse de Mário de Alencar na Academia, fazendo nova alusão a Machado: “Nas linhas dedicadas a Machado de Assis a tua alma acompanha a d’Ele – é uma romaria que fazes à saudade que te deixou Aquele Peregrino Espírito.”[9]

A reiterada justaposição de assuntos – valor literário, eleição de 1905 na Academia e as relações afetivas entre Mário e Machado – estão aí novamente sintetizadas de forma inequívoca. Consciente ou inconscientemente Alphonsus expõe sua opinião desabonadora, mesmo entre expressões de apreço e os costumeiros rapapés

[7] Ibid, p. 668.
[8] Ibid, p.668.

da época. A brevidade da carta também é eloquente. E a essas últimas alusões segue-se o silêncio.

Aliás, coleções de cartas se falam mais por seus silêncios que por palavras. Neste aspecto, o acervo de Alphonsus de Guimaraens em Mariana, apesar da pequena quantidade de documentos que conserva, é bastante rico para o pesquisador. Nas cartas de sua esposa, D. Zenaide, temos a oportunidade de tratar de outro problema, desta vez concentrado na figura do remetente. Na extensa coleção de cartas, aquilo que mais nos chama a atenção não é mais o leitor/sombra, mas o delicado problema da autoria.

Em princípio, apesar de todas as limitações impostas pela condição feminina da época, percebemos indícios de uma incomum segurança, expressa por meio de relatos de viagem, de decisões, de resoluções tomadas longe da presença do marido. A linguagem, apesar de por vezes ser sintaticamente problemática, denota uma voz que se ergue com relativa autonomia. À medida que os anos passam, porém, a voz que anuncia torna-se ambígua. Percebe-se, por trás dela, a presença de outras vozes, corrigindo, limpando, calando mesmo a palavra incerta ou perigosa. Ou Affonso, nome familiar do poeta, ou os filhos: há sempre um revisor, enunciado ou não, que se coloca como anteparo (ou filtro), sobre o qual se projeta a imagem familiar. Por vezes, na ausência da segunda voz, D. Zenaide tateia, produzindo um discurso obscuro, confuso, prolíxo, tecido rapidamente e em tom baixo.

Em 1921, a ambiguidade se desfaz abruptamente, com duas palavras dirigidas em telegrama ao filho, João Alphonsus: “faleceu repentinamente”. A brevidade da mensagem não se deve unicamente à concisão telegráfica. As elipses gritam. Dar um sujeito a oração torna-se absolutamente desnecessário; Faltante no texto, é elidido por ser onipresente. Pelo menos entre a mãe e esse filho. Para os demais a mensagem vai completa, denunciando a cumplicidade anterior.

---

[9] Ibid, p.668.

Com os telegramas anunciando o falecimento de Affonso/Alphonsus, a correspondência ativa de D. Zenaide se encerra, pelo menos aquela arquivada no Museu Casa de Alphonsus de Guimaraens. Inadvertidamente, pelo fato de optarem por essa interrupção, os organizadores demarcaram aí um momento de transição especialmente significativo. Com o falecimento do poeta, a esposa sai da sombra, deixa de ter a voz secundada. Daí por diante, temos apenas o registro da correspondência passiva. Alphonsus continua a ser o interesse principal, porém as homenagens, as honrarias agora lhe são dirigidas pela intermediação da esposa. Para o estudioso das cartas anteriores, é o momento em que a voz forte, porém oculta, sai das sombras.

As questões aqui tratadas, todas decorrentes de pesquisa no Museu Casa de Alphonsus de Guimaraens, em Mariana, evidentemente não são suficientes para delinear o estatuto da correspondência nos estudos de acervos. Apenas nos sugerem a necessidade de um trabalho mais cuidadoso quando nos defrontamos com tal tipo de documentação, uma vez que, mais que um registro de vida, esses papéis se assemelham de fato a máscaras deliberadamente caleidoscópicas, mutáveis. Nelas, importam, sim, os olhos; especialmente os olhos daqueles que os lêem.

Primórdios da tipografia em Portugal

Martha Ribas Oropesa

1. Origens da Tipografia em Portugal

O primeiro livro impresso em Portugal foi o Pentateuco, em hebraico, em 1487 na cidade de Faro, por Samuel Gacon, um judeu espanhol foragido pela Inquisição. Há várias controvérsias. Alguns autores acreditam na importância da tipografia judaica para a implantação dessa nova prática em Portugal, enquanto outros teimam em insistir que os judeus vieram apenas atrapalhar o processo de implantação dessa nova arte. Para Américo Cortez Pinto,[1] a imprensa judaica era uma instituição fechada, limitada, quase uma seita. Já para Antonio Ribeiro dos Santos, "fizeram sair de Portugal para estranhas terras uma tipografia tão útil e vantajosa, que então nos honrou por suas ilustres produções".[2]

Há ainda a hipótese da existência de tipógrafos alemães em Leiria entre 1470 e 1474, mas carece de bases documentais.[3]

Atualmente são conhecidos em Portugal 30 incunábulos[4], que podem ser divididos em três grupos: hebraicos, alemães e portugueses.

O primeiro grupo, de treze incunábulos,[5] foi impresso entre 1487 e 1497 e terminou com a perseguição dos judeus de Portugal, acabando com qualquer atividade impressora judaica.

> *(...) El rei D. Manuel, em consequencia de serem judeos que se empregavão na arte typographica, perseguio aos typographos, chegando mesmo a prohibir-lhes, no anno de 1497, a leitura dos livros escriptos em hebraico.*[6]

---

[1] Pinto, 1948.
[2] Santos,
[3] Rizzini, 1946, p. 85 e 86.
[4] Anselmo, 1981. O autor dá como certo o número de 30 incunábulos.
[5] Rizzini, 1946.
[6] Moraes Mello, 1872, p.118.

A imprensa judaica desaparecida cedera o lugar a uma tipografia cristã... Embora cristã nova. A revolução era completa... Desaparecia o Talmud, os velhos processos de trabalho, desaparecia o velho rabino, estreavam-se os tipógrafos e aparecia o cristão novo.[7]

Em 1494, saiu o primeiro impresso em língua latina, o Breviário Bracarense, impresso por João Gherlinc, ou Johann Gherling, vindo a fazer parte do grupo alemão. Grandes tipógrafos alemães vieram se radicar em Portugal, como Valentin Fernandes da Moravia e Nicolau da Saxônia, que imprimiram o que se pensava ser o primeiro livro impresso em português, o Vita Christi, belíssimo exemplar tipográfico que foi encomendado pela rainha, D. Leonor.

> *(...) O verdadeiro monumento paleolítico dos incunábulos portugueses – pelo seu esplendor, pela sua riqueza gráfica e iconografia, pela perfeição e da sua execução, da sua importância para o estudo da espiritualidade, da cultura e da língua portuguesa, é o Vita Christi, de 1495, cujos quatro estupendos volumes foram impressos nos meses de maio, agosto, setembro e novembro desse ano em Lisboa por Nicolau da Saxônia e Valentin da Moravia ou Valentin Fernandes. É a obra prima da tipografia portuguesa.*[8]

Rosemarie Horch, em 1987, em seu livro, O primeiro livro impresso em português[9], revela a descoberta de dois livros impressos antes de 1495: o Tratado de Confissom, de 1489 e o Sacramental de 1488. Sendo este último o primeiro livro impresso em português, escrito por Clemente Sanchez Chaves e traduzido do espanhol para o português. Era um manual de instrução aos párocos de curas para a alma. Entrou para o Index no ano de 1624 em Lisboa e em 1559 na Espanha.

O terceiro grupo, português, começa a aparecer em 1497, com Constituições do Bispado do Porto e os Evangelhos e epístolas, impressos por Rodrigo Alvares, impressor portugues que aprendeu em Salamanca e estabeleceu-se no Porto.

A tipografia portuguesa nos seus primórdios tem influência nitidamente alemã, chegando até a receber algumas críticas, já que tinha o estilo mais pesado em oposição ao estilo italiano, mais leve e gracioso. A partir do século XVI, passa a sofrer outras influências, como a espanhola e a italiana, com João Pedro de Cremona e a francesa,

[7] Pinto, 1948.
[8] Incunábulos na Biblioteca Nacional, 1988.

com Germão Galharde. Em Portugal essa arte só começa a libertar-se das influências a partir de 1539, com Luís Rodrigues, que abraçou o gosto renascentista[10].

Quanto ao conteúdo, os livros eram em sua maioria de assuntos eclesiásticos, já que atendiam ao maior número de letrados na época, os religiosos. Mas não só a eles se voltava a produção. Foram impressos livros de matemática, medicina, astronomia, geografia, etc. Quanto a literatura, os clássicos latinos dominavam a produção. Grandes best-sellers da época foram a bíblia Vulgata, a Imitação de Cristo de Tomás de Kempis, os textos de Santo Agostinho e dos Amantes, o livro de ficção mais vendido no século XV, de Enéas Silvio[11]. Os incunábulos – qualquer obra impressa na Europa até 1501[12] - representam não só o início da arte de imprimir e os esforços dos primeiros tipógrafos, mas também uma grande revolução intelectual. Os eruditos apreciavam aquela arte, que possibilitava a disseminação de idéias e acabou ajudando o avanço das ciências.

2. A arte e os avanços da tipografia no século XVI e XVII

O século XVI foi uma época de luta e de glória, havia uma convulsão intelectual e religiosa, um forte desejo de aprendizagem, principalmente da leitura. Os livros se difundiram e a produção se multiplicou rapidamente. O processo intelectual desta época desatualizaou várias publicações do século XV, e no caso dos clássicos, o aperfeiçoamento da arte de imprimir produziu exemplares mais leves e fáceis de carregar, diferentes das condições anteriores, pesadas e toscamente impressas. Antonio Ribeiro dos Santos nos fala sobre as edições portuguesas nos quatrocentos,

> *(...) em todas ellas se notão as mesmas imperfeições e defeitos, que erão transcendentes em quasi todas as que se fizerão naquella idade em diversa partes da Europa, porque numa arte, que se acabava de sohir do berço, não se podia desembrulhar de todo das mantilhas em que nascêra.*[13]

Houve um avanço surpreendente na tipografai em Portugal entre os séculos XV e XVI, um fenômeno que não ficou restrito a esse país mas ocorreu em toda a Europa. A

[9] Horch, 1987.
[10] McMurtrie, 1982.
[11] McMurtrie, 1982.
[12] McMurtrie, 1982.

produção de incunábulos, que chegou atrinta títulos, cresceu vertiginosamente atingindo a marca de 1800 títulos no século XVI.

No século XVI, a imprensa também acompanha os descobrimentos portugueses e se espalha por algumas colônias, como India, Macau e Japão, atra'ves dos padres jesuítas, mas só chega ao Brasil no século XVIII. O trabalho de impressão realizado nessas colônias era muito fraco, os papéis e os tipos de baixa qualidade, mas cumpriam o papel de difusão do cristianismo e da língua portuguesa.

> *(...) acontecendo ser esta arte divina, transportada para os confins da Terra pelos jesuítas, menos para o Brasil, onde não ha noticia que elles a exercitassem.*[14]

No Brasil todos sabemos a tentativa de Antonio Isidoro da Fonseca, em 1747, de abrir uma oficina. O que chegou a acontecer, inclusive com a impressão de um livro – relação da estrada que fez D. Antonio do Desterro Malneyro bispo do Rio de Janeiro - [15] que se conhecem 5 ou 6 exemplares e mais um ou dois folhetos. Nesse mesmo ano é decretada a ordem régia que impede a impressão no Brasil colônia e sequestra "todas as letras de imprensa, que fossem encontradas no Estado do Brasil, e intimar a seus donos e aos oficiais impressores a proibição de imprimirem qualquer livro ou papel avulso, sob pena de serem presos ou remetidos para o reino".

3. Tipografia: arte maldita?

A tipografia foi em seus primórdios uma arte para poucos, fechadas em círculos de iniciados que juravam não revelar seus segredos.

> *A sua origem (da tipografia) foi propositadamente mantida no mistério demoníaco em que se envolviam as artes da química ou da alquimia, e tudo quanto no sigilo noturno das oficinas avolumava*

[13] Santos.
[14] Moraes Mello, 1872, p.118.
[15] Exemplar pesquisado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, com o colofão o local de impressão como o Rio de Janeiro, mas há controvérsias bibliográficas. Ver: Rizzini, Hallewell e Martins.

os ruídos das horas mortas e manchavam o negrume da noite com labaredas suspeitas envoltas de cadinhos secretos.[16]

Atualmente o motivo que encontramos para tal atitude tam mais a ver com questões comerciais[17] do que com questões intelectuais e filosóficas. Mas durante muito tempo foi tida como arte do diabo. A desconfiança provocada pelo mistério qe cercava as oficinas levou o parlamento francês a condenar a tipografia como prática demoníaca, ato que foi revogado pelo rei Luís XI. A escolha da serpente como símbolo dos impressores foi outra grande fonte de suspeita e que hoje se admite ter sido usada para manter o segredo industrial, afastando pessoas interessadas em entrar para nova profissão. Também o ambiente de trabalho – ruínas de conventos – o trabalho noturno, os instrumentos utilizados e as figuras dos trabalhadores projetadas pelas chamas, que mais pareciam fantasmas, ajudaram a criar o misticismo em torno da tipografia.

Mais tarde, como principal instrumento da disseminação de idéias, o livro passou a ser censurado e perseguido, autores foram exilados, e até hoje em alguns países proibem-se a circulação de alguns títulos. A inquisição, por exemplo, criou o Index, listando os livros proibidos e aguçando o interesse de letrados em adquirí-los. Seria medo do diabo ou medo de idéias?

Medo das idéias que disseminavam com o Humanismo nascente. Em 1485, o grande humanista italiano Cataldo Síclo é chamado a Portugal para cuidar da educação do príncipe D. Jorge e passa a difundir entre os portugueses os pontos fundamentais da nova mentalidade, que dava especial destaque as letras e a filosofia. Nesse espírito o papel dos impressores foi fundamental, pois o livro impresso foi o meio ideal para a propagação dessas idéias.

Quando se fala no papel da tipografia na difusão dos textos iluministas, deve se considerar dois períodos[18], pré-inquisitorial e inquisitorial (até a publicação do último Index, em 1624). A primeira manifestação é a publicação do livro de Cataldo, em 1500, *Epistolae et Orationes*, que foi patrocinada pela Casa dos Marqueses da Vila Real, atitude comum na época, os impressores portugueses, em sua maioria, apoiavam no mecenato para produzirem suas obras, o que durante a Inquisição acabou limitando os textos publicados, mas ajudandoa tirar de vez a fama de malditos.

[16] Pinto, 1948, p.426.
[17] Ver Martins, 1996.

4. Tipógrafo x Editor

Segundo Darnton, em seu livro Edição e Sedição, a palavra editor é raramente utilizada antes do século XIX[19], mas não s epode deixar de observar que muito antes disso alguns tipógrafos foram verdadeiros editores.

Depois de um início marcado pela inexperiência e por dificuldades técnicas, os tipógrafos do século XVI puderam compreender melhor o seu papel e o alcance da atividade. Tinham tudo a fazer, seus colegas do século XV criaram a "idéia" da tipografia, mas ficaram muito presos em copiar o livro manuscrito, o que os impediu de criar uma nova fisionomia para o objeto livro, a fazer desse produto não apenas uma mercadoria mas uma obra de arte.

Essa nova leva de impressores e tipógrafos era também de "editores". Eles editaram pela primeira vez praticamente toda obra escrita pela humanidade até então. Enquanto o "impressor" era um artista operário, o "editor" era um humanista por excelência. Eles tinham a tarefa de verificar autenticidade dos textos manuscritos, descobrindo possíveis erros e estabelecer a edição *princeps*. Muitos eram também tradutores e professores universitários. Um dos maiores e mais importantes nomes dessa safra foi Aldo Manutio, "mais do que um tipógrafo propriamente dito, ele pode ser classificado como um humanista que decidiu imprimir pessoalmente as grandes obras de literatura mundial"[20]. Foi dele a criação do lviro no formato que conhecemos hoje, bem como a invenção dos caracteres em itálico.

Com a evolução nessa atividade, pouco a pouco começam a se separar as funções. Já no final do século XVII a especialização profissional e o avanço do capitalismo transformam a arte em indústria, o que atinge sua plenitude no século XIX, quando chegam a ser chamados de "vulgares empresários de livros".

5. Marcas de Expressão

Pouco depois da invenção da imprensa, surgiu o costume entre os tipógrafos de usarem, para indicar a autoria da produção de determinado livro, um desenho, emblema

[18] Ver ANSELMO.
[19] Darnton, 1992, p.23.

ou símbolo que os identificasse. O simbolismo nas marcas desses primeiros impressores divide-se em várias categorias. Há representações ilustradas do nome de família, brasões ou escudo de armas, prelo e outros apetrechos de impressão, animais ou plantas. Muito comum era o símbolo do globo e da cruz, que nunca foi explicado satisfatoriamente. Levanta-se a possibilidade do impressor estar ligado a alguma ordem religiosa, mas mutias vezes parece ser simplesmente uma imitação. A serpente é outro símbolo muito usado.

Américo Pinto Cortez afirma que "as marcas de impressão revelam um simbolismo altamente suspeitoso" e completa, "e a própria escolha da serpe (nte) para emblema da tipografia não deixa de ser intrigante como símbolo. Por que a escolha da serpe satanista na heráldica dos impressores?".

Mas a necessidade de identificação e autenticidade foi reconhecida por uma declaração francesa de 1539:

> *Os impressores e livreiros não poderão se apossar das marcas uns dos outros, mas cada um possuirá sua própria, diferente das demais, de modo que os compradores de livros possam facilmente reconhecer em que oficinas os volumes foram impressos e quais se venderão nas ditas oficinas e não em outras.*[21]

6. Tipógrafos portugueses

Em 1508, D. Manoel, em carta autorizando a implantação da oficina de Jacobo Cromberger, estabelece as condições para se imprimir em Portugal:

> *(...) E que por taes seriam tidos e havidos em toda parte, com tall entendimento que os ditos emprimidores que ora sam e per o tempo forem em estes regnos e senhorios que no dito privillegio ou verem de gozar tenham de cabedall duas mil dobras douro, E mais que seriam cristãos velhos sem parte de mouro nem de yudeu nem sospeita de algua heregia nem tenham emcorrido em ynfamia nem em crime de leza magestade, E doutra maneira nom porque asy o ei por mais seruiço*

[20] Martins, 1996.
[21] Martins,1996, p.223.

> *de mnoso senhor e nosso e bem destes nosos regnos pollo perigo que pode aver de nelles se semearem alguas heregias per meo de livros que asy emprimirem.*[22]

Abriram-se poucas oficinas. Era difícil ser tipógrafo e não ser cristão novo... Um dos que mais se destacou foi o alemão Valentim Fernandes que imprimiu junto com Nicolau da Saxônia, a obra prima do século XV, o Vita Christi, de Ludolfo da Saxônia, vertido do latim para o português em 1445 e impresso 50 anos depois. Trabalhou até 1516 e imprimiu também, depois de ter traduzido, as Viagens de Marco Polo, o Repertório dos Tempos, um tipo de calendário astrológico com numerosas xilogravuras e a Estória de muy nobre vespasiano imperador de Roma, que para poupar despesas utiliza gravuras alusivas ao texto, mas que se repetem ao longo do livro. Trabalhava para a rainha viúva D. Leonor, "mandando por elle 'emprimir os livros da vita xpi cõ grãdissima despezas e guastos em linguagem'". Sua marca inclui a empresa de D. Leonor.

Germão Galharde, francês, trabalhou desde 1519 até 1560, ano em que faleceu. É dele a primeira obra impressa em Coimbra, repertório para se acharem as maestrias do liuro Spelho da consciência.

Os tipógrafos portugueses do século XV e XVI eram em sua maioria estrangeiros e trabalhavam com os tipos que haviam trazido para Portugal. Também as ilustrações eram repetidas de livro para livro e utilizadas por diferentes tipógrafos.

> *João de Cremona empregou no Livro e Legenda de todollos Santos, Lisboa, 1513, uma gravura do Calvário por ele mesmo incluida no Missalem Romanum, Roma, 1501, e daí em diante várias vezes reaproveitada. A portada da Panegyrica Oratio de António Luis, serviu para cinco outras edições do mesmo impressor, Luís Rodrigues, e foi ainda usada por João de Barreira e João Alvares.*[23]

Nessa priomeira metade do século XV ainda se destacaram os três últimos citados: Luís Rodrigues, João de Barreira e João Alvares. Este último foi o primeiro impressor das obras de Gil Vicente. A oficina de Luís Rodrigues foi uma das que mais

[22] Deslandes, 1988, p.36 e 37.
[23] Rizzini, 1946, p.92.

contribuiu para o progresso da arte tipográfica em Portugal, como se pode observar analisando alguns dos livros saídos daqueles prelos.

Na segunda metade do século destaca-se António Gonçalves, com a primeira impressão de *Os Lusíadas*, obra prima da literatura portuguesa, e *História da Província de Santa Cruz*, de Gandavo. Ele foi também o primeiro a utilizar ilustrações originais, e que só aconteceu em 1574, feitas por Jeronimo Luís para o livro *Segundo Cerco de Diu* e mais tarde, em 1576, belíssimas xilogravuras para o livro de Gandavo. Outros importantes tipógrafos daquele período foram Francisco Correa e Manuel de Lira, que imprimiu a edição de *Os Lusíadas* alterada pelos jesuítas.

No século XVII, há uma decadência na parte tipográfica portuguesa . A Inquisição aperta o cerco aos impressores e aos poucos a arte transforma-se em indústria, eliminado o caráter artesanal do ofício.

Nesse período destacam-se em especial dois impressores que de alguma forma instituiram regras que até hoje funcionam na indústrial editorial: Miguel Deslandes e Pedro Craesbeck.

O primeiro era francês, naturalizou-se português em 1684, para gozar de privilégios reais só dispensados a portugueses, transformando-se em impressor da Casa Real em 1687.

Pedro Craesbeck, flamengo, foi aprendiz na oficina do famoso Plantin, na Antuérpia, em 1597, abriu sua tipografia em Lisboa, uma casa editorial, já que não imprime os colofões com seu nome, mas sim como Oficina Craesbeckiana. Alguns belos exemplares sairam de seu prelo, como o *Ritual Romano*, livro para o qual importou tipos e papel franceses e que justificou o privilégio de impressão (ancestral do atual *copyright*) por dez anos autorizados pelo rei.

7. Que livros chegavam no Brasil e como...

Portugal não via com bons olhos a circulação de livros em suas colônias. Nos primeiros séculos de colonização praticamente nada chegou até aqui, com exceção da formação da Biblioteca dos Jesuítas da Bahia.

A inquisição e o estabelecimento da mesa censória apertaram o cerco da entrada de livros no Brasil, os meios mais comuns passaram a ser o contrabando e a bagagem dos poucos letrados que tinham autorização para lê-los.

Através de depoimentos a visitação inquisitorial, descobriram-se alguns leitores e possuidores de livros proibidos pelo Index, como Paula Siqueira, que fazia questão de ler para grupos em voz alta o livro *Diana*, de Jorge de Montemor.

Mas o que predominavam eram obras devocionais sobre a vida de santos e livros de oração; e didáticos, como gramáticas. Sendo que também entre foi proibido por Pombal o livro Prosódia, de Bento Teixeira, autor que chegou a ser perseguido pela Inquisição.

Referências Bibliográficas

ANSELMO, Antonio Joaquim. *Bibliografia das obras impressas em Portugal no século XVI*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1926.

ANSELMO, Artur. *Origens da imprensa em Portugal*. Lisboa, 1981.

DESLANDES, Venâncio. *Documentos para a história da tipografia portuguesa nos séculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.

HORCH, Rosemarie Erika. *O primeiro livro impresso em português, um depoimento: os caminhos percorridos para comprovar sua existência.*

INCUNABULOS da Biblioteca Nacional. Tipografia Portuguesa e estrangeira. Lisboa: Biblioteca nacional, 1988.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 1996.

McMURTRIE, Douglas. *O Livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982 (2ª ed.).

MORAES, Mello. *História da transladação da corte portuguesa em 1807-1808.* Rio de Janeiro: E.Dupont editor, 1872.

PINTO, Américo Cortez. *Da famosa arte da imprimissão*. Lisboa: Ulisseia, 1948.

SANTOS, Antonio Ribeiro dos. "Memoria sobre as origens da Typographia em Portugal nos séculos XV e XVI". In: *Memorias de Litteratura Portugueza.* Tomo VIII.

UMA LEITURA DE REPRESENTAÇÃO COLETIVA

Geraldo Inácio Filho [1]

Introdução

A questão que nos ocupou é como se deu, ao longo da República, a fabricação da **Representação Coletiva** dos militares do Exército Brasileiro, como eles vêem a si próprios e que imagem constróem do contexto social como um todo. Que mecanismos formadores de opinião e que práticas políticas determinaram a caracterização que fazem de si próprios como "mais patriotas", como mais dedicados à cidadania que os civis (paisanos), de modo a se sentirem capazes de se sobrepor à sociedade civil direcionando ou tutelando os rumos da política, da economia e do contexto cultural como um todo?

Se a **Representação Coletiva** dos militares brasileiros tem como suposto a descrença ou a incapacidade da sociedade civil gerir a si própria e se isto se mantém inalterado nos dias de hoje – não temos motivos para supor que tenha mudado – esta é uma variável com muita influência sobre a visão de mundo autoritária, em tudo danosa ao exercício da cidadania. Dessa forma a tortura, a prisão arbitrária, o assassianto e a violação das leis era justificada em nome da segurança do Estado, a qual os militares brasileiros insistiam em confundir com defesa da Democracia. A mentalidade coletiva do referido extrato social, talvez não fosse homogênea, pois diversos militares opuseram-se a essas arbitrariedades. Contudo, aqueles que agiram politicamente nos órgãos de repressão estavam seguros que agiam pelo bem comum e para salvar essa "Democracia" da ameaça comunista. Daí justificarem as atitudes acima referidas ou outras situações, onde atos de terrorismo eram utilizados para concretização dos objetivos de impedir a "distensão", na gestão Geisel e a "abertura" da presidência Figueiredo.

O objetivo do estudo foi demonstrar como formas de consciência social possibilitadas pela emergência do discurso conservador condicionaram num sentido negativo a gênese e o desenrolar da repressão aos movimentos sociais transformadores no interior da sociedade brasileira; explicar o processo histórico de constituição do referido discurso, verificar se o caráter da sua influência sobre o ânimo político de certos oficiais podem ter facilitado a emergência de práticas e atitudes autoritárias.

[1] O autor é professor de História da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação, Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação, ligado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG, Brasil. Endereço eletrônico: gifilho@ufu.br

A representação coletiva

O discurso de uma coletividade, grupo ou instituição é uma forma sistematizada de expressão verbal, uma estrutura simbólica com função comunicativa, mas não é apenas isso. Para além das funções aparentes do discurso, a análise deve levar em conta que todo discurso recobre uma articulação de modos de pensar, de perceber a realidade, de orientar seletivamente em relação a realidade e mesmo de interpretar o mundo vivido. Modos que são socialmente criados (MICHELOTO, 1991:15)

O conceito de **Representação Coletiva**, surgiu quando Émile Durkheim procurou entender os mecanismos que garantem a coesão social a despeito das tensões e rivalidades latentes em todos os grupos humanos. Para Durkhiem (1989:510-26), a *imagem* é o mais importante desses mecanismos. Ele concluiu que através de imagens materializadas em pinturas, esculturas, bandeiras, medalhas, tatuagens, cocares, brasões, etc. – os grupos sociais podem referir-se a si mesmos, regular seu funcionamento, sua hierarquia e as diferenciações entre seus membros.

As representações coletivas são formas de organização do conhecimento da realidade, embora essa mesma "realidade" seja também uma construção social. As representações coletivas fornecem sistemas de valores indispensáveis para a vida dos grupos sociais, na medida em que regulam a organização simbólica e inconsciente da realidade para todos os indivíduos de uma comunidade determinada.

Tratando o discurso e a prática coletiva dos militares sobre a sociedade brasileira como uma **representação**[2] estamos nos referindo a uma dimensão da realidade empírica e não a uma construção puramente teórica. O referido discurso faz-se presente em diversos grupos que se mobilizam no meio militar, conferindo-lhes identidade e legitimando suas ações coletivas; demarca os modos de pensar e as práticas sociais de parcelas ponderáveis da hierarquia do Exército e de suas "bases" civis. Trata-se de um discurso construído em direção a uma realidade social estabelecida que contempla o **status quo** social vigente e em defesa deste remete suas principais mensagens.

O panorama militar no nascimento da República

No período de agonia do Império a formação militar, especialmente na Escola Militar da Praia Vermelha, abeberou-se do que se discutia na Europa de sua época. Nossos intelectuais mais destacados como Tavares Bastos, Sílvio Romero, José Veríssimo, Joaquim Nabuco,

[2] Para aprofundamento do conceito de representação coletiva, em termos mais recentes, recomendamos a leitura de Chartier (1990 e 1991).

Machado de Assis, Raul Pompéia entre outros, aproveitaram-se dos ensinamentos liberais, positivistas, evolucionistas, materialistas de diversos matizes.

Com a República mudou qualitativamente a participação dos militares em eventos políticos. O declínio do Positivismo levou a Escola Militar a buscar novas orientações. Isso, aliado ao abandono do ensino teórico, direcionou o Exército para sua tão almejada profissionalização, para torná-lo semelhante aos exércitos de nações modernas, o que se dá sobretudo após a participação do marechal Hermes da Fonseca como titular da pasta da Guerra e posteriormente como titular do executivo. Novas orientações teóricas vão sendo adotadas. Canudos, Contestado e a Revolta da Armada vão encontrar o Exército do lado da ordem. Os rumos tomados pela força terrestre, estavam já voltados apenas para a satisfação de suas necessidades enquanto tropa militar, o que minimizava as tensões com as oligarquias e sua respectiva política.

A República atendeu aos reclamos do Exército ampliando-lhe os efetivos. A Escola Militar que se desmembrou e, a partir de 1873, deixou a cargo da Escola Central (hoje Politécnica) o ensino de engenharia civil[3], passou a formar seus oficiais somente na Praia Vermelha e teve então seu currículo modificado sob orientação do general Benjamin Constant.

Dessa forma o inconformismo do Exército nas duas décadas finais do período monárquico tendeu a se diluir. Mas não muito rapidamente, pois, uma vez aprovada a primeira Constituição Republicana, por ocasião da eleição do primeiro presidente, posta as candidaturas de Deodoro da Fonseca (militar) e Prudente de Morais (civil), oficiais deodoristas pressionam o Congresso para a escolha do velho marechal, ameaçando-o com dissolução.

Porém, tanto as Escolas Militares da Praia Vermelha e a Superior de Guerra[4] quanto o Clube Militar intervieram em favor da legalidade e da liberdade de escolha que a constituição conferia ao legislativo. E quando, em 1892, mais uma vez deodoristas exaltados levantaram as fortalezas de Santa Cruz e de Laje, e em 1893, por ocasião da Revolta da Armada, os alunos da Escola Militar da Praia Vermelha deram apoio ao governo tanto guarnecendo quartéis legalistas, como combatendo em linha de frente, agindo como agentes de ligação, escoltando presos políticos, organizando batalhões populares.

Apesar da República estar em andamento e tendo-se colocado em prática, ainda que de modo lento e gradual, a burocratização pretendida pelos militares, a Escola da Praia Vermelha, ainda assim, teve dificuldades para voltar a ser simplesmente um instituto de ensino. Depois de cerca de 15 anos de agitação em que funcionou como um centro de ativismo político isso não seria fácil. As rebeldias prosseguiam a ponto de seus alunos receberem um velho marechal tido como antiflorianista aos gritos de vivas a Floriano Peixoto; tentando ainda a resistir à decisão do governo de recolher a munição da Escola (1897) além de se envolverem em comemorações e

[3] Até então os engenheiros civis eram formados pela Escola Militar, a ponto de se constituirem, em determinada época, mais da metade dos efetivos da Escola (MOTTA, 1076).
[4] Não se trata da atual ESG, mas de uma Escola Militar.

distúrbios de rua, em franca incompatibilidade com regulamentos militares e hierarquicos (MOTTA, 1973:247-52).

A escola permaneceu em contestação e em resistência ao governo civil oligárquico. Em 1904, na gestão Rodrigues Alves, quando ocorreu a "revolta da vacina", ela se envolveu nas agitações de rua e em conspiração para a derrubada do governo. Rumando para o Catete defrontou-se com tropas legalistas, e, após curto tiroteio, seu comandante foi ferido. No outro dia tropas do Exército e da Marinha cercaram o edifício da Praia Vermelha, seus alunos foram presos e a Escola fechada, susrgindo em seu lugar a Academia Militar do Realengo (1906), onde o Exército promoveu experiências sobre a formação de oficiais até 1944, quando foi criada a Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN).

Alguns oficiais atribuíram o episódio (participação na revolta) à promiscuidade entre cadetes e "paisanos", uma vez que os alunos não residiam na Escola Militar, nela passando o dia envolvidos com estudos e a instrução militar, mas dorminado em repúblcias ou pensões. Nessa época foi elaborado um regulamento que destacava o ensino profissional e relacionava os estudos teóricos às necessidades militares (CASTRO, 1990:123-4).

O "espírito militar"

A construção de um "novo espírito militar" é atribuída ao general José Pessoa Cavalcante de Albuquerque que comandou a Escola Militar do Realengo nos quatro anos que se seguiram à Revolução de 1930. As inovações que introduziu permaneceram inalteradas até hoje: o estandarte do Corpo de Cadetes, o brasão da Academia, o uniforme histórico, a revalorização do título de cadete, observando os princípios da heráldica, são medidas que se constituem na "invenção das tradições".

> *(...) um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas: tais práticas, de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade. (...) na medida em que há referência a um passado histórico as tradições "inventadas" caracterizam-se por estabeler com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras elas são reações a situações novas que assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase obrigatória. É um contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social que torna a "invenção da tradição" um assunto tão interessante para os estudiosos da história contemporânea* (HOBSBAWN, 1984:9-10)

A criação do Corpo de Cadetes, o rígido enquadramento militar dos alunos através da adoção de um código disciplinar especial, o Regimento Interno ao Corpo de Cadetes, são criações de 1932. Todos os cadetes passaram a viver em regime de internato, num tempo e espaço rigorosamente visíveis. Foi alterado o sistema de punições disciplinares, pelas quais os transgressores passaram a cumprir pena de prisão na própria Escola e não nos corpos de tropa e é dessa época o fortalecimento da importância da classificação escolar, instituindo a premiação dos melhores colocados e o preenchimentod as vagas nas guarnições conforme essa classificação (CASTRO, 1990:129-31).

O objetivo explicitado pelo comandante da Escola do Realengo era criar uma **elite homogênea**, um novo corpo de oficiais que iria substituir os velhos quadros. Novos oficiais, novas mentalidades, mentalidades uniformes, ações conjuntas e não personalismos. O novo cadete, portanto, deveria gozar de prestígio social, ser socialmente bem situado. Para tanto, José Pessoa Cavalcante contatou os clubes cariocas de maior prestígio à época como Fluminense e Tijuca Tênis Clube para que os cadetes fossem convidados para suas festas. Por outro lado, desestimulava o seu comparecimento aos festejos suburbanos do Méier e de Bangu (CASTRO, 1990:130-1).

O trote é uma forma de descontração e de contato entre os cadetes experientes (veteranos) e os novos ("bichos"). É uma forma de socialização, uma maneira de impor desde cedo ao recém chegado os princípios de autoridade e hierarquia. Ora, o futuro oficial viverá em um mundo onde um centésimo de ponto na nota atribuída poderá definir quem é o oficial mais antigo, quem terá prioridade na escolha e preenchimento das vagas, o que pode significar uma transferência para uma zona de fronteira ou um grande centro. Assim, o trote mostra-lhe que o cadete do segundo ano, por ser mais antigo, está hierárquicamente melhor situado que o "bicho". Pode, portanto, mandar-lhe, pode dar-lhe ordens.

Michel Foucault analisando a disciplina militar mostra como essa passa a ser vista como questão política. Aceita a possibilidade da guerra como estratégia ser a continuação do político:

> *(...) Mas não se deve esquecer que a "política" foi concebida coma continuação senão exata e diretamente da guerra, pelo menos do modelo militar como meio fundamental de prevenir o distúrbio civil. A política, como técnica da paz e da ordem internas, procurou pôr em funcionamento o dispositivo do exército perfeito, da massa disciplinada, da tropa dócil e útil (...) Nos grandes Estados do século XVIII o exército garante a paz civil sem dúvida por que é uma força real, uma espada sempre ameaçadora, mas também porque é uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social. A era clássica viu nascer também a minuciosa tática militar e política pela qual se exerce nos Estados o controle dos corpos e das forças individuais. O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos*

> *historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosametne subordinadas da máquina, não ao contrato primitivo mas às coerções permanentes, não aos direitor fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas a docilidade automática. Enquanto os juristas procuravam no pacto um modelo primitivo para a construção ou a reconstrução do corpo social, os militares e com eles os técnicos da disciplina elaboravam processos para a coerção individual e coletiva dos corpos* (FOUCAULT, 1977:151-2).

Alain ROUQUIÉ (1984:122-42) atribui a origem do sentimento de superioridade dos militares em relação ao elemento civil a uma modernização dessincronizada do Estado, fazendo-os sentirem-se como pioneiros e tornando-se eles próprios modernizadores do Estado – como ocorreu no Brasil durante o Estado Novo e os governos militares pós-64. A modernização da Força, os procedimentos de seleção e promoção difere-os do amadorismo dos funcionários civis que, em muitos casos, ocupam postos na burocracia do Estado como recompensa se um apadrinhamento. Dessa maneira, diz Rouquié "o corpo de oficiais 'profissionalizados' forma no seio do Estado um núcleo duro em um corpo mole e informe".

O autor supra citado entende que, ao contrário do que se pretendia, as missões militares na América Latina trouxeram um componente de mobilização política dos militares locais:

> *Uma das principais tarefas das missões estrangeiras foi, na realidade, fornecer para os exércitos do continente a panóplia completa dessas prescrições que nada deixam ao acesso ou à fantasia de quem as executa. Enfim, a codificação do avanço como importante mecanismo burocrático molda as mentalidades militares e distingue-as dos funcionários civis do mesmo período...* (ROUQUIÉ, 1984:126).

O fato de terem consciência de pertencerem a um corpo de elite do Estado, ao lado do ensino técnico que desfrutam, o que lhes possibilita acesso às tecnologias avançadas, permite aos militares cultivar um sentimento de superioridade:

> *Além do mais, os procedimentos para o recrutamento e os avanços na carreira, inspirados em critérios universalistas, fazem do Exército uma verdadeira contra-sociedade ideal em que reina, aos olhos de seus próprios membros, a justiça, a hierarquia legítima e a solidariedade orgânica...* (ROUQUIÉ, 1984:127).

As Influências

Se a influência militar alemã foi grande sobre os "jovens turcos" uma vez que àquela época o prestígio do exército germânico era grande devido à sua vitória sobre a França em 1871 e à organização que procedera na referida força no decorrer da segunda metade do século XIX, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a França, tendo vencido a Alemanha, ocupará o lugar daquela na influência quanto à doutrina militar a ser adotada pelo Exército. Contudo, a tarefa mais espinhosa e, pelo visto, mal sucedida, dizia respeito a afastar a jovem oficialidade das disputas políticas, uma vez que se acreditava haver uma relação direta entre profissionalização do exército e apoliticismo militar.

Na Revista *A Defesa nacional* fundada pelos "jovens turcos" o ensino militar foi dissecado em detalhes. A arquitetura,a distribuição do espaço interno, para tudo foi traçado o perfil ideal. Seu modelo de Escola Militar era a de Munique. E quanto à rivalidade entre oficiais bacharéis e tarimbeiros[5], posicionou-se contra ambos e a favor de um exército verdadeiramente profissional. Porém, os artigos assinados na Revista, militares posicionaram-se contra a participação em politicagem, mas não numa política "grande", o que seria até estimulado. E no primeiro número de outubro de 1913, assim se expressou um articulista para justificar a necessidade dessa participação:

> *Se nos grandes povos, inteiramente constituídos, a missão do Exército não sai geralmente de seus quadros e funções puramente militares, nas nacionalidades nascentes como a nossa, em que os elementos mais variados se fundem apressadamente para a formação de um povo, o Exército, única força verdadeiramente organizada no seio de uma tumultuosa massa efervescente – vai às vezes um pouco além de seus devers profissionais para tornar-se, em dados momentos, um fator decisivo de transformação política ou estabilização social* (CAPELA, 1988:176).

Tanto a Revista do Exército (fundadas no século XIX) quanto a Defesa Nacional podem ser consideradas tentativas internas da Força Terrestre em se iniciar um movimento pela elaboração de uma **mentalidade militar**. Era preciso construir um Exército coeso, disciplinado e técnico. O que se discutia, inicialmente, nas duas revistas, era essa necessidade. Em ambos os casos ficou constatada a impossibilidade de se distanciar totalmente do temido e indesejado campo da política, ainda que não partidária. Percebia-se, nos dois periódicos, que apenas através das mudanças políticas seus objetivos seriam alcançados. Era preciso transmitir aos civis um pouco das "virtudes militares".

[5] Os bacharéis eram os formados pelas Academias Militares, enquanto os tarimbeiros eram os formados nos corpos de tropa, muitos deles iniciando a carreira como recrutas e atingindo postos de comando.

Políticos tidos como liberais, a exemplo de Armando de Salles Oliveira, candidato a presidência da República pelo Partido Constitucionalista, para as eleições que se realizariam em 1937, em diversos momentos da campanha passaram a defender maior participação do Exército no sistema educacional e a citar Alemanha, Itália e Portugal como exemplos a serem seguidos, mesmo ao preço da liberdade suprimida. Propuseram, inclusive, que se adotasse seus métodos de propaganda (HORTA, 1994:28-9).

A idéia de defesa nacional cedeu lugar à de "segurança nacional" no momento em que aquela tornava-se insuficiente para justificar a preparação total para a guerra e legitimar a política do Exército como política de mobilização nacional.

Seguindo esse raciocício o Conselho de Defesa Nacional é transformado em Conselho Superior de Segurança Nacional, em 1934. A mudança adquiriu concretude quando o conceito de segurança passou a exprimir uma permanente presença do inimigo. Então, a partir de 1935 a segurança da Pátria estaria ameaçada não apenas por inimigos externos, mas também "internos" e seriam geralmente identificado com os "comunistas". Essa mudança foi a base para o desenvolvimento da "doutrina da segurança nacional", depois de 1945.

O principal objetivo de uma instituição militar é garantir a segurança do Estado. A segurança deste deve ser a principal preocupação dos militares. Os interesses corporativos da referida instituição estão diretamente relacionados com este objetivo fundamental e esta relação é mediatizada por um conjunto de atitudes consagradas como "mentalidade militar". Segundo Edmundo Campos COELHO (1990:351-2) essa mentalidade viria revestida de nacionalismo, de uma visão pessimista sobre a natureza humana e do alarmismo ou propensão a fazer estimativas exageradas sobre as probabilidades sobre as ocorrências de conflitos armados (guerras, revoluções, etc).

Ao longo do processo de modernização e profissionalização das instituições militares brasileiras percebemos a manifestação e o inter-relacionamento das referidas atitudes com objetivos e interesses da Força. Todavia, a modernização e a profissionalização citadas ocorreram no interior de uma sociedade fragmentada e de um Estado fraco. Durante o primeiro governo de Getúlio (1930-1945) o poder do Estado só fez crescer e, certamente, não foi por desejo ou ação dos setores subalternos da sociedade brasileira.

O "espírito militar" na Academia Militar das Agulhas Negras

Tanto a profissionalização quanto a elaboração da **representação** dos militares caminham juntas. Ambas constituiram-se em contradições insuperáveis. A profissionalização desejada, não foi seguida, se considerarmos a politização que os oficiais do Exército tiveram ao longo de todo o período Republicano. Contudo, a proximidade com o Exército Norte-americano e os constantes treinamentos dos oficiais nos Estados Unidos, o deslocamento do eixo teórico francês para o americano, trouxeram maior eficiência aos militares referidos. E foi justamente

inspirada na Doutrina de Segurança Nacional que se construiu a **representação coletiva** no interior do Exército, após a criação da Academia Militar das Agulhas Negras.

Na construção dessa **representação coletiva**, não podemos nos esquecer que, a par da doutrinação anticomunista e antiesquerdista, foi trabalhada a formação de um espírito de corpo nos oficiais, os quais, dada sua situação de formadores de mentalidade no interior da Força acabam por estender o referido "espírito militar" a todos os praças (suboficiais incluídos), posto que sejam oficiais os instrutores nas Escolas Militares.

A relação da representação quando perturbada pela franqueza da imaginação faz com que o engodo seja tomado pela verdade, que se considere os signos como índices seguros de uma realidade sentida como tal, embora não seja real. Dessa maneira desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricas respeito e submissão, no instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta (CHARTIER, 1991:185-6). No caso, o recurso à força é argumento menos conveniente quando se trata de construir o espírito militar. Pois, de outra forma o referido "espírito" não seria mais que ficção.

Como se desenvolve esse "espírito militar"? O cadete vive um intenso processo de socialização profissional durante o qual deve aprender valores, atitudes e comportamentos apropriados à vida militar. É na interação cotidiana com outros cadetes e com oficiais que ele aprende como ser militar. Os oficiais têm a idéia de que apertando as coisas do dia-a-dia em questões rotineiras o cadete evita pensar em "coisas grandes", a política, por exemplo. Uma série de atributos morais como senso de honestidade e "retidão" de caráter: preocupação com causas "nobres e elevadas" – "Pátria", "Brasil", "espírito de renúncia" e o desapego aos bens materiais; o respeito à ordem, à disciplina e à hierarquia reforçam e ampliam a fronteira que os separa dos "paisanos" (CASTRO, 1990:12 e 42).

Aqui tomaremos "paisano" em lugar de civil, uma vez que o "paisano" da **representação militar** é uma construção, eivada de preconceitos em relação aos civis. Nela os militares confundem liberdade com baderna e anarquia, preconizam para o mundo civil uma situação hierárquica de tal maneira rígida que engessaria toda a mobilidade social e democrática, convertendo-se numa camisa de força para o regime político. Dessa maneira, demonstram conhecer pouco acerca de uma diferenciação efetivamente necessária, e se postam como modelos de comportamento social.

Mas, a construção do "espírito militar" dá-se pela diferenciação em relação ao construto "paisano", como pela diferenciação e assemelhação entre si. De um lado apregoa-se que na caserna todos são iguais, pois tanto o rico quanto o pobre desfrutariam das mesmas dependências e instalações quartelares. De outro lado, os militares do Exército distinguir-se-iam daqueles da Marinha e da Aeronáutica. Mesmo os do Exército distinguir-se-iam uns dos outros pela Arma: Artilharia, Cavalaria, Comunicações, Infantaria, Intendência, Material Bélico.

Há sempre uma dialética igualdade versus diferenciação. O que faz com que no interior de uma mesma Arma, a Artilharia, por exemplo, todos são artilheiros, expressão da igualdade. Mas, num grupo altamente hierarquizado que são, os oficiais formados num ano, serão identificados como pertencentes àquela turma (geralmente com um nome definido), ainda é igualdade, mas dentro da mesma turma, toda a pontuação obtida desde o primeiro ano da AMAN, até receber a espada, na condição de aspirante a oficial, será considerada nos mínimos detalhes de tal forma a diferenciar a antigüidade de cada um. O mais pontuado é primeiro da turma. Aqueles que são os primeiros na AMAN, na EsAO (Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais) e na ECEME (Escola de Comando e Estado Maior do Exército) são denominados "tríplices coroados" e suas chances de atingir o generalato são muito grandes. Distingue-se uma Arma de outra pela eleição de seus patronos, seus símbolos, sua **representação** da Arma, a qual não pode conflitar com a da Força (seja terrestre, aérea ou marítima).

O discurso militar não é somente o discurso da instituição militar, do Exército no caso em pauta, através de seus representantes e "intelectuais", nem a forma de pensar de uma única classe. O discurso militar não é homogêneo e reflete as ambigüidades e tensões implícitas em sua relação coma sociedade. Tanto os "jovens turcos" quanto os reformadores oriundos do contato com a "missão francesa", quanto ao grupo da "sorbone" (ESG) têm, cada um a seu turno, discursos peculiares.

A "opção pela elite" encetada de forma sistemática a partir dos primeiros anos após a Revolução de 1930 foi aprofundada na Escola Superior de Guerra. Mas, a tal ponto os militares suspeitam dos civis, incluindo aí as elites civis, que tomaram em suas próprias mãos a missão de formar a própria elite dirigente do país, ação que se reveste de um caráter messiânico.

A Doutrina da Segurança Nacional, base da pregação ideológica do regime militar, tinha como fundamento a idéia muito simplista de que o mundo se divide em dois pólos: o comunista e o democrático. Neste segundo poderíamos incluir Estados Unidos, Europa Ocidental (de Portugal de Salazar e Espanha de Franco aos países escandinavos) a racista África do Sul, etc. O comunismo estando em guerra contra a democracia não deixaria a esta outra alternativa senão defender-se. Mas como se supõe que os comunistas estão infiltrados por toda parte, sua guerra envolve permanentemente toda a sociedade, é necessário um sistema especial de governo para que haja segurança.

Segundo essa doutrina, há uma guerra total e permanente envolvendo toda a sociedade. Tal guerra seria um impedimento para a democracia, uma vez que os mecanismos de defesa da democracia são muito frágeis. A guerra só deverá terminar com o esgotamento total do inimigo. Assim, mistura-se de maneira obsessiva os conceitos de subversão, crítica, oposição política, guerrilha, terrorismo, guerra psicológica, uma vez que tudo é considerado parte das táticas utilizadas pela "guerra revolucionária" (DALARI, 1979; COMBLAIN, 1978).

Conclusão

Como vimos, na Escola Militar da Praia Vermelha a influência inicial foi do Positivismo Comteano. A participação política dos militares na política dava-se de modo pouco sistemático, não raras vezes provocando o confronto entre eles próprios. A participação da Escola na "revolta da vacina" provoca seu fechamento e abertura, dois anos mais tarde, de outra Escola Militar, a do Realengo.

No início do século XX os "jovens turcos", tenentes estagiários na Alemanha trouxeram a visão de estratégia e organização militar prussianas e de posse dessa fundamentação teorizaram acerca de assuntos militares, incursionando ainda pelo campo da sociologia política. Até essa época pouca preocupação havia com a formação de uma mentalidade militar de maneira sistematizada.

Com a derrota da Alemanha na I Guerra Mundial, novamente volta a moda a Escola de Guerra da França, anteriormente desbancada pela derrota do exército deste país em 1871. Ao Brasil veio uma missão militar francesa, organizar a Força Pública do Estado de São Paulo e, posteriormente, o próprio Exército Nacional.

Com a Revolução de 1930, depois de muitos levantes militares nos anos 20, conhecidos como Tenentismo, ocorre uma tentativa de se criar um "espírito de corpo" na Academia Militar. As bases para a construção de uma idéia de superioridade estavam postas. Após a criação da Escola Superior de Guerra (1949), o pensamento ali elaborado forneceu os fundamentos para a educação política dos militares, para a construção de uma representação coletiva calcada na idéia de que eles poderiam suprir vantajosamente instituições da sociedade civil e mesmo política. Assim, será a formação política em Agulhas Negras.

Os fundamentos discutidos no presente trabalho forneceram o suporte teórico para a ação política dos militares que se consubstanciou em: arrocho sem precedentes para sindicatos, organizações estudantis, partidos políticos de esquerda; censura à imprensa e às manifestações artísticas e culturais; terrorismo, tortura e assassinato político. Afinal, tudo se justificava através da idéia de guerra permanente e total. Afinal, o inimigo era não apenas externo, mas também interno. Ao inimigo, deve-se, em termos militares, buscar o aniquilamento. Isto é a teoria moderna da guerra, desde Napoleão Bonaparte.

Referências Bibliográficas

CAPELA, L.M.C. (1988). "Militares e organização nacional: os jovens turcos". **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS –Vértice – Editora Revista dos Tribunais. P. 162-84.

CARONE, E. (1965). **Revoluções do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Ed. São Paulo.

CASTRO, C. (1990). **O espírito militar.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CASTRO, P. F. (1964). “A experiência Republicana”. In: HOLLANDA, S. B. **História da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL. P. 9-67. Tomo 2, v.2).

CHARTIER, R. (1990). **A história cultural**. Trad. Maria M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1991). “O mundo como representação”. **Estudos Avançados**, São Paulo 11(5): 171-91.

COELHO, E.C. (1990). “A instituição militar no Brasil”. **BIB**, São Paulo: ANPOCS-Cortez, n. 15-19:335-59.

COMBLAIN, J. (1978). **A ideologia da segurança nacional**. Trad. A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

COSTA, w. p. (1990). **A estapa de Dâmocles.** São Paulo: USP. (Tese de doutoramento).

DALARI, D. A. (1981). Uma lei de insegurança. **Folha de São Paulo**, 21 jun., p.10 (Folhetim)

DURKHEIM, E. (1989). **As formas elementares da vida religiosa.** Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas.

FOUCAULT, M. (1977). **Vigiar e punir.** Trad. Lígia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes.

HOBSBAWN, E. (1984). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HORTA, J. S. B. (1994). **O hino, o sermão e a ordem do dia**; o regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

IANNI, O. (1990). “A idéia de modernidade”. **Revista Resgate**, n. 1, Campinas, p. 19-38.

INACIO FILHO, G. (1997). **Ordens do Dia e Educação Política**: da construção à materialização da representação coletiva. Campinas: UNICAMP. (Tese de doutoramento).

MICHELOTO, A. R. (1991). **Catolicismo e libertação dos setores subalternos rurais.** São Paulo: PUC-SP. (Tese de doutoramento).

MOTTA, J. (1976). **Formação do oficial do Exército**. Rio de Janeiro: Artes Gráficas.

ROUQUIÉ, A. (1984). **O estado militar na América Latina**. Trad. Leda R. C. Ferraz. São Paulo: Alfa Omega.

SAES, D. (1985). **A formação do estado burguês no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Colonização e letramento no Brasil
Formação da cultura e instituição imaginária do papel da leitura na sociedade brasileira

Ana Maria Rocha de Souza

O presente estudo constitui-se em parte da pesquisa desenvolvida pela prof.ª ***Ana Maria Rocha de Souza***, acerca da questão da formação de leitores no Brasil contemporâneo, sob orientação de Prof.ª Dr.ª *Siomara Borba Leite* e Prof.ª Dr.ª*Eliana Yunes* na **Universidade Estadual do Rio de Janeiro,** instituição à qual a autora filia-se, nesta data, na condição de aluna do Curso de Mestrado em Educação; exercendo ainda atividades docentes relacionadas à formação de leitores no Colégio Pedro II – RJ.

Aspectos introdutórios

Pretendemos, através deste estudo, situar marcos históricos relativos ao período inicial de *colonização* brasileira que podem ser interpretados como fatores relevantes para a formulação do imaginário social referente às práticas de leitura na sociedade brasileira.

Diante de um público constituído basicamente por estudiosos da área da leitura, declarar que o Brasil é um país de não-leitores, bem como elaborar um discurso que enalteça o valor da leitura como possibilidade formadora e transformadora da realidade social em que vivemos, seria permanecer no lugar-comum dos discursos já lidos e proferidos muitas e muitas vezes.

As falas enaltecedoras acerca da importância do ato de ler podem ser ouvidas em campanhas eleitorais, em propagandas de tv, no discurso de teóricos ou na voz do mais humilde cortador de cana, absolutamente analfabeto de letras, já que, como nos apontou Paulo Freire, a leitura não se encerra na leitura de palavras.

Podemos também afirmar que essa valorização (teórica) acerca dos benefícios decorrentes da atividade de ler possui uma tradição histórica, geralmente associada à formação cultural das classes dominantes.

Mas, se todos concordamos, por que ao final do século XX, início do terceiro milênio, era da globalização, da multimídia, da internet, da educação à distância, continuamos num país de não-leitores?

Esta questão básica move este estudo no sentido de buscar formas de elucidação.

Um certo inconformismo com as soluções teóricas, que delimitam a questão a um jogo de poderes entre elementos determinantes e determinados (definindo de forma quase irreversível uma situação de precariedade) fez com que, no estudo desenvolvido, fizéssemos a opção por abordar a leitura como prática social, que possui, portanto, uma historicidade, na forma proposta pelos trabalhos desenvolvidos por Roger Chartier e Michel De Certau.

Dessa maneira, temos buscado elucidar de que forma as práticas de leitura – como procedimentos sociais objetiváveis – têm criado, ao longo da história brasileira, valores sociais acerca do significado da atividade de ler, bem como de que forma estes valores cooperam para a manutenção de uma situação de iletrismo, e, mais importante, buscamos trilhar caminhos teóricos que apontem possibilidades de alteração desta realidade.

O encontro com o quadro teórico formulado por Cornelius Castoriadis, que trata do conceito de imaginário social, representou uma nova possibilidade de elucidação.

O imaginário social, na perspectiva criada por Castoriadis, está irreversivelmente ligado ao sentido de História, tanto no que este sentido implica em **algo construído** como no que implica em **algo a ser criado**; imaginário social é uma instância coletiva e anônima, fruto da criação humana, e dissociá-lo deste sentido implica em permitir que se crie um estado de alienação do homem em relação a seus produtos.

Podemos afirmar que, apesar de recorrer ao arsenal de saberes construídos pela Psicanálise, o conceito de imaginário social elaborado por Castoriadis possui um sentido peculiar, distinto do construído por essa área:

> *Aquilo que, a partir de 1964, denominei o imaginário social (...) nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sob este título. Em paritular, nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como "imaginário": o "especular", que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (eidolon), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio "espelho", e sua possibilidade, e o outro como espelho são obra do imaginário que é criação ex nihilo. Aqueles que falam de*

> *"imaginário" compreendendo por isso o "especular", o reflexo ou o "fictício", apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este Mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa"."*[1]

A partir deste pressuposto, podemos distinguir a existência de dois aspectos do imaginário social: o imaginário social radical e o imaginário social derivado ou secundário; o primeiro, designando o potencial criativo, a possibilidade (***instituinte***) de fazer emergir o novo; o segundo, designando o conjunto de construções humanas ***instituídas***.

Nesse sentido, a alienação não seria conseqüência de superestruturas, mas, da maneira como o homem se relaciona com o imaginário social derivado, encobrindo o imaginário social radical, e, portanto, a própria criação.

Logo, o relacionamento do homem com a sociedade, estruturado através de suas instituições (que a partir desta leitura podemos considerar tanto em sua acepção corrente, como pilares organizadores da sociedade, como no sentido de criações da própria sociedade) consistiria no relacionamento da sociedade com suas produções.

A autonomização das instituições (aquilo que foi instituído) corresponderia à alienação, em que o homem atribui a possibilidade de criação à instâncias supra-sociais, ocultando de si mesmo o imaginário social radical. Nesta situação podemos falar da formação de um processo de heteronomia.

Colonização e letramento na cultura brasileira

Inicialmente, buscaremos definir aqui questões referentes à implantação dos processos de formação de leitores no Brasil consideradas relevantes para compreendermos de que forma se formulou um imaginário social acerca do significado social das práticas de leitura.

[1] CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade, p. 13.*

No Brasil, os primeiros registros de contatos com a leitura de textos impressos ocorreram através do processo de colonização européia. No período anterior à chegada de europeus ao território hoje delimitado como "Brasil", esse espaço era ocupado por grupos indígenas, nômades em sua maior parte, que possuíam características culturais distintas entre si – é importante destacar o fato de povos serem usuários de línguas diversas, havia uma multiplicidade de línguas faladas, contudo, sem registro escrito (ágrafas). Consideraremos esta a primeira população do território brasileiro.

Consideramos importante ressaltar a questão da territorialidade para o Brasil como mais uma construção histórica, já que a posse da terra não se caracterizava, para os grupos indígenas, da mesma forma como hoje a conhecemos (soberania de um povo sobre um território demarcado de forma perene). Para os grupos nômades, as terras "pertenciam" a todos, a luta por territórios ocorria de forma mais diluída, já que os espaços eram ocupados "temporariamente" e grandes migrações periódicas realizava-se a cada cinco ou seis anos: "*As tribos tupis-guaranis realizavam confederações ocasionais, já para a guerra – sobretudo contra o invasor branco, português ou espanhol – já para as grandes viagens coletivas, em que por vezes emigravam milhares de homens.*"[2]

Devemos ressaltar a importância dos tupis-guaranis no desenrolar do processo colonizatório por ocuparem esses grupos uma considerável extensão territorial, especialmente junto ao litoral, sendo, portanto, os primeiros grupos a entrarem em contato com os colonizadores europeus. Apesar da grande ocupação territorial, constitui-se uma tarefa inócua buscar definir as rotas dos fluxos migratórios, estabelecendo precisamente a delimitação de terras ocupadas por cada grupo ao longo do tempo. Talvez por esse motivo, a chegada dos povos estrangeiros acompanhada pela ocupação de "terras"não tenha sido tomada como um avanço ofensivo sobre o direito de propriedade da terra dos grupos indígenas habitantes das regiões ocupadas. Diante dos conflitos resultantes das ocupações européias de trechos do território litorâneo e de tentativas de escravização de povos, sofridas pelos grupos indígenas,

[2] LEVENE, Ricardo. *História das Américas: Os aborígenes da América do Sul, p. 288.*

ocorreram movimentos migratórios rumo ao interior, numa tentativa de manter a sobrevivência destas culturas de forma autônoma.

Na verdade, o "**direito** sobre a propriedade das terras", consistia numa criação européia, não indígena, e o direito de ocupação do território brasileiro já havia sido estabelecido entre portugueses e espanhóis desde 1494, ano em que foi firmado o *Tratado de Tordesilhas*, que estabelecia um meridiano divisor do mundo em 370 léguas a Oeste de Cabo Verde, ficando espanhóis com as terras a oeste e lusos com terra a leste. Portanto, a posse de terras, discutida tão intensamente nos dias de hoje através de movimentos populares como o MST, constituiu-se antes de mais nada em uma questão de paradigma cultural.

O território brasileiro foi tomado por europeus – em especial, portugueses – por força de um "direito" instituído por alguns, à revelia de outros – ingleses, holandeses, franceses, indígenas, africanos,... – e já constituía-se em uma questão antes de existirmos como nação, antes mesmo que auqleur indígena houvesse avistado a primeira nau da esquadra de Pedro Álvares Cabral. Essa é uma questão sobre a qual se defrontam os países que sofreram processos colonizatórios, especialmente aqueles que constituem o chamado Terceiro Mundo.

As questões decorrentes dos processos de formação da nação brasileira trazem, em parte, no seu próprio âmago, índices que registram a pluralidade cultural latente sob a aparente "homogeneidade" e ausência de conflitos, imagem construída historicamente acerca de nós mesmos – o país continental, unificado por um só credo e uma só língua. O processo colonizatório, em oposição ao eufemismo do mito do "encontro" de três raças, atravessou barbaramente territórios deixando suas marcas.

Sobre os grupos indígenas habitantes originais destas terras podemos recolher apenas vestígios que, analisados por etnólogos, podem nos remeter a reconstruções imprecisas acerca de suas culturas. A esses dados de informações reconstruídas podemos somar as fontes aceitas como históricas, dentre as quais podem ser destacadas: as descrições de Pero Vaz de Caminha,

as Hans Staden, Jean de Léry, Claude d'Abbeville, Yves d'Êvreux, e, finalmente, as "cartas ânuas" dos jesuítas missionários incumbidos da evangelização destes povos a partir de 1589.[3]

Os registros citados traduzem o ponto de vista do homem europeu, forjado por seu próprio etnocentrismo. A ausência de registros escritos para as línguas indígenas impediu que pudéssemos ter acesso, nos dias de hoje, aos resultados das grandes reuniões grupais, em que as impressões resultantes dos primeiros contatos com o homem branco foram certamente discutidas. Da mesma forma, ficaram perdidos os relatos indígenas que demarcavam suas reações frente às estratégias de dominação impostas, ou aqueles em que foram decididas as migrações em busca de novas terras longe do litoral, com objetivo de evitar a escravidão.

A história do Brasil que conhecemos constitui-se na história da colonização de um território ocupado, narrada pelo colonizador, ou como diria Walter Benjamim, o relato da História ocultando a voz dos vencido.

Uma das estratégias utilizadas no Brasil durante o processo de colonização foi a aculturação dos povos indígenas e, posteriormente, os de origem africana através do ensino da religião católica e da língua portuguesa. Ensinar a língua para ensinar a religião, para que fossem esquecidos falares, cantares, louvores originais, para que, através da adoração de um único Deus (católico-apostólico-romano) fossem repreendidos os mitos da origem, os ritos de passagem, as formas de olhar o mundo e explicar o Verbo, a Justiça, a Ética e a "Lei".

Portanto, a nova religiosidade aliada à nova língua foram as responsáveis pela introdução na cultura brasileira em formação do paradigma cultural europeu, usado como grande parâmetro explicativo e justificativo das perdas territoriais, das perdas de liberdade, das perdas de identidade grupal e, especialmente da perda da autonomia – como possibilidade de auto-determinação.

O texto de Florival Cáceres resume a situação da cultura brasileira no decorrer do período colonial:

> *"Nos primeiros séculos da colônia a vida cultural era extremamente pobre. Os poucos elementos intelectualizados eram os religiosos, principalmente os jesuítas. O seu conhecimento puramente erudito e livresco só tinha uma finalidade:* converter *os índios para a fé cristã e compensar, assim, as perdas que a Igreja Católica havia tido na Europa com a Reforma Protestante. Foram*

[3] LEVENE, Ricardo. Op.cit. p, 278 e 279.

> *os jesuítas os educadores dos indígenas e filhos de colonos durante os primeiros séculos da História Brasileira. O seu ensino fornecia o conteúdo ideológico necessário à obra de colonização. Não perturbava a estrutura social vigente e justificava religiosamente o domínio dos senhores sobre os escravos. Nas primeiras obras de colonização mental, os jesuítas utilizaram o teatro e os sermões.*
> *Através dos textos de viajantes obtiveram-se muitas informações a respeito da cultura colonial, pois eles fizeram algumas obras onde descreviam as regiões visitadas e as populações encontradas. Muitos dos relatos destes viajantes, como por exemplo, Fernão Cardin e Hans Staden, são hoje utilizados como fontes de estudos etnológicos e históricos.*[4]

Na verdade, embora o período colonizatório tenha ocorrido para os europeus num momento histórico marcado filosoficamente pelo movimento renascentista (em que o Homem renasce para si mesmo, retomando sua autonomia após a longa Idade Média), para o Brasil, o período de colonização implicou na submersão num período de heteronomia religiosa comparável à idade média européia, ou a do período de romanização da Europa. Podemos identificar esse fenômeno tanto no que se refere ao tratamento das idéias religiosas quanto na distribuição de terras (feudos); tanto nas relações estabelecidas entre Portugal e colônia, quanto no nível das relações estabelecidas entre os homens (dominação e servidão) e, especialmente, quanto à formulação de leis sociais. Segundo Castoriadis:

> *A sociedade cria seu mundo, ela o investe de sentido, faz a provisão de significação destinada a suprir com antecedência tudo o que aparecer.O magma das significações imaginárias socialmente instituídas absorve potencialmente tudo o que poderia acontecer; em princípio, não pode ser surpreendido ou pego desprevenido. Nisso, evidentemente, o papel da religião – e sua função essencial para a clausura do sentido – sempre foi central* [5].

A cultura brasileira nasceu sob o signo da heteronomia religiosa. Neste sentido, podemos interpretar o sincretismo religioso e a coexistência de crenças religiosas, de forma paralela ao exercício do credo oficial, como formas de manter aberta a possibilidade de encarar o mundo sob um paradigma diverso daquele proposto, ou imposto historicamente; como uma reação, portanto, rumo à manutenção das possibilidades de auto-determinação.

Mas, a *clausura do sentido*, proposta inicialmente por um processo colonizatório, foi especialmente transposta para atividade de leitura, entendida como possibilidade de produção de sentidos a partir de um suporte textual. No senso comum, ler ainda significa desvelar o sentido

[4] CÁCERES, Florival. *Historia da América*, p.51.

verdadeiro, o que representa enclausurar o sentido do texto a apenas **uma** possibilidade de leitura.

Podemos exemplificar esse fato através da análise de práticas, especialmente as "didáticas", em que são trabalhadas as interpretações de textos, não como produção de sentidos partilháveis por um grupo, mas como buscas do sentido **verdadeiro** do texto. Podemos nos perguntar longamente qual seria o sentido verdadeiro de um texto, contudo, neste tipo de prática, o que observamos são mesclas entre tentativas de desvelar as intenções do autor, por um lado, e, por outro lado, tentativas de provocar s coincidência entre a interpretação do professor, ou do livro didático, e dos alunos.

A problemática adquire ênfase quando o aluno não encontra o sentido "esperado" ou "previsto", situação que pode ocasionar perdas de acertos, de pontos, de credibilidade em sua própria capacidade de atribuir sentidos e de auto-estima.

Mas, falávamos de leitura buscando compreender o processo histórico de nossos primeiros contatos com o texto impresso, com a língua portuguesa em sua versão escrita. A leitura chega ao Brasil pelas mãos do colonizador, impregnada por um sentido de religiosidade: ler significava ler o texto bíblico, a palavra de Deus, a verdade instituída. O texto assumia o sentido do sagrado neste momento, desafiar a verdade do texto poderia constituir uma grande ameaça. Podemos afirmar que este sentido de sacralização do texto tem perdurado no tempo de formas variadas até os nossos dias, desafiar a sacralização do texto representa ainda hoje um grande desafio.

Além dos dados levantados sobre as questões referentes às origens do sentido da leitura no imaginário social de nossa cultura, focalizando especialmente os primeiros contatos entre os povos ocupantes deste território (povos indígenas) e o colonizador português, ao longo do período de colonização, outras relações demarcaram a questão da leitura, como a relação entre senhores e escravos. Este estudo merece mais detalhamento, não sendo possível fazê-lo neste trabalho.

Contudo, considero importante destacar que as práticas históricas da leitura no Brasil opuseram essa atividade à atividade manual, criando uma cisão entre o ler e o trabalhar. Decorre

[5] CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado*, p.128.

daí, que haja prevalecido para a leitura um sentido implícito de "improdutividade", ler pode significar no senso comum "ilustrar-se", ou "entreter-se" (de uma forma que, também pejorativamente, pode assumir o sentido de estar fora da realidade).

Portanto, de forma contrária a que defendemos, a leitura no senso comum pode assumir o sentido de alienação da realidade. Essa idéia foi construída com a cooperação dos mecanismos escolares que insistem em relacionar a leitura ao estudo da literatura; preferencialmente, enfocando os grandes nomes da literatura numa visão descontextualizada; e deixando de ladoa função cognoscitiva da leitura, como nas atividades de pesquisa por exemplo, e suas relações com a vida cotidiana da comunidade.

Dessa forma., o papel imaginário da leitura adquire um sentido desvinculado de suas implicações com o contexto histórico-social, ocupada em nos tornar mais cultos, no sentido de possibilitar o acesso à cultura letrada, valorizada socialmente, mas, descomprometida com as melhorias das condições da vida "real".

Contudo, se por um lado encontramos nas práticas de leitura contemporâneas – entendemos também a **não leitura** como uma prática – indícios de sua historicidade, por outro lado, não há como esperar que a difusão de novas práticas ocorra a partir de instâncias supra-sociais. Conforme aponta Castoriadis, o imaginário social comporta a um só tempo a sociedade instituída historicamente (imaginário social derivado) e todas as possibilidades de criação.

Roberto DaMatta, no livro *O que faz o brasil, Brasil?,* indica a existência na cultura brasileira de dois mundos que se contrapõem e ao mesmo tempo se complementam: o mundo da casa e o mundo da rua. Esses mundos, que dividem a vida social, explicitam-se não como dimensões físicas, mas como "*modos de ler, explicar e falar do mundo*". O mundo da casa, espaço de intimidade, é a "*esfera onde nos realizamos, onde temos um lugar singular, importante, diferenciado*", por outro lado, no mundo da rua "*as pessoas se movem num fluxo indiferenciado*": massa. É a rua "*o mundo exterior que se mede pela "luta", pela competição e pelo anonimato cruel de individualidades e individualismos*".[6]

[6] DAMATTA, Roberto. Op. cit. p. 25 a 28.

Relacionando essa proposição à questão da formação de leitores no Brasil, podemos levantar uma hipótese: a atividade de leitura pode ser reconhecida como pertencente ao mundo de casa ainda por muito poucos e para a grande maioria circunscreve-se no mundo da rua.

Investir na formulação de um novo imaginário que insira a leitura nos cotidianos de nossa gente pode estar relacionado – além do investimento maciço em condições de acesso a textos – à criação de vínculos mais íntimos entre leitor e texto, tornando essa relação "coisa de casa" e "parte da vida", enfim, "coisa nossa".

Referências bibliográficas:

. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia.* São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1960.

. AZEVEDO, Francisca L.; MONTEIRO, John Manuel. *Confrontos de culturas: conquista, resistência, transformação.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1997. (América: raízes e trajetórias; v.7)

.BARBEIRO, Heródoto. *História do Brasil*. São Paulo: Ed. Moderna, 1978.

. BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

.CÁCERES, Florival. *História da América*. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.

.CÂNDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.* 5ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1975.

.CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1991 (3ª ed.).

. _____. *As encruzilhadas do labirinto I.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

._____. *As encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

._____. *As encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

.CERTAU, Michel De. *A cultura no plural.* Campinas: Papirus, 1995.

.CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

.DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

.DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio C.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

.FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

.GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1994.

._____. *Diversidade cultural e educação para todos.* Rio de Janeiro: Graal, 1992.

.HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pós-modernismo e político.* Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

.JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.* São Paulo: Ed. Ática, 1996.

. KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

.LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura e formacion.* Barcelona: Laertes, 1996.

.LEVENE, Ricardo. (edição brasileira publicada sobre a direção geral de CALMON, Pedro). *História das Américas: Os aborígenes da América do Sul* (volume II – elaborado por Fernando Marquez de Miranda) W. M. Jackson, Inc., Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre. s/d.

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

.SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

.VALIM, Ana. *Migrações, da perda da terra à exclusão social.* São Paulo: Atual 1996. (Coleção Espaço e debate)

GT 4: A história da leitura através de revistas, jornais, cordéis e almanaques

“A Leitura para Todos”: entre o texto e a imagem – um olhar histórico e semiótico sobre a leitura de uma revista literária do início do século XX
Vera Casa Nova e Andréa Casa Nova Maia

Imagens no Cordel
Luli Hata

De Jeca Tatu a Zé Brasil: a possível cura da raça brasileira
Margareth Brandini Park

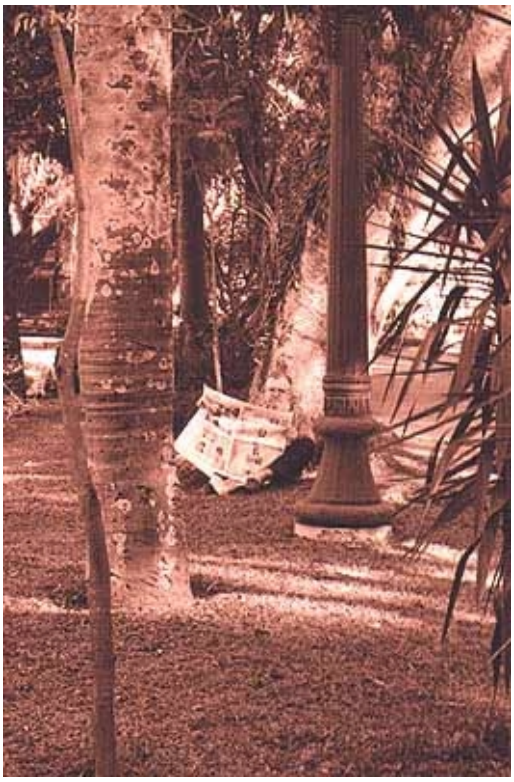


Foto de **Ângelo José da Silva**

“ A Leitura para Todos”: entre o texto e a imagem – um olhar histórico e semiótico sobre a leitura de uma revista literária no início do século XX

Vera Lúcia Casa Nova (FALE/UFMG)
Andréa Casa Nova Maia (FAFICH/UFMG)

Buscando um diferente viés de interpretação da História da Leitura no Brasil nos primeiros anos da República, vem à tona a possibilidade de se pensar outros textos literários que vão se apresentando ao lado do livro. São os folhetins, os almanaques e as revistas que vão tomando conta das livrarias, das bancas e dos lares de várias famílias brasileiras, principalmente dos lares daqueles ditos “letrados” da classe média e dos ricos, da emergente sociedade urbano-industrial que vêm, desde meados do século XIX, consolidando a formação de diferentes espaços de leitura e de leitores nas cidades brasileiras.

Nesta comunicação iremos mostrar, através de uma abordagem interdisciplinar, uma série documental de janeiro a dezembro de 1911, de uma importante revista literária do início de nosso século: “A Leitura para Todos”, que começou a ser impressa em novembro de 1905 e permaneceu muito popular até 1930. Tal Revista é vista aqui como emblemática por seu aspecto folhetinesco e por seu caráter de variedades.

Publicada no Rio de Janeiro, possuía redação, escritório e oficinas na Rua do Ouvidor no. 164 e na Rua do Rosário no. 173 e era vendida a 500 réis (pelo menos ao longo do ano de 1911). A revista era carioca, porém distribuída para todo o país e também no exterior. Inclusive os exemplares por nós trabalhados foram adquiridos originalmente na seção de Livraria e Papelaria da loja: “Ao Cachimbo Turco”, situada na rua Moreira Cesar, no. 16, em São João D’El Rey, Minas Gerais, o que bem demosntra o nível de circulação e alcance d’A Leitura para Todos.

Crônica de uma época, a Revista possuia estrutura de um almanaque. Temas como História, Literatura, teatro, artes em geral, moda, fatos pitorescos, agricultura, histórias fantásticas, exóticas, notícias da atualidade, sensacionalismo vão perpassando os “drops” digeríveis ou digestíveis suavemente pelo leitor e construindo a estrutura da Revista.

Representação da cidade, trata-se de uma revista-crônica que mostra o espírito de época no Rio de Janeiro. Crôica no sentido da motivação inicial das seções: fatos ou cenas da vida da cidade... Revista típica dos cafés da época, de interesse geral com recortes que mostram idéias variadas: ora reproduzem, ora criticam a ideologiam do início do século republicano. Sistema de informações jornalístico-literário com crítica e julgamento do que acontece na cidade...

Tomemos como exemplo do conteúdo temático da Revista, o sumário do numero 59, de janeiro de 1911. Na seção "Actualidades", o item "Trinta Dias (Chrônica do mez)" apresenta uma panoramica dos principais acontecimentso que marcaram o mês no Rio de Janeiro. Totalmente ilustrado com fotografias e caricaturas variadas, ia o articulista analisando os acontecimentos e tecendo comentários muitas vezes irônicos, carregados de memória daquilo que se passava com a cidade, com a Capital Federal . Retrato de uma época em que os problemas sociais até certo ponto muito se assemelham com os da atualidade... Inicia a crônica:
"*Mas que susto! Imaginem que escapamos de ficar sem Carnaval! Façam idéia! O Rio de Janeiro sem Carnaval! Isso é inimaginavel, inconcebivel, archi-espantoso. Que falte agua, ainda vá – já estamos acostumados às fraquezas dos canos do Xerem e outros mais ou menos avariados – que falte limpeza nas ruas e iluminação nos suburbios e policia nos arrebaldes e seriedade na politica – já é tradicional, em nossa terra a falta de tudo isso... Mas, ficar sem Carnaval!"*

Em outro momento da crônica, já no final, aparecem no texto outras imagens de um Rio de Janeiro do passado, onde a República, com seus ideais de progresso, costurados numa bandeira positivista, reconstrói e constrói o traçado da cidade e adjacências... Lá, na crônica no mês de janeiro, já se fala no projeto de construção de uma Avenida ligando o Rio à Petropolis... Sinais do asfalto e do progresso chegando... Diz o cronista esperançoso:
"Melhos sera fallar da Avenida Rio-Petropolis, cuja construção foi iniciada e já está em andamento. Queira Deus não cahia sobre ella alguma pedra das que costumam adiar os negocios e obras mais importantes para as kalendas gregas. Porque será uma cousa deliciosa poder ir da Avenida Central a Petropolis em automóvel, sem pensar nos horarios da Leopoldina".

Significando o progresso, as avenidas passam a ser não só esteio da vida social e cultura da capital, mas o principal modelo do imaginário modernizador da República. Dentro da Revista, outros sinais do avanço tecnológico, do avanço da modernidade vão se delineando ao longo das páginsa. O progresso aparece também na editoração da Revista, no uso constante de fotografias. A Revista aparece aí como crônica fotográfica. A ideologia do progresso surge no horizonte da técnica: este é o caráter da Revista ilustrada. E assim vão surgindo outras imagens do Rio capital da República, como um Corcovado sem Cristo Redentor e um Pão de Açucar sem bondinho... Uma fotografia da Baía de Guanabara com *"a Gloriosa Riachuelo, vencedora do 10º Pareo nas ultimas regatas"*. Ou uma fotografia, mas adiante, da turma de bacharéis de 1910 no Ginásio Pio Americano. Além de uma foto, fechando os "Trinta Dias", onde estão reunidos numa conferência realizada no salão do Jornal do Commercio, o cientista e explorador inglês Sr. Savage Landor, além do Sr. José Boiteaux, o presidente do Instituto Histórico, o coronel Ernesto Senna e o major Moreira Guimarães. Fotos de eventos que visam informar sobre os acontecimentos através da imagem. Interessante mostrar como sem muita lógica, ou

seja, às vezes, a foto não ilustra necessariamente o que está sendo colocado ao lado no texto. Ou seja, as fotografias vão aparecendo, várias "Vistas do Brasil" sem ilustrar o texto.

Assim, ao lado das inúmeras temáticas citadas, estão ainda as inúmeras fotografias, caricaturas, desenhos e, principalmente as "Vistas do Brazil", uma série de fotografias sobre as paisagens brasileiras aguçando o interesse dos leitores estrangeiros e dos moradores de diferentes Estados brasileiros. Afinal aparecem fotografias da Amazônia, da Bahia e de outras regiões pouco conhecidas do Brasil.

Mostra-se o Brasil, é claro, mas a tônica principal continua sendo mostrar o mundo. E, nas diversas seções o que vai aparecer com maior nitidez é que o cosmopolitismo e ecletismo marcam a leitura de uma cidade que tem ares de grande metrópole. Por isso mesmo "A Leitura para Todos" traz em suas páginas todas as contradições presentes nesta mistura de modelos que querem imitar a Europa, mas ao mesmo tempo faz propaganda do moralismo norte-americano ao estilo do Poor Richard's Almanaque de Benjamim Franklin – almanaque que ilustra o bom mocinho branco *do american way of life*. Há na narrativa constantes aproximações do Rio com outras cidades européias: *"Mez das rosas exuberantes, das cataractas celestes, dos longos dias de chuva, e das primeiras noites de inverno / doce inverno carioca, macio e brando como uma primavera da Europa – mez da Semana Santa..."* Era a Paris brasileira nos Trinta Dias do número de abril de 1911.

A Segunda seção que aparece em vários números da Revista é destinada aos acontecimentos do mês no exterior. Trata-se, ainda na seção de Atualidades, do "O Mez no Estrangeiro". O numero de janeiro é destinado a analisar o enfrentamento da policia inglesa aos anarquistas em uma rua de Londres, além de nos apresentar alguns fatos da política européia e o novo Rei da Pérsia:

"O bairro de East-End, em Londres, foi, durante todo o dia 3 de janeiro último, theatro de uma verdadeira batalha entre dous anarchistas entrincheirados em uma casa da rua Sidney e cerca de mil homens de forças da polícia e do exército."

Em termos de História Contemporânea e de relações internacionais pré-Iª Guerra Mundial, a revista mostra vasto material para a pesquisa histórica. Informando sobre a política européia e um acordo entre Rússia e Alemanha, ela põe os leitores a par dos acontecimentos políticos mais importantes do mês:

"Na política européia, o facto capital do mez foia inquietaçõa que se manifestou em toda Europa e especialmente em França e na Inglaterra, a propósito da longa entrevista que o Tzar teve com o Kaiser em Postdam e o accordo que nessa entrevista foi assignado. Um accôrdo entre a Allemanha e a Russia – a Russia alliada da França, rival e adversaria natural da Austria, que por sua vez é alliada da Allemanha?!"

"Na Allemanha, que continua a braços com a reivindicações populares em favor do suffrágio universal, a grande questão do dia é o projeto de autonomia à Alsasia-Lorena. O projeto de constituição parece não satisfaz os alsasianos, pois, em vez de lhe conceder autonomia

completa, colloca-os sob o alto dominio de Guilherme II, no carater de rei da Prussia. Antes de ficar como estão, como terra do Imperio, dependendo das resoluções de toda a confederação allemã."

Em outras revistas do ano de 1911 reencontramos na seção de Atualidades além do "Trinta Dias", "O Mez no Estrangeiro" e "O Theatro no Mês", um item destinado às mulheres: "Secção para Senhoras (A Moda)", esta seção irá mudar de lugar ao longo do ano, ora com maior espaço, ora com menor. Por que um espaço destinado especificamente ao público feminino? É importante levarmos semrpe em conta as condições sócio-históricas de produção do texto. A mulher entra no mundo da leitura. Desde o século XIX o narrador de Machado mostra-nos isso ao se dirigir à leitora. Campanhas em prol da educação feminina começam a ocorrer desde o final do século XIX. Importante acrescentar aí que a mulher, principalmente a de classe média, e as moças ricas serão, já no início do século, leitoras importantes, pois, já tendo sido introduzidas nas práticas culturais de salão, são também a opinião pública. Deste modo, tal seção, compartilhando com os modelos doutrinais da época, trazem em seu conteúdo valores familiares e patriarcais, além de uma idealização da mulher, através da moda, que volta a incitar no leitor, no caso, na leitora, vontade de ser cidadã de uma metrópole moderna. Os figurinos de época, trazem uma moda européia que deve ser copiada.

O mundo da leitura se confunde mais uma vez com o mundo social, pontuando a longa caminhada da mulher brasileira em busca do futuro. Futuro onde, apesar dos sonhos de metrópole, sua tarefa deverá continuar a ser a de dona-de-casa, tarefas doméstico-pedagógicas. É aí que aparece a primeira grande contradição desde cosmopolitismo e ecletismo os quais já nos referimos. Ao mesmo tempo que deve-se doutrinar a mulher para continuar a ser boa esposa, simples e submissa, a moda européia a incita para o desvio, para a moda extravagante, moderna, para a vida noturna... E esta contradição aparece ao longo do ano nas seções destinadas às senhoras. Por exemplo, ao observarmos o conteúdo da Secção para Senhoras de novembro e dezembro, parece que estamos tratando de revistas diferentes.

No número de novembro, a narrativa critica a moda européia e comparando a mulher americana coma européia, afirma que imitar a mulher européia é maléfico ou perigoso, dando o exemplo da mulher americana que pareceu ter perdido "seus amavios" ao tentar copiar a européia. Na seção há um desenho de como era a mulher americana antes e como ela ficou depois de imitar a européia. Antes, ela era "simples, natural e encantadora". Depois da imitação, ela passou a ser: "presumpçosa, de attitudes forçadas e horrivel":

"A americana de hoje é um verdadeiro antonymo da americana typo; e a razão se explica muito facilmente: as familias se estão descuidando, e ella está procurando imitar as moças europeas, essas mariposas de luxo."

Porém, na mesma seção de novembro, logo depois desta nota, aparecem inúmeros modelitos europeus que devem ser copiados, que vão desde vestidos e mantos longos e extravagantes, até chapéus variados que são última moda na Europa. O mais contraditório é que

ao comparar as moças americanas coma s européias, criticam as segundas por frequentar teatros, perder noites e por isso, ficar mais propensa a uma tuberculose. Mas, logo adiante, a revista apresenta modelitos para teatro ou bailes. Mais uma vez a contradição está posta.

A seção "Literatura" é talvez a mais rica de toda a revista. Ao sabor de romance de aventura, lendas, romances e viagens, o leitor/a is se deliciando com narrativas contando peripécias como a do homem que foi comido por canibais (abril de 1911) e outras aventuras. Porém é importante frisar que os autores não são brasileiros e, alguns são bastante famosos como Emile Zola, J.H.Rosny (A Guerra do Fogo), e outros grandes romances da época.

"Canhenho do Fazendeiro" é a seção destinada aos moradores do campo. Vai mudando de lugar ao longo do ano. Se no princípio, era a terceira seção, vindo logo depois da de Literatura, em novembro já passa para o final. Esta seção também entra em contradição com as outras seções da revista e com toda a idéia de se europeizar o Rio de Janeiro. Aqui, quase não de faz referência aos modelos europeus. O método, a técnica, as novas tecnologias agrícolas imitam o modelo americano. Agricultura com método, outro cheiro de positivismo no ar... Aliás, algumas empresas norte-americanas já começam a fazer sua propaganda.

Já a seção "Curiosidades e informações" também muda de nome ao longo do ano e, já em agosto de 1911, aparece uma nova seção de "Sciencias e Viagens" que, no mês de novembro é incorporada à seção anterior, ficando esta com nome de "Sciencia e Curiosidades". Se no princípio do ano, a "secção charadística" e "os nossos concursos" vinham inseridos em "Curiosidades e informações", no final do ano, eles já passam ao final da revista.

A seção "O Maravilhoso (Supplemento de Sciencias occultas)", é uma surpresa para o/a leitor/a desatento, cujos temas revelam até que ponto ia o controle da Igreja e a curiosidade do leitor sobre assuntos como espiritismo, fantasma, etc... Com a República, há a separação entre a Igreja e o Estado. A Igreja diminue, em parte, seu poder absoluto, com a liberdade de outros cultos. Conforme nos afirma José Murilo de Carvalho:

"A separação de Igreja e Estado, realizada pela República, oficializa o registro e o casamento civis, seculariza os cemitérios, libera a prática pública de outras religiões, quebra o monopólio até então exercido pela Igreja Católica sobre a vida do cidadão". (1998: 109)

Enfim, são tantas as possibilidades de análise e tantos assuntos que torna-se impossível esgota-los nessa comunicação. Crônica de uma época, encontramos nas páginas divertidas e irônicas de "A Leitura para Todos" um mundo novo onde Europa e trópico se unem. O Rio de Janeiro é a porta de entrada para novos padrões de consumo, instigados por uma nascente onda publicitária da qual nossa revista ilustrada faz parte.

Referências Bibliográficas

CANDIDO, A. & outros. A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. Pontos e Bordados. Escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, Regina. A Formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

RESENDE, Beatriz. Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos.Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

SEVCENKO, N. & outros. História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IMAGENS NO CORDEL

Luli Hata

Tipografias

A história do folheto nordestino começa com a sistematização e sua produção através do poeta Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Constituída, ao que tudo indica, no seio de uma tradição oral de cantorias e justas poéticas, a literatura de cordel tomou forma impressa graças à próspera indústria tipográfica no Nordeste.[1]

Até onde se sabe, o folheto mais antigo do poeta data de 1893. Se não foi ele o primeiro a editar, pois é possível que outros tenham publicado suas composições esporadicamente, certamente foi o responsável pela produção intensiva, recorrendo às tipografias de jornal e àquelas que executavam serviços gráficos diversos. Isto significa que inicialmente não havia tipografia especializada na publicação de folhetos, o que resultou numa variedade grande de formatos, havendo os de cerca de 18 X 12,5cm., 16,5 X 10cm., e 15.5 X 11cm. (fig 1, 2, 3 e 4), provavelmente devido ao padrão de folha usada por cada uma das gráficas. Havia uma predominância de folhetos de 16 e 24 páginas até cerca de 1917. Algumas exceções merecem ser mencionadas: ainda em vida, entre os anos de 1910 e 1914,[2] Leandro Gomes de Barros publicou obras completas de suas histórias e romances,[3] de que são exemplos os volumes *O cachorro dos mortos – obra completa,* e *A força do amor (completa)* (fig.3), com 48 páginas cada um. A partir da década de 20 tornam-se comuns as narrativas em obra única, com 48 e 32 páginas. O folheto de 8 páginas foi inaugurado pelo poeta Laurindo Gomes Maciel na década de 1930, a fim de abrigar os "de época" ou "poemas reportagem".[4] O gênero não era novidade,

---

[1] Elysio Oliveira Belchior, na introdução a BERGER, Paulo, *O Rio de ontem no cartão-postal 1900-1930,* Rio de Janeiro, Rioarte, 1983, cita pelo menos 23 editoras na região Nordeste existentes no final do século XIX e início deste, tais como a Livraria Francesa de Alagoas e de Pernambuco, que entre outras coisas imprimiram e comercializaram os cartões-postais ilustrados com fotografia. Apud SCHAPOCHNIK, Nelson. *Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade*, in *História da Vida Privada no Brasil – 3*, coord. Geral Fernando A. Novais: org. do volume Nicolau Sevcenko, São Paulo, Cia das Letras, 1998. Segundo Ruth Terra, 20 tipografias publicaram folhetos, sendo uma em Belém do Pará e duas no Rio de Janeiro. TERRA, Ruth Brito Lemos. *Memórias de Lutas: Literatura de Folhetos do Nordeste (1893 a 1930),* São Paulo: Global Ed., 1983.

[2] Muitos folhetos não apresentam a data de publicação, sendo o endereço de Leandro Gomes de Barros referência para datá-los. Segundo Átila de Almeida, o autor do livro viveu entre 1913 e 1914 na rua Alecrim no. 34. ALMEIDA, Átila Augusto F. de. *Dicionário Bio-Bibliográfico de Repentistas e Poetas de Bancada,* João Pessoa, Ed. Universitária, Capina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia, 1978.

[3] Histórias e Romances são gêneros da literatura de cordel. Normalmente longos, as histórias tratam de feitos heróicos ou desenvolvem as ações de um personagem astuto e os romances são narrativas amorosas.

[4] ABREU, Márcia Azevedo de. *Cordel Português / Folhetos Nordestinos: confrontos – um estudo histórico-comparativo*. Tese de doutoramento, IEL – UNICAMP, Campinas, 1993, p.167. Os folhetos "de época" ou "poemas reportagem" pertencem à classe dos folhetos que tratam de assuntos noticiosos ou do cotidiano.

apenas a sua forma de circulação, pois as histórias e os poemas de época eram publicados no mesmo impresso.

Leandro Gomes de Barros, bem como o primeiro grupo de poetas que possibilitou o surgimento da literatura popular nordestina, firmou os critérios de profissionalização do ramo, distinguindo as atividades de poeta, editor e vendedor, e estabelecendo os direitos de propriedade da obra, que poderia ser tanto do autor quanto do editor. Este só adquiria o direito de proprietário mediante a compra de um poema ou de toda uma produção poética de um autor. As atividades eram distintas, mas uma mesma pessoa poderia exercer diversas funções. Leandro, autor e proprietário de sua obra, era também vendedor de seus próprios folhetos, contava com agentes revendedores e remetia pelo correio a encomenda para qualquer estado.

A primeira tipografia especializada em folhetos de cordel foi fundada em 1909 pelo poeta e vendedor João Martins de Athayde (1880-1959), em Recife. Com ele, instituiu-se a figura do editor proprietário, aprimorando as relações profissionais entre poetas, revendedores e, como novidade, ilustradores. Em cerca de 1925 ampliou seus negócios até Salvador, aparentemente o ano em que os folhetos começaram a ser vendidos na Bahia.

Francisco das Chagas Batista(1882-1930), também vendedor de folhetos e poeta, filho de cantadores famosos, inaugurou a sua Popular Editora em 1913, na capital da Paraíba, atual João Pessoa. Pedro Batista, irmão de Francisco e genro de Leandro Gomes de Barros, foi o responsável pela filial em Guarabira. Pedro firmou-se como editor exclusivo dos folhetos de Leandro no período entre 1918 e 1921, e foi o primeiro editor que não era poeta popular. Em 1922 estabeleceu-se na capital paraibana com a livraria São Paulo, não havendo informação a respeito da continuidade de seu trabalho enquanto editor.

Outra importante editora de folhetos, embora não os publicasse exclusivamente, foi a Editora Guajarina de Francisco Lopes, localizada em belém.

Na década de 1920 foi inaugurada a Tipografia São Francisco, de José Bernardo da Silva, em Juazeiro do Norte, Ceará. Entretanto, o domínio comercial pertenceu à de João Martins de Athayde, até a década de 1940. Após essa data, ao incorporar o acervo de Athayde,a Tipografia São Francisco tornou-se a principal. Muitas outras surgiram na década de 1940 e prosperaram na década seguinte, distribuindo o material por via aérea:

> “Tinhamos o terceiro porto do Brasil à nossa porta, onde a Companhia de Navegação Costeira era uma das principais de nossa marinha mercante. Possuíamos um aeroporto na bacia de Santa Rita, com duas agências de aviação: a Panair e a Condor – uma francesa e outra alemã – e a estação ferroviária das Cinco Pontas. Muitas vezes assisti a

> chegada de um hidroavião de uma dessas companhias e ficava maravilhado, quando depois das evoluções necessárias, ele bruscamente amerissava sobre o Capibaribe, espadanando a água para todos os lados e seus flutuadores deslizavam, formando um grande bigode branco de arabescos de espuma. Depois, uma lancha e os mecânicos e outros operários traziam o bicho rebocado para o cais."[5]

A pequena indústria cultural

Nota-se, portanto, o estabelecimento de grandes folhetarias, como era conhecidas as tipografias especializadas em folhetos, no período de 1920 a 1950, ao lado de pequenas, com uma estrutura de revenda organizada. Entretanto, mesmo as grandes formaram-se a partir da aquisição de máquinas de segunda mão, onde empregados constituíam complementos da mão-de-obra familiar. Mantendo um forte vínculo com a produção artesanal, cujo comércio é ligado às feiras, Mauro Barbosa de Almeida[6] define esta emergente indústria como "pequena indústria cultural" ou "artesanato literário". A diferença entre a grande tipografia e a pequena encontrava-se nos recursos adquiridos e na possibilidade de editar romances. Estes folhetos, de maior número de páginas, sempre foram mais caros, porém, tinham venda garantida. Os folhetos de época, produzidos em maior número pelas pequenas, garantiam um retorno financeiro rápido, permitindo o reinvestimento em novas produções.

Em meados da década de 60 verifica-se um recuo nas atividades dessa pequena indústria cultural. Nos anos 70, há um movimento de expansão das tipografias que resistiram ao processo na década anterior. Graças ao crescente interesse pelo assunto, surgem os prelos, desta vez, de quintal. Os folheteiros entram em cena revitalizando velhos poetas e lançando novos nomes. A estrutura da produção modifica-se, surgindo novos agentes – governo e intelectuais – ao lado de um "novo mercado, nacional e urbano", formado por turistas, estudantes e pesquisadores, "gente que aparece pouco, mas compra muito e em variedade"[7].

Imagens no cordel

A Athayde atribuem-se muitas das modificações materiais e gráficas do folheto, tais como a padronização do formato 15 X 10,5cm (com pequena variação), e o uso de imagens nas capas, a ponto de ser referêncai quando o assunto é ilustração:

---

[5] Depoimento de Delarme Monteiro da Silva, poeta in: SOUZA, Liêdo Maranhão de. *O folheto popular – sua capa e seus ilustradores*, p.73.
[6] ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *Folhetos (A Literatura de Cordel no NE Brasileiro)*, Dissertação de Mestrado, FFLCH – USP, São paulo, 1979.
[7] ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *Op. cit.*, p.95.

> Quem lê folheto é gente quase analfabeta. É um sujeito que está acostumado com aquelas gravuras de Athayde.[8]

O depoimento acima revela que as ilustrações dos folhetos editados por João Martins de Athayde configuram como padrão de imagem aceito pelo público, seja desenho ou fotografia. Possivelmente, a concentração da produção de folhetos de autores diversos na sua gráfica e a estruturação comercial e profissional por ele emprendida tenham levado o seu trabalho a ser um marco na história da literatura de cordel, especialmente no que se refere ao seu aspecto gráfico. Entretanto, Athayde não foi o primeiro a ilustrar a capa do folheto de cordel, conforme veremos a seguir.

Desde o início, os tipógrafos fizeram uso dos recursos decorativos disponíveis. As primeiras capas não possuíam ilustração, mas eram decoradas com vinhetas[9] (fig. 1 e 2). Não se pode afirmar que o poeta dava as diretrizes para a diagramação das capas, já que o trabalho de impressão era encomendado a profissionais. Imagino que a participação do tipógrafo tenha sido fundamental, porque profissionalmente ele teria noção de como tornar um trabalho gráfico visualmente agradável, conforme supõe Liêdo Maranhão ao citar o seguinte trecho de um manual:

> A finalidade das orlas é manter a unidade de composição e separá-la de outras partes, quando aparece página juntamente com outros trechos. Focaliza a atenção do leitor na área da página impressa e, como elemento decorativo, acrescenta interesse e atração ao trabalho tipográfico ou do trabalho em torno do qual deve ser dada ênfase.[10]

Os primeiros folhetos tiveram suas capas diagramadas com vinhetas decorativas, em composição com os títulos e informações necessárias. Na capa do folheto *As Orphãs do Collegio da Jaqueira no Recife e o Boi Misterioso (continuação)* (fig. 1), é possível observar a preocupação em produzir o efetio estético agradável. Os títulos são destacados para se ter conhecimento do seu conteúdo, já que ainda não se pensava em evidenciar o assunto através de imagens. Os tipos utilizados são diferentes para cada título, deixando claro que se tratam de histórias diferentes. O nome do autor aparece legível, bem como o endereço de venda, ambos em mesmo corpo, porém, tendo como diferenciação o uso exclusivo de caixa alta para o nome e a conjugação de caixa alta e baixa para o endereço, o que dá maior destaque para o primeiro. A conjunção "e" aparece em corpo menor, bem como o termo "continuação", em mesmo tipo, de maneira a não comprometer a clareza das informações. A conjunção aparece para não deixar dúvidas de que existem duas histórias diferentes, de maneira bastante sutil. Se os títulos e a

[8] Depoimento de Edson Pinto da Silva, folheteiro (vendedor de folhetos) in: SOUZA, Liêdo. *Op. cit.* p. 25.

[9] A vinheta é o adorno ou pequena ilustração de qualquer natureza que ocupa no máximo ¼ do tamanho da página. A princípio a vinheta, do francês *vignette*, era desenhada a partir de folhas de parreira, como adorno para as bordas de uma página.

conjunção tivessem mesmo corpo e tipo, como acontece ao transcrevê-los neste trabalho, não haveria clareza em relação ao conteúdo do folheto. *As Orphãs do Collegio da Jaqueira no Recife e o Boi Misterioso (continuação)* parece título de uma obra única onde há personagens femininas (as orfãs) envolvidas com um personagem animal envolto em mistério (o boi). A informação "o autor reserva o direito de propriedade" tem as dimensões suficientes para não provocar alarde e deixar registrado o seu direito. Portanto, o jogo de corpos e tipos diferentes tornam visualmente claras as intenções de não produzir equívoco sobre as informações que estão sendo transmitidas.

Dos 106 folhetos de Leandro Gomes de Barros catalogados na Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa no Rio de Janeiro, 54 capas são ornadas com vinhetas de duas categorias: 26 possuem os orlas ou vinhetas que constituem ornamentos para as bordas de uma página, que chamarei de decorativas (fig. 1) e 28 possuem vinhetas que apresentam algum tipo de figuração, que chamarei de vinhetas ilustrativas (fig. 2). Ademais, não é tarefa simples determinar se as vinhetas ora denominadas ilustrativas são realmente vinhetas ou se são xilogravuras que serviram a algum anúncio ou, ainda, se foram ilustrações produzidas especialmente para os folhetos.

Os folhetos mais antigos foram editados por volta de 1906. Até o início da década de 20 é possível encontrar capas com vinhetas decorativas. Muitas foram as tipografias que se utilizaram desse recurso, como a Popular Editora, a Tipografia do Jornal do Recife, a Tipografia da Imprensa Industrial e a Tipografia Pernambucana, dentre as que se pôde identificar. A diagramação obedecia praticamente os mesmos princípios, dentro de uma moldura formada pela vinheta.[11]

Como não poderia deixar de ser, o uso de vinhetas ilustrativas é concomitante ao de vinhetas decorativas. Entretanto, é necessário destacar dois momentos: o de figuras diminutas (fig.2) e o de imagens maiores (fig.4). Há uma intenção de ilustrar o conteúdo do folheto ou de seu assunto principal. A capa do folheto *Discussão do autor com uma velha de Sergipe* estampa duas figuras, certamente vinhetas de caixa. Percebe-se claramente que não retratam o autor e a velha, entretanto traduzem em imagem a informação contida no título.

A vinheta da capa de *A força do amor* (fig.4) pretende ilustrar a personagem principal, Marina, uma vez que todo romance se desenvolve em função dela. Já, o desenho criado para a

---

[10] POLK, Ralph. *Manual do Tipógrafo*, 1948, apud SOUZA, Liêdo. *Op. cit.*

[11] À exceção do folheto *Um pau com formigas*, publicado entre os anos de 1910 e 1913. A composição da capa não apresenta uma moldura fechada, tendo vinhetas decorativas ocupando praticamente a metade superior do folheto na diagonal, sendo a outra metade ocupada pelas informações. O nome do autor, por exemplo, não aparece no alto da página como de costume, mas na metade superior, sem destaque visual, através dos tipos ou de grande diferenciação de corpo, para o título do folheto.

edição publicada por Pedro Batista (fig. 5) remete ao duplo assassinato cometido por Marina no altar, retratando o momento em que o bispo segura seu braço e dá voz de prisão, diante de um público completamente estarrecido. Para o leitor tradicional, muitas vezes analfabeto, a imagem permite o reconhecimento de que aquele folheto traz realmente a história criada por Leandro Gomes de Barros e também a identificação da temática contida.

Podemos notar, então, que as imagens funcionavam como auxiliar de vendas por pelo menos duas razões, que são o atrativo visual e a necessidade de enquadramento temático da narrativa. Além disso, veremos adiante que, num dado momento, a imagem se torna indicativo da autenticidade do folheto.

A utilização de fotografia para garantir a fidedignidade do livrinho de feira[12] foi um recurso amplamente explorado por Leandro Gomes, estampando o seu retrato no interior de seus folhetos (fig.6). Impressas em capas, encontrei 7 fotografias, algumas de personagens reais, como o Padre Cícero, e uma de cartão postal, para o romance *O príncipe e a Fada.*[13] A utilização de fotografias desse gênero intensificou-se com Athayde, o que acabou institucionalizando o uso do clichê no romance, justificado por Manoel Caboclo e Silva da seguinte maneira:

> O clichê de zinco se usa no romance, porque tem que dar uma presença mais bonita e mais agradável. De 16 páginas para baixo, temos que fazer um clichê de madeira do que foi dito no folheto, do tipo do indivíduo, dando movimentos de chapéu de palha, alpercata, rifle, pistola e faca.[14]

Certamente Manoel Caboclo refere-se à necessidade de reduzir o custo do folheto através do uso de matriz xilográfica produzida de punho próprio, porque o valor do clichê inviabilizaria a produção de folhetos d eépoca, que têm um período de venda determinado, diferentemente do romance que tem saída permanente.

A xilogravura já era utilizada por Chagas Batista e Leando Gomes de Barros. A imagem de Antonio Silvino, de estilo formal que exige maior elaboração, perceptível no corte cuidadoso da matriz (fig.7), foi muito utilizada por Chagas Batista, em páginas internas de seus folhetos sobre o cangaceiro. No folheto de 1907, é anunciada na capa como retrato:

---

[12] O folheto também é conhecido por livrinho de feira ou livreto.
[13] BARROS, Leandro Gomes de.*O príncipe e a Fada*. Typografia Mendes, 1916/1917.
[14] Declaração de Manoel Caboclo e Silva, poeta, editor e xilógrafo in: SOUZA, Liêdo Maranhão de. *Op. cit.* p. 25.

> História de Antonio Silvino – contendo o retrato e toda a vida de crimes do celebre cangaceiro, desde o seu primeiro crime até a data presente – setembro de 1907[15]

Já, outra imagem do mesmo personagem (fig.8), cuja solução gráfica apresenta um contraste entre elementos claros e escuros, foi estampada em capa. Embora formalmente diversas, ambas estão bem estruturadas enquanto representações do corpo humano e apresentam os detalhes que o identificam, o chapéu e as armas. Porém, há um detalhe que se revela incógnito para um comentário: em uma o personagem tem bigode e em outra, barba. Há uma segunda diferença: a primeira imagem (fig.7) parece retratar o cangaceiro em pose. A segunda (fig.8), apesar do tratamento sumário, apresenta movimento, numa representação da ação de Antonio Silvino.

As primeiras tipografias recorriam à xilogravura para reproduzir as imagens. Assim, não há estranheza em denominar a xilogravura de Antonio Silvino (fig.7) como retrato (há retratos em pintura, desenho, aquarela, gravura etc.). É preciso deixar claro que a imagem de Antonio Silvino foi feita por volta de 1907. Nesse momento, o clichê de metal ia substituindo, gradativamente, a xilogravura, em razão de resultar de um processo mecânico de gravação, o que reduz o custo em relação ao processo artesanal de cortar a madeira. Isto significa que o xilógrafo profissional perdia seu espaço enquanto crescia o número de clichês de metal. Uma vez usados, eles eram reaproveitados pelos editores de folhetos. Por esse motivo é fácil encontrar, além do clichê de cartão postal, fotografias de atores de cinema dos anos 30, 40 e 50, cujos filmes eram veiculados através dessas imagens impressas em cartazes e outros meios publicitários.

Essa situação pode ser verificada até princípios da década de 1960. As décadas de 40 e 50 correspondem ao período áureo da literatura de cordel. A partir de 1960 ocorrem transformações políticas e econômicas que levam a uma retração na atividade dos folheteiros. O aumento do preço do papel em 1961 e o rigor no controle de registro de trabalhadores, [16] afetou diretamente o custo de produção dos folhetos. Ao mesmo tempo, o assalariado viu seu ganho diminuir, prejudicando ainda mais o comércio. O golpe de 64 também colaborou com a desestruturação do sistema editorial da literatura de cordel..

Enquanto isso, as gráficas assistiam a uma evolução técnica contínua. Cada vez mais as tipografias se tornavam obsoletas e o clichê de metal entrava em desuso. A substituição dos antigos clichês começava a ser necessária e isso representava acréscimo no valor final do

[15] *Historia de Antonio Silvino – contendo o retrato e toda a vida de crimes do celebre cangaceiro, desde o seu primeiro crime até a data presente – setembro de 1907*, Recife, Imprensa Industrial, 1907.

livrinho de feira. Uma solução foi reproduzir em xilogravura (fig.9) o clichê gasto (fig.10). Entretanto, a solução que parecia ser boa foi desastrosa, segundo o depoimentod e Edson Pinto da Silva:

> Uma gravura esquisita não fica idêntica ao que era antigamente e torna-se ruim para vender. *Pedrinho e Julinha* é um folheto que se vendia muito. Mudaram a capa e hoje ficam mofando nas prateleiras. *Cancão de Fogo* tinha um passarinho e um clichê melhor. "Essa capa, isso é Cancão de Fogo renovado, feito por aí". É o que diz o matuto.[17]

A fotografia de cartão postal, apropriada para ilustrar a capa do folheto *Pedrinho e Julinha*, havia sido memorizada a ponto de seu público reconhecer a história a partir da imagem. Ao ser substituída por uma xilogravura, esta passou a conferir-lhe uma idéia de falsificação, já que se tratava de uma tentativa de imitar a fotografia original. A seguir, no momento de crise da literatura de cordel, estudiosos voltam-se para o assunto e acabam levando à produção de novas xilogravuras (fig.11), com uma maior estilização e sem a preocupação de reproduzir a fotografia original. Data de 1962 a encomenda feita pelo artista plástico e estudioso da cultura polular, Sérvulo Esmeraldo, a serviço do Museu de Arte da Universidade do Ceará – MAUC, ao artesão Mestre Noza, que produziu algumas xilogravuras para a Tipografia São Francisco.

Até aqui é possível concluir que as primeiras imagens estampadas em capas de folhetos, sejam elas vinhetas, fotografias, desenhos ou xilogravuras, visavam o mercado consumidor. Era possível aumentar as vendas a partir do atrativo gráfico, o que mais tarde tornou-se imprescindível para a identificação da narrativa e até mesmo de sua autenticidade. Dessa forma, uma memorização áudio-visual pode ser verificada nessa manifestação cultural. A literatura de cordel possui uma estrutura poético-musical que define a utilização do folheto para um consumo coletivo, onde o leitor/cantor narra/canta a história contida no impresso para um público ouvinte que, conhecendo o código poético e musical, sabe avaliar a performance e é capaz de decorar trechos ou até mesmoa história toda. Por outro lado, o aspecto gráfico não passa despercebido pelo espectador e serve de referência para a compra do folheto desejado, cuja história o tenha agradado.

---

[16] Segundoa s entrevistas realizadas por Antonio Arantes, esse controle obrigou o pagamento de taxas que antes não eram pagas. ARANTES, Antonio Augusto. *O trabalho e a fala (estudo antropológico sobre os folhetos de cordel)*, Campinas, Editora Kairós / Funcamp.

SIGLAS

As siglas que acompanham as imagens indicam as coleções a que pertencem ou de onde foram extraídas.

ABREU	coleção particular de Márcia Azevedo de Abreu (Prof.a Dra. do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP)
AEL	Arquivo Edgard Leuenroth – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH / UNICAMP
BFCRB	Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa
BMA	Biblioteca Mário de Andrade
CARVALHO	coleção particular de Gilmar de Carvalho
CEDAE	Centro de Documentação Alexandre Eulálio – IEL/UNICAMP
FERREIRA	FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e Letra – introdução à bibliografia brasileira,* EDUSP, Edições Melhoramentos, 1977.
IGLESIAS	Coleção particular de María Lúcia Días Iglesias. IGLESIAS, María Lúcia Días. *Xilogravura popular brasileira: iconografia e edição*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na área de Comunicações, Jornalismo e Editoração, São Paulo, 1992.
NASCIMENTO	NASCIMENTO, Bráulio. ***O ciclo do boi na poesia popular***. In: Diegues Júnior, Manuel et.al. *Literatura Popular em verso: estudos,* Belo Horizonte, Editora Itatiaia, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
PALUMBO	coleção particular de Renato Palumbo Dória.
TERRA	TERRA, Ruth Brito Lêmos. *Memória de Lutas: Literatura de Folhetos do Nordeste (1893 a 1930),* São Paulo, Global Ed., 1983.

[17] Edson Pinto da Silva in: SOUZA, Liêdo Maranhão de . *op. cit.*p. 25.

ANEXO

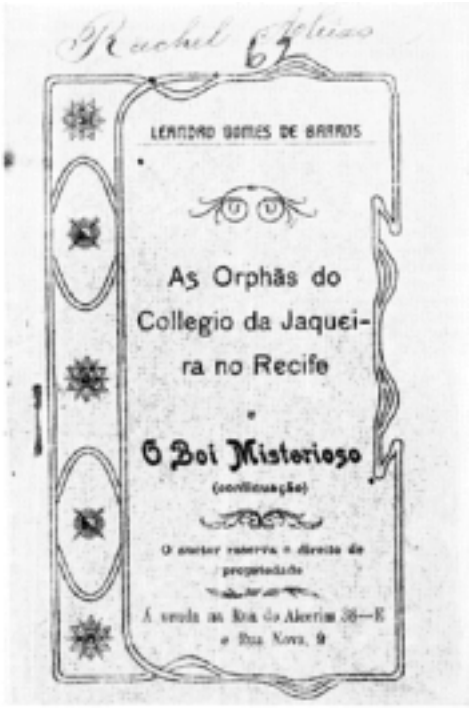


Fig. 1 – *As Orphãs do Collegio de Jaqueira no Recife/ O boi Misteioso (continuação)*, de Leandro Gomes de Barros (NASCIMENTO)

fig 2 – Discussão do autor com uma velha de Sergipe, de Leandro Gomes de Barros (BFCRB)

Fig 3 – A vida de Cancão de Fogo e o seu testamento, de Leandro Gomes de Barros (BFCRB)

Fig 4 – A força do amor (completa), de Leandro Gomes de Barros (BFCRB)

fig 5 – *A força do amor*, de Leandro Gomes de Barros, editado por Pedro Batista, 16ª ed. completa, 1918 (BFCRB)

Fig. 6 – Contracapa do folheto *História de Pedro Cem*.

AVISO IMPORTANTE

Aos meus caros leitores do Brasil – Ceará, Maranhão, Pará e Amazonas – aviso que desta data em diante todos os meus folhetos completos trarão o meu retrato. Faço este aviso afim de prevenir aos incautos que teem sido enganados na sua boa fé por vendedores de folhetos menos serios que teem alterado e publicado os meus livros, comettendo assim um crime vergonhoso.
(retrato do autor)

LEANDRO GOMES DE BARROS
Recife, 9 de 7 de 1917, Popular Editora, Parahyba, 10.917.

fig. 7- xilogravura retratando Antônio Silvino, presente nos seguintes folhetos de Francisco das Chagas Batista: *Historia de Antonio Silvino contendo o retrato e toda a vida de crimes do celebre cangaceiro, desde o seu primeiro crime até a data presente – setembro de 1907*, Recife, Imprensa Industrial, 1907; *A historia de Antonio Silvino (novos crimes) contendo todas as façanhas do celebre quadrilheiro desde setembro de 1907 até junho de 1908/ A formosa Guimar*, Recife, Imprensa Industrial, 1908 e *Novas luctas de Antonio Silvino – contendo os crimes cometidos pelo celebre caudinho de [?]embro de 1910 até abril de 1911/ Traição, Vingança e Perdão (romance em verso)* – 4º vol., Parahyba, Tipografia da Livraria Gonçalves Penna & Cia., 1911, entre outros. (BFCRB)

fig 8 – *Como Antonio Silvino fez o Diabo chorar/Queixas amorosas*, de Leandro Gomes de Barros (BFCRB)

fig 9 – *Pedrinho e Julinha*, autor indicado: João Martins de Athayde, Tipografia São Francisco (CEDAE)

fig 10 - *Pedrinho e Julinha*, autor indicado: João Martins de Athayde, Tipografia São Francisco, 17.09.1950 (BFCRB)

fig.11 – *Pedrinho e Julinha*, Tipografia São Francisco, 15.03.1973, xilogravura de Stênio Diniz (CEDAE)

SIGLAS

As siglas que acompanham as imagens indicam as coleções a que pertencem ou de onde foram extraídas.

ABREU	coleção particular de Márcia Azevedo Abreu (Profa. Dra. do Dep. de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP)
AEL	Arquivo Edgard Leuenroth – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH/UNICAMP)
BFCRB	Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa
BMA	Biblioteca Mário de Andrade
CARVALHO	Coleção Particular de Gilmar de Carvalho
CEDAE	Centro de Documentação Alexandre Eulálio
FERREIRA	FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e letra – Introdução à bibliologia brasileira,* EDUSP, Edições Melhoramentos, 1977.
IGLESIAS	coleção particular de María Lucía Días Iglesias IGLESIAS, María Lucía Días. *Xilogravura popular brasileira: iconografia e edição*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na área de Comunicações, Jornalismo e Editoração, São Paulo, 1992.
NASCIMENTO	NASCIMENTO, Bráulio. ***O ciclo do boi na poesia popular*** in: Diegues Júnior, Manuel et al. *Literatura Popular em verso: estudos*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 1986.
PALUMBO	coleção particular de Renato Palumbo Dória
TERRA	TERRA, Ruth Brito Lêmos. *Memória de Lutas: Literatura de Folhetos do Nordeste (1893 a 1930),* São Paulo, Global Ed., 1983.

DE JECA TATU A ZÉ BRASIL: A POSSÍVEL CURA DA RAÇA BRASILEIRA[*]

Margareth Brandini Park[**]

"...Como Monteiro Lobato era paulista, eu sempre associei a personagem Jeca Tatu ao caipira paulista. Lembro que, nos anos 60, distribuíam nas nossas escolas ou nas nossas casas, em Recife, folhetos de instrução contra verminoses.

Eram folhetos ilustrados com a imagem do Jeca Tatu cagando no matinho, a barriga inchada de vermes, o amarelão, a inércia. Na minha cabeça de menina, a idéia cresceu assim: nunca ser como o Jeca Tatu.

Depois, já vivendo em São Paulo, a figura do Jeca confirmou-se na derivação cômica dela: Mazzaropi. Só muito mais tarde me surpreendi ao descobrir que o interior paulista, de onde vinham Jeca Tatu e Mazzaropi, era outra coisa. Mas essa passagem, a transformação do Jeca tatu em novo rico, não ficaria bem elaborada na minha cabeça."

Marilene Felinto

No Brasil, proliferaram almanaques de laboratórios, saídos das gráficas que imprimiam os rótulos dos medicamentos. Mais que um veículo de propaganda, estabeleceu-se como material de leitura. Mais que consumidores, leitores.

Neste universo, o Almanaque Biotônico Fontoura é, sem dúvida, o mais importante deles. Impulsionado pelo sucesso do folheto Jecatatuzinho, distribuído anteriormente pelas farmácias, o primeiro número sai em 1920 elaborado e ilustrado por Monteiro Lobato, com uma tiragem de 50.000 exemplares. Durante as décadas de 30 e 70 o número de exemplares impressos e distribuídos oscilou entre dois e três milhões e meio.

Desde a primeira edição, até a década de 70 o Laboratório Fontoura recebeu diariamente uma média de trinta cartas, de leitores interessados em seu almanaque.

As linhas literárias aliadas aos discursos das práticas raciais, medicalizantes e educativas configuraram-se e foram apropriadas pelos jornais, folhetos, almanaques distribuídos

[*] Trabalho originalmente apresentado na 21ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia. Abril-1998-Espírito Santo.

nas escolas e livros. O autor de Jeca Tatu, personagem símbolo do Almanaque Biotônico Fontoura, captura e produz um público infantil via escola, onde ocorria não só a distribuição do almanaque como também de exemplares dos seus livros infantis.

Na virada do século, as teorias raciais começam a ser discutidas no Brasil e serão os "homens de sciência" da época que, acreditando que os grupos inferiores impediam o rumo à civilização, empenharam bandeiras médicas, legais e literárias na cruzada pelo progresso do país, que obrigatoriamente passaria pelo aprimoramento dessa população que, segundo Gobineau era totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assutadoramente feia. (Schwarcz, 1995)

É neste cenário que o papel formador da nova raça brasileira via o Jecatatuzinho do almanaque começa a ser esboçado em 1912 quando Monteiro Lobato, vivendo na fazenda recebida de herança do avô, toca no assunto do piolho da terra. Convivendo com os empregados da fazenda, ele gesta esse piolho da terra. Porém, será em 1914, no Jornal O Estado de São Paulo, que sairá publicado seu artigo de título: "A velha praga", denunciando o hábito pernicioso das queimadas das matas pelos caboclos. Assim aparece, no texto, o Jeca-Caboclo:

"... A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro...

... Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela...

...não se liga à terra, como camponio europeu "agrega-se", tal qual o "sarcopte[1]*.."*

...Chegam silenciosamente, ele e a "sarcopta" femea, esta com um filhote no utero, outro ao peito, outro de sete anos à ourela da saia – este já de pitinho na boca e faca à cinta. Completam o rancho um cachorro sarnento e...
... o Nero: é um urumbeva[2] *qualquer, de barba rala, amopitado num litro de terra litigiosa*
...O caboclo é uma quantidade negativa..."

A repercussão é grande e o jornal propõe pagar por suas colaborações.

O próximo texto da personagem seria Urupês, em 13/12/1914, também publicado no Jornal O Estado de São Paulo, focalizando o Jeca, seu modo de vida, suas simpatias. O caboclo aparece como sombrio cogumelo, no pau podre e úmido, comparado aos campônios europeus.

[**] Doutora em Educação pela F.E.UNICAMP, pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP.
[1] Sarcopte; parasita.

Com a modificação de algumas palavras, será o mesmo texto, impresso posteriormente no livro Urupês, lançado em 1918.

Esboça-se aqui, aquele que é preciso curar através da saúde e instrução. Binômio que estender-se-ia via almanaques de farmácia em direção aos bancos escolares.

O viajante Saint-Hilaire antecede-se a Monteiro Lobato quando se refere ao caipira no livro Viagem à Província de São Paulo:

"...Esses homens embrutecidos pela ignorância, pela preguiça, pela falta de convivência com seus semelhantes, e, talvez, por excessos venéreos primários, não pensam: vegetam como árvores, como as ervas do campo."(YATSUDA apud Brandão, 1992)

O Jeca passeia por todas as seções da imprensa, pelos acontecimentos esportivos, comentários políticos, cartazes de teatro, campanhas sanitaristas e bancos escolares. O ápice do reconhecimento e popularidade da personagem dá-se na repercussão da Conferência de Ruy Barbosa, no Teatro Lírico, sobre a questão racial no Brasil que inicia-se:

_"Conheceis por ventura o Jeca Tatu do "Urupês" de Monteiro Lobato, o admirável escriptor paulista? Tivestes, algum dia, ocasião de ver surgir, debaixo desse pincel de uma arte rara na sua rudeza, aquele typo de uma raça que "entre as formadoras de nossa nacionalidade", se perpetua a vegetar de cócoras, incapaz de evolução ou impenetrável ao progresso..." (Estadinho 24/03/1919)

A incorporação da personagem no imaginário nacional se dá, indiscutivelmente, por ocasião do enlace entre Cândido Fontoura e Monteiro Lobato. Ambos, pioneiros na indústria de São Paulo. Um, na indústria farmacêutica, outro, no comércio dos livros.

A personagem em questão, o Jeca, nasce da pena de Lobato em comunhão ao que ocorre no país em termos de medicina social, medicina sanitarista, trabalhos de saneamento básico e reurbanização. Tratam-se das idéias de Progresso e Civilização que marcam as décadas iniciais do século XX no Brasil. A raça brasileira precisaria ser moldada e polida para trilhar tal caminho. Saúde e educação seriam fundamentais para um processo civilizatório ancorado na ORDEM/ORGANIZAÇÃO/TRABALHO. Os inimigos naturais passariam a ser os pobres, sujos, analfabetos e ignorantes.

---

[2] Urumbeva ou urumbeba; sujeito crédulo, fácil de ser logrado.

A tarefa dos higienistas será a de separar o burguês desodorizado, do povo infecto. (Corbin, 1987)

Seria necessário tirar o cheiro da terra e dos excrementos que acompanham o habitante do campo, limpando e arejando suas residências, organizando os espaços, regularizando relações, abrindo caminho da casa do camponês à casa do futuro operário. Segundo Moléon, relator do Conselho de Salubridade de 1821, na França, um povo amigo da limpeza logo se tornaria amigo da ordem e da disciplina.

A educação passa a ser, na linguagem do médico Miguel Couto, o evangelho da selva, com o seu elixir. A metáfora médica enxerga a sociedade brasileira como um corpo doente que precisa ser curado. A educação poderia e deveria aperfeiçoar a raça, higienizando, para não deixar vestígios de diferenças, tornando os corpos dóceis. O papel da elite intelectual do país seria o da união para conduzir o povo brasileiro a um ideal de coesão onde preocupar-se com a diversidade era trilhar a busca da harmonia. (Rocha, 1995)

José Bento de Monteiro Lobato era filho e neto de grandes proprietários de terras no Vale do Paraíba. Teve uma formação adequada a um neto do Barão do Tremembé, ou seja, o bacharelado em direito. Em São Paulo, trabalha colaborando com o Jornal O Estado de São Paulo, do grupo Mesquita. Circula pela imprensa com propriedade, como colaborador e posteriormente como proprietário de editoras. Encontra-se dentro da elite predestinada a levar o país rumo ao progresso! (Miceli, 1979).

Os discursos medicalizantes, raciais e educativos interpenetram-se na tessitura dos escritos. O elixir da educação aparece nop elixir Biotônico, indicado para consumo na idade escolar, associado às substâncias que impedem o desgaste físico e mental. Distribuído nas escolas, junto com o Almanaque Biotônico Fontoura que tem como garoto propaganda o Jeca Tatu.

Em folhetos, a história do Jecatatuzinho tinha na sua 35ª edição, a tiragem de 84 milhões de exemplares, sendo que em 1982, a tiragem alcançava 100 milhões. Aliada à tiragem de exemplares, que podemos considerar astronômica para o país, há a gratuidade do material que se esparrama de norte a sul.

A carta escrita por Monteiro Lobato à Godofredo Rangel em 07/02/1927 a respeito das tiragens de exemplares, assim como, da associação da fórmula elixir-literatura, é esclarecedora para o momento:

"... E soltamos avalanche de papel sobre o público como se fosse uma droga de farmácia, um Biotônico. Anúncios, circulares, cartazes, o diabo. O público tonteia, sente-se asfixiado e engole tudo."

Erasmo de Rotterdam, ao escrever De civilitate morum puerilium (Da civilidade em crianças), talvez não imaginasse o alcance de tal obra. Discutindo o comportamento das pessoas em sociedade, foi lançado em 1530, e em seis anos teve mais de trinta reedições, no total, mais de 130 edições. O autor foi colaborador da grande oficina tipográfica do humanista Johannes Frobem, o que facilitaria as edições de "folhetos" susceptíveis à maior popularização. Sua obra reconhecida é sem dúvida Elogio da Loucura, embora tenha sido com os pequenos manuais de civilidade que alcançaria um grande número de pessoas. O processo civilizador gera manuais e cristaliza práticas a serem observadas. (Elias, 1990).

Monteiro Lobato é reconhecidamente, o maior escritor infantil do país, mas é com o Jeca dos folhetos e almanaques (manuais?) que alcança a popularidade.

São três os momentos do Jeca Tatu, em 1914, no artigo "Velha Praga", o caboclo vazio, adepto das queimadas, em 1920, no texto "Jeca Tatu e a Ressurreição", o caboclo com possibilidade de cura via medicalização/instrução. E, posteriormente, em 1947 com o "Zé Brasil", um Jeca atualizado, discutindo as idéias de Carlos Prestes, pelo qual o autor manifesta simpatia, onde o latifúndio será apresentado como o mal maior, denunciado através do fazendeiro, coronel Tatuíra, que nada planta. Sai em folheto, muito procurado, em edições clandestinas. A Editorial Calvino chega a tirar uma edição de luxo, ilustrada por Portinari.

A personagem em questão é fluída no sentido de portar espaços que são preenchidas de forma diferenciada, de acordo com os vários momentos históricos do país.

Do texto original de Jecatatuzinho, destacarei passagens que afloram na intertextualidade com o intuito de explicitar, trazer à tona, momentos de uma problemática nacional indicando as relações entre autor-obra-momento histórico.

Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no matto, numa casinha de palha. Vivia numa completa pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia e de vários filhinhos, pállidos e tristes.

Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando uns enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma.

Ia ao matto caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não se lembrava de plantar um pé de couve atras do seu casebre.

Perto corria um ribeirão, onde elle pescava de vez em quando uns lambarys e um ou outro bagre. Com isso lá ia vivendo.

Dava pena ver a miséria da sua casa.

Não havia nella nem móveis, nem roupas, nem nada que significasse commodidade. Um banquinho de tres pernas, umas peneiras furadas, uma espingardinha de carregar pela bocca, muito ordinária, é só.

Todos que passavam por alli diziam ao vel-o:
Que grandessíssimo preguiçoso!
Tudo para elle não pagava a pena...
A única coisa que pagava a pena era ir á venda comprar pinga e beber.
Por que você bebe, Jeca? diziam-lhe.
E elle respondia:
Bebo para esquecer.
Esquecer, quê?
Esquecer as desgraças da vida...
E os passantes murmuravam:
Além de vadio, bêbado...

A leitura sugere uma realidade causadora de repulsa. A mulher é feia, são incontáveis os filhos. O Jeca tem vícios, fuma e bebe o que poderia causar a degeneração racial tão temida. Vários filhos. A preocupação com o controle da sexualidade. A descrição da casa com absoluta falta de comodidade aponta para um local sem individualidades preservadas.

As prescrições acima enfocam não só as doenças, mas também o modo de vida, o cigarro, a bebida, a sexualidade, a fecundidade e as limitações do seu habitat.

Ao lado delle morava um italiano que já estava ficando rico. O homem trabalhava o dia inteiro e seu sítio era uma belleza.

Por que não fazia Jeca o mesmo?

Quando lhe perguntava isso, Jeca dizia:

Não paga a pena plantar. A formiga come tudo...

Mas como é que o seu vizinho italiano não tem formiga no sítio?
É que elle mata.

Comparada aos estrangeiros migrantes a raça brasileira é inerte, incapaz e modorrenta...

Um dia passou lá um doutor e, como ameaçasse chuva, o homem resolveu abrigar-se na casa do Jeca. Pediu licença, entrou e abriu a bocca diante da miseria da casa.

Depois, prestando attenção no Jeca, e vendo como era pállido e magro, resolveu examina-lo.

Esse doutor era um médico muito estudioso e intelligente. Tinha escrito vários livros e vivia a falar de hygiene.

Acabado o exame, o doutor disse:
Amigo Jeca, sabe você que o que você tem é uma doença?

Mas Jeca não poderia acredita numa cousa: que os taes bichinhos entrassem pelo pé, ele era positivo e dos taes que só vendo.

O doutor resolveu abrirlhe os olhos de uma vez.
Levou-o a um lugar umido, atras da casa e disse-lhe:
Tire a botina e ande um pouco por ahi.
Jeca obedeceu.

Agora venha cá. Sente-se. Bote o pé em cima do joelho. Isso. E agora examine a pele com essa lente.
Jeca tomou a lente das mãos do doutor, olhou e percebeu vários vermes pequeninos que já estavam penetrando na sua pelle, através dos poros.

O pobre homem arregalou os olhos assombrado.

E não é que é mesmo? Quem "havéra"de dizer!...
Pois é isso, sêo Jeca, e daqui por deante não duvide mais do que disser a sciência.

Nunca mais! Deus me livre! Daqui pra deante dona Sciência está dizendo, Jeca está jurando em cima! T'esconjuro!...

O saber científico, redentor de uma realidade dada como "ignorante" aparece na figura daquele que dele é investido, o médico. Estudioso, inteligente, que escreveu diversos livros. Aquele que busca através da razão, inventar e explicitar a doença e seus sintomas apontando remédios e normas de higiene. Só ele pode espantar as crendices e simpatias que povoam o universo do caboclo.

A identificação/relação de Monteiro Lobato coma questão médica é tanta que, em carta a Godofredo Rangel, datada de 8/7/1918, ele escreve:

"...A mim me favoreceu muito aquela campanha pró saneamento que fiz pelo Estado popularizou-se a marca "Monteiro Lobato". O público imagina-me um médico sabidíssimo e a semana passada tive um chamado telefônico, altas horas da noite.

"-É o doutor Monteiro Lobato?

-Sim.

-Doutor, minha mulher está sentindo dores. Poderá vir atende-la?

Meu primeiro ímpeto foi ir e puxar para fora o filho daquele sujeito e depois contar na rodinha o caso. Mas a respeitabilidade venceu.

-Não sou médico parteiro, meu caro senhor.

-Queira desculpar, eu pensei que..."

Quanto à necessidade de instrução do jeca, esta parece de forma tão veemente no jornal Estadinho de 16/06/1919, que aqui reproduzo:

"... Pobre Geca Tatu! A tua vida é como a vida da coruja. É como a vida do curiango: não enxergas, por assim dizer, com os raios do sol; és cego dos esplendores do mundo: és cego às belezas da terra! Falta-te Geca, um pouco de luz no intelecto, falta-te uma scentelha de INSTRUÇÃO...e dahi a causa da tua tristeza e da tua dor, e dahi a causa da tua nenhuma açção, nenhuma energia, nenhum animo,nenhuma vida! E hás de ser semppre assim Geca. Frio, insensível, desalentado, abatido, enquanto não te derem com abundancia, o necessario pão para o teu espírito, o indispensavel alimento para o teu cérebro!"

Caberá pois à educação e à higiene reorganizar uma sociedade com vistas ao progresso, formando indivíduos aptos para o trabalho, com a colaboração de educadores, médicos, engenheiros e intelectuais. A diferença entre uma nação culta e uma ignorante, será estabelecida pela educação, havendo uma relação direta entre educação/progresso, ignorância/atraso.

O restante da história é por demais conhecido. O Jeca fica curado, rico, aprende inglês, faz do italiano o feitor de sua fazenda. Embrenha-se pelo interior do país a calçar e medicar pessoas e morre, dizendo as palavras:

"Como é suave a morte de quem cumpre o seu dever até o fim!"

"**Além dos heróis construídos a partir das qualidades positivas, há aqueles construídos com base em qualidades negativas, como o caso do Jeca-Tatu".** (Barbosa, 1994).

E assim o Jeca passa para a história e terá um capítulo à parte no livro da nossa evolução/ civilização!

"Menino! Nunca te esqueças desta história; e, quando fores homem, trata de imitar o Jeca. Se fores fazendeiro como teu pae, trata de curar teus camaradas. Além de lhes fazeres um grande benefício, farás para ti um alto negócio. Verás que o trabalho dessa gente produzirá três vezes mais e te enriquecerá muito mais depressa."

Monteiro Lobato viria à público para desculpar-se do "typo" que criou. Desculpou-se mas não conseguiu redimir a criatura que não convence quando supera suas mazelas.

O Jeca circulou e circula na sociedade brasileira pela rede que perpassa o imaginário social. Andou e anda por aí, livremente a mostrar uma marginalidade que se nos apresenta incorporada, consciente ou inconscientemente...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, R. L.L. **Mitificação da leitura. A construção do "herói"**. Campinas, 1996. 250 p. (Tese, Doutorado apresentado na Faculdade de Educação da Unicamp)

CHARTIER, R. **A História cultural: entre prática e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Editora Bertrand S.A., Rio de Janeiro, 1990. 244p.

DIÁRIO POPULAR. **O amigo de Lobato**. São Paulo, 29 de maio de 1985.

D.O. LEITURA/CULTURA. **Jeca Tatuzinho**. São Paulo, fevereiro de 1996, p.8-9

ELIAS, N. **O processo civilizador. Uma história dos costumes**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1990. 271 p.

FELINTO, M. **Interior de São Paulo é Jeca Tatu que ficou rico**. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 12 de março de 1996, p.3-2

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1944. 504p.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 – 1945)**. Editora Difel, São Paulo, 1979. 210 p.

O ESTADO DE SÃO PAULO, **O Jeca Tatu**. São Paulo, 1985.

ROCHA, H.H.P. **Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20**. Campinas, 1995. 130p. (Dissertação, Mestrado apresentado na Faculdade de Educação da Unicamp)

SCHWARCZ, M.K.L. **Nomeando as diferenças: a construção da idéia de raça no Brasil. In. O Brasil na virada do século: o debate dos cientistas sociais**. Editora Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1995. Páginas 177-91.

YATSUDA, Enid. O caipira e os Outros In: **Cultura Brasileira – Temas e Situações.** Editora Ática. São Paulo (1992)

GT 5: Leitura e escolarização: histórias em reflexão

Elementos para a história da leitura em língua ucraniana: O acesso à leitura em Prudenópolis, PR

Mariléia Gärtner

Foto de **Ângelo José da Silva**

ELEMENTOS PARA A HISTÓRIA DA LEITURA EM LÍNGUA UCRANIANA: O ACESSO À LEITURA EM PRUDENTÓPOLIS/PR

Mariléia Gärtner
UNICENTRO/IRATI

Esse estudo sobre a RÍDNA CHKÓLA U BRAZÊLIL (escola ucraniana no Brasil) é uma primeira tentativa de traçar os caminhos percorridos pelos imigrantes ucranianos, desde o final do século passado, no que diz respeito a construção da sua escolarização; momento em que percebi a presença de diferentes práticas de leitura no espaço cultural desse grupo étnico.

A língua, a fé e o rito eram vistos pelos imigrantes como elementos vitais, tanto para a manutenção de sua identidade, quanto para a sua coexistência com outros grupos, tendo em vista as dificuldades encontradas no Paraná, sem auxílio econômico, médico, educacional e religioso, lançados no meio da mata numa terra estranha, com costumes e cultura diferentes.

A preservação da cultura desse grupo étnico se deu através da língua/religião, o que fez nascer a escola ucraniana. A presidente da APROLUB - Associação dos professores de língua ucraniana no Brasil - afirmou que *a história hoje diz que o papel da igreja foi de suma importância para a conservação da cultura ucraniana*.[1] Para os imigrantes a escola ucraniana era concebida como uma "instituição criada especificamente para educar as novas gerações", sua

[1] Entrevista gravada em fita cassete com a presidente da APROLUB, sede em Prudentópolis.

principal função "era transmitir a espiritualidade ucraniana". E como a igreja era concebida como uma "instituição com direito de educar"[2], nas colônias dos ucranianos, igreja e escola andavam de mãos dadas. Manacorda nos dá subsídios teóricos para compreendermos a relação igreja/escola quando afirma que:

> *É justamente na obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam. Não é por acaso que muitos bispos foram antes funcionários romanos dos reis bárbaros. E considerando que a Igreja já tem uma dupla estrutura organizacional, isto é, vivendo ela em parte no meio do povo através dos bispados e das paróquias (clero secular) e em parte longe dele nos mosteiros (clero regular), é nessa dupla estrutura eclesial que devemos procurar os primeiros testemunhos do surgimento de novas iniciativas da educação cristã...*[3]

A construção das primeiras escolas ucranianas em Prudentópolis, está diretamente relacionada com a chegada dos primeiros missionários basilianos que, tendo em vista a situação precária que o imigrante vivia aqui no Paraná, contrárias às propagandas disseminadas na Ucrânia, logo perceberam que sem instrução o grupo não sobreviveria na nova pátria. E essa instrução refere-se principalmente ao ensino da língua ucraniana e do rito católico-bizantino. É nesse sentido que o basílio ZINKO afirma que a comunidade só conseguiria superar a crise, se criasse condições de andar com os próprios pés, preservando o seu

---

[2] HANICZ, Teodoro. *Os basilianos e a questão escolar ucraniana no Paraná*. (Texto mimeografado).

[3] MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Caetano La Monaco. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 114.

patrimônio cultural e religioso, não permitindo ser engolida pelo ambiente hostil aqui encontrado.[4]

A principal contribuição do imigrante à educação brasileira refere-se a construção do conceito de escolarização, diferente dos outros elementos responsáveis pela formação do povo brasileiro: o índio e o negro; pois o imigrante trouxe o conceito escola e/ou instrução com sua cultura de origem cristã; e o cristianismo, de acordo com Manacorda, é responsável por incluir às classes populares à instrução institucionalizada:

> *A ordem **euntes doceti omnes gentis** caracteriza uma nova atitude mental: todos devem ser, se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalização, e a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero.*[5]

Hanicz afirma que os primeiros missionários basílicos não tiveram muito sucesso diante da situação em que se encontravam os colonos;[6] é nessa perspectiva que Zinko descreve a situação dizendo que:

> *Infelizmente nem todos os que vieram para conduzir a comunidade paranaense compreenderam a gravidade do momento, nem todos tinham coragem e temperamento para enfrentar o trabalho comunitário em meio aquelas condições pioneiras que o Brasil lhes apresentava. Por essa razão era pouca a*

[4] HANICZ, Teodoro. loc. cit.

[5] MANACORDA, Mario A. op. cit. p. 115.

[6] ibid

> *"inteligentsia" atraída para vir aqui e os que caíam sobre o céu do Cruzeiro do Sul logo perdiam o ânimo.*[7]

No entanto, no início da colonização ucraniana do núcleo de Prudentópolis, as dificuldades econômicas e políticas encontradas no Paraná, contrárias às propagandas disseminadas nas aldeias ucranianas, fez os imigrantes recorrerem à Igreja Católica de Rito Ucraniano, naquele momento histórico só essa instituição religiosa poderia impedir a dizimação econômica e cultural desse grupo étnico. O que provocou o surgimento das primeiras escolas ucranianas. Nesse contexto, em 1898 o basílio Silvestre Kizima, juntamente com a comunidade, construíram as duas primeiras escolas ucranianas do núcleo, uma na linha Vicente Machado e a outra na linha Nova Galícia. Já na "Vila Prudentópolis" foi construída a escola, pouco tempo depois, também resultante dos esforços do Pe. Kizima.[8]

De acordo com os depoimentos dos informantes envolvidos nessa pesquisa, o professor era o membro mais instruído da comunidade; e onde não se construísse a escola, a comunidade cedia uma sala em suas casas. O professor era pago pelos pais, com dinheiro ou trabalho, dependia da situação econômica da família; essa situação aparece no texto em que Zinko conta a sua trajetória escolar, ... *aos sete anos fui matriculado, por ser órfão e pobre a comunidade*

---

[7] ZINKO, Wassyl, RÍDNA CHKOLA U BRAZELII. Prudentópolis, Ed. PP Basilianos, OSBM, 1960. p. 31

[8] Zinko nos informa que na escola da Linha Vicente Machado o professor era o Sr. Paulo Lepka; em Nova Galícia o Sr. Alexandre Huk; em Prudentópolis o Sr. Kasemiro Brodiak. Idem p. 13.

determinou que a minha mãe pagaria 400 réis, enquanto outras crianças pagavam 1000 réis por mês.[9]

Outros interessantes aspectos das escolas ucranianas também são relatados por Zinko. Deste modo, podemos iniciar pela jornada escolar que correspondia a 1 (um) dia inteiro de estudo

> *... caminhava-se 2 Km todos os dias em companhia de outras crianças, levando na mochila o quadro, livro, merenda e almoço, porque a escola demorava todo o dia. Mas as crianças que moravam perto da escola almoçavam em casa (...) após o intervalo de almoço - 1 hora - o professor retomava as lições.*[10]

O mesmo fragmento nos revela a presença do livro em língua ucraniana, o que me fez procurar entender como as escolas tinham acesso a esse material; nesse sentido, Hanicz informa que parte do material vinha da Ucrânia, mais diretamente da associação PROSUITA, cidade de Lviv; enquanto outra parte vinha dos Estados Unidos, pois desde 1896 a comunidade de Prudentópolis recebia publicações da colônia ucraniana - americana.[11] Natália também faz referência a presença do livro quando relata que ... *tinha uma biblioteca aqui que o falecido D. José mantinha (...) ele se empenhou muito para ter e conservar uma*

---

[9] ibid

[10] ibid

[11] HANICZ, Teodoro. op. cit. - Hanicz relata que tais informações são encontradas no jornal PRÁCIA de 1913, n.º 18, 19, 20, 21, 22 e 23.

biblioteca, os livros eram vindos da Europa, vindos do Canadá, de centros maiores onde tinha ucranianos.[12] Observa-se a preocupação do imigrante com práticas de leitura e consequentemente com a presença do livro, que provavelmente é herança da sua formação religiosa. Nessa perspectiva Manacorda relata as concepções de leitor presentes nas escolas dos bispados e mosteiros (aproximadamente em 540 d.C.):

> *Nas mesas dos monges nunca deve faltar a leitura, nem aí se porá a ler quem tenha pego um livro qualquer ao acaso, mas aquele que vai ler durante a semana, comece a se preparar desde o domingo; os monges, porém, não devem ler ou contar por ordem de idade, mas somente aqueles que têm capacidade de edificar aos que ouvem.*[13]

A leitura oral é uma prática que não desapareceu com a passagem dos séculos; em Prudentópolis a leitura oral coletiva ainda acontecia no início do século, o que podemos verificar no comovente depoimento de Natália:

> *...toda noite depois que fizesse o serviço, porque já estávamos de banho tomado, sentávamos em volta de uma mesa e a mãe lia para nós todos; nós líamos. Assim os maiores ensinavam os menores; (...) a mãe lia leitura de livros para nós, historinhas em ucraniano.*[14]

[12] Entrevista gravada em fita cassete, realizada com filha de imigrante (Natália, 75 anos).

[13] MANACORDA, Mario A. op. cit. p. 117.

[14] Entrevista gravada em fita cassete (Natália, 75 anos).

A importância dessas práticas de leituras no processo de escolarização do imigrante pode ser compreendida analisando a seguinte afirmação: *ainda lembro de algumas historinhas (...) eu me lembro quando mamãe falava na nossa língua, na nossa língua*. As práticas de leitura oral possibilitaram aprendizagens significativas no que se refere a leitura e livros, importante característica que os grupos de imigrantes incorporaram ao longo da sua história. O que também percebi quando li o memorial da professora Regina Chicoski, anexado ao projeto da sua dissertação de mestrado no momento do exame de qualificação:

> *minha vó paterna, Tecla, gostava muito de ler, não tinha acesso aos livros, lia a Bíblia (segundo ela, leu duas vezes na íntegra) a Revista mensal Micionap, e o Jornal Semanário, impressos até hoje pela comunidade ucraniana de Prudentópolis. Como ela gostava de ler, aos sábados e domingos não os poupava de uma ou duas aulas de leitura no idioma ucraniano, à sombra das canafístulas na grama verdejante. Primeiramente com o livro BYKBAP, que equivale a uma cartilha, depois o jornal e a revista.*[15]

A leitura do documento permite pressupor a "paixão" da autora pela leitura, e na sua história de vida essa paixão está ligada a experiências com práticas orais de leitura que viveu com seu grupo familiar na comunidade em que nasceu: Prudentópolis.

Em síntese, nos núcleos encontravam-se três tipos de escolas: as escolas ucranianas, as escolinhas domésticas e as "tchitálhnia", (salas de leitura).

As escolas ucranianas propriamente ditas, ou as "salas de aula", mantidas pela comunidade, sendo o professor um membro da "inteligentsia", construídas à sombra das igrejas, desenvolviam tanto atividades religiosas como sócio-culturais. Também o espaço escolar era favorável à qualquer evento comunitário ou de evangelização.[16]

Por outro lado, as escolinhas domésticas nasceram nos núcleos de imigração, considerando o grande número de analfabetos entre os imigrantes, o que era natural diante do contexto histórico em que os mesmos se encontravam, lá nas suas aldeias galicianas. Assim, trouxeram para o Brasil essa herança - o analfabetismo. Mas, no Brasil os colonos abraçaram a luta contra o analfabetismo, talvez por serem conhecedores das suas conseqüências, o que fez nascer as "escolinhas domésticas". Assim, onde a comunidade não conseguia "erguer quatro paredes", construindo desta forma as "salas de aula", os moradores de uma mesma localidade se agrupavam sob as sombras de árvores, e orientados por um colono mais letrado estudavam a língua ucraniana, o catecismo, assim como os hinos populares e religiosos.

O jornal ucraniano de Prudentópolis, do ano de 1913 apresenta alguns aspectos interessantes sobre as "Tchitálhnia": salas de leituras criadas para atender à população adulta e analfabeta; esse espaço se valia de práticas de leituras orais, importante elemento no processo de escolarização do imigrante. Deste modo, o Prácia descreve a "Tchitálhnia" como ... *uma instituição cultural*,

---

[15] CHICOSKI, Regina. *Formação do leitor: Contar histórias, dramatizar, brincar...* Pontos de partida. Guarapuava: UNICENTRO/UNICAMP, 1997 (Dissertação de mestrado).

[16] HANICZ, Teodoro. op. cit.

uma escola para jovens e adultos, um lugar onde a comunidade poderia trocar idéias, estudar, discutir seus problemas e procurar soluções.[17] As "Tchitálhnia" institucionalizaram as práticas de leitura oral em Prudentópolis, pois a leitura oral faz parte do processo de escolarização do imigrante ucraniano. Na pesquisa de campo encontrei relatos que comprovam que os imigrantes e seus descendentes, no século XX, mantinham práticas orais de leitura, o que já abordei através dos depoimentos de Natália, Chicoski e com a presença das Tchitálhnia, por visualizarem as práticas de leitura oral como mecanismo necessário para a manutenção da sua cultura.

Ainda, Hanicz afirma que estudando os documentos da época, podemos perceber a existência de dois blocos escolares bem diferenciados entre as colônias ucranianas: Prudentópolis e Rio Claro (no interior de Mallet). E nessa perspectiva, era o bloco de Rio Claro, liderado pela *intelligentsia*[18], possuidor de uma tendência anticlerical; enquanto o bloco de Prudentópolis era totalmente vinculado à igreja, liderado pelos basilianos e de tendência bem conservadora, era totalmente voltado aos valores clericais.[19]

O bloco dos anticlericais acreditava que aqui no Brasil seria possível construir uma "nova colônia", e esta encontraria fulcro na escola; mas essa escola deveria se desligar da igreja e do poder dos basilianos.

---

[17] PRÁCIA n.º 10, 1913. Apud Hanicz, Teodoro. Os basilianos e a questão escolar no Paraná. (texto mimeografado).

[18] Teodoro Hanicz definiu o termo "intelligentsia", como intelectuais sem vínculo religioso.

[19] HANICZ, Teodoro. op. cit.

Por outro lado, o grupo que liderava o sistema escolar de Prudentópolis, também idealizava essa "nova colônia", mas para eles a igreja deveria orientar e organizar todos os passos dessa comunidade, a qual viveria dentro dos moldes traçados pela igreja católica de rito ucraniano.[20]

O basílio Zinko nos dá condições de continuarmos a traçar a história das escolas ucranianas, quando afirma que no início desse século os basilianos viabilizaram a vinda de Klem Gutkowskei, um redator de jornal oriundo da Galícia. Fato que possibilitou a edição do jornal ucraniano PRAPOR - em Curitiba. E foi esse jornal que articulou a realização do "Congresso Ucraniano", que se realizou em agosto de 1910, na cidade de Curitiba. Fato importante para Prudentópolis, pois, aqui estava concentrado o maior número de imigrantes ucranianos do Paraná.

O objetivo principal do congresso era construir a união entre os colonos ucranianos. E é analisando esse congresso que percebemos a importância da escola entre os imigrantes, pois sob coordenação do basílio Rafael Krenetskei discutiu-se a situação das escolas ucranianas; assim como, procurou-se traçar um sistema escolar mais coeso para as mesmas, o que ocupou um bom espaço das discussões do congresso.[21]

Como já abordamos anteriormente, existiam dois grupos (os clericais e os anticlericais) preocupados com o futuro das escolas dos imigrantes, e

---

[20] ibid.

[21] ZINKO, Wassyl, loc. cit.

analisando as narrações de Zinko percebemos que o congresso oficializou a existência dessas duas facções. O fato do encontro ser viabilizado pelo clero e as discussões serem coordenadas pelo basílio Krenetskei, nos leva a acreditar que as decisões da assembléia não romperam com o pensamento basiliano e com suas concepções de escola.

Em síntese, no referido "Congresso" foi aprovada a criação do CHKILHNÁ RADA (Conselho Escolar), o NARÓDNIA RADA (Conselho Popular) e a UKRAINSKEI CHKILHNEI SOINZ (União Escolar Ucraniana). Os dois primeiros órgãos seriam sediados em Prudentópolis; enquanto que a "União Escolar Ucraniana", seria constituída em cada comunidade, pois esta deveria angariar fundos para manter a escola e os professores. Deste modo, a assembléia pensou a fiscalização das escolas através dos inspetores ligados ao "Conselho Popular", que poderia ser viabilizado através de relatórios trimestrais, enquanto anualmente esses inspetores se encontrariam para analisar a situação em que se encontravam as escolas.

Mas, mesmo tendo a "União Escolar Ucraniana", parte dos recursos financeiros deveriam ser conseguidos junto ao governo Austríaco, principalmente o que se referia a aquisição de livros.

No entanto, as propostas do Congresso de 1910 não se concretizaram; e mesmo diante do avanço que significou a realização de um congresso desse âmbito para aquela época, o mesmo apenas salientou mais a existência dos grupos liberais e conservadores.

As razões que colaboraram para que as decisões do “Congresso de 1910” não fossem viabilizadas não consegui detectar, mas pode-se levantar a hipótese de que as forças liberais e conservadoras disputando o sistema escolar, colaboraram para o fracasso das decisões traçadas anteriormente.

Sem o auxílio do Governo Austríaco, manter as escolas, para os anticlericais, tornar-se-ia um pouco complicado, pois a comunidade as mantinha em razão de necessitar perpetuar a língua ucraniana, uma vez que só através da língua o rito ucraniano teria sentido.

Desta forma compreendemos porque, após 1910, só se mantiveram ativas as escolas onde um basiliano andava por perto.

Em 1911, inspetores do governo visitam pela primeira vez as escolas das colônias, o impulsionou o início do processo de implantação de escolas públicas em Prudentópolis. Assim até 1929 foram implantados 36 novos estabelecimentos de ensino; desse número 34 escolas eram públicas:[22] analisando esta questão é possível pressupor que a implantação de 36 escolas públicas em Prudentópolis, num pequeno espaço de tempo, marca uma pequena vitória dos anticlericais, uma vez que essa situação possibilita o enfraquecimento da coligação escola/igreja.

Sabemos, no entanto, que a primeira escola em Prudentópolis foi criada em 1897 (Lei nº. 251 de 14 de dezembro), mas esse representativo crescimento da rede pública, sem dúvidas, me levou a supor que o governo

---

[22] ESTADO DO PARANÁ, O MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS. Curitiba. Ed. Olivero, MFO, 1929.

brasileiro percebeu o desenvolvimento das Escolas Ucranianas; e a autonomia da escola do imigrante fez com que o estado sentisse ser necessário investir no ensino público, pois desta forma acreditava enfraquecer o poder das escolas dos imigrantes.

Provavelmente esse crescimento da rede pública, também é resultado do Congresso de Dorizon, que aconteceu nos dias 7, 8 e 9 de julho de 1922, em Dorizon, comunidade de imigrante próxima de Prudentópolis.

O texto de Zinko relata que nesse evento, oito dos nove padres basilianos que se encontravam no Brasil, tiveram oportunidade de se reunirem; o principal objetivo era discutir a situação da igreja nas colônias de imigrantes. E desta forma, pretendia-se criar uma identidade representativa dos ucranianos no Brasil, mas sempre seguindo o modelo Galiciano. Assim, o espaço destinado para discussão e análise das questões culturais e educativas - "sessão cultural - educativa" - foi presidido pelo padre Markiano Skirpan de Prudentópolis. As temáticas que predominaram foi: a criação do ensino ginasial e a formação e capacitação do corpo docente. Mas a decisão em adotar o programa das escolas públicas pelas escolas ucranianas, apenas criando normas para o ensino da língua materna[23], sem dúvida ajudou na expansão das escolas leigas, como já foi mencionado anteriormente.

Os documentos nos revelam ainda que a grande preocupação dos basilianos com o ensino se dava em razão do recrutamento de moços para a vida

[23] Não foi possível detectar quais eram essas normas, mas possivelmente envolvia questões religiosas.

religiosa: a formação de padres católicos de rito ucraniano. Pois, sem a existência de seminários formadores de padres aqui no Brasil, os candidatos se viam obrigados a completar sua formação religiosa na Ucrânia, o que nem sempre acontecia, e muitos dos candidatos acabavam aceitando o rito latino na sua formação.

Então, em 1932, com a formação do "Noviciado em Prudentópolis", que permitia o ingresso de seminaristas latinos; e depois, em 1935 com a formação do "Seminário de Prudentópolis", pelo Pe. Josafat Roges, que possibilitava a formação de padres na colônia, a situação das escolas dos imigrantes muda bastante. Afinal, agora o clero pára de investir pesadamente nas escolas da colônia.

Provavelmente, a situação política em que o mundo se encontrava na época, a II Guerra Mundial, também colaborou para a autonomia religiosa dos imigrantes que se encontravam aqui; pois a guerra com certeza, dificultou bastante o contato do imigrante com a sua terra natal.

Em síntese, o percurso da escolarização dos imigrantes ucranianos, até os anos 40, seguiu os rastros da igreja; por essa razão, em muitos momentos escola e igreja se confundiam.

A igreja sabia que sua existência, a continuidade do rito ucraniano, dependia da perpetuidade da língua ucraniana. Deste modo precisavam perpetuar a língua do imigrante; precisavam formar padres de rito ucraniano.

Investigando o passado me deparei com a existência dessas "salas de aulas", com "escolinhas domésticas" e com as "tchitálhnia" (práticas de leitura oral). Bem como posso relatar outras importantes lutas desse grupo étnico, como

as pressões do governo getulista, que proibia o ensino do ucraniano violentamente, em nome dos "ideais nacionalistas", exemplificado com depoimentos como esse:

> *Era proibido, no tempo do Getúlio era proibido qualquer outra língua, era só o português. Deus... era triste... Soltávamos os alunos 3(três) ou 4 (quatro) horas da tarde, bem antes do permitido, íamos para o meio do mato, debaixo das árvores, lá nós podíamos ensinar o ucraniano e tudo mais.*[24]

O período negro para a educação dos grupos de imigrantes no Brasil, sem dúvida, foi o da ditadura getulista. Em nome do "nacionalismo", o governo combateu o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Uma das minhas informantes (A.C., 82 anos), foi professora no período citado, então é possível perceber no depoimento acima as dificuldades vividas pelas comunidades escolares dos imigrantes, ocultando do ensino oficial a presença da sua cultura e/ou língua materna. Os imigrantes construíram formas de resistência diante da ditadura getulista, um exemplo claro encontramos no depoimento acima, a realização de parte da jornada escolar diária refugiados, professores e alunos, no meio da mata, pois lá era possível ler e escrever em ucraniano.

Quando pedi para A. C. falar sobre o período getulista, ela me olhou assustada e disse *ah, meu Deus do céu...*; com isso percebi que estavam registrados em sua memória muitos episódios tristes e difíceis que viveu enquanto

[24] Entrevista gravada em fita cassete, filha de imigrantes ucranianos, religiosa, primeira professora formada de Prudentópolis (Antônia, 82 anos)

professora daquele *povo indomável que não cala sua voz sem algemas*[25]. Assim, com orgulho fala dos alunos, nos confidenciando que as crianças se mantinham fiéis ao acordo que haviam estabelecido com a professora que lhes ensinava a língua de seus pais e avós: *as crianças ucranianas não são traidoras. Elas nunca traíram a professora... se ensinava ucraniano... escrever, ler, músicas. Tudo em ucraniano. O alfabeto ucraniano.*[26]

A violência das forças governamentais não era apenas simbólica; exigindo o cumprimento do currículo oficial e nada mais, para garantir a construção do sentimento de "patriotismo" pela nação brasileira entre os grupos estrangeiros, o ensino da língua e/ou cultura ucraniana foi impedido, ou melhor, perseguido: a dizimação da cultura estrangeira no território nacional, no nosso caso, em Prudentópolis, em nome do nacionalismo do governo Vargas se deu também através da violência física, *...antes era proibido ensinar ucraniano e quando as catequistas, as primeiras, se licenciaram e foram as colônias (...) para ensinar ucraniano, quando retornavam para a sede eram agredidas, até baleadas...*[27]

Um dia o "jipe" chegou... não se enxergou o "jipe" antes, daí já estava passando na estrada... não deu tempo, levaram a professora.[28]

---

[25] KOLODY, Helena.(Org.: Tereza Hatue de Rezende) *Sinfonia da vida*. Curitiba: D.E.L. Editora/Letraviva, 1997. p. 21 e 22.

[26] Entrevista gravada em fita cassete, Antonia (82 anos).

[27] Entrevista gravada em fita cassete, realizada com a diretora da Escola Ucraniana, neta de imigrante, religiosa (Cecília, 35 anos)

[28] Entrevista gravada em fita cassete, Antonia (82 anos).

Ecléia Bosi afirma que *(...) as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade*[29], o que pode ajudar a compreender a luta do imigrante ucraniano no período getulista pois, subjacente aos relatos, percebe-se a luta desse grupo étnico pela manutenção da sua identidade cultural. Nesse contexto a escola passa a ser instrumento dessa luta:

> *E se um dia a classe pobre alcançar a gestão sobre seu destino, a sua cultura não deixará de englobar os valores dos que trabalham, valores que opõem aos dos que dominam. Valores como o interesse verdadeiro pelo outro, a maneira direta de falar, o sentido do concreto e a largueza em relação ao futuro, uma confiante adesão à humanidade que virá, tão diferente do projeto burguês para o amanhã, da redução do tempo ao contábil que exprime o predomínio do econômico sobre todas as formas de pensamento.*
> *E, que sabe, a nossa cultura ganhará o que perdeu: o trabalho manual, o cultivo da terra, a ligação religiosa com o todo.*[30]

O imigrante ucraniano tinha consciência que a escola assumia um papel importante na luta pela manutenção da sua identidade, mas também compreendia que pensar sua identidade cultural *como necessidade satisfeita pelo trabalho da instrução leva a atitudes que reificam*[31]. E ele não queria que as significações e os objetos da cultura ucraniana se acabassem no novo mundo que estavam construindo.

---

[29] BOSI, Ecléia. Cultura de massa e cultura popular. Petrópolis: Cultura Popular, 1986, p. 18.

[30] Ibid. p. 19

[31] Ibid.

Finalizando, volto a lembrar que a escola, para o imigrante ucraniano, era o principal instrumento que esse grupo constituiu para conseguir manter sua identidade cultural; e diante da ditadura do governo federal, regada pela ideologia nacionalista, o imigrante aliado a Igreja Católica Ucraniana, passou a viabilizar a formação de "professoras-religiosas":

> *... os padres que trabalhavam nas colônias tinham grande dificuldade, porque quem freqüentava as escolas era quem ia ser irmã, e as irmãs ficavam nos colégios. E, os padres queriam que fôssemos no meio do povo para ensinar. Então, eles arrumaram um lugar para nós estudarmos em Castro... lá fizemos o ginásio...* [32]

As professoras-religiosas, depois de formadas, eram contratadas pelas escolas públicas também, o que possibilitava ensinar a língua e cultura ucraniana para os filhos dos imigrantes, dentro das escolas oficiais do Estado, mesmo precisando (muitas vezes) se refugiar debaixo das árvores, no meio do mato, clandestinamente.

[32] Entrevista gravada em fita cassete (Antonia, 82 anos).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Seleta em Prosa e Versos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973. 174p.

ARANHA, Graça. *Canaã*. 9. ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1943. p. 270-276.

ARTESANATO DE PRUDENTÓPOLIS. Coordenadoria de Pesquisa e Documentação. Curitiba: Secretaria da Cultura, 1994.

BORUSZENKO, Oksana. *Os Ucranianos. Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. 2. ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995. v. 22, n. 108.

BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras,1995.

BURKO, Pe. BURKO, P. Valdomiro N. *A Imigração Ucraniana no Brasil*. 2. ed. Curitiba: OSBM, 1963.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba: Chain, Banco do Estado do Paraná, 1991.

ESTADO DO PARANÁ. O MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS. Empresa Editora Olivero. 1929.

FRANKÓ, Ivan. *Para o Brasil*. Poesias. Prudentópolis: Tipografia Prudentópolis, 1981.

GALAN, Maria R. A. Coelho. *A Construção cotidiana de uma proposta de ensino - as falas de professores e alunos de LP do Oeste do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 1991. 20, 21p.

HANEIKO, Pe. Valdemiro. *Uma Centelha de Luz*. Curitiba: Kindra, 1985.

HORBATIUK, Paulo. *Imigração Ucraniana no Paraná*. Porto União: UNIPORTO, 1989.

KOLODY, Helena.(Org.: Tereza Hatue de Rezende) *Sinfonia da vida*. Curitiba: D.E.L. Editora/Letraviva, 1997.

LIMA. Danilo. *Educação, igreja e ideologia*: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Aguiar, 1987. 63p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, org. *Palavra, Fé, Poder*. Campinas: Pontes, 1987.

PRZYGOCKI, Nivette D. (Org.) *Prudentópolis, sua Terra e sua Gente*. Prudentópolis: OSBM, 1971.

SCHALLENBERGER, Erneldo, COLOGNESE, Silvio Antônio. *Migrações e Comunidades Cristãs: O modo-de-ser evangélico-luterano no Oeste do Paraná.* Toledo: EdT, 1994.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do Falar e História da Lingüística*. Trad. Fernando Tarallo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SNYDERS, Georges. *A Alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.

SZEWCIW, I. *O Milênio do Cristianismo na Ucrânia*. Curitiba: Vicentina.

VERMES, Genevieve. & BOUTET, Josiane (org.). *Multilingüísmo*. Trad. Celene M. Cruz (et. Al) Campinas: Unicamp, 1989.

ZINKO, Wassyl, RÍDNA CHKOLA U BRAZELII. Prudentópolis, Ed. PP Basilianos, OSBM, 1960.

GT 6: O livro didático na história brasileira

Objeto, imagem e palavra: o ensino da leitura no método de ensino intuitivo
Vera Teresa Valdemarin

Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História: um percurso de massificação do ensino escolar brasileiro (1960-1990)
Décio Gatti Júnior

Livro didático: mediador de poesia?
Flávia Brochetto Ramos

Objeto, imagem e palavra: o ensino da leitura no método de ensino intuitivo
Vera Teresa Valdemarin

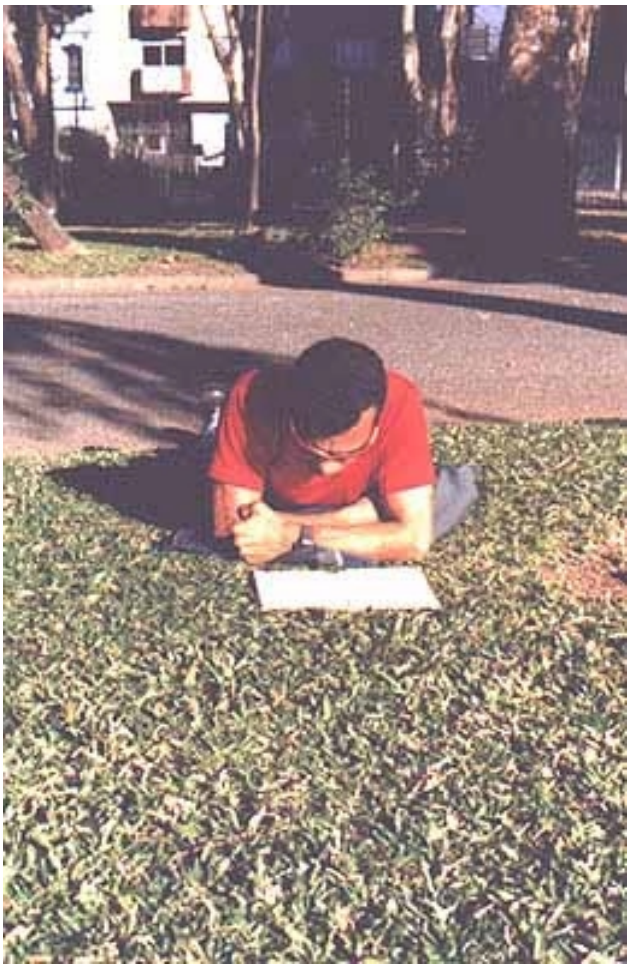


Foto de **Ângelo José da Silva**

OBJETO, IMAGEM E PALAVRA: O ENSINO DA LEITURA NO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO

Vera Teresa Valdemarin
Departamento de Ciências da Educação
FCL/UNESP/Araraquara

A comunicação aqui apresentada insere-se num projeto de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que tem por objetivo evidenciar a fundamentação filosófica do método de ensino intuitivo a partir de um quadro de referências extraído de suas diretrizes norteadoras, expressas em compêndios pedagógicos e manuais dedicados à sua aplicação sem ala de aula. Numa perspectiva mais ampla, pretende-se compreender os propósitos sociais e políticos creditados ao movimento de renovação pedagógica, levado a efeito no Brasil, Europa e EUA no final do século XIX, fundamentando estudos sobre o processo de mediação que se estabelece entre fundamentos teóricos e aplicação metodológica de uma proposta educacional específica.

Partindo da primícia que toda formulação pedagógica tem como matriz uma determinada teoria do conhecimento, embora nem sempre explicitada, propusemos um projeto de pesquisa que incida sobre essa temática, procurando refletir sobre questões que emergem a interface entre método de conhecimento e método de ensino.

A teoria do conhecimento, temática filosófica por excelência, indagando sobre as condições a partir das quais o conhecimento pode ser dito como verdadeiro ou, pelo menos, possível, investiga, por meio de autores e textos, quais as fontes do conhecimento, qual o processo por meio do qual os dados cognitivos se transformam em valores ou afirmações e ainda qual é a atividade caracterizadora do sujeito que faz tais afirmações. Os estudos pedagógicos voltados para a prática de ensino, propõe formas para ensinar a fim de garantir a aprendizagem, enveredando também pela temática da possibilidade do conhecimento, embora por outros caminhos. A partir dessa confluência de objetivos apresentada pelas duas áreas propusemos o detalhamento, por meio de instrumentos conceituais e analíticos, da relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos ou, entre filosofia e seus desdobramentos educacionais.

Elegemos como fonte documental prioritária de estudos o manual de ensino **Primeiras Lições de Coisas**, de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido para a língua portuguesa por Rui Barbosa em 1886, com objetivo de difundir o método intuitivo no ensino elementar

brasileiro[1], afim de analisá-lo na perspectiva filosófica, evidenciando seus pressupostos teóricos e buscando compreender o processo de reelaboração sofrido por um método sobre o conhecimento em geral quando de uma proposição como método para ensinar. Deve ser salientado ainda que a escolha desse manual de ensino pressupõe análise histórica, afim de justificar sua eleição como objeto de estudos e a contextualização de sua adoção no ensino brasileiro.

O método intuitivo ou *Lição de Coisas*, difundido no ensino brasileiro no final do século XIX, caracteriza-se pelo fato de postular uma educação pelas "coisas" e pelos "fatos", em substituição ao ensino verbalístico, que apela tão somente a memória do aluno. Contrapondo-se à concepção de aprendizagem como atividade meramente intelectual, então em uso nas escolas, este método pauta-se pela proposição de atividades de ensino concretas e mensuráveis, que atribui aos sentidos papel preponderante na aprendizagem, intermediando a relação entre sujetios e objetos do conhecimento. Confluem nos procedimentos do método de ensino o desenvolvimento dos sentidos e a necessidade de preparar para o trabalho, capacitando para a atividade produtiva em responta às exigências históricas concretas: a escola e o conteúdo nela ensinado devem dedicar-se à educação dos sentidos afim de prepará-los para ver, ouvir e tocar as coisas do mundo, sendo a instrução considerada o termo mediador entre as atividades espontâneas da criança e o uso tangível do conhecimento.

O manual de Calkins, exemplar do método intuitivo[2], consiste na exposição do conteúdo a ser ministrado na construção elementar, acompanhado de prescrições sobre a forma de transmití-lo ao aluno. Fazendo o uso de perguntas e respostas, da manipulação de objetos didáticos, do contato com o material selecionado, os procedimentos de ensino descritos tem seu início na educação dos sentidos, afim de prepará-los para a observação acurada que, acredita-se, produzirá idéias claras e distintas. Estas idéias, acrescidas da imaginação e do raciocínio levarão ao desenvolvimento da capacidade dfe julgamento e de discernimento, com a aprendizagem evoluindo concomitante ao desenvolvimento físico e intelectual da criança.

A instrução proposta deve estar associada à recreação, afim de obter a atenção e gerar prazer com a aprendizagem, aguçando a curiosidade e a atividade da criança, para que a experiência seja viabilizadora do avanço do conhecimento. O programa de ensino contido nesse

---

[1] Os estudos realizados para elaboração da tese de Doutorado apontaram sub-temas que demandavam estudo específico. É o caso desse manual didático, realizada por Rui Barbosa em 1886, com a preocupação de instrumentalizar com material pertinente, inovações no ensino brasileiro. Dentre essas inovações destaca-se a utilização do método de ensino intuitivo ou *Lições de Coisas*, que revelam a pretensão de criar por meio da renovação das práticas pedagógicas, as condições necessárias para as transformcações sociais, políticas e economicas que emergem no final do Império. Ver GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin, 1994.

[2] O manual elaborado por Calkins é apresentado na Exposição Internacional de Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand Buisson em seu relatório ao governo francês, com a melhor coleção de lições de coisas já elaboradas, motivando inúmeras tradições além desta para a língua portuguesa, destacando-se uma versão japonesa em 1877 e duas versões para o castelhano em 1872 e em 1879. A primeira versão deste manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870, recebendo o título de **Primeiras Lições de Coisas**, versão que, em 1884 atinge sua 40ª edição. Ver também Ossembach (1997) e Velles (1997).

Manual prescreve exercícios sobre formas, cores, números, tamanho, desenho, tempo e som, até chegar à leitura e as qualidades das coisas ou, lições de coisas propriamente ditas, abrangendo também a educação física e moral. Toda a aprendizagem sobre estes conteúdos tem sua origem nos sentidos humanos e no seu progressivo desenvolvimento, aliado a um processo gradual de abstração. Em síntese, este manual é proposto como um instrumento para educar em novos padrões, cuja eficácia teria sua origem na educação dos sentidos, formando indivíduos que usem menos a memória, valorizandoa observação e o julgamento próprios, com meio de construção do conhecimento.

Os procedimentos didáticos apresentados neste Manual consistem no desenvolvimento da observação, organizando a atividade escolar por meio da variedade de objetos a serem apresentados aos sentidos, afim de que as idéias produzidas sejam claras e distintas. A escola é considerada o local apropriado para a apresentação de objetos, formas, palavras e números, de modo gradual e sistematizado, já que, ao iniciar o processo de escolarização a criança possui idéias assistematicas que devem evoluir para a formação de idéias complexas, aquelas cujo rigor e exatidão na sua aquisição dependem de um impulso externo e dirigido, por meio da seleção de experiências regulares e metódicas.

O ensino de todos os conteúdos obedece à regra geral do método, qual seja analisar os objetos passando destes para as palavras que os designam, compreendendo-as como símbolos representativos ou sinais das coisas. Há exercícios voltados para a observação das propriedades distintivas dos objetos, como a posterior atribuição de uma definição que congregue as especificidades observadas. Toda seqüência do ensino consiste na discriminação de diferenças, no agrupamento de características, na aplicação da idéia obtida numa atividade e na representação do conhecimento em desenhos ou palavras. O ensino e a aprendizagem vão, gradualmente acendendo por meio da experiência, dos objetos familiares e concretos para a abstração que, por sua vez possibilita a generalização de um agrupamento de objetos concretos variado sob um mesmo conceito, expressão de suas características essenciais.

A seqüência das lições, coerentes com seus pressupostos filosóficos[3], adota a importância de sentidos humanos na elaboração do conhecimento como critério para a organização do conteúdo do manual, iniciando por aqueles que têm na visão seu suporte cognitivo e finalizando as percepções do tato. Entrelaçam-se nesta excposição, fundamentos de dois tipos, cognitivos e culturais, uma vez que os sentidos humanos são os atributos que permitem a elaboração de percepções e dentre eles, a visão prepondera sobre os demais. Mas, além disso, nas situações de aprendizagem, a visão estará dedicada à percepção da forma, cor, tamanho e qualidade de objetos industrializados, que possibilitará também o ensino dos valores culturais e econômicos dos quais esses objetos são a representação .

[3] Uma análise dos presupostos epístemológicos do método de ensino intuitivo, primeira etapa do projeto de pesquisa “estudando as lições de coisas”, pode ser encontrado em Valdemarin (1998).

Por esse motivos, Calkins afirma que os olhos “são as janelas da alma”, por onde advém a cada um todas as noções de cores, forma, tamanho, posição, escripta e innumeras qualidades dos objetos” (Calkins, 1950, p.161) sendo as percepções daí advindas as mais vividas e as mais completas, cuja conseqüência é a geração de idéias também mais vividas e mais completas.

A premissa, inquestionável para o autor, tanto da concepção do homem quanto das proposições didáticas é que as idéias e o conhecimento do mundo material são provenientes das precepções dos sentidos e expressos por meio de palavras decorrendo daí a necessidade da criação de situações educativas nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida. Para o autor, todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da exsitência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos e a atividade educativa consiste justamente na proposição de exercícios adequados às sucessivas fases do desenvolvimento humano para que estas faculdades possam ser aprimoradas. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreção e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. A atenção é condição imprescindível para o exercício da observação acurada que, por sua vez, leva à comparação e à classificação das experiências, caminho metódico que possibilita a elaboração do julgamento, objetivo principal da aprendizagem. Dado que, ao ingressar na escola, a criança já tem idéias, produzidas desde o seu nascimento pelas precepções dos sentidos, a escola deve formar o hábito da observação sistemática e desenvolver a acuidade dos sentidos pois “a exatidão a sua memória e provavelmente, também a precisão do seu juízo estarão na razão direta da clareza das suas percepções” (Calkins, 1950, p.9).

Assim sendo toads as lições apresentadas no manual consistem em exercícios de falar e de escrever, reunindo num mesmo processo o cultivo dos sentidos, da razão e da linguagem, com a utilização de objetos adequados apra a percepção da existência de semelhanças e diferenças entre eles, que vão sendo discriminadas e nomeadas numa graduação que caminha do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras e dos princípios para as regras.

Dentre os conteúdos do ensino apresentados no manual, destacamos para análise deste artigo aquele dedicado aos procedimentos metodológicos prescritos para o ensino da leitura elementar, classificada pelo autor como uma das mais difíceis habilidades humanas. Após apresentar uma resenha crítica dos métodos então em uso para o ensino da leitura, o autor avalia-os a partir da procedência atribuída às palavras ou às letras, ou seja, adotada a premissa que as palavras são símbolos das idéias, elas são consideradas por Calkins, as unidades a partir das quais esse ensino deve se dar. Criticando e distinguindo-se de outros métodos, o autor acredita às palavras a função de “representar o pensamento” e, como no ensino da leitura, trata-se justamente de expressar as idéias por meio de palavras impressas, e elas devem ser dadas a primazia no ensino da leitura.

Calkins posiciona-se aqui, contra métodos de marcha sintética que iniciam os estudos da leitura pelos sons e/ou pelas letras que, em sua perspectiva, não são elementos que expressam idéias. A proposição de Calkins além de consistir na tentativa de inovação do ensino, deve ser avaliada também pela coerência apresentada no processo de transposição de fundamentos filosóficos para as prescrições metodológicas. O empirismo, preposição epistemológica que afirma serem as percepções dos sentidos o ponto de origem das idéias, define as palavras como expressão de concepções internas, utilizads para tornar conhecidas e comunicáveis as idéias individualmente obtidas sendo, portanto, suas marcas sensíveis e mais, que o uso e o emprego das palavras está limitado pelas idéias que se tem.

Calkins, portanto, ao considerar as palavras como a unidade da linguagem, prescrevendo-as como ponto de partida do ensino da literatura transforma adequadamente um princípio filosófico em uma prescrição metodológica, traduzindo-o em lições, exercícios e atividades para serem desenvolvidos na escola. Nos termos do autor,

> ... o meio natural de ensinar a creanças uma lingua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são symbolos de idéias. Nem as lettras, nem os sons são elementos do pensamento. As lettras são elementos das formas das palvras; os sons simples, elementos do som harmônico da palavra; mas nenhum desses elementos constitui unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no sentido da leitura, está em tomar a idéia com o seu signal como um só todo. (Calkins, 1950, p.426)

Em síntese, nas **Primeiras Lições de Coisas**, fica consignado que o ensino da leitura baseia-se na visão e na audição, pois este conteúdo refere-se a palavras proferidas e palavras figuradas, ambas representando idéias, que são sintetizadas em vocábulos ou unidade da linguagem. As palavras proferidas podem ser compostas em sons, as palavras figuradas podem ser decompostas em formas e, tanto os sons quanto as formas não expressam idéias ou pensamentos. Assim sendo, o melhor método de ensino, segundo o auto, é aquele que vai do conhecido, no caso, as palavras proferidas que a criança já sabe falar, ao desconhecido, as palavras figuradas, que ela ainda não decifra. Nos diálogos e colóquios a criança aprende palavras inteiras, e na leitura, deve aprender a forma inteira destas mesmas palavras pois, o primeiro procedimento docente do ensino da leitura, para o autor consiste em “ensinar o menino a discernir, na linguagem impressa, o aspecto das palavras já conhecidas ao ouvido”. (Calkins, 1950, p.434)

Se é mais natural aprender primeiro o concreto o depois o abstrato e o todo antes das partes, como postula o método intuitivo, as palavras são consideradas aqui como sendo a unidade e os sons e as letras, suas partes; os vocábulos impressos são sinais de objetos, atos e pensamentos, devendo ser associados à idéia que representam, obedecendo à seguinte prescrição:

> "O 'método objectivo' ou 'intuitivo', de ensinar a ler principia, dirigindo a attenção dos alumnos para algum objecto, cujo aspecto, nome e uso lhe sejam familiares. Sempre que exeqüível fôr, nas primeiras lições da leitura, se mostrará o objecto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exibirá o mestre uma estampa desse objecto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alumnos a notarem como essa é a imagem ou pintura delle. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta ou mappa. Então aprenderá o discípulo a distingüir o objecto, a sua imagem e a palavra que o nomeia; Assim, por exemplo: 'a chícara, a imagem da chícara, a palavra chícara'. Dest'arte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estrearem os sons ou lettras de cada um."(Calkins, 1950, p.436).

E ainda:

> "Por este método se estudam as palavras como symbolos dos objectos e dos seus nomes fallados; de sorte que assim a palavra proferida e a palavra figurada exprimirão egualmente o objecto, possuindo ambas a mesma força de relembrar a mente às qualidades delle. Insista-se em apresentar, e aprender como acima se leva exarado, vocábulos inteiros, até que os meninos fiquem certíssimos do facto de que as palavras são symbolos dos sons, das coisas e dos pensamentos. Enquamto os olhos se-lhe não acostumares às palavras, cada uma no seu conjuncto, não será de sazão ensinar-lhes a solettrar. Só mais tarde cabe a decomposição dos vocábulos em sons e lettras. Ensinado a seu tempo, facilmente comprehendido será o valor dos sons elementares e dos vários carácteres do alphabeto, de que a crença sem esforço se assenhorará então, achando-se grandemente simplificada essa análise, graças a familiaridade de alumnos com as formas das palavras". (calkins, 1950, p.437)

Os passos propostos para o ensino da leitura pelo método intuitivo, segundo a formulação de Calkins, portanto, são: distinguir pelo aspecto palavras que designam objetos, qualidades e ações já conhecidas e usuais na conversa das crianças; manter com elas diálogos a respeito desses objetos, criando pouco a pouco uma lista de vocábulos conhecidos e reconhecidos em sua forma expressa; decompor palavras semelhantes em seus sons afim de que percebam a existência de sons iguais em diferentes vocábulos; pronunciar a palavra inteira destacando depois os sons; ensinar o nome das letras em palavras diversas, demorando-se nesta etapa até que aprendam todas as letras do alfabeto; agrupar palavras em pequenas frases que podem ir tornando-se mais difíceis a medida em que os alunos progridam no domínio dessa aprendizagem, mantendo-se sempre a naturalidade da linguagem oral. Após essa seqüência a criança estará apta a conhecer vocábulos novos através da observação da semelhança e da diferença com vocábulos já conhecidos, isto é, comparando formas e sons dos vocábulos, conseguindo assim desenvolver a "arte de representar cada idéia pelos seus signais peculiares" (Calkins, 1950, p.439).

Embora o capítulo sobre os sons preceda aquele sobre a leitura elementar nas **Primeiras lições de coisas**, os trechos citados não deixam dúvida que o ensino dos elementos fônicos da linguagem devem ser subseqüente ao conhecimento ads palavras. A análise dos sons destina-se a acostumar o ouvido a discriminar os diferentes sons presentes na fala, educando também os órgãos vocais para produzí-los com exatidão, conforme a seguinte orientação:

> "Nestes dois intuitos empenhe o mestre de todo a sua diligência. Para obter o desideratum que se lhe impõe, baldado seria absorver o tempo, e fatigar a attenção do alumno e encher-lhe a mente de nomes e classificações dos elementos phônicos e sua expressão litteral. O único meio conducente ao que se pretende, consistirá em educar os *orgãos auditivos* e os *orgãos vocais*, desenvolvendo-lhe as aptidões, e acostumando-os a cooperarem com acerto na percepção e produção da palavra." (Calkins, 1950, p.418)

Esta proposição é reafirmada, quando são tecidas críticas ao mau uso que se faz da soletração, afirmando que sua utilidade refere-se à escrita e não à leitura, devendo-se ensinar a soletração a todos por meio da leitura e não o inverso, como em geral ocorre nas salas de aula. Aos professores, Calkins dá a seguinte orientação:

> "Não se dê começo ao solettrar, enquanto os olhos das creanças se não acostumarem ao aspecto de vocábulos simples considerados cada qual como um todo inteiriço. O solettrar entende com as formas elementares do vocábulo, não com o som delle tal qual se enuncia no seu conjuncto. As lições iniciais de solettração, dada emquanto o alumno se habilita para ler palavras familiares, deve dirigir-se, estampando o professor em lettra redonda, no quadro preto, expressões familiares, e ensinando-as pelo aspecto, e não de ouvido." (Calkins, 1950, p.459)

A segunda fase do ensino da leitura tem início com o uso do livro de leitura, obedecendo uma seqüência que prevê a necessidade de ensinar a criança a segurar o livro na altura adequada para a leitura, localizar páginas, discriminar vocábulos conhecidos ou um grupo deles, atividades a serem desenvolvidas sem que seja abandonada a prática de leitura no quadro negro. Nesta etapa, o professor deve escolher uma lição do livro de leitura que contenha palavras já conhecidas pelo aluno, integrando frases que deverão ser listadas na lousa numa ordem diferente daquela que aparecem no livro para serem lidas. Pouco a pouco, devem ser acrescentadas palavras desconhecidas, formando novas frases que, depois de lidas na lousa, deverão ser identificadas e lidas no livro, compondo-se assim uma transição gradual da leitura na lousa para a leitura no livro, ou avançando-se metodológicamente da habilidade que já se possui para habilidade ainda não dominada.[4] Para que as crianças aprendam ao invés de decorar

[4] As prescrições para o ensino da leitura encontram-se mais detalhads numa obra específica, do mesmo autor, qual seja: Calkins, N.A. *First reading from blackcoard to books with directions for teachers to accompany Calkins's reading cards.* New York and Chicago: Taylor & Co., 1983.

a lição, um exercício interessante é ler as palavras salteadas ou começando pela última de cada frase. Calkins recomenda aos professores que:

> "Não comeceis jamais a lição, lendo-a aos discípulos, uso que habitua os meninos a esperarem do mestre o pensamento expresso nas palavras e a arte de lêl-las. Releva ensinar de modo que o alumno adquira o hábito de espontaneidade e independência, a disposição de contar comsigo mesmo que não tardará em se desenvolver, resolvendo-se na aptidão de ler à primeira vista novas lições, urdidas, em sua maior parte de vocábulos já estudados." (Calkins, 1950, p.451)

Outra atividade importante no ensino da leitura consiste em acrescentar a oportunidade de levar as crianças a exprimirem a seu modo aquilo que foi lido no livro ou a exercitar os alunos a lerem a mesma frase com entonação cada vez mais adequada. Pois o ênfase e a inflexão são elementos que contribuem para a compreensão, enfatizando que "Mais vale este exercício para fazer das creanças leitores inteligente, do que quantos preceitos se imaginem , dos melhores theoristas, sobre a enphase, a entonação, etc" (Calkins, 1950, p.453)

A última etapa significativa do ensino da leitura consiste em exercícios para que a criança exponha os fatos e pensamentos mais importantes apresentados no texto, narrando com suas próprias palavras o que foi lido. Expostas as principais diretrizes metodológicas para o ensino da leitura elementar contida no manual **Primeiras lições de coias**, pretendemos comentar, nos limites desta comunicação, alguns aspectos que configuram-se numa primeira abordagem do tema em questão. Em primeiro lugar deve ser salientado que, consignados sob o nome de método intuitivo, pode-se encontrar uma grande variedade de orientações e prescrições metodológicas, impondo-se portanto, a análise detalhada afim de precisar qual a vertente na qual o autor em estudo se filia. Abrigada sob a necessidade da renovação educacional desencadeada no final do século passado encontram-se inúmeras prescrições aos professores, diferentes entre si, que não permitem considerar o método intuitivo como um conjunto de diretrizes unívocas e comuns.

Outro aspecto que merece considerações mais aprofundadas é a dificuldade de ser vencida pelos professores da época para o uso do manual elaborado por Calkins. Dada sua forma de organização e exposição dos conteúdos a serem ensinados, o texto impõe aos professores um enorme trabalho de estudo e reorganização, para ser utilizado em sala de aula na seqüência determinada pelo andamento da classe e pela diversidade de atividades ao longo do dia escolar. Este dado merece ser considerado como hipótese para avaliar seu real uso pelos professores no século passado. Embora disponível nas escolas paulistas do início do século, a metodologia ali apresentada implica esforço de reorganização e adoção de novos valores na educação, mais condizentes com uma cultura racionalista e experimental do que aquela existente no Brasil no século passado.

No entanto é preciso assinalar que a tradução didática de princípios epistemológicos realizada por Calkins em seu manual é exemplar, devendo ser avaliada também como um documento que evidencia o trabalho eminentemente pedagógico de, adotadas determinadas premissas sobre o conhecimento em geral, traduzí-las em lições, atividades, tarefas e exercícios adequados para uma determinada faixa etária e um grau escolar específico, trabalho este considerado por autores contemporâneos como a própria essência do trabalho docente (Perrenold, 1993), que pode ser evidenciado pela análise na perspectiva filosófica dos manuais de ensino.

Quanto aos aspectos específicos do ensino da leitura configurados neste manual, é importante assinalar sua contribuição na evolução da metodologia que contrapondo-se aos métodos de decifração, apresenta processos mais complexos de compreensão e raciocínio, enfatizando o caráter de conteúdo formativo, assumido pelo ensino da leitura no final do século passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CALKINS, Norman Allison. *First reading from blackboard to books with directions for teachers to a company Calkins's reading cards.* New York and Chicago: Taylor & Co., 1883.

CALKINS, Norman Allison. *Primeiras Lições de Coisas*. Tradução de Rui Barboda. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CHARTIER, Anne Marie Hebrard, J. *Discursos sobre a leitura*. 1880-1980. Trad. de Osvaldo Beato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

GIOLITTO, Pierre. *Historie de l'enseignement primaire au XIXe. Siècle: l'organization pedagogique.* Paris: Nathan, 1983.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. *O Liberalismo de Demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos prazeres de Rui Barbosa*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP/1994.

OSSEMBACH, Gabriela. *La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción.* In: **BERRIO**, J. R.; A. Martinez Navarro, J. A. Garcia Fraile, T.Rabazaz (eds) Madrid: Endmyon, 1997.

PERRENOLT, Philippe. *Práticas pedagógicas e profissão docente: Três facetas.* In: **NOVOA**, A. (org.) *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Novoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Método Intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado*. In: SOUZA, R. F. , VALDEMARIN, V. T. e ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional de século XIX*. Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara: 1998.

VELEZ, Oscar Sadarriaga. *La apropiación de la pedagogia pestalozziana en Colombia, 1845-1930.* In: BERRIO, J. R. ; A. Martinez Navarro, J. A. GARCIA FRAILE, T. Rabazaz (eds.) Madrid: Endmyon, 1997.

DOS ANTIGOS MANUAIS ESCOLARES AOS MODERNOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM PERCURSO DE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR BRASILEIRO (1960-1990)

Décio Gatti Júnior[*]

> *Acredito que de história você goste, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela ocupa-se dos homens vivos, e de tudo o que se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo, enquanto unem-se entre si em sociedade, e trabalham, lutam e melhoram a si mesmos, não pode deixar de gostar mais que qualquer outra coisa.*[1]
>
> *Antonio Gramsci*

Esse trabalho é a comunicação dos resultados alcançados em investigação no campo da História da Educação, especificamente, na área da História das Disciplinas Escolares. Nessa pesquisa, o olhar desenvolvido foi sócio-histórico e esteve concentrado no exame dos livros didáticos escritos e publicados no Brasil desde os anos sessenta. A análise deteve-se sobre duas fontes principais, as obras didáticas e os depoimentos de autores e editores de livros didáticos de História. Do exame dessas fontes e mediante a consulta a extensa bibliografia, foi elaborada a tese que norteia todo esse trabalho.

O processo de massificação do ensino brasileiro, iniciado nos anos sessenta motivou a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos, significando a passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar e a evolução de uma produção editorial quase que artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial.

Nesse processo, foi consolidada a diferenciação entre os livros didáticos de História destinados às escolas de elite e às escolas de massa, o que revela um caráter desigual das condições de escolarização oferecidas para a população. Nesse período e sobre essas condições gerais é que se efetivou o processo de gênese, consolidação e mudança das diversas coleções e obras didáticas de História produzidas no Brasil.

Editoras, Estado e diferenciação social

As editoras d elivros didáticos são fornecedoras de milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal desde o final dos anos sessenta, com significativo aumento de intensidade a

[*] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Centro Universitário do Triângulo e da Universidade Federald e Uberlândia.

partir dos anos oitenta até os tempos atuais. Segundo Wander Soares, vice-presidente da Associação Brasileira de Livros (Abrelivros) e Diretor da Editora Saraiva,

> *Nos dois últimos exercícios, o governo investiu US$ 681,2 milhões na aquisição de livros didáticos, comprando 130,4 milhões de exemplares em 1995 e 90 milhões em 96.*[2]

No início de 1997, o MEC divulgou exaustivamente, pela mídia impressa e televisiva, a distribuição, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, de 110 milhões de livros didáticos.

As editoras têm clareza que grande número de escolas e professores, por uma série de razões conhecidas, tem dificuldade em promover mudanças em sua prática de ensino, sem o suporte de um material didático consistente que, inclusive, ajude a organizar as aulas. Como diz o editor Jiro Takahashi:

> *Onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer... se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: 'de acordo com os guias curriculares do Espírito Santo' todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do Estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia.*[3]

Governo e editoras estabelecem, dessa forma, relações de mão dupla em muitos sentidos. A assinatura dos acordos MEC/USAID, no final dos anos sessenta, marcam o início desta relação entre editoras e o governo brasileiro. Os investimentos governamentais nessa área cresceram vertiginosamente no decorrer dos anos 70, 80 e 90, ajudando a alavancar o setor editorial nacional.

Centralidade dos livros didáticos

Constatações como esta levam à percepção da centralidade que este objeto – livro didático – assumiu no cenário educacional brasileiro, bem como parte da problemática que ele, quando tematizado, comporta.

De fato, o lugar ocupado pelo livro didático aparece claramente quando, por exemplo, se observa a forma como ele é utilizado pelo alunos nas diversas escolas brasileiras.

Nos Estados Unidos, país bastante diferente do nosso, calcula-se que cerca de 75% do tempo sem ala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa são ancorados neste mesmo instrumento educacional.[4]

Em nosso país, não existem dados tão precisos quanto estes. Porém é possível afirmar, com pouca chance de erro, que, no Brasil, encontramo-nos em um nível se não maior, pelo menos, muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos.

---

[1] Trecho de uma carta de Antonio Gramsci para seu filho Délio, extraído dos *Cadernos do Cárcere*, publicados postumamente, de 1948 a 1951.
[2] Wander SOARES, Livros e Mestres.*Folha de S. Paulo*, 23/10/97, p.3, c.1.
[3] *Apud.* João Batista de Araújo e OLIVEIRA *et alii. A Política do Livro Didático.* p.73.
[4] Michael W. APPLE.*Cultura e Comércio do Livro Didático*, p.85.

Além de desempenhar este papel central no cotidiano escolar dos alunos e, por que não, dos professores, os livros didáticos são o produto mais vendido pelas editoras brasileiras. Dados dos últimos dez anos demonstram o crescimento e a predominância dos livros didáticos na produção das editoras nacionais. Segundo a Câmara Brasileira do Livro – CBL, em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor.[5]

Na França, a título de comparação, as editoras, neste mesmo ano e nicho de mercado, concentraram aproximadamente 20% do negócio editorial.[6] As editoras norte-americanas, em 1980, concentravam cerca de 25% dos seus negócios no ramos dos livros escolares, o que, em valores absolutos, alcançou 1,5 bilhão de dólares.[7]

É interessante observar, que há algumas décadas, o setor didático não ocupava tal centralidade, nem no cotidiano dos alunos, nem na produção editorial. Dos anos trinta ao início dos anos sessenta, os chamados manuais escolares eram solicitados pelos professores aos alunos, mas nem sempre eram utilizados.

Ao fornecer essas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, substituiram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também como se verá adiante, passaram a ser os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao que parece o saber contido nos livros didáticos não é a pura e simples transposição do conhecimento desvelado no universo da pesquisa de ponta, mesmo porque os resultados alcançados nesta são quase sempre contraditórios e divergentes. Não parece possível que os antigos manuais escolares e os modernos livros didáticos possam comportar a diversas aquisições da pesquisa de ponta desenvolvida em todo planeta e expor as divergências dessas investigações para crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo o mundo.

Há muito tempo os saberes escolares são subdivididos em diversas disciplinas. Na escola brasileira, das três últimas décadas, esses saberes disciplinares têm encontrado no livro didático um lugar quase que exclusivo em sua existência. Segundo André Chervel, essas disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não são a simples adaptação ou transposição do saber acadêmico para os níveis escolares fundamentais. Na verdade, segundo Chervel, a constituição desses saberes, concretizados especialmente por meio das disciplinas escolares, segue itinerários bastante diferenciados, obedecendo a demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes na produção do conhecimento acadêmico.

Para ele,

---

[5] CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Comportamento do Setor Editorial Brasileiro – 1990-1996.* P. 2.
[6] Ibidem, p.2.
[7] Michael W. APPLE. *Op.cit,* p.90.

> *A disciplina Escolar é [...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação de um aparelho docimológico, os quais e cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.*[8]

Ora, se a acertiva de Chervel estiver correta, pode-se afirmar que boa parte do núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observada e examinada nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores de aulas. Nesse sentido, pode-se afirmar que esses objetos – livros didáticos – são o resultado e, conseqüentemente, uma mostra dos processos culturais vivenciados na escola, lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura e da História da Pedagogia.

Se os livros didáticos podem ser, no campo de investigação da História da Educação Brasileira, uma fonte bastante satisfatória, por que eles não foram chamados desde há muito tempo para exercer esta função? Provavelmente, porque nos paradigmas historiográficos predominantes até os anos setenta, não sobrava espaço para investigações dessa natureza. A tendência em desenvolver uma análise estrutural e sistêmica não permitia a incorporação de uma investigação mais específica e detalhada sobre o que realmente se passava no interior das escolas. No Brasil, só recentemente, há esforços de pesquisadores, ainda um tanto isolados, em constituir acervos de materiais escolares. Diferentemente, a França já há algumas décadas desenvolve um trabalho sistemático de investigação histórica, tanto por meio das pesquisas de base quanto no financiamento de investigações de longo alcance, e, por isso mesmo, de longa duração.

O livro didático, como se sabe, foi objeto de uma série de análises alicerçadas em diferentes cortes teóricos e metodológicos, provenientes de diferentes campos de investigação científica. Mas, segundo Magda Soares,

> *Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político,que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... São olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "dever ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser" – não o discurso sobre o que "deve ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático.*[9]

E complementa:

> *É verdade que olhares investigativos e descritivos – talvez não muitos, mas vários – têm sido lançados em nosso país, sobre o livro didático tal como é ou*

[8] André CHERVEL. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. p. 207.
[9] Magda Becker SOARES. Um Olhar sobre o Livro Didático. p. 53.

> *tem sido: Pesquisas sobre conteúdos programáticos, aspectos psicopedagógicos e metodológicos, conteúdo ideológico. O que, entretanto, tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História do Ensino e de uma Sociologia do Ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possa entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é, afinal, um livro didático de "qualidade"?*[10]

Um histórico inicial do livros didáticos

A análise histórica leva aos primórdios da utilização pedagógica desse objeto. De fato, desde a época da Grécia antiga, o livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades que possuíram e que ainda possuem uma educação escolarizada institucionalizada, o que demonstra a permanência desse antigo objeto desde há muito na cultura escolar. Na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos. Os livros eram poucos e normalmente escritos a mão. Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos feitos em série. Inclusive, a prática do ditado remonta a essa época, pois era a forma mais barata de ter acesso aos textos escolares. Não podemos estranhar que essa prática tenha durado tanto tempo pois, os livros durante muito tempo foram mercadorias de acesso restrito às classes mais abastadas. Em alguns países, como o nosso, ainda são.

Neste pequeno histórico, é conveniente reproduzir o texto resgatado por João Batista de Araújo e Oliveira de autoria de Comênios, na *Didática Magna*, onde este expunha a lógica que deveria nortear o sistema de ensino a partir da metáfora do funcionamento de uma tipografia. Para ele,

> *Os papéis são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade, tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber o ensinamento.*[11]

Os livros didáticos ganhavam, em pleno século XVII, uma função que conservaram até hoje, a de portadores dos "caracteres das ciências". De fato, durante os séculos subsequentes, a palavra impressa, principalmente, aquela registrada na forma de livros científicos, ganhariam estututo de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas.

---

[10] Ibidem, p.54.
[11] Apud. João Batista de Araújo e OLIVEIRA e outros. Op. cit. p. 25.

Esta concepção chamada “iluminista” do livro prosseguiu e ganhou força com o passar do tempo. O livro didático, nesse sentido, tornou-se o fiel depositário das verdades científicas universais, sendo, posteriormente, adaptado às particularidades do leitor a que se destinava.

No Brasil, até os anos vinte, os livros didáticos eram, em sua maioria, de autores estrangeiros e publicados no exterior, especialmente na França e em Portugal. A escola também se configurava como um *locus* para poucos, especialmente para os filhos das pessoas mais abastadas. A partir dos anos trinta, esta situação, ainda que lentamente, começa a mudar, livros didáticos com autores brasileiros tornam-se mais comuns, permanecendo, porém, nas mãos de poucas pessoas.

O período compreendido entre os anos trinta e sessenta caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado, sem sofrerem grandes alterações; livros que possuiam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não o tinham como mercadoria principal, e por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam.

Os anos sessenta foram um momento de transição para os livros didáticos brasileiros, pois todas as características acima mencionadas foram paulatinamente sendo transformadas e adaptadas a uma nova realidade escolar. A alegada “democratização do ensino”, que no caso brasileiro ganhou contornos muito próprios, permitiu a entrada no ambiente escolar de novos personagens, oriundo da classe operária e mesmo do campesinato.

Com esta “democratização”, ocorreu uma série de mudanças na escola e na sociedade brasileira, que se expressam também na lógica de produção dos textos escolares, que de manuais pouso utilizados passaram a ser livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período que começa com a ditadura militar, imposta pelo Golpe de 64, e segue até os dias de hoje.

Do autor individual à equipe técnica responsável

A maioria dos autores de livros didáticos de História produzidos nas últimas três décadas têm um perfil bastante diferenciado daqueles que escreviam os manuais escolares até meados do anos sessenta. Se antes os autores trabalhavam praticamente sozinhos, tendo a companhia quase que exclusiva do editor, que geralmente também era o dono da empresa, hoje em dia, os autores tem contato com editores especializados, que fazem parte de uma enorme estrutura organizacional e portanto pemanecem afastados do centro de poder dessas empresas.

A passagem do autor individual à equipe técnica responsável ocorreu durante esses últimos trinta anos, mesmo porque foi nesse período que o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial nacional. Deste modo, a prodyção praticamente artesanal cedeu lugar à implantação de uma poderosa

indústria editorial. Atualmente, todas as operações necessárias à produção de livros didáticos passaram a ser encaradas como de alto risco, pois o investimento para se colocar uma coleção no mercado é extremamente alto, e o mercado é extremamente competitivo.

Durante a primeira metade do nosso século, boa parte dos livros de História Geral eram de autores estrangeiros consagrados, a História do Brasil foi, neste período, um lugar onde frutificaram manuais escolares escritos por autores brasileiros. Segundo Circe Bittencourt, a obra de João Ribeiro, reeditada até 1953, foi a que trouxe maiores inovações metodológicas, em comparação com a produção tradicional da área, pois, promoveu uma distinção entre história comum e local, introduziu questionários e ilustrações em sua "Nova Síntese do Passado Brasileiro". Ela assinalou, também, que a marca da maior parte da produção didática nessa área tinha como pontos comuns a formação de uma galeria de heróis, a laicização do tempo histórico e o ufanismo em relação ao Brasil, do tipo, "Brasil: país do futuro".[12]

O prestígio que os autores de antigamente tinham parece ter sido perdido com o advento da entrada das massas populares na escola, pois em uma sociedade elitista como a nossa, escrever livros para o povo é menos nobre que a formação das elites gestoras.

O autor, que antigamente restringia-se ao papel de escritor da obra, tendo que revisá-la ou utilizá-la com longos intervalos de tempo, hoje, participa de uma série de atividades vinculadas à divulgação de seus livros e, por vezes, tem diversas coleções didáticas simultaneamente no mercado, fato que o obriga a permanecer quase que exclusivamente em função de suas coleções didáticas, ora atualizando uma, ora revisando outra. Atualmente, uma coleção didática, segundo seus editores e autores, só tem continuidade no mercado se for revisada ou atualizada em um intervalo de, no mínimo, três anos.

Velocidade é uma das premissas da produção didática da atualidade. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e mesmo de criação de novas coleções e o emprego de estratégias de vendas extremamente agressivas e caras. O autor do passado não vivia em um cenário dessa natureza, mas também não podia, como alguns autores, viver apenas de rendimentos de suas coleções didáticas.

Neste período de transição das últimas três décadas, a linguagem do texto didático passou por profundas mudanças. Se antes os textos escolares podiam ser escritos em um vocabulário próximo do acadêmico, neste período eles foram sendo adaptados às necessidades do público leitor. A maioria dos autores teve que voltar sua escrita para a realidade escolar e não para o público acadêmico. A eficiência do seu texto não estava mais na capacidade de rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro.

As principais marcas do período que vai do final dos anos sessenta aos nossos dias, no que diz respeito aos livros didáticos de História, podem ser resumidas nos seguintes aspectos: 1.

[12] Ver a esse respeito Circe M. F. BITTENCOURT. Livro Didático e Conhecimento Histórico. P.194-241.

Na renovação dos conteúdos dos livros, devida a abertura política do país e a penetração de uma História mais crítica e afinada com alguns movimentos da historiografia, que em um primeiro momento se afinou com a historiografia marxista e, agora, abre espaço para temas e formas de abordagem advindas da História Nova; 2. No aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos da História, que são, cada vez mais, solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e com o aparecimento de uma tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho dos autores; 3. Na concorrência de diferentes propostas didático-pedagógicas na configuração das metodologias de ensino contidas nas obras didáticas, em que se destacam uma posição "construtivista" e outra, "conteudista", por fim, no estabelecimento de um perfil diferenciado para os autores dos textos didáticos de História, que revelaram-se ser pessoas provenientes dos Cursos de História, com larga experiência no magistério de 1º e 2º graus e, por vezes professores que desenvovleram carreira acadêmica nas faculdades e universidades brasileiras.

Da Produção Artesanal à Indústria Editorial

Boa parte das grandes editoras da atualidade, que são, sobretudo, editoras de livros escolares, iniciaram-se em suas atividades no final dos anos sessenta, início dos setenta . As políticas públicas no setor editorial didático, não importanto muito sob qual governo especificamente, foram e são marcadas pelo atendimento a interesses bastante claros. Por um lado, os do estado, que é obrigado a conviver com umpaís que apresenta deficiências de toda ordem no campo educacional e que encontra na distribuição de livros um paliativo extremamente útil, permitindo, simultaneamente, "agradar as editoras, garantir espaço na empresa, facilitar 'negociatas' e promover políticos".[13] Por outro lado, atende às necessidades da indústria editorial, que funciona em um mercado consumidor extremamente limitado, haja vista o pequeno número de leitores e a conseqüente mediocridade da quantidade de livros que são ao menos comprados no país.[14]

As editoras, desta forma, ganham muito por meio da diminuição de seus riscos, com a garantia de compra de seus produtos, ainda que com margens de lucro maiores, porém, em um negócio que envolve recursos vultosos frente ao tamanho e as possibilidades do setor.

Parece evidente que a combinação desses interesses ocasionou o "afunilamento das funções do estado", que se limitou ao empreendimento de uma "política distributivista de livros" sem, no entanto, ocupar-se dos problemas nevrálgicos do sistema educacional brasileiro.[15]

---

[13] Lídia Izecson de CARVALHO. *A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas*, p.16.
[14] Para maiores informação sobre o consumo de livros no Brasil, consulte: João Batista A. OLIVEIRA. Op. Cit. p. 83-110.
[15] Para o aprofundamento na questão sobre as políticas de distribuição de livros aos estudantes carentes, suas formas de atuação e seus problemas consulte: Lidia Izecson de CARVALHO. Op. cit. p. 39-134.

No Brasil, há algumas décadas, a questão ideológica era um forte componente na definição da produção didática, especialmente dos conteúdos veiculados na disciplina História. Hoje em dia, segundo alguns editores, os lucros advindos da venda desse tipo de livro sobrepõe-se a quaisquer questões ideológicas.

Nos Estados Unidos, os editores afirmam que "o que importa é a lucratividade" e que "... se existe alguma censura, é a que se refere a possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável".[16] Coisa bem parecida está sendo constantemente afirmada pelas editoras nacionais, em que podemos encontrar acertivas como: "[...] o que importa não é a ideologia contida num livro e sim a sua aceitação no mercado"[17].

O livro de sucesso é muitas vezes tomado como padrão para as outras produções, o que acaba levando a assumir uma posição modelar, com a conseqüente padronização dos manuais escolares. Qualqauer inovação neste campo, tão logo revele algum êxito mercadológico, é rapidamente copiada pelas editoras concorrentes.

A concorrência é, aliás, outra condição interessante sob a qual ocorre a produção dos livros didáticos, tanto que ao se analisar os dados referentes ao número de editoras que detêm este mercado percebe-se a oligopolização.

São poucas as editoras que fornecem o grosso do material didático ao mercado consumidor brasileiro, que é constituído tanto pelo estado, com sua "política distributivista"[18] como pela população em geral quase sempre pertencentes aos extratos médio e alto de poder aquisitivo, na compra direta em livrarias e assemelhados.

Se os produtos são resultado do trabalho humano corporificado, no caso dos livros didáticos, esse trabalho é enorme e envolve uma série de sujeitos humanos com atividade bastante diferenciada. As editoras, por sua vez, cercam-se de diversos cuidados, possuindo vários canais de controle sobre os originais que poderiam se tornar coleções didáticas.

Com tudo isso, é possível perceber que, da produção quase artesanal dos anos trinta, chegamos aos anos noventa, com uma capacidade produtiva suficiente para atender demandas até maiores que a atual. Da circulação difícil e demorada de algumas décadas atrás, passamos a ter condições extremamente ágeis de distribuição de volumes cada vez maiores de mercadoria.

De qualquer modo, percebe-se que ao mesmo tempo que se operava a passagem de uma forma de produção quase artesanal para uma produção industrial na maior parte das editoras, vivenciados na área de História um processo de melhoria da qualidade tanto dos conteúdos, mais críticos e completos, quanto da edição, a quatro cores e a utilização de papel de alta qualidade, o que significa a disponibilização de um material mais adequado para a população, seja por meio da distribuição realizada pelo governo, seja por meio da aquisição nas livrarias. As carências, diferentemente de anos atrás, parecem mais evidentes no baixo nível de

[16] Apud, Michael W. APPLE, op. cit. p. 94.
[17] Apud, Kazumi MUNAKATA, Produzindo livros didáticos e paradidáticos (versão preliminar) p.20.

qualificação dos docentes e na impossibilidade, ainda existente, de todos os alunos terem acesso aos livros de que precisam para estudar.

Da escola de elite à escola de massas

A centralidade que o livro didático possui na escola brasileira é impressionante. De fato, o professor transformou-se em uma espécie de refém desses materiais instrucionais, pos além de serem um material básico de referência para os alunos são os organizadores das atividades desenvolvidas em boa parte das aulas.

Todos sabemos das dificuldades que enfrentam os docentes brasileiros, com baixos salários, falta de condições adequadas para estudar e preparar as aulas, má formação inicial e ausência de formação continuada, sobrecargas de trabalho, com muitas aulas semanais e pilhas de trabalhos e provas para corrigir, etc. Mas, será que foi sempre assim?

Tudo indica que não, pois, quando o volume de alunos que ocupavam os bancos escolares era reduzido, os professores, ainda que não ganhassem bem, tinham melhores condições de trabalho. A escola, *grosso modo* restringia-se a formar as camadas mais abastadas da população. A expansão da rede escolar brasileira, iniciada nos anos sessenta e ainda inconclusa, criou, de fato, um arremedo de escola para as massas. Para a formação dos extratos mais carentes da população foram disponibilizados, quase sempre, os piores prédios escolares, os professores menos capacitados e minguados investimentos financeiros. Para a formaçãod as elites, sempre foram desviados o que de melhor se poderia oferecer em Educação, bons prédios escolares, professores mais preparados e recursos financeiros vultosos.

A Educação tipicamente liberal, legitimadora das diferenças sociais e organizadora dos talentos, passou longe de ser efetivada no processo de democratização brasileira. Seria melhor, inclusive, que se substituísse essa palavra – democratização – que é vazia de significado, na análise de processo de expansão de vagas escolares no Brasil, por massificação, que representa melhor o processo vivenciado por milhares de crianças e jovens brasileiros no decorrer desses últimos trinta ou quarenta anos.

Em um contexto como esse é que se fez e criou o livro didático que conhecemos atualmente. É certo que ele passou por profundas alterações no decorrer desse período, de conteúdo ou de edição, mas houve a permanência de uma função paliativa no cenário escolar. De fato, o livro didático e a política de distribuição executada pelos diversos governos serviu para camuflar um sem número de mazelas do sistema educacional brasileiro. Se os professores recrutados para o trabalho nessa escola que se expande não eram e ainda não são , em boa parte, formados nas áreas disciplinares em que irão atuar, nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas das questões propostas pelo próprio livro. Será que a escola brasileira já superou essas

[18] Expressão citada em Lidia Izecson de CARVALHO, op. cit. p. 36.

práticas? Será que passados mais de trinta anos do *boom* da escola pública já se oferece algo melhor do que isso para seus alunos?

Palavras Finais

Sabe-se que em todo mundo o livro didático é um dos recursos didáticos fudnamentais, sendo muito utilizado tanto por países ricos quanto por medianos e pobres. No Brasil, sua presença também é muito grande, mas, é significativo que os membros das classes mais próximas do capital tenham acesso irrestrito às obras de melhor qualidade enquanto as classes mais próximas do Trabalho permanecem, alijadas da própria escola, distante das obras didáticas mais avançadas e densas em conteúdo. O 2º grau é o local em que esse problema é mais flagrante, pois o governo não distribui livros para esses alunos. Não está em questão aqui se é correto ou não distribuir livros para as massas populares, mas sim, se é ou não possível minimizar as enormes diferenças de oportunidades educacionais no País.

Os livros didáticos nesse sentido, são instrumentos que podem ajudar a melhorar a escola brasileira sim, mas eles por si só não operam milagres. O Estado Brasileiro e mesmo a sociedade civil, pelo menos, no que diz respeito aos livros de História de 5ª a 8ª série e de 2º grau pode ficar sossegado, porque, no decorrer dos últimos trinta anos, tivemos uma melhoria significativa dos mesmos, seus conteúdos, formato e edição os colocam entre os melhores do mundo. Agora, seria uma boa hora de parar de procurar "bodes expiatórios" e atuar de modo concreto, na melhoria da Educação Nacional, investindo na avaliação rigorosa dos cursos de licenciatura oferecidos, na melhoria dos salários do setor público, o que incentivaria os bons profissionais a permanecerem nele e não apenas o usarem como trampolim para as escolas particulares e, por fim, dar condições para que os professores preparem bem suas aulas, elaborem atividades criativas e nunca deixem de estudar e acompanhar os processos de renovação disciplinar e didático-pedagógica.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial:* A Educação Democrática numa era conservadora. Petrópolis. Vozes. 1997.

_____. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995, p. 81-105.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho:* O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939). São Paulo. Loyola. 1990.

_____. *Livro Didático e Conhecimento Histórico* (Tese de Doutorado). São Paulo. FAE/USP 1993.

_____. (org.) Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. *O saber histórico em sala de aula.* São Paulo. Contexto. 1997.

BUFFA, Ester. *et alii. Educação e Cidadania:* quem educa o cidadão? 3ª edição. São Paulo. Cortez/autores associados. 1991.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Comportamento do Setor Editorial Brasileiro 1990/1996.*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1991*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1992*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1993*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1994*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1995*

_____. *Diagnóstico do Setor Editorial do Brasil.1996*

CARVALHO, Anelise M. M. *Pregadores de Idéias, Animadores de Vontades – Livros Didáticos nos anos 1930/1940.* (Dissertação de Mestrado). São Paulo. PUC-SP. 1992.

CARVALHO, Lidia I. *A Distribuição e Circulação de Livros nas Escolas Paulistas.* (Dissertação de Mestrado) São O Livro Didático em Questão. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 1993.

CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. O Livro: Uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (org) *Fazer História:* Novos objetos – 3º vol. Venda Nova. Bertrand (Coleção Tempo Aberto). 1987.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural:* entre práticas e representações. Rio de Janeiro. Bertrand (Coleção Memória e Sociedade). 1990.

_____. Textos, Impressão, Leitura. In: HUNT, Lynn (org.). *A Nova História Cultural.* São Paulo, Martins Fontes (Coleção: O Homem e A História). 1992 p. 211-238.

FENELON, Dea Ribeiro. A Formação do profissional de história e a Realidade do Ensino. *Caderno do Cedes.* nº 8. Cortez. São Paulo. 1987.

FREITAG, Barbara, *et alii.* Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. *Teoria e Educação.* Pannonica. Porto Alegre. n. 2, 1990, p. 230-254.

FREITAG, Barbara , MOTTA, Valeria Rodrigues, COSTA, Vanderli Ferreira da. *O Livro Didático em Questão*, 2ª edição. São Paulo. Cortez. 1993.

GATTI JR., Décio. *História, Educação e Projeto Social.* (Dissertação de Mestrado). PUC-SP. 1993.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil:* Sua História, São Paulo. EDUSP 1985.

HUNT, Lynn. Apresentação: História, Cultura e Texto. In: *A Nova História Cultural*. São Paulo. Martins Fontes, 1992, p.01-32.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. O Livro Didático: Velho tema revisitado. *Em Aberto.* Brasília. Ano VI. N. 35. Jul.-set. 1987.

LOPES, Eliane. M. T. O Service d'Histoire de l'education: a serviço dos pesquisadores e docentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. N. 8. Dez./ 1988, p.32-35.

MARTINS, Wilson. *A Palavra Escrita:* História do Livro, da Imprensa e da Bilbioteca. 2ª edição. São Paulo. Ática. 1996.

MATELA, Rose Clair Pouchaim. *O Professor de História e o Livro Didático:* uma relação delicada. (Dissertação de Mestrado). UFF-RJ. 1994.

MEDEIROS, Luciene G. M. *A Amazônia na ótica do livro didático.* (Dissertação de Mestrado). São Paulo. PUC-SP. 1988.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros didáticos e paradidáticos.* (Versão preliminar). PUC-SP. Set./1994.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. (Tese de doutorado). PUC-SP. 1997.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetórias e Perspectivas. *Revista Brasileira de História.* São Paulo. 13 (25-26) 143-162. Set./92 / Ago./93.

NOSELLA, Maria de Lurdes Chagas Deiró. *As mais belas mentiras:* A ideologia subjacente aos textos didáticos. 11ª edição. São Paulo. Morais. 1978.

OLIVEIRA, João Araújo B. *et. alii. A política do livro didático*. São Paulo, Summus, Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire:* du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève. Librairie Droz. 1984.

SANTOS, Lucíola L. C. P. dos. História das Disciplinas Escolares. *Teoria da Educação*. Pannonica. Porto Alegre. n. 2, 1990, p. 21-29.

SILVA, José Luis Werneck da. *A deformação da História:* ou para não esquecer. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1985.

SOARES, Magda Becker. Travessia: Tentativa de um Discurso de ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de janeiro. 65 (150): 337-368. Mai/ago. 1984.

_____. Um Olhar Sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte 2, (12) 54-63. Nov/dez.1996.

SOARES, Wander. *Livros e Mestres.* Folha de São Paulo. 23/10/97. C. 1. P. 3.

STEPAN, Alfred C. *Os Militares: da abertura à nova república.* 2ª ed. Rio de janeiro. Paz e Terra. 1986.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro. Zahar. 1981.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e Livro Didático de História... In: SILVA, Marcos A. da. (org.) *Repensando a história.* 2ª ed. São paulo. Marco Zero. s/d. p. 69-80.

VIERA, Maria do Pilar de Araújo *et alii. A Pesquisa em História.* São Paulo. Ática (Série Princípios). 1989.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura.* Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

_____. *Cultura.* Rio de janeiro. Paz e Terra. 1992.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de História: *Revista Brasileira de História.* São Paulo. 13 (25-26) 143-162. Set. 92 / ago. 93.

LIVRO DIDÁTICO – MEDIADOR DE POESIA?

Flávia Brocchetto Ramos – UNISC e CARVI/UCS

A presente investigação pretende averiguar a forma como o livro didático insere a leitura, mais especificamente a poesia, como contexto escolar. Visando a sistematização dos estudos, serão analisados quatro manuais utilizados pela escola brasileira e destinados a 4ª série; dois pertencentes à década de 40 e dois à de 90, que são *composições escolares*, de Pedro Wolff, *Vamos Estudar?*, de Teobaldo de Miranda dos Santos; *Escrever e Criar... É só começar!*, de Ruth Rocha e Anna Flora; ALP – *Análise, Linguagem e Pensamento*, de Maria Fernandes Côcco e Marco Antonio Hailer. Em cada obra será observado se ela atua ou não como mediadora de leitura e, especificamente, de poesia, seja pela seleção temática dos textos, seja pelo tratamento dado ao gênero e, conseqüentemente, à leitura dos poemas apresentados.

A análise inicia pela obra mais antiga. Trata-se de um trabalho realizado por Antonio Pedro Wolff, diplomado pela Escola Normal de São Paulo e professor catedrático do Instituto de Educação do Distrito Federal, como consta na folha de rosto. O exemplar de *Composições Escolares*, objeto deste estudo, foi publicado em 1947 e está na 4ª edição. Sua utilização está autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme resenha datada de 16 de fevereiro de 1939, a qual recomenda a obra devido a boa escolha dos assuntos e a clareza da exposição. O parecer ainda destaca que o exercício de oferecer poesias para serem transformadas em prosa é um *recomendável exercício de composição.* Na parte interna, o receptor é informado que os direitos da obra estão reservados, pois: *todos os exemplares estão numerados e rubricados pelo autor, cujo direito de reprodução e adaptação estão garantidos* (p.2).

Propostas que destacam a elaboração de textos escritos são apresentadas no livro, a saber: mudança de poesia para prosa, descrição de objetos, de animais, de cenas da natureza; criação de diálogo por meio de gravura; elaboração de biografias, cartas familiares, recibos, requerimento, ofícios, telegrama e até composições livres a partir de provérbios. Percebe-se que se misturam nas situações propostas a função criativa, com a pragmática, aliadas às atividades de paráfrase.

Quanto à natureza dos poemas, pode-se afirmar que na maioria eles são narrativos como: “Uma Cena”, “ Fuga de uma gata”, “Pai Doente” ou descritos como “Palmeira”, “Jangada”. Há outros que recuperam fatos históricos como “A morte de Tiradentes”, “Pe. Bartolomeu Gusmão”. A temática de animais se faz presente por meio de “Formiga”, “Boi”, “Venda de Bois”. A autoria dos textos é de escritores reconhecidos no período, como Olavo Bilac e Zalina Rolim, ao lado de outro como René Barreto, B. Lopes, Batista Capelos.

A criança é apresentada como personagem de alguns poemas narrativos, portando-se, como já foi anunciado pela ilustração da capa do livro, como um adulto. Isso fica evidente em "Piedade Infantil", de Luis Pistarini, em que o eu-lírico apresenta o ponto de vista do adulto, pois após a mãe dizer à filha que negar esmola aos pobres é pecado, o pai da menina, um mendigo, chega em casa sem ter recebido nenhuma ajuda, e a filha comovida, dá uma moeda a uma velhinha pedinte que bateu a sua porta.

-"Negar esmola aos pobres é pecado"-
Dizia assim a mãe à filha, quando,
Vazio o bolso, roto, esfarrapado,
Vinha da rua, o triste pai entrando...

-"Nada mulher, inda hoje"- e,soluçando,
debruçou-se-lhe ao ombro o desgraçado
E a linda filha, aquela cena olhando,
Tinha de pranto, o meigo olhar nublado...

Batem à porta. A cândida menina
Vai ver: - Meu Deus! É uma velhinha pobre,
Que pede esmolas! - É Angélica e divina

Corre ao seu quarto, volta alegrezinha,
E, por não ter dois vinténs em cobre,
Dá-lhe uma prata de mil réis que tinha...

No aspecto formal, não há exercícios que enfoque aspectos específicos do texto poético, seja quanto à estrutura, seja quanto à apresentação do texto. Em relação à estrutura predominam os sonetos, com rima ABBA ou ABAB. Os textos são ricos em sinais de pontuação com reticências, travessão, exclamação, aspas, interrogação, vírgulas. Não há qualquer referência ao trabalho de busca dos sentidos iminentes ao poema, seja explorando a estrutura interna, seja promovendo uma ambiência para a leitura.

O segundo manual que será olhado mais de perto é *Vamos Estudar?*, cujo autor é o professor catedrático do Instituto de Educação do Distrito Federal Teobaldo de Miranda dos Santos. O exemplar analisado foi publicado em 1959 está na 40ª edição, o que indica que já circulava em escolas brasileiras na década de 40. A publicação é autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme registro 2340, incorporado à obra. O aspecto externo mostra que o livro é encadernado com capa dura e contém diversas figuras coloridas ao redor do título, como índios, jangada, seringueiros, gaúchos, dentre outros. Na parte inferior, há o mapa do

Brasil, pintado em verde. A contracapa possui propaganda de outros livros da editora, atuando como espaço para divulgação de outras publicações da editora.

Indicado para a 4ª série primária, a obra é composta por estudos referentes à linguagem, situação histórica e geográfica do Brasil, ciências naturais e higiene, matemática, na ordem apresentada. Quanto à linguagem, o sumário apresenta divisão entre leitura e gramática, embora a gramática seja uma das atividades desenvolvidas a partir do texto.

Dos 26 textos apresentados no livro, no segmento estudos da linguagem, apenas 3 são poesias. "Manhã Brasileira" (p. 41), de Batista Cepelos, "Rio de Janeiro" (p.61), de Medeiros de Albuquerque, "Bandeira do Brasil" (p.88), de J. G. de Araújo Jorge são os poemas inseridos no manual. E ainda há duas estrofes (p.60) que apresenta a conhecida fábula da raposa e as uvas verdes para ser reescrita pelo aluno em prosa e posteriormente grafar a fusão do artigo a com a preposição, evidenciada pelo acento grave.

Percebe-se que a temática utilizada no manual didático é aquela considerada válida pela escola, ou seja, destacam-se textos que realçam o patriotismo, as caracteristicas do Brasil, os tipos humanos que habitam a nação, como vaqueiro; as embarcações do Amazonas, os mitos sertanejos e as fábulas locais, as riquezas presentes no estado de São Paulo. Os textos mostram ao receptor um panorama do Brasil.

Não há retomada das ilustrações que antecedem os textos, elas aparecem apenas como um adorno que não se integra à linguagem verbal. Quanto às atividades desenvolvidas a partir desses textos, não há preocupação com exercício de compreensão, como também não são mencionados tópicos relativos a constituição do poema. A dinâmica de exploração das narrativas ou poesias segue os tópicos: texto, vocabulário, questionário (série de perguntas, em nível de identificação), noções gramaticais e exercícios, seguidos por uma situação de redação. Pode-se afirmar que há diferença no tratamento dado à poesia e à prosa pelo manual, pois a segunda é seguida por uma variedade de exercícios, enquanto que a primeira é menos explorada. Outro aspecto é a ausência de orientação para a leitura da poesia ou de qualquer ambiência própria, enquanto que as narrativas sempre estão acompanhadas por um questionário. Não há exercícios que enfoquem aspectos específicos do poético, seja quanto à estrutura, seja quanto à apresentação do tema, como também não há tentativa de busca dos múltiplos sentidos da poesia.

Paodiando o provérbio *Comer e coçar é só começar,* Ruth Rocha e Anna Flora compõem o livro denominado *Escrever e criar...é só começar! A redação através do jogo e da literatura*, editado em São Paulo, no ano de 1993. A obra é composta por 39 aulas, sendo que apenas 5 são desencadeadas a partir de poesias e duas iniciam por letras de músicas.

As músicas "História de uma gata" (p.22) e "Maninha" (p.65), de Chico Buarque misturam-se às poesias "Três relógios em três tempos", de Antônio Romance (p.117); "Lua cheia", de Cassiano Ricardo (p.136); "Verdes vozes", de Maria Dinorah (p.137)); "Por nome passaredo", Ruth Rocha (p.138); "Bucólica", de Miguel Torga (p.140); "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu (p.150) e na mesma aula "Ai que saudade", de Ruth Rocha (p.152) e

"Esperança", de Mário Quintana (p.176) fechando a última aula do livro. Há ainda a presença de literatura de cordel, através de um poema, chamado "O que faz o nordestino em São Paulo", de João de Barros (p.61), mote para uma aula. Os poemas, como temas variados, atendem às propostas temáticas desenvolvidas pelo manual.

Tanto os poemas, quanto as letras de músicas aparecem no livro como pretexto para o desenvolvimento de atividades de compreensão, em nível de análise, nos moldes aplicados a outras tipologias textuais. Não há, portanto, um direcionamento para o aluno construir seu conceito de poesia, por não haver trabalhado com aspectos inerentes a esta modalidade textual.

Recomendado pelo Ministério da Educação e da Cultura, o livro *ALP 4 – análise, linguagem e pensamento*: um trabalho de linguagem numa proposta construtivista, elaborado por Maria Fernandes Côcco e Marco Antonio Hailer foi publicado em 1997, pela editora FTD. O manual apresenta-se ao usuário por meio de uma capa discreta, mesclando azul escuro e celeste, com uma imagem de barco de papel, à direita, no pé da página. A contracapa contém os endereços dos distribuidores da editora em todo o País, fato que demonstra a grandeza da editora. O mesmo expediente já fora usado em *Vamos Estudar?*, o qual apresentava, na capa, propagandas de outros livros da editora.

As 26 propostas de ensino elaboradas com textos, inserem-se em 4 unidades temáticas: história de animais, gente maravilhosa, sensações e lembranças, coisas do Brasil. Salienta-se, porém, que apenas três propostas desenvolvem-se através de poesias. Os poemas presentes no manual são: "Bichos, bichos", de Ciça (p.28); "Poeminhas cibernéticos", de Millôr Fernandes (p.82); "Pralapracá", de Cassiano Ricardo (p.147); "O pai e o filho", de Ulisses Tavares (p.167). Dentre as letras de música selecionadas estão "O som dos bichos", de Geraldo Amaral (p.32); "Inútil", de Roger Rocha Moreira (p.63); "Corrente", de Chico Buarque (p.124); "O caderno", de Toquinho e Vinícius de Moraes (p.127-8); fragmentos de o "Samba do avião", de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, de "Aquele abraço", de Gilberto Gil e "Cidade Maravilhosa", de André Filho (p.147); "Notícia", de Milton Nascimento e Fernando Brant (p.169-70); "Desenredo", de Luiz Gonzaga Júnior e Ivan Lins (p.183) e "Asa Branca", de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (p.191).

Publicado, inicialmente em 1985, pela FTD, "Bichos, bichos!", de Ciça, abre uma unidade do manual. Através de imagens visuais e verbais, o poema apresenta um olhar divertido sobre a minhoca que deseja ser um bicho de goiaba, elefante (tênis redondo), baleia que almeja ser sereia, jabuti atravessando rua.- cômico. A partir do texto, tem-se a seguinte proposta: leitura silenciosa, leitura jogralizada, interpretação oral e escrita, discussão e opinião crítica; linguagem poética, propondo a elaboração de um cantinho de poesia, na sala de aula, com material coletado pelas crianças.

As atividades propostas a partir do texto dividem-se em três blocos: estudo do mesmo, linguagem poética e linguagem extraverbal. No primeiro grupo, há questões que priorizam a oralização do poema e os aspectos estruturais como o número de versos e de estrofes. Na

linguagem poética, por meio da brincadeira com os colegas, é proposta uma situação de produção de poema. O enfoque privilegia a rima, pois inicialmente o aluno encontra no texto palavras que rimam com os termos destacados. Em seguida, a criança escreve vocábulos aleatoriamente, os quais o professor que registra, no quadro, e, em dupla, os alunos criam um pequeno poema. Outra atividade apresentada é a escrita de palavras que lhe vierem ao pensamento e, posteriormente, a seleção de termos para compor um poema. Para finalizar, os autores sugerem a organização de um *cantinho da poesia*, onde os alunos confeccionam um mural com poemas, letras de música que versem sobre animais.

Além da reflexão sobre a sonoridade dos vocábulos, a unidade seguinte destaca a poeticidade da palavra, através da sua disposição no espaço, apresentando "Poeminhas cibernéticos", retirado do livro de *Literatura comentada* (1980). Não foi possível, neste momento, encontrar o ano em que o texto foi publicado, sabe-se apenas o ano em que ele foi recortado e compilado na literatura comentada, uma espécie de antologia crítica sobre a obra de Millôr Fernandes, em 1980.

O poema é disposto logo abaixo de uma questão introdutória: *Você já viu palavras escritas de forma diferente?,* acompanhado de uma pequena ilustração e do título, com letras dispostas sugerindo movimento (não em linha reta). A abordagem do texto é fixa, enfocando: leitura silenciosa, leitura expressiva e discussão e opinião crítica. Percebe-se que essa unidade e ensino tem um reduzido número de ilustrações, devido à necessidade de explorar a visualidade da palavra escrita. Trata-se de um outro aspecto constitutivo do poema, o qual não havia sido enfocado pelos manuais já analisados.

Você acha que os navios fazem parte da história do Brasil?, esta é a indagação que antecede um poema de assiano Ricardo, "Pralapracá", retirado de uma seleta, organizada por Nelly Novaes Coelho e publicada pela editora José Olympio, em 1972. O texto, com versos numerados para leitura jogralizada, cai na página seguido pelo nome do autor, uma bússola, partes do globo terrestre, imagens de caravelas que cercam o poema. Descrevendo as viagens do *navio que ia e vinha / pela estrada do Atlântico: / levando pau-brasil e trazendo homens degregados...*, recupera, ironicamente, um momento da história do Brasil.

Os autores apontam nos exercícios que o poema tem versos brancos, fato até agora não enfocado pelos manuais. Fechando a unidade encontra-se "Desenredo", gravado em 1976, aparece como *mais um texto* dando seqüência à unidade de ensino desencadeada pelo poema "Pralapracá". A temática assemelha-se a de Cassiano Ricardo.

Inseridos em unidades de ensino estão outros poemas, como é o caso de "O pai e o filho", publicado pela editora Globo, 1987, colocado no segmento novo texto. O texto critica a invasão que o branco faz na terra do índio. Seu estudo constitui-se por literatura silenciosa, linguagem poética e produção de texto. As atividades mostram a repetição de palavras que sugerem a elaboração de uma estrofe e preenchimento de um poema lacunado, a fim de compreendê-lo. Esse exercício, cuja finalidade é completar o poema, tornando perceptível o seu

sentido, é uma icógnita impossível de ser desvendada por um leitor incipiente, que não conhece o texto de Oswald de Andrade.

As letras de música são uma categoria textual enfocada no livro didático como se poemas fossem. Além disso, destaca-se que, embora o manual tenha sido publicado em 1996, os textos que o constituem são, na maioria, publicados nas décadas de 70 e 80, não havendo material recente. Mantém-se o costume de inserir poemas mais antigos como é o caso daqueles de Cassiano Ricardo e de Millôr Fernandes. Embora o livro seja rico em imagens visuais, não há propostas de associação entre o texto verbal e o visual, fato já apontado na análise de *Vamos estudar?*

Considerações finais

No que se refere aos poemas apresentados, pode-se considerar que o livro didático atua como uma antologia, uma vez que os retira de outros contextos, buscando-os na obra original, e os coloca em um meio, com fins diferentes dos originais. O manual, no entanto, não possui as mesmas marcas de sentido atribuídas à antologia, relacionadas a tesouro, com seleção, *extração das melhores peças*, que são guardadas a salvo de depredações (FRAISSE, ibid). É uma antologia por constitui-se em uma coletânea, um espaço de estocagem de textos, embora não os prive de desvios de leitura e, no caso, das duas obras mais recentes, polua os arredores do texto poético, com uma série de ilustrações sobrepostas, as quais são ignoradas pelos exercícios relativos ao poema.

Percebe-se que os dois primeiros livros estudados, localizados na década de 40, atendem a modelos de escola novista, enquanto que os dois últimos mostram uma visão mais dinâmica de educação. No caso do último, *ALP*, propõe-se a atender a uma concepção interacionista de educação. A seleção não atende, pois, a critérios literários, não ocorre por obra de literatos, mas de professore em geral ou de pedagogos, visando auxiliar no estudo de conteúdos escolares. A preocupação coma habilidade de ler, como também de revelar o papel dos diferentes níveis que constituem o poema não integram a lista de conteúdos a serem enfocados pela escola.

Em todos os livros analisados não há uma proposta de leitura com recuperação e construção dos múltiplos sentidos que contituem o texto literário. Nas raras vezes em que o poema aparece, ele é tratado da mesma forma que no narrativo, através de leitura silenciosa e/ou jogralizada. Não é evidenciada uma concepção de leitura como uma prática social ou ato privado, limitando-se apenas a leitura individual (silenciosa) e/ou coletiva (oral), pois o texto poético aparece como pretexto para realizar exercícios de comprensão.

O livro *Vamos estudar?* e *ALP*, valem-se na mesma quantidade de poesias que desencadeiam unidades de ensino, isto é, apenas três textos. Em *ALP*, porém, há letras de músicas que mostram-se ora iniciando a proposta de ensino, ora como texto complementar. Em

Composições escolares, há uma série de poemas, cujo tema principal são os animais, sendo que todos devem ser reescritos em forma de prosa. Já a obra de Ruth Rocha e Anna Flora, construída a partir de propostas de redação, vale-se de cinco poemas e duas letras de música, como pretexto, para desenvolver as propostas de trabalho.

O poema, geralmente, recebe o mesmo tratamento dado à prosa nas obras analisadas, exceto em ALP, cujas atividades enfocam questões específicas do gênero, como rima, sonoridade, especialidade, presença de imagens e disposição da palavra no espaço. Há uma preocupação em mostrar ao receptor que o enunciado constrói-se por meio de elementos diversos daqueles da narrativa.

Até a década de 70, os textos utilizados nos livros didáticos eram aqueles que circulavam entre os adultos, únicos leitores possíveis; não eram retirados da literatura infantil porque o gênero ainda não estava consolidado. Os poemas, na maioria, associavam-se às datas cívicas e às festividades nacionais, de acordo com a listagem de conteúdos a ser desenvolvida pela escola. Todos os textos presentes nos manuais antigos são considerados literários; embora esteticamente discutíveis; nos atuais, há textos informativos, mas a maioria é retirado da literatura infantil brasileira ou da música popular. Além disso, a poesia não aparece mais marcada por temas relativos a datas comemorativas.

Há que se destacar que o livro didático sozinho não se constitui um mediador de leitura. É fundamental a presença de figuras que influenciem no processo da formação do hábito da leitura. Escarpit já salientara que o pároco, o padre, o morador de um centro mais desenvolvido são excelentes intermediários na constituição do hábito de ler. No caso da escola, o professor deve atuar como o mediador que emoldura o poema, a fim de provocar o desejo de o aluno buscar a obra de onde o texto, veiculado no manual, foi retirado.

Salienta-se, no entanto, que o livro escolar, apesar de dispor da poesia em função de objetivos específicos que não o de promover a leitura, acaba sensibilizando leitores para determinados textos e autores, pois, muitas vezes, é o único material de leitura que o aluno possui. Independente da forma como enfoca o poema ou a história, a simples presença desses, no manual escolar, atua como forma de propagação da literatura infantil, como também de divulgação do autor e de sua obra.

A noção de poesia sofre alterações de acordo coma concepção de educação que é privilegiada no período. Atualmente, considera-se que o aluno é um sujeito inteligente, que busca sua autonomia, cabendo à escola organizar desafios lúdicos que transformem a criança em um sujeito emancipado. Em 1990, José Paulo Paes, renomado poeta brasileiro, convida seus leitores a entrar no reino da poesia, quando a define:

Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca

Bola, papagaio, pião.

Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam

As palavras não:
Quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
...
Vamos brincar de poesia?

Os manuais precisam observar cuidadosamente as propostas de exercícios elaboradas a partir do poema, pois ele se constitui por elementos diversos daqueles da prosa, exigindo, portanto um tratamento diferenciado, a fim de evidenciar o tecido melódico que o constitui. Há vários níveis que deveriam ser enfocados pelos exercícios do manual escolar,a fim de apreender-se os diferentes sentidos que compõem o texto. As atividades iniciariam pelo aspecto fonológico, o qual privilegia o trabalho com os sons e o ritmo presentes no texto e os possíveis efeitos para a apreensão dos sentidos. O semântico seria olhado, em seguida, para recuperar o sentido dos termos, individualmente e relacionados entre si, observando especialmente as imagens. Para ater-se as regras que ordenam as palavras no verso e na estrofe, o estudo passaria para a sintaxe do poema, a qual tem uma lógica específica que permite a articulação dos termos, mesmo com as quebras de verso e estrofe. No nível pragmático, seriam evidenciados os diferentes usos da linguagem no poema, a fim de revelar os múltiplos sentidos do texto.

Fica o desafio para que, de fato, os organizadores de manuais consigam, quando inserem o poema na sua obra, apresentá-lo como um convite para o pequeno leitor integrar-se ao gênero. O livro, neste caso, atuaria como uma exposição do material que a literatura infantil produz e que, conseqüentemente, está a disposição do aluno, ao mesmo tempo em que instrumentalizaria a criança, fornecendo meios, para que ela pudesse atuar no jogo de preenchimento de vazios textuais e atribuição de sentidos ao poema.

Referências bibliográficas:

CÔCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Análise, linguagem e pensamento.* FTD,

ESCARPIT, Robert. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Oikos-tau, 1971.

FRAISSE, Emmanuel. L'anthologie littéraire, éléments de definition. In: *Ler anthologies en France*. Paris: PUF, 1997. P.71-76.

SANTOS, Teobaldo de Miranda. *Vamos estudar?*Rio de Janeiro: Agir, 1959.

ROCHA, Ruth; FLORA, Anna. *Escrever e criar...é só começar!*: a redação através de jogos e da literatura. FTD, 1993.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar.* São Paulo: Ática, 1990.

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições escolares*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1947.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1996.

OBJETO, IMAGEM E PALAVRA:
O ENSINO DA LEITURA NO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO

Vera Teresa Valdemarin
Departamento de Ciências da Educação
FCL/UNESP/Araraquara

A comunicação aqui apresentada insere-se num projeto de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que tem por objetivo evidenciar a fundamentação filosófica do método de ensino intuitivo a partir de um quadro de referências extraído de suas diretrizes norteadoras, expressas em compêndios pedagógicos e manuais dedicados a sua aplicação em sala de aula. Numa perspectiva mais ampla, pretende-se compreender os propósitos sociais e políticos creditados ao movimento de renovação pedagógica, levado a efeito no Brasil, Europa e EUA no final do século XIX, fundamentando estudos sobre o processo de mediação que se estabelece entre fundamentos teóricos e aplicação metodológica de uma proposta educacional específica.

Partindo da premissa que toda formulação pedagógica tem como matriz uma determinada teoria do conhecimento, embora nem sempre explicitada, propusemos um projeto de pesquisa que incida sobre esta temática, procurando refletir sobre questões que emergem na interface entre método de conhecimento e método de ensino.

A Teoria do Conhecimento, temática filosófica por excelência, indagando sobre as condições a partir das quais o conhecimento pode ser tido como verdadeiro ou, pelo menos, possível, investiga, por meio de autores e textos, quais as fontes do conhecimento, qual o processo por meio do qual os dados cognitivos se transformam em valores ou afirmações e ainda, qual é a atividade caracterizadora do sujeito que faz tais afirmações. Os estudos pedagógicos voltados para a prática de ensino, propõem formas para ensinar a fim de garantir a aprendizagem, enveredando também pela temática da possibilidade do conhecimento, embora por outros caminhos. A partir desta confluência de objetivos apresentadas pelas duas áreas propusemos o detalhamento, por meio de instrumentos conceituais e analíticos, da relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos ou, entre filosofia e seus desdobramentos educacionais.

Elegemos como fonte documental prioritária de estudos o manual de ensino **Primeiras Lições de Coisas**, de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido para a

língua portuguesa por Rui Barbosa em 1886, com o objetivo de difundir o método intuitivo no ensino elementar brasileiro[1], a fim de analisá-lo na perspectiva filosófica, evidenciando seus pressupostos teóricos e buscando compreender o processo de reelaboração sofrido por um método sobre o conhecimento em geral quando de sua proposição como método para ensinar. Deve ser salientado ainda que a escolha deste manual de ensino pressupõe análise histórica, a fim de justificar sua eleição como objeto de estudos e a contextualização de sua adoção no ensino brasileiro.

O método intuitivo ou *Lição de Coisas,* difundido no ensino brasileiro no final do século XIX, caracteriza-se pelo fato de postular uma educação pelas "coisas" e pelos "fatos", em substituição ao ensino verbalístico, que apela tão somente à memória do aluno. Contrapondo-se à concepção de aprendizagem como atividade meramente intelectual, então em uso nas escolas, este método pauta-se pela proposição de atividades de ensino concretas e mensuráveis, que atribuem aos sentidos papel preponderante na aprendizagem, intermediando a relação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Confluem nos procedimentos do método de ensino o desenvolvimento dos sentidos e a necessidade de preparar para o trabalho, capacitando para a atividade produtiva em resposta a exigências históricas concretas: a escola e o conteúdo nela ensinado devem dedicar-se à educação dos sentidos a fim de prepará-los para ver, ouvir e tocar as coisas do mundo, sendo a instrução considerada o termo mediador entre as atividades espontâneas da criança e o uso tangível do conhecimento.

O Manual de Calkins, exemplar do método intuitivo[2], consiste na exposição do conteúdo a ser ministrado na instrução elementar, acompanhado de prescrições sobre a forma de transmití-lo ao aluno. Fazendo uso de perguntas e respostas, da manipulação de objetos didáticos, do contato com material selecionado, os procedimentos de ensino descritos têm seu início na educação dos sentidos, a fim de prepará-los para a observação acurada que, acredita-se, produzirá idéias claras e distintas. Estas idéias, acrescidas da imaginação e do raciocínio levarão ao desenvolvimento da capacidade de

[1]. Os estudos realizados para a elaboração da tese de doutorado apontaram sub-temas que demandavam estudo específico. É o caso da tradução deste manual didático, realizada por Rui Barbosa em 1886, com a preocupação de instrumentalizar com material pertinente, inovações no ensino brasileiro. Dentre estas inovações destaca-se a utilização do método de ensino intuitivo ou *Lições de Coisas*, que revelam a pretensão de criar, por meio da renovação das práticas pedagógicas, as condições necessárias para as transformações sociais, políticas e econômicas que emergem no final do Império. Ver GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin (1994).

[2]. O manual elaborado por Calkins é apresentado na Exposição Internacional de Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand Buisson em seu relatório ao governo francês, como a melhor coleção de lições de coisas já elaborada, motivando inúmeras traduções além desta para a língua portuguesa, destacando-se uma versão japonesa em 1877 e duas versões para o castelhano em 1872 e em 1879. A primeira versão deste manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870, recebendo o título de **Primeiras Lições de Coisas**, versão que, em 1884 atinge sua 40ª edição. Ver também Ossembach (1997) e Vélez (1997).

julgamento e de discernimento, com a aprendizagem evoluindo concomitante ao desenvolvimento físico e intelectual da criança.

A instrução proposta deve estar associada à recreação, a fim de obter atenção e gerar prazer com a aprendizagem, aguçando a curiosidade e a atividade da criança, para que a experiência seja viabilizadora do avanço do conhecimento. O programa de ensino contido neste Manual prescreve exercícios sobre formas, cores, números, tamanho, desenho, tempo e som, até chegar à leitura e às qualidades das coisas ou, lições de coisas propriamente ditas, abrangendo também a educação física e moral. Toda a aprendizagem sobre estes conteúdos tem sua origem nos sentidos humanos e no seu progressivo desenvolvimento, aliado a um processo gradual de abstração. Em síntese, este manual é proposto como um instrumento para educar em novos padrões, cuja eficácia teria sua origem na educação dos sentidos, formando indivíduos que usem menos a memória, valorizando a observação e o julgamento próprios, como meios de construção do conhecimento.

Os procedimentos didáticos apresentados neste Manual consistem no desenvolvimento da observação, organizando a atividade escolar por meio da variedade de objetos a serem apresentados aos sentidos, a fim de que as idéias produzidas sejam claras e distintas. A escola é considerada o local apropriado para a apresentação de objetos, formas, palavras e números, de modo gradual e sistematizado, já que, ao iniciar o processo de escolarização a criança possui idéias assistemáticas que devem evoluir para a formação de idéias complexas, aquelas cujo rigor e exatidão na sua aquisição dependem de um impulso externo e dirigido, por meio da seleção de experiências regulares e metódicas.

O ensino de todos os conteúdos obedece a regra geral do método, qual seja, analisar os objetos, passando destes para as palavras que os designam, compreendendo-as como símbolos representativos ou sinais das coisas. Há exercícios voltados para a observação das propriedades distintivas dos objetos, com a posterior atribuição de uma definição que congregue as especificidades observadas. Toda a seqüência do ensino consiste na discriminação de diferenças, no agrupamento de características, na aplicação da idéia obtida numa atividade e na representação do conhecimento em desenhos ou palavras. O ensino e a aprendizagem vão, gradualmente, ascendendo por meio da experiência, dos objetos familiares e concretos para a abstração que, por sua vez, possibilita a generalização e o agrupamento de objetos concretos variados sob um mesmo conceito, expressão de suas características essenciais.

A seqüência das lições, coerente com seus pressupostos filosóficos[3], adota a importância dos sentidos humanos na elaboração do conhecimento como critério para a organização do conteúdo do manual, iniciando por aqueles que têm na visão seu suporte cognitivo e finalizando com as percepções do tato. Entrelaçam-se nesta exposição, fundamentos de dois tipos, cognitivos e culturais, uma vez que os sentidos humanos são os atributos que permitem a elaboração de percepções e dentre eles, a visão prepondera sobre os demais. Mas, além disso, nas situações de aprendizagem, a visão estará dedicada à percepção da forma, cor, tamanho e qualidade de objetos industrializados, que possibilitará também o ensino dos valores culturais e econômicos dos quais esses objetos são a representação.

Por este motivo, Calkins afirma que os olhos "são as janelas da alma, por onde advêm a cada um todas as noções de cores, forma, tamanho, posição, escripta e innúmeras qualidades dos objetos" (Calkins, 1950, p.161) sendo as percepções daí advindas as mais vívidas e as mais completas, cuja conseqüência é a geração de idéias também mais vívidas e mais completas.

A premissa, inquestionável para o autor, tanto da concepção de homem, quanto das proposições didáticas é que as idéias e o conhecimento do mundo material são provenientes das percepções dos sentidos e expressos por meio de palavras, decorrendo daí a necessidade da criação de situações educativas nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida. Para o autor, todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos e a atividade educativa consiste justamente na proposição de exercícios adequados às sucessivas fases do desenvolvimento humano para que estas faculdades possam ser aprimoradas. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. A atenção é condição imprescindível para o exercício da observação acurada que, por sua vez, leva à comparação e à classificação das experiências, caminho metódico que possibilita a elaboração do julgamento, objetivo principal da aprendizagem. Dado que, ao ingressar na escola, a criança já tem idéias, produzidas desde o seu nascimento pelas percepções dos sentidos, a escola deve formar o hábito da observação sistemática e desenvolver a acuidade dos sentidos pois "a

[3] . Uma análise dos pressupostos epistemológicos do método de ensino intuitivo, primeira etapa do projeto de pesquisa "Estudando as Lições de Coisas", pode ser encontrado em Valdemarin (1998).

exatidão da sua memória e, provavelmente, também a precisão do seu juízo estarão na razão direta da clareza de suas percepções." (Calkins, 1950, p.9)

Assim sendo, todas as lições apresentadas no manual consistem em exercícios de falar e de escrever, reunindo num mesmo processo o cultivo dos sentidos, da razão e da linguagem, com a utilização de objetos adequados para a percepção da existência de semelhanças e diferenças entre eles, que vão sendo discriminadas e nomeadas numa graduação que caminha do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras e dos princípios para as regras.

Dentre os conteúdos de ensino apresentados no Manual, destacamos para análise neste artigo, aquele dedicado aos procedimentos metodológicos prescritos para o ensino da leitura elementar, classificada pelo autor como uma das mais difíceis habilidades humanas. Após apresentar uma resenha crítica dos métodos então em uso para o ensino da leitura, o autor avalia-os a partir da precedência atribuída às palavras ou às letras, ou seja, adotada a premissa que as palavras são símbolos das idéias, elas são consideradas, por Calkins, as unidades a partir das quais este ensino deve se dar. Criticando e distinguindo-se de outros métodos, o autor credita às palavras a função de "representar o pensamento" e, como no ensino da leitura, trata-se justamente de expressar as idéias por meio de palavras impressas, a elas deve ser dada a primazia no ensino da leitura.

Calkins posiciona-se aqui, contra métodos de marcha sintética que iniciam o ensino da leitura pelos sons e/ou pelas letras que, em sua perspectiva, não são elementos que expressam idéias. A proposição de Calkins, além de consistir na tentativa de inovação do ensino, deve ser avaliada também pela coerência apresentado no processo de transposição de fundamentos filosóficos para a prescrições metodológicas. O empirismo, proposição epistemológica que afirma serem as percepções dos sentidos o ponto de origem das idéias, define as palavras como expressão de concepções internas, utilizadas para tornar conhecidas e comunicáveis as idéias individualmente obtidas, sendo, portanto, suas marcas sensíveis e mais, que o uso e o emprego das palavras está limitado pelas idéias que se tem.

Calkins, portanto, ao considerar as palavras como a unidade da linguagem, prescrevendo-as como ponto de partida do ensino da leitura, transforma adequadamente um princípio filosófico em uma prescrição metodológica, traduzindo-o em lições, exercícios e atividades para serem desenvolvidos na escola. Nos termos do autor,

> "... o meio natural de ensinar a creanças uma lingua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são symbolos de idéas. Nem as lettras, nem os sons são elementos do pensamento. As lettras são elementos da *fórma* das palavras; os sons simples, elementos do *som* harmonico da palavra; mas nenhum desses elementos constiue unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tomar a *idéa* com o seu *signal* como um só todo. (Calkins, 1950, p.426)

Em síntese, nas **Primeiras Lições de Coisas**, fica consignado que o ensino da leitura baseia-se na visão e na audição, pois este conteúdo refere-se a palavras proferidas e palavras figuradas, ambas representando idéias, que são sintetizadas em vocábulos ou unidades da linguagem. As palavras proferidas podem ser decompostas em sons, as palavras figuradas podem ser decompostas em formas e, tanto os sons quanto as formas não expressam idéias ou pensamento. Assim sendo, o melhor método de ensino, segundo o autor, é aquele que vai do conhecido, no caso, as palavras proferidas que a criança já sabe falar, ao desconhecido – as palavras figuradas, que ela ainda não decifra. Nos diálogos e colóquios a criança aprende palavras inteiras e, na leitura, deve aprender a forma inteira destas mesmas palavras pois, o primeiro procedimento docente do ensino da leitura, para o autor consiste em "ensinar o menino a discernir, na linguagem impressa, o aspecto das palavras já conhecidas ao ouvido". (Calkins, 1950, p.434)

Se é mais natural aprender primeiro o concreto e depois o abstrato e o todo antes das partes, como postula o método intuitivo, as palavras são consideradas aqui como sendo a unidade e os sons e as letras, suas partes; os vocábulos impressos são sinais de objetos, atos e pensamentos, devendo ser associados à idéia que representam, obedecendo a seguinte prescrição:.

> "O 'método objectivo' ou 'intuitivo', de ensinar a ler principia, dirigindo a attenção dos alumnos para algum objecto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares. Sempre que exeqüível fôr, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objecto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objecto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alumnos a notarem como essa é a *imagem* ou *pintura* delle. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta ou mappa. Então aprenderá o discipulo a distinguir o *objecto*, a sua *imagem* e a *palavra* que o nomeia; assim, por exemplo: 'a chicara, a imagem da chicara, a palavra *chicara'*. Dest'arte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estreiarem os *sons* ou *lettras* de cada um" (Calkins, 1950, p.436).

E ainda:

> Por este método se estudam as palavras como symbolos dos objectos e dos seus nomes fallados; de sorte que assim a palavra proferida e a palavra figurada exprimirão egualmente o objecto, possuindo ambas a mesma força de relembrar à mente as qualidades delle. Insista-se em apresentar, e aprender como acima se leva exarado, vocábulos inteiros, até que os meninos fiquem certíssimos no facto de que

> as palavras são symbolos dos sons, das coisas e dos pensamentos. Emquanto os olhos se lhes não acostumarem às palavras, cada uma no seu conjuncto, não será de sazão ensinar-lhes a solettrar. Só mais tarde cabe a decomposição dos vocabulos em sons e lettras. Ensinado a seu tempo, facilmente comprehendido será o valor dos sons elementares e dos vários caracteres do alphabeto, de que a creança sem esforço se assenhorará então, achando-se grandemente simplificada essa analyse, graças à familiaridade dos alumnos com as fórmas das palavras." (Calkins, 1950, p.437)

Os passos propostos para o ensino da leitura pelo método intuitivo, segundo a formulação de Calkins portanto, são: distinguir pelo aspecto palavras que designam objetos, qualidades e ações já conhecidas e usuais nas conversas das crianças; manter com elas diálogos a respeito destes objetos, criando pouco a pouco uma lista de vocábulos conhecidos e reconhecidos em sua forma impressa; decompor palavras semelhantes em seus sons a fim de que percebam a existência de sons iguais em diferentes vocábulos; pronunciar a palavra inteira, destacando depois os sons; ensinar os nomes das letras em palavras diversas, demorando-se nesta etapa até que aprendam todas as letras do alfabeto; agrupar palavras em pequenas frases que podem ir tornando-se mais difíceis à medida que os alunos progridam no domínio desta aprendizagem, mantendo-se sempre a naturalidade da linguagem oral. Após esta seqüência a criança estará apta a conhecer vocábulos novos através da observação da semelhança e da diferença com vocábulos já conhecidos, isto é, comparando formas e sons dos vocábulos, conseguindo assim desenvolver a "arte de representar cada idéia pelos seus signaes peculiares" (Calkins, 1950, p.439)

Embora o capítulo sobre os sons preceda aquele sobre a leitura elementar nas **Primeiras Lições de Coisas,** os trechos citados não deixam dúvida que o ensino dos elementos fônicos da linguagem deve ser subsequente ao conhecimento das palavras. A análise dos sons destina-se a acostumar o ouvido a discriminar os diferentes sons presentes na fala, educando também os órgãos vocais para produzi-los com exatidão, conforme a seguinte orientação:

> "Nestes dois intuitos empenhe o mestre de todo a sua diligência. Para obter o *desideratum* que se lhe impõe, baldado seria absorver o tempo, e fatigar a attenção do alumno em encher-lhe a mente de nomes e classificações dos elementos phonicos e sua expressão litteral. O único meio conducente ao que se pretende, consistirá em educar os *orgãos auditivos* e os *orgãos vocaes*, desenvolvendo-lhes as aptidões, e acostumando-os a cooperarem com acerto na percpeção e producção da palavra."(Calkins, 1950, p.418)

Esta proposição é reafirmada, quando são tecidas críticas ao mau uso que se faz da soletração, afirmando que sua utilidade refere-se à escrita e não à leitura, devendo-se

ensinar a soletração por meio da leitura e não o inverso, como em geral ocorre nas salas de aula. Aos professores, Calkins dá a seguinte orientação:

> "Não se dê começo ao solettrar, enquanto os olhos das creanças se não costumarem ao *aspecto* de vocabulos simples considerados cada qual como um todo inteiriço. O solettrar entende com as *formas elementares* do vocabulo, não com o som delle tal qual se enuncia no seu conjuncto. As lições iniciais de solettração, dadas emquanto o alumno se habilita para ler palavras familiares, devem dirigir-se, estampando o professor em lettra redonda, no quadro preto, expressões familiares, e ensinando-as *pelo aspecto*, e não *de ouvido*. (Calkins, 1950, p.459)

A segunda fase do ensino da leitura tem início com o uso do livro de leitura, obedecendo uma seqüência que prevê a necessidade de ensinar a criança a segurar o livro na altura adequada para a leitura, localizar páginas, discriminar vocábulos conhecidos ou um grupo deles, atividades a serem desenvolvidas sem que seja abandonada a prática de leitura no quadro negro. Nesta etapa, o professor deve escolher uma lição do livro de leitura, que contenha palavras já conhecidas pelo aluno, integrando frases que deverão ser listadas na lousa numa ordem diferente daquela em que aparecem no livro, para serem lidas. Pouco a pouco, devem ser acrescentadas palavras desconhecidas, formando novas frases que, depois de lidas na lousa, deverão ser identificadas e lidas no livro, compondo-se assim uma transição gradual da leitura na lousa para a leitura no livro, ou avançando-se metodologicamente da habilidade que já se possui para a habilidade ainda não dominada.[4] Para que as crianças aprendam, ao invés de decorar a lição, um exercício interessante é ler as palavras salteadas ou começando pela última de cada frase. Calkins recomenda aos professores que:

> "Não comeceis jamais a lição, lendo-a aos discipulos, uso que habitua os meninos a esperarem do mestre o pensamento expresso nas palavras e a arte de lel-as. Releva ensinar a ler de modo que o alumno adquira o hábito de espontaneidade e independência, a disposição de contar comsigo mesmo, que não tardará em se desenvolver, resolvendo-se na *aptidão de ler* a primeira vista novas lições, urdidas, em sua maior parte, de vocabulos já estudados. "(Calkins, 1950, p.451)

Outra atividade importante no ensino da leitura consiste em acrescentar a oportunidade de levar as crianças a exprimirem a seu modo aquilo que foi lido no livro ou a exercitar os alunos a lerem a mesma frase com entonação cada vez mais adequada, pois a ênfase e a inflexão são elementos que contribuem para a compreensão, enfatizando que "Mais vale este exercício, para fazer das creanças leitores inteligentes,

[4] . As prescrições para o ensino da leitura encontram-se mais detalhadas uma obra específica, do mesmo autor, qual seja: CALKINS, N.A. *First reading from blackboard to books with directions for teachers to accompany Calkins's reading cards.* New York and Chicago: Taylor & Co., 1883.

do que quantos preceitos se imagine, dos melhores theoristas, sobre a emphase, a entonação, etc." (Calkins, 1950, p.453)

A última etapa significativa no ensino da leitura consiste em exercícios para que a criança exponha os fatos e pensamentos mais importantes apresentados no texto, narrando com suas próprias palavras o que foi lido.

Expostas as principais diretrizes metodológicas para o ensino da leitura elementar contidas no manual **Primeiras Lições de Coisas**, pretendemos comentar, nos limites desta comunicação, alguns aspectos que configuram-se numa primeira abordagem do tema em questão. Em primeiro lugar deve ser salientado que, consignados sob o nome de método intuitivo, pode-se encontrar uma grande variedade de orientações e prescrições metodológicas, impondo-se, portanto, a análise detalhada a fim de precisar qual a vertente na qual o autor em estudo se filia. Abrigadas sob a necessidade da renovação educacional desencadeada no final do século passado encontram-se inúmeras prescrições aos professores, diferentes entre si, que não permitem considerar o método intuitivo como um conjunto de diretrizes unívocas e comuns.

Outro aspecto que merece considerações mais aprofundadas é a dificuldade a ser vencida pelos professores da época para uso do Manual elaborado por Calkins. Dada sua forma de organização e exposição dos conteúdos a serem ensinados, o texto impõe aos professores um enorme trabalho de estudo e reorganização, para ser utilizado em sala de aula na sequência determinada pelo andamento da classe e pela diversidade de atividades ao longo do dia escolar. Este dado merece ser considerado como hipótese para avaliar seu real uso pelos professores no século passado. Embora disponível nas escolas paulistas do início do século, a metodologia ali apresentada implica esforço de reorganização e adoção de novos valores na educação, mais condizentes com uma cultura racionalista e experimenal do que aquela existente no Brasil do século passado.

No entanto, é preciso assinalar que a tradução didática de princípios epistemológicos realizada por Calkins em seu Manual, é exemplar, devendo ser avaliada também como um documento que evidencia o trabalho eminentemente pedagógico de, adotadas determinadas premissas sobre o conhecimento em geral, traduzi-las em lições, atividades, tarefas e exercícios adequados para uma determinada faixa etária e um grau escolar específico, trabalho este, considerado por autores contemporâneos como a própria essência do trabalho docente (Perrenoud, 1993), que pode ser evidenciado pela análise na pespectiva filosófica dos manuais de ensino.

Quanto aos aspectos específicos do ensino da leitura configurados neste manual, é importante assinalar sua contribuição na evolução da metodologia que, contrapondo-se aos métodos de decifração, apresenta processos mais complexos de compreensão e raciocínio, enfatizando o caráter de conteúdo formativo, assumido pelo ensino da leitura no final do século passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALKINS, Norman Allison. *First reading from blackboard to books with directions for teachers to accompany Calkins's reading cards.* New York and Chicago: Taylor & Co., 1883.

CALKINS, Norman Allison. *Primeiras Lições de Coisas.* Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura. 1880-1980.* Trad. De Osvaldo Biato e Sergio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

GIOLITTO, Pierre. *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe. siècle: l'organisation pédagogique.* Paris: Nathan, 1983.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. *O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa.* São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1994.

OSSEMBACH, Gabriela. *La recepcion de Pestalozzi en las sociedades latinas: introducción. In:* BERRIO, J.R.; A. Martinez Navarro, J.A. GARCÍA FRAILE, T. RABAZAS (eds.) Madrid: Endymion, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In:* NÓVOA, A. (org.) *Práticas pedagógicas, profissão docene e formação. Perspectivas sociológicas.* Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. IN:* SOUZA, R.F..; VALDEMARIN, V.T. e ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara: 1998.

VÉLEZ, Oscar Sadarriaga. *La apropiación de la pedagogia pestalozziana en Colombia, 1845-1930.* In: BERRIO, J.R.; A. Martinez Navarro, J.A. GARCÍA FRAILE, T. RABAZAS (eds.) Madrid: Endymion, 1997.

GT 7: Leituras com destinação escolar

As faces do livro de leitura
Cátia Regina Oliveira e Rosa Fátima de Souza

As representações de leitor e escrita:
uma leitura inicial das cartilhas antigas
Iole Maria Faviero Trindade

Produção e usos de livros de leitura
No Rio Grande do Sul: *Queres ler* e *Quero ler*
Eliane Terezinha Peres

Robert Doisneau - *Informação Escolar*, 1956

AS FACES DO LIVRO DE LEITURA [1]

Cátia Regina de OLIVEIRA e Rosa Fátima de SOUZA
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara.

A expansão do ensino primário de iniciativa pública iniciada no Estado de São Paulo, no final do século XIX, facultou a produção de uma literatura escolar sem precedentes do Brasil, até então. O consumo escolar do livro lançou autores e editores num empreendimento lucrativo ancorados na indústria dos manuais escolares.

Esta comunicação apresenta a análise parcial dos dados coletados na pesquisa *"As Faces do Livro de Leitura"*[1] que objetiva examinar os livros de leitura mais utilizados nas escolas primárias do Estado de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX.

Compreendendo o livro como um auxiliar do ensino a língua e como um objeto cultural, esta investigação pretende delinear as diferentes faces do livros de leitura e seu uso na escola considerando o conteúdo, a finalidade o formato, a produção editorial e a autoria, fazendo a interseção entre a história das disciplinas escolares e a história da leitura.

A discussão em pauta, refere-se ao exame de uma coleção de livros de leitura, bastante utilizada nas escolas primárias paulsitas – a série graduada de Felisberto de Carvalho.

A literatura didática nos tempos do Império era bastante precária. Havia poucos compêndios pedagógicos em língua portuguesa e nas escolas de primeiras letras era comum o uso de cartas manuscritas e debuxos feitos pelo próprio professor. Para sanar tais dificuldades, os reformadores paulistas previram a iniciativa do Estado na publicação de periódicos pedagógicos e manuais didáticos para a orientação dos professores. Nascia, assim, a política do livro didático.

O que ler na escola tornou-se um ato de interdição e de censura do Estado. Nas primeiras décadas republicanas, só era permitido nas escolas públicas o uso dos livros autorizados pelos órgãos superiores do ensino e somente os livros de leitura, isto porque a utilização de compêndios de outras matérias era considerada perniciosa à medida que substituía a ação do mestre.

As séries graduadas de leitura surgem, no por acaso, no momento da institucionalização da escola graduada (*Grupos Escolares – modelo de organização didático-pedagógica de escola primária, adequado às necessidades da escolarização em massa e fundamentada nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho* – Souza, 1997).

[1] Projeto finaciado pela FAPESP.

A popularidade desses livros explica-se tendo em vista a sua adequação à estrutura do ensino primário. Cada livro correspondia a uma série e a coleção, de uma mesma autoria, mantinha a continuidade, a coerência e o aprofundamento das lições e dos temas.

Entre as séries graduadas de leitura mais utilizadas nas escolas primárias paulistas desstacam-se as obras de João Köpke, Puiggari & Barreto, Thomaz Galhardo, César Martines e Felisberto Carvalho[2]. Muitas dessas coleções, escritas no final do século XIX e início do século XX, continuaram a ser utilizadas até meados deste século.

Constituindo-se no único livro didático permitido nas escolas públicas, o livro de leitura compreendia um objeto cultural de múltiplas significações: constituía um objeto de transmissão cultural, era, ainda, um instrumento de ensino da língua e da leitura e um auxiliar do trabalho docente. Por isso, a análise desse material torna-se expressamente relevante apra a comprensão da história do livro e da leitura no Brasil.

1. A Obra de Felisberto de Carvalho

Felisberto de Carvalho foi um dos grandes incentivadores da iniciação da leitura para um grande número de crianças brasileiras. Segundo Neto, "nos testemunhos reunidos por Freire (1959), os livros de leitura de Felisberto de Carvalho são muito mencionados por memorialistas que freqüentaram a escola do final do século XIX e início do século XX" (Neto, 1974, p.174).

A coleção de livros de leitura escrita por esse autor no Rio de Janeiro: *Primeiro Livro de Leitura* (142p.), *Segundo Livro de Leitura* (186p.), *Terceiro Livro de Leitura* (216p.), *Quarto Livro e Leitura* (290p.) e *Quinto Livro de Leitura* (389p.), objeto de análise desse trabalho, foi amplamente utilizada naquele Estado, em São Paulo e outros estados do país.

No final do século XIX, a obra de Felisberto Carvalho passoua dividir espaço com outras coleções de renomados autores, como Hilário Ribeiro, Barão de Macaúbas e outros.

Essa coleção de livros de leitura mostra a preocupação do autor com a linguagem, a clareza dos temas e o formato no que se refere à "feição material" como: a encadernação, a impressão, os tipos de letra, o papel e as gravuras. Estas valorizam as obras, como o próprio Felisberto de Carvalho revela:

> *...víamos com desprazer que nenhum dos primeiros livros de leitura publicados em língua portuguesa buscava o eficaz auxílio do desenho, já para que o aluno compreendesse o assunto de que ia se ocupar no que dependesse da intuição, já para deseprtar-lhe o desejo de saber acerca do mesmo assunto, o que o desenho lhe não podia dizer* (Carvalho, 1934, p.7).

Além dos livros de leitura, o autor contribuiu para a literatura brasileira com várias obras: *Noções de História Natual, Dicionário Gramatical, Elementos de Gramática da Língua*

Portuguesa, *Seleta de Autores Modernos*, *Instrução Moral e Cívica*[3] e uma outra obra muito usada nas escolas normais da época, o *Tratado de Metodologia*, coordenado por Felisberto de Carvalho e que, segundo Neto, trata-se de uma tradução em vários momentos, e até mesmo de uma imitação de autores estrangeiros, como Bain, Mme. Pape Carpentier, Charles Robert, Braun, Acchille, dentre outros, e mais a sua experiência no exercício do magistério[4].

Felisberto de Carvalho, juntamente com seu filho Epaminondas de Carvalho, realizou todo um trabalho no sentido de melhorar e atender às críticas a respeito dessa coleção de livros de leitura, que foi editada muitas vezes e usada do norte ao sul do Brasil.

Essas obras foram refundidas inteiramente, a fim de corresponder à aceitação contínua de até então. Para esse fim foram contratados dois ilustres lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, os Drs. Martins Teixeira e Oscar de Souza, que revisaram todos os assuntos sobre Química e Física e também Ciências Naturais, escoimando-os, segundo o próprio autor, de qualquer expressão imprópria que acaso tivesses, e pondo-os de acordo com as novas teorias e descobertas[5].

Todos os desenhos, muitos deles coloridos, foram criados pelo senhor Epaminondas de Carvalho e, depois, foram utilizados a pedido dos Srs. Aillaud & Comp. De Paris, nas suas edições que tratam de assuntos do Brasil.

Na análise da série graduada de leitura que se segue foram considerados os seguintes aspectos: o formato, as prescrições metodológicas, o conteúdo das lições e os exercicios sugeridos para os alunos realizarem.

2. A Feição do Livro de Leitura – O Formato.

Os livros de leitura dessa coleção apresentam-se de uma forma muito atrativa, em tamanho médio manuseável[6], com capas coloridas, estampando várias gravuras referentes aos assuntos neles tratados. As cores predominantes são o verde, amarelo, vermelho e azul. A encadernação é resistente, o papel não apresenta brilho, a impressão é de boa qualidade. O tamanho das letras varia de acordo com o objetivo que quer atingir no decorer das lições e, também, no que se refere ao grau de dificuldade. Por exemplo, no primeiro livro de leitura são utilizados três tipos de grafia: a simplificada, de uso obrigatório conforme decreto do governo brasileiro; a grafia vertical, para os exercícios de cópia, e a grafia inclinada.

As letras variam muito pouco no tamanho, mas são grandes, e o espaço entre as linhas também possibilita a clareza ao pequeno aprendiz.

No *Segundo Livro de Leitura* aparecem dois tipos de grafia, a simplificada e a inclinada, essa última, em muitos exercícios, aparece sobre um fundo negro imitando lousa. Em edições posteriores esse tipo de exercício foi abolido. No terceiro e quarto livros aparece somente um tipo de grafia, a simplificada. Por fim, no quinto livro voltam a aparecer os dois tipos de grafia: simplificada e manuscrita inclinada.

Os preços desses livros variavam entre 2$000 e 4$000, mais ou menos de acordo com o preço de outras coleções da época, como as do Köpke, Puiggari – Barreto, Arnaldo Barreto, Thomas Galhardo, Maria Rosa M. Ribeiro e Francisco Vianna, todas elas editadas pela Livraria Francisco Alves[7].

Quanto às gravuras, elas aparecem nos cinco livros. Porém no primeiro e segundo livros apresentam-se em grande quantidade e em tamanhos maiores, e muitas são coloridas. São geralmente figuras de objetos, animais e cenas da natureza, incluindo-se no segundo livro cenas do cotidiano (animais com crianças, homens, mulheres) e também vegetais. Já no terceiro livro as gravuras que aparecem intercalando os textos são menores e são figuras de objetos, plantas, animais, vegetais (frutos, etc.), cenas de pessoas trabalhando em conjunto e também de materiais industrializados.

No quarto livro há figuras de plantas, animais, partes e orgãos do corpo humano e de esqueletos. No quinto livro, as gravuras também aparecem intercalando os textos, mas são figuras de experiências de Física e Química e, também, de vegetais e materiais insutrializados e de máquinas.

3. As Indicações Metodológicas que permeiam os livros de leitura.

Os livros de leitura eram auxiliares do trabalho docente. Isto pode ser observado não apenas no uso que o professor faz do livro na sala de aula, mas, também, pelas indicações metodológicas constantes nos mesmos objetivando orientar/conduzir a prática docente.

No quadro da página seguinte, no item Aspectos Gerais das Obras caracterizamos formalmente esses livros.

Nas notas das páginas iniciais desses livros o autor faz alguns esclarecimentos a respeito da metodologia a ser seguida pelos mestres, com o intuito de ganhar credibilidade, mostrando possuir um referencial teórico consistente, que deveria ser seguido. Para tal, ele se utiliza de trechos do seu famoso *Tratado de Metodologia*.

Quadro: Caracterização formal dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho.

Obra	1º Livro de Leitura	2º Livro de Leitura	3º Livro de Leitura	4º Livro de Leitura	5º Livro de Leitura
Edição	119ª	90ª	63ª	36ª	22ª
Ano	1934	1934	1932	1932	1931
Preço	2$000	2$500	3$000	4$000	4$000
Nº de lições	50	34	27	36	34
Nº Paginas	142	186	216	290	389
Tipos de Grafia	Grafia inclinada; Vertical; Simplificada	Grafia inclinada; simplificada;	Grafia Simplificada	Grafia simplificada	Grafia simplificada inclinada

Aspectos Gerais Das Obras	-notas aos editores; -ao público; aos colegas -método de ensino da leitura; -as lições	-apresentação de obras do mesmo autor; -dedicatória[8]; -ao público; -ensino da leitura corrente -lições	-apresentação de obras do mesmo autor; -ao público; -dedicatória -autores consultados para organização do livro -ensino da leitura corrente -lições;	-apresentação de obras do mesmo autor; -autores consultados para organização do livro; -aos Senhores Professores -ensino leitura expressiva; -lições; -índice	-apresentação de obras do mesmo autor; -autores consultados p/ organização -do livro; ao público -ensino leitura expressiva; -lições

No primeiro livro, no item sob o título *Método do Ensino da Leitura*, o autor define leitura como sendo a expressão vocal e inteligente de pensamentos escritos ou impressos efaz considerações a respeito da leitura elementar. Em seguida, ele apresenta os três principais métodos, o da soletração antiga, soletração moderna e o da emissão de sons, e justifica que este último é o mais racional no seu entender, o mais conforme com o desenvolvimento normal dos órgãos de ouvido e da palavra.

Depois ele apresenta alguns autores estrangeiros e brasileiros, os quais deram suporte para essas considerações, como Acchille, Thomaz Braun, M. Kerten, Mme. Pape Carpentier e o brasileiro A.M. Silva Pontes.

Finalmente, ele resume em passos a sua metodologia de ensino que deve ser seguida dessa forma: é preciso proceder gradualmente e com método; marchar a seguir na lição de leitura elementar; pronunciar as vogais; combinar a consoante indicada (silabação); traçar as letras e depois as palavras, copiando (primeiro pelo mestre, depois pelo aluno); o aluno deve escrever as palavras do exercício, ditadas pelo professor.

Portanto, para o autor esse livro atende aos seguintes fins: desperta na criança o desejo de aprender a ler; facilita a leitura pelo exame prévio do desenho; não apresenta de uma só vez todas as letras; foge do trivial (por apresentar idéias novas); desenvolve a inteligência.

No segundo e terceiro livros, sob o título *O ensino da literatura corrente*, o autor apresenta alguns pontos importantes de como se deve ler.

A criança, nesse momento, já adquiriu o código da escrita. Agora ela precisa tornar-se apta a ler de modo exato, fácil, claro e convenientemente rápido. A leitura deve ser pausada para que não se omitam palavras ou sílabas. O Professor deve corrigir os vícios da articulação, pois a boa pronúncia dá beleza à leitura.

E, finalmente, o autor destaca o que é mais importante seguir para se dar uma aula de leitura corrente:

1º – o mestre lê convenientemente o trecho, que não deve ser muito longo;

2º – depois de haver lido, verifica o Professor se os alunos compreenderam bem o assunto, na sua generalidade e em cada um dos pensamentos que o desenvolvem, explicando-os quando não hajam sido entendidos por algum aluno;

3º – se o aluno cometer alguma falta na leitura fará o Professor que outro aluno corrija essa falta, corrigindo-a ele mesmo só quando nenhum aluno o possa fazer;

4º – depois de cada lição de leitura, o Professor estenderá as idéias adquiridas pelos alunos durante esses exercícios, estabelecendo para isso uma conversação em que ele interrogará o aluno (Carvalho, Segundo Livro de Leitura, 1934, p.7).

No quarto e quinto livros de leitura, sob o título *Ensino da leitura Expressiva*, que o autor define como sendo a leitura "que consiste na indicação perfeita das diferentes vistas do espírito e dos diversos sentimentos do escritor, por meio das entonações, das reflexões e dos movimentos da voz de quem lê" (Carvalho, Quarto Livro de Leitura, 1932, p.7).

Portanto, ler bem é bem compreender, bem sentir e bem exprimir.

Bem compreender é perceber o liame que existe entre os pensamentos e sua relação com o fim geral da composição.

Bem sentir é possuir-se do sentimento que o autor quis exprimir ou dar vistas particulares de seu espírito.

Bem exprimir é ler com perfeição; e a perfeição nesse caso é a naturalidade.

Enfim, para se seguir uma lição de leitura expressiva é preciso:

a) preparar o trecho a ser lido;
b) o Professor deve ler primeiro
c) catequização geral, a fim de fazer descobrir a síntese do trecho, das idéias principais e o modo porque se ligam umas às outras;
d) nova leitura, reflexão, para se encontrar o raciocínio;
e) leitura pelos alunos.

Mas, um dado muito importante, não podem ser esquecidos os acentos e a entonação da voz que dará beleza e perfeição à leitura.

Verificamos que, ao traçar eixos metodológicos acerca do ensino da leitura, o autor também direciona os passos do Professor, mostrando como e quando se deve seguir essas aulas.

Primeiro a criança adquire o código, em seguida ela treina essa leitura, para que possa fazê-la de uma forma coerente e, finalmente, ela deverá fazer uma leitura corrente e compreensiva, isto é, ela deverá compreender o que está lendo para que, então, essa leitura se torne expressiva, que gere idéias e que proporcione novas articulações acerca da leitura.

4. Uma segunda feição dos livros de leitura: o conteúdo das lições

Com relação aos conteúdos das lições, verificamos que os mesmos estavam organizados consoante com os ideais almejados na época, que era a formação da nacionalidade madiante a formação do cidadão republicano. Isto implicava, além do ensino da leitura, escrita e cálculo, noções das ciências físicas, naturais e sociais e uma forte educação do caráter, da moral e do civismo. Esta orientação perpassava todas as matérias do programa do ensino primário.

Souza afirma que:

> *...Além do caráter instrumental, outra finalidade do ensino da Língua era a formação. Nesse sentido, é notável o conteúdo moral e cívico presente nos livros de leitura – os únicos livros permitidos na escola pública primária. O controle e a interdição do Estado sobre a leitura – o que e como ler – denotam claramente os dispositivos pelos quais a leitura torna-se alvo do poder e objeto do discurso moral* (Souza, 1990).

Essa orientação moral e cívica pode ser observada no primeiro, segundo e terceiro livros de leitura analisados. No primeiro, da primeira à décima sexta lição, o autor se utiliza de pequenas palavras, de objetos e animais. A partir da décima sétima lição já aparecem as frases e os pequenos textos com algumas frases moralizantes, bons conselhos, respeito à natureza, aos pais e normas de comportamento.

No segundo livro, o autor selecionou alguns textos elementares de Ciências (Zoologia, Astronomia, Botânica, Física) e outras histórias do convívio familiar, na escola e na sociedade. Das trinta e quatro lições, vinte e cinco delas apresentam, independentemente do conteúdo do texto, no final, um ditado ou uma moral da história, da qual a criança smpre deveria “tirar uma lição”.

Dessas trinta e quatro lições, doze trazem como assunto principal um tema de Ciências; em dezesseis são tratados valores como bondade, honestidade, amizade, responsabilidade e assim por diante. As outra lições tratam de História do Brasil, Geografia e Conhecimentos Gerais.

Como exemplo, na quarta lição do Segundo Livro de Leitura, intitulada *O sol e a terra*, o autor define o sol, o movimento da Terra, a noção de dia e noite e faz comparações entre o sol e a Terra. São noções elementares de Astronomia e, no final do texto, conclui: “muitas cousas assim parecem verdades, e não o são, contudo as aparências enganam. Não devemos portanto julgar pelas aparências” (p.26).

Esse exemplo confirma o acentuado caráter moralizador do livro de leitura o qual traz, mesmo em assuntos sobre Astronomia, uma frase que delineia comportamentos.

O *Terceiro Livro de Leitura*, destinado ao curso médio, traz na sua maioria temas da área de Ciências. Das suas vinte e sete lições, vinte e quatro apresentam distribuídos assuntos sobre Botânica, Agronomia – com noções de jardinagem e instrumentos agrícolas – Anatomia, Zoologia, Fisiologia, Mineralogia e uma lição de Química, uma sobre pontuação e outra sobre

sistema métrico. Porém, nesse terceiro livro, todas as lições contêm exercícios de ditado, nos quais são tratados temas sobre moral e regras de bom comportamento.

Os dois últimos livros, quarto e quinto, destinados ao curso superior, deveriam ser um só. Mas, segundo o autor, a Lei exigia um quinto livro. Assim, por uma distribuição de conteúdo, o quarto livro contêm 50% das lições, abordando temas da área de Ciências (Zoologia, Botânica, Anatomia, Fisiologia e Geografia). No quinto livro, 50% das lições abordam Física, Química, Mineralogia. Na outra metade desses dois livros estão intercaladas poesias de autores brasileiros e portugueses.

Então, tem-se dezoito lições desses temas arrolados acima e dezoito lições sendo poesias que retratam o amor à pátria, ao outro e também falando das belezas do Brasil.

Dentre esses autores citam-se Antônio Gonçalves Dias, D. J. G. Magalhães, Castro Alves, Machado de Assis, Antônio Feliciano de Castilho, Fagundes Varella e outros.

Ao analisarmos os conteúdos e as temáticas contidas nesses livros de leitura, percebemos claramente o comprometimento do livro didático com aquela escola que estava se organizando e se solidificando no início da República.

Os autores, e Felisberto de Carvalho não foge à regra, estavam preocupados em organizar os saberes de acordo com os novos parâmetros ditados pelo Estado, na época, no sentido de inovar a educação, levando em conta os modelos culturais e o projeto político-social então vigentes.

Dessa forma, no âmbito curricular estabelecido pelo Estado, verificamos que:

> *... A organização dos conteúdos do programa seguem o princípio da concretude e da utilidade. Inicialmente, o programa de 1894 arrola noções básicas das Ciências fontes: Física, Química, Zoologia, Botânica, Mineralogia e Geologia. A partir de 1905, verifica-se uma maior integração dos conteúdos sob a rubrica Ciências Físicas e Naturais – higiene, comprendendo o estado dos animais conhecidos, tendo em vista o sistema taxionômico: animais vertebrados e invertebrados, domésticos, úteis, nocivos ao homem e à agricultura, aves e insetos, estudo das plantas, as partes do corpo humano. As noções de Física e Química compreendem o estudo sobre o ar, a luz, os minerais, o calor* (Souza, 1998, p.15-16).

No caso, os cinco livros de leitura de Felisberto de Carvalho desenvolvem todos esses temas citados por Souza e seguem esse padrão.

Assim, o livro didático é o veículo pelo qual se transmitem valores, idéias e concepções de mundo, além de ser considerado uma ferramenta de trabalho do professor, ou melhor, um facilitador da atividade docente. Portanto, deve ser concebido também como um objeto cultural

singular e um instrumento auxiliar do ensino da língua materna, que foi elaborado para servir às finalidades da escola e ter um uso escolar.

5. Exercícios: práticas de aprendizagem da leitura e da Língua Portuguesa

Enquanto instrumento de ensino-aprendizagem da leitura e da língua, os livros de leitura trazem inúmeros exercícios, isto é, dispositivos para a fixação da aprendizagem e de práticas de leitura que a escola pretendia incutir nos alunos. Nos cinco livros de leitura de Felisberto de Carvalho, as formas utilizadas para conduzir esse ensino são variadas e inovadoras, segundo o autor, porque trazem novas possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos, permitindo ao aluno exercitar e memorizar aquilo que se pretende que ela apreenda. Cada lição é seguida por exercícios.

O exercício de cópia aparece no primeiro livro. Trata-se de pequenas frases escritas com letras manuscritas que o aluno deve copiar.

O exercício de recapitulação é também uma atividade do primeiro e do terceiro livros. Servem para recordar e verificar o que se aprendeu.

O exercício de transição é uma atividade exclusiva do primeiro livro. Trata-se de um conjunto de frases diferentes escritas com dois tipos de letras e uma gravura que corresponde apenas a uma das frases. A criança deve reconhecer a frase que corresponde à gravura.

O exercício de invenção aparece no primeiro e terceiro livros. Nele o autor dá uma frase incompleta e o aluno deve preencher o espaço em branco com a palavra que corresponde à gravura. No terceiro livro já não se têm as gravuras. A criança deve completar a frase de acordo com o texto anterior.

O exercício de raciocínio e elocução aparece nos cinco livros de leitura. São perguntas a serem respondidas pelo aluno acerca do texto. Verificamos nesse exercício o direcionamento que o autor dá ao olhar do aluno para determinadas partes do texto objetivando a fixação d eum determinado conteúdo.

A partir do terceiro livro, nesse tipo de exercício, aumenta-se o número de perguntas e o autor acrescenta outras que não estão relacionadas ao texto, mas estão diretamente ligadas ao dia a dia das crianças; por exemplo, o que elas pensam sobre determinado tema.

O exercício logográfico é uma atividade presente somente no segundo livro. Trata-se de um texto escrito sobre um fundo negro imitando lousa, que deve ser lido pelo aluno. Mas, em edições mais recentes, esse tipo de exercício foi abolido.

O ditado aparece em todas as lições do Terceiro Livro de Leitura. Porém, são utilizados para esse fim textos independentes do cunho moral e cívico que versam sobre o respeito ao próximo, a probidade, os deveres cívicos, regras de comportamento e a honra familiar. Verificamos que nesse tipo de exercício o professor dita em voz alta as formas de conduta. Portanto, reforça os valores.

Segundo Souza:

> *...a orientação geral para o ensino da moral e do civismo seguia as prescrições da Pedagogia Moderna, isto é o ensino pelo exemplo da prática. Nesse sentido sobressaía ação do mestre: o caráter, a ação pessoal do mestre, é o eixo, é o segredo irresistível, e a força onipotente de toda a educação moral* (Barbosa, t.II, p.370 apud. Souza, 1998, p.8).

O exercício da recitação está constituído de fábulas a serem decoradas e recitadas, para desenvolver a leitura em voz alta, melhorar a dicção e a desenvoltura do aluno. Esse tipo de exercício está presente no *Terceiro Livro de Leitura*.

O exercício de redação complementa as atividades do terceiro, quarto e quinto livros de leitura. Porém, no terceiro livro, ele aparece acompanhado de um guia – que são perguntas sobre o texto e que, ao serem respondidas, reconstituem fielmente esse texto. Portanto, a redação passa a ser um momento de reprodução do texto estudado e não um momento de criação do aluno. No quarto e quinto livros, nesse exercício de redação, o autor pede para que o jovem aluno escreva uma carta a amigos contando sobre o que aprendeu na lição que acabou de estudar.

Muitas são as faces que se podem apreender desse instrumento utilizado nas escolas primárias. Desde a análise minuciosa dos conteúdos, das formas de ensino, das concepções que se tinham a respeito do mesmo, até da utilidade a que se prestava, ou melhor, de qual uso se fazia do mesmo.

Os livros de leitura de Felisberto de Carvalho retratam fielmente a atmosfera de transformação vivida nesse final do século XIX e início do XX. A mudança de norte no que se refere às novas metodologias de ensino, a propagação e infiltração do método intuitivo nas teorias e práticas vivenciadas naquelas escolas de primeiras letras ou, pelo menos, presentes nos discursos dos educadores da época, num esforço de trazer para essa escola a renovação e proporcionar a reformulação de uma sociedade que se definia republicana.

NOTAS.

1. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP na modalidade bolsa de aperfeiçoamento, sendo desenvolvido junto ao Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e letras da UNESP, Campus de Araraquara, sob a orientação da Prof. Dra. Rosa Fátima de Souza.
2. Levantamento realizado inicialmente por Souza, considerando as obras constantes nos inventários dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo, no acervo do Arquivo do Estado. Vide SOUZA, R. F. *Templos de Civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*, 1997.

3. A obra *Instrução Moral e Cívica* foi eliminada para o uso nas escolas primárias por não se destinar e não se adaptar ao curso preliminar, pelo relatório do parecer de 06 de janeiro de 1918, apresentado prlo Prof. Américo do Moura, membro da comissão revisora de obras didáticas, sob a direção de Sampaio Dória.
4. Essas informações estão apontadas pelo próprio Felisberto de Carvalho no prefácio da obra *Tratado de Metodologia*.
5. Essas informações estão descritas na nota ao público dos cinco livros de leitura de Felisberto de Carvalho.
6. A expressão *livro manuseável de tamanho médio* é de Roger Chartier.
7. Na contra-capa dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho e no final do Terceiro Livro de Leitura tem-se o extrato do catálogo da Livraria Francisco Alves, com a apresentação de coleções de livros de leitura de outros autores, incluindo o próprio Felisberto de Carvalho, com os respectivos preços.
8. As dedicatórias que aparecem no segundo e terceiro livros de leitura foram dirigidas ao Dr. J. J. de Menezes Vieira e Sr. Felisbello Feimo de Oliveira Freire, respectivamente.

Referências Bibliográficas

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial, São Paulo, 1918, p.1936-37.

BITTENCOURT, Cirse. M. F. *Produção didática e programas de ensino da escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX*. Revista da Faculdade de Educação da USP, nº 15, vol. 2, 1989.

As representações de leitor e escrita

Uma leitura inicial das cartilhas antiga[*]

Iole Maria Faviero Trindade[**]

Introdução

A literatura didática da alfabetização destinada às crianças no Rio Grando do Sul do final do século XIX e primeiras décadas do seculo XX está por merecer um estudo que dê conta das representações de leitor infantil e de escritas nelas inscritas, assim como do contexto em que surgiram. Algumas cartilhas foram escolhidas inicialmente, para serem analisadas visando o estudo dessas representações a partir de critérios como:

-terem sido editadas no período que vai do final do século XIX (ou anteriormente) até o início do século XX;

-terem sido usadas ou divulgadas como produção editorial no Rio Grande do Sul (ou demais estados do nosso país ou fora dele) no período especificado, estando disponíveis para uso nesse período, em função do seu reconhecimento e autorização, dado por orientações estatais responsáveis pela educação, criadas para esse fim, bem como por autores/as e/ou editoras, no Rio Grande do Sul ou outros Estados;

-serem representativas das marchas[1] sintética e/ou analítica, com suas respectivas variações, sendo identificadas como métodos alfabéticos, silábicos, fônicos, da palavração, da sentenciação, ou do conto, ou ainda pelo baralhamento dessas orientações, usando, inclusive, outras denominações.

Essas cartilhas serão examinadas em alguns elementos como capas, contracapas, páginas iniciais e finais, etc., para discutir estas representações: as de sua origem nas cartinhas portuguesas e edição francesa, as das próprias representações de infância e escola, através de marcas das marchas sintética e analítica dos métodos de alfabetização, as de gênero nas autorias, as das orientações feitas pelas instituições estatais responsáveis pela educação, autor/es e editoras, as das denominações usadas para essas obras da literatura didática da alfabetização e, por fim, as marcas das representações de leitor infantil e escrita.

Chartier (1998) contrasta a escrita com a leitura, dizendo que a primeira se constitui como uma produção fixa, durável e conservadora, enquanto a segunda é um ato singular, que

---

[*] Trabalho apresentado na forma de comunicação no *I Congresso de História da Leitura e Do Livro no Brasil*, na Unicamp – Campinas/SP, em 15/10/98. Professora do Departamento de Esnsino da Faculdade de Educação da UFRGS.

[**] Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

[1] A expressão "marcha" será usada seguindo denominação utilizada na época para referir-se aos métodos sintético e analítico e suas orientações.

raramente deixa marcas. Pretendo fazer a discussão das marcas deixadas nas cartilhas pela escrita (especialmente), e pela leitura (através da escrita), mesmo sabendo o quanto esta última não se submete ao texto, não estando, portanto, nele inscrita, pois o texto depende de um leitor que lhe dê significado. Mas, considerando, também, que há um *leitor de papel e tinta*, socialmente criado pelo autor, pelas orientações educacionais oficiais, pelas editoras, que encenam um *leitor de carne e osso* (Lajolo, 1996, p.57).

As marcas das cartinhas portuguesas e da impressão francesa

Focalizo, neste trabalho, as cartilhas usadas na alfabetização escolar das crianças, sabendo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a produção editorial brasileira tinha forte influência portuguesa. As primeiras cartinhas e cartilhas usadas no Brasil tinham sua origem nas cartinhas e cartilhas portuguesas, a partir do acesso às mesmas através de remessas feitas para as colônias por D. Manuel, logo após o "descobrimento" (Barbosa, 1992).

> *O ensino inicial da leitura era associado à religião nas antigas cartinhas, pois havia uma grande preocupação com a conversão religiosa das crianças, principalmente os pequenos nativos das colônias. Os jesuítas vieram para o Brasil com Tomé de Souza (1549) e abriram na Bahia a primeira escola de leitura, escrita e religião. O governo português remetia livros aos jesuítas, mas pouca coisa se sabe com certeza a esse respeito* (Barbosa, ibid, p.57).

Mesmo com os jesuítas expulsos de Portugal e de suas colônias, a partir de 1579, temos marcas da aliança Igreja/Estado na reg6encia das relações entre literatura e sociedade, nas primeiras cartinhas e cartilhas, ainda no século XIX, com textos de pendor religioso. Esses silabários marcaram o início da literatura didática em nosso país e consistiam em pequenos livros contendo o abecedário, as cartas das sílabas, as cartas dos nomes, os rudimentos do catecismo e/ou cartas de fora, sendo que estas últimas eram ofícios cedidos ao professor, por empréstimo, para exercitar os alunos nas dificuldades das letras manuscritas. Essas cartas eram em número limitado e insuficiente nas províncias até o final do século XIX (Barbosa, op. cit., p.58).

Apresento essas cartinhas a seguir de forma detalhada, respeitando a ortografia da época, quando fizer uso de fragmentos desses textos, expressões ou títulos. O *ABC da infancia* apresentado como *Primeira collecção de cartas para aprender a ler*, sem autoria e ano de publicação identificados (o que é bastante comum nas edições desse período), é considerado *Introdução ao livro na infância*, sendo apresentado como um *Syllabario*, que antecede o *Primeiro livro*. Apresenta inicialmente o *alphabeto redondo* nas *letras maiusculas e minusculas*, separando este último em *letras minusculas vogaes* (incluindo o y) e *letras minusculas consoantes* (incluindo o k, mas sem o w) (acompanhado dos números de 1 a 9, mais o zero),

passando depois a apresentação simultânea das *letras maiusculas* e *minusculas* do *alphabeto manuscripto*. Todas as cartas vão de *A* a *Z*, sendo que a primeira carta combina consoantes e vogais, formando sílabas simples; a segunda é formada pelos ditongos (ai, ei, oi, ui); da terceira até a sétima carta temos as sílabas inversas (al, am, na, ar, as); a oitava traz os encontros consonantais (bla, bra, bran, bras); a nona apresenta o final ão, outros ditongos (au, eu, ou) e os dígrafos (cha, lha, nha, pha, tha); vem depois a primeira carta dos nomes (decompostos, com traços de união separando cada sílaba) formada de nomes dissílabos, seguida da Segunda, formada por nomes trissílabos e da terceira, formada por nomes polissílabos; aparecem, então *os signaes de pontuação (virgula, accento agudo, accento circumflexo, til, ponto final, parenthese, ponto de admiração, ponto e virgula, traço de união, dois pontos, ponto de interrogação, aspas, reticencia, cedilha)*, seguidos por um texto exemplificando o seu uso; finaliza com a *carta para soletrarem*, escrita em três textos de um único parágrafo, com as palavras separadas internamente pelo traço de união e por espaçamento para a segmentação entre elas, sendo os textos separados por espaçamento duplo e traço. Somente no primeiro texto há a separação em dois parágrafos, fazendo-se no primeiro parágrafo um chamamento ao leitor iniciante, convidando-o a "exercitar-se" na leitura de *histórias*.

As capas, contracapas e páginas iniciais ou finais das cartilhas, ao indicarem como foi feita a edição das mesmas, mostram que muitas delas foram impressas em Paris, sofrendo também influência, nesse período, da literatura didática francesa. A influência francesa foi hegemônica, ainda no século XIX em Portugal. Bastos (1997, p.15) considera que seu país estava em *atraso intelectual* em relação a países como a França, Alemanha e Itália, pois Portugal importava *livros para completar a mobilia, sim; para educar o espírito, não*. O uso da tipografia francesa mostra, de certa forma, a influência que tivemos, também, nesse século da literatura didática da alfabetização francesa, havendo, inclusive, livros com a tradução autorizada pelos autores para uso no nosso país.

O *ABC da infância*, apresentado anteriormente, já em sua 86ª edição e sem nenhuma indicação da data de publicação, traz na página de rosto quem o vendia – *Livraria Francisco Alves Paulo de Azevedo & Cia.* – sem indicar autoria do mesmo. A tipografia que fez o trabalho de impressão é indicada na última página – *Paris – Typ. Aillaud* – anteriormente à recomendação de um livro (o *Primeiro livro, de A.Barreto*) para a continuação dos exercícios de leitura a serem seguidos aquele *syllabario*. Mesmo sem uma pesquisa mais detalhada, é possível perceber que as impressões em Paris se restringem até o final do século XIX, pois, a partir dos primeiros anos do século XX começam a aparecer as edições nacionais das *Officinas* de livrarias como a *Globo* ou a *do Commercio,* ou ainda, a dos *Livreiros-Editores* da *Livraria Selbach* (Porto Alegre/RS), a da *Casa Editora Rotermund & Co.*(São Leopoldo/RS), e a de *Paulo de Azevedo & Cia.*, pela *Livraria Francisco Alves* (RJ, SP e BH), conforme informações retiradas das cartilhas analisadas.

As marcas das representações da infância e escola nas marcas das marchas dos métodos de alfabetização

Para a discussão da representação de criança e sobre a produção de uma mentalidade sobre a infância presentes nas cartilhas, volto-me para o surgimento dessas representações no século XIX, buscando distinguir as influências que perpassem as duas grandes marchas da alfabetização: a sintética e a analítica. As representações da infância e escola do método sintético se diferenciam da representação do método analítico, se considerarmos o contexto histórico em que essas duas marchas surgem e ganham força.

No final do século passado e nas décadas iniciais deste, apenas uma parcela insignificante da população freqüentava a escola, sendo a educação vista como um meio de *civilizar-se*, de sair da *barbárie*, de transformar o comportamento humano pela interiorização de princípios, valores e comportamentos que tornassem explícito o *refinamento* dos costumes tradicionais. A escola possuía, então a dupla tarefa de, por um lado, proporcionar a incorporação de novos comportamentos; de outro, provocar o abandono dos costumes vividos no mundo (Galvão, 1998, p.120).

> *Casa de correção, sanatório, prisão eram alguns nomes para denominar a escola. Amansar, endireitar, consertar são [eram] alguns verbos utilizados para falar da ação escolar. A infância era percebida, nas representações que circulavam, como os "anos mais perigosos da vida"* (Rego apud Galvão, op.cit., p.121).

Já no período dos anos 20 e 30, novas reformas começam a ser instauradas em diversos estados brasileiros com a pedagogia da *educação nova* ou *escola nova* objetivando implantar métodos ativos de ensino, *(...) novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura (...) davam destaque ao debate desencadeado no fim dos anos 10 e ao longo dos anos 20 sobre as vantagens e desvantagens do método analítico de ensino da leitura em oposição ao método sintético, em voga no início do século* (Vidal, 1998, p.91). Para o discurso de renovação a escola deveria deixar de ser um *aparelho formal de alfabetização*, para tornar-se um *organismo vivo, renovado nos seus processos didáticos* em que *a liberdade do/a professor/a criar* estava associada à *existência técnica*, como condição de êxito (Lourenço Filho apud Carvalho, 1998, p.76-7). O verbalismo passa a ser substituído por métodos ativos. *Excursões, jogos, exercícios físicos eram apontados como atividades indispensáveis ao desempenho escolar. Alunos e alunas passam a ser percebidos como em constante movimento. (...) O discurso da modernidade parecia afastar o livro como recurso didático* (Vidal, 1998, p.89). *Entretanto, o que passa a acontecer é a busca do uso racional do livro.* Dewey (apud. Vidal, op.cit., p.91) defendia seu emprego desde que suscitasse a pesquisa e a reflexão *Todo um campo disciplinar passou a ser desenvolvido, tendendo a discriminar o bom e o mau uso da leitura: técnicas de*

ler, posturas corporais do leitor, características do ambiente de trabalho (Vidal, ibid., p.91). Acabou havendo o aumento da produção e a procura de livros, bem como a normatização em torno do seu aspecto material e de conteúdo. A leitura silenciosa passou a vigorar, atendendo, assim, aos "apelos da sociedade moderna": rapidez, eficiência , individualidade.

A descrição detalhada do conteúdo e estrutura das cartilhas e dos pressupostos dos métodos de alfabetização que as orientam podem contestar, confirmar e aprofundar essa discussão. As marcas do discurso religioso, patriótico, instrutivo e/ou lúdico podem também ser discutidas a partir dessas descrições. Para exemplificar como se dão essas representações sobre o leitor, posso ilustrar com textos de leitura das cartinhas do *ABC da infância*, representando a produção da infância na marcha sintética, e com o primeiro texto de leitura da Cartilha Maternal de João de Deus, para ilustrar a produção da mesma na marcha analítica.

Os três textos, presentes na carta para soletrar do *ABC da Infância* representam essa fase como um momento de formação de virtudes, sendo moralistas: o primerio texto apresenta o estudo como um trabalho que se opõe ao ócio; o segundo traz as travessuras infantis como atos com conseqüências fatais e o terceiro mostra a figura do pastor como guia a ser seguido por um rebanho, sendo o cordeiro teimoso e aventureiro devorado por um tigre faminto. Já *Hymno de Amor*, primeiro texto de leitura, da Cartilha Maternal, de João de Deus, editada em Portugal em 1876 e usada no Brasil até as primeiras décadas do século XX, é para Rocha (apud Bastos, 1997, p.33) um poema que *guarda um sabor de etapa vencida, de liberdade, de conquista, de acesso a outra linguagem, sentida mesmo quando nào é totalmente compreendida.*

As marcas de gênero nas autorias

Uma característica de relevo nas produções do início deste século é o rcurso freqüente ao prefácio, lugar privilegiado para autores/as, tradutores/as, adaptadores/as e até editores/as exporem suas diferentes perspectivas sobre as crianças e sua educação, e, em especial, sobre o papel do livro e da literatura pedagógica da alfabetização (Bastos, ibid., p.33). O destaque dado aos métodos de alfabetização, identificados já na capa dos livros mais antigos e/ou apresentados no prefácio ou introdução, caracteriza mais uma vez a já comentada efervescência de métodos e o interesse do Estado, Escolas Normais e Universidades pelas suas publicações, pois os livros trazem nas suas capas ou páginas iniciais a indicação das premiações, aprovação e/ou adoção, sendo que seus autores/as se apresentam através de suas titulações e de texto explicativo do método escolhido. A formação dos autores/as dos exemplares examinado, suas profissões e campos de atuação, dão uma mostra dos/as profissionais envolvidos/as com a produção de cartilhas nesse período. São poetas, professores universitários, inspetores de escola, diretores de Escolas Normais e, inclusive, professoras, os/as autores da literatura destinada à alfabetização das crianças. É, portanto, ilustrativa a predominância da autoria masculina nas cartilhas do início do século, com o surgimento de autorias femininas nos anos 20, 30. De treze cartilhas

disponíveis no acervo do período que vai de 1878 a 1924, é neste última data que tenho acesso a primeira cartilha de autoria feminina, em uma publicação em co-autoria com outra mulher, sendo que mesmo esta é uma adaptação à língua portuguesa de uma cartilha (*Primeiro Livro*) de um autor uruguaio (Acauan; Souza, 1937).

Um *extracto do catálogo da Livraria Francisco Alves* apresenta na contracapa de um dos livros publicados (Barreto, 1930) por essa editora uma relação de seis autores e suas publicações *versus* duas autoras e as suas, tendo as duas sobrenomes comuns a de dois autores, apresentados anteriormente a elas, sendo as mesmas apresentadas ao final da lista, sem haver o privilégio da ordem alfabética.

Na catalogação que fiz do acervo ao qual tenho acesso, uma nova autoria feminina, inclusive nas ilustrações dessa cartilha, surge somente em 1940, acompanhada ...

(...)

> *portanto, cabal e perfeitamente indicada em lugars onde tão proficuo systema não está ainda introduzido, e, alé, disso, póde servir aos estabelecimentos de instrucção primaria com utilidade incontestavel.*
>
> *Para uso, porém, das aulas publicas do Estado, é elle desnecessario, e por isso, a commissão não propõe a sua aprovação, tanto mais quanto a citada obra não esta ainda impressa e não podemos, em consequencia tomar a responsabilidade de uma medida que viria inovar no que, há muito, ficou devidamente estabelecido.*

Na página que antecede a esse parecer há ainda uma *advertência: Não serão considerados authenticos os exemplares que não levarem a firma autographa do autor.*, seguida de sua assinatura. A formação desses conselhos, o tempo de atuação e o seu fim são significativos para a discussão das representações de leitor e de escrita prestigiadas de forma mais efetiva através de aprovação e/ou autorização da divulgação e uso de determinadas cartilhas e suas orientações metodológicas.

A *Cartilha maternal* ou *Arte da leitura* (Deus, s.d.), mencionada no parecer discutido anteriormente, traz na sua capa *Adoptada para uso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul*. Barbosa (op.cit., p.57), considera ser esse livro o segundo texto português de importância para o ensino da leitura do século passado, e considera que seu autor *opunha-se ao método da soletração e silabação como pontos de partida para a aprendizagem da leitura*. Avalia que tal *obra marca a transição do abecedário do bê-a-bá para os métodos analíticos, que são difundidos no Brasil durante a República.*

A “aprovação” e “adoção” ou a “adoção com restrições” de determinadas cartilhas, bem como a “falta de proteção oficial”, como no caso da *Cartilha moderna*, de Heuer, em sua segunda edição (1927), mostram que a transformação do desejo em ato é engendrada pelas comissões educacionais estatais, através de pareceres que transformam-se em atos que, por sua

vez, regulamentam outros atos. Há, assim, a constituição de uma ação através do gerenciamento da literatura didática da alfabetização pelas instituições estatais, editoras e livrarias.

Podemos exemplificar como era o contexto dessas inovações metodológicas com o resumo de uma conferência realizada pela Sociedade de Educação, em abril de 1924, por Clemente Quaglio. A mesma consiste em uma refutação aos apologistas do *Methodo analytico*, identificados pelos professores Benedicto Tolosa, Arnaldo Barreto e Dr. Doria, constituindo-se em uma publicação da Faculdade de Pedologia de São Paulo, em sua 24ª edição (1927). Quaglio, Professor de *Psychologia experimental e Pedagogia* e autor de cartilhas, orientadas pela marcha sintética (1913, 1921) defende o *Methodo phonetico puro*, questionando a imposição do *Methodo Analytico*, pelas autoridades escolares, que, segundo ele, infringem *a autonomia didactica dos professores*, conforme texto de *regulamento official*, que diz: *durante todo o desenvolvimento deste programa do 1º anno do ensino da leitura, as creanças só leem sentenças e nunca palavras ou syllabas* (Quaglio, 1927, p.24). Como oponente, Quaglio considera-se vitorioso ao receber a recusa dos colegas ao desafio de pôr em prática o seu *methodo phonetico puro x o methodo analytico*, em duas *classes de vinte alumnos cada uma*.

Temos aqui uma ruptura entre o que determinados autores e órgãos oficiais defendem. A resistência de Quaglio (1927) e Heuer (1929), defensores da marcha sintética, ante a valorização pela instituição estatal da marcha analítica, pode ser reconhecida nessas refutações e observações que também se transformam em atos, ante pareceres que são essencialmente a representação da linguagem em atos.

As marcas da denominação da literatura didática e dos métodos de alfabetização

A denominação *cartas, cartilhas, syllabario, pre-cartilha, primeiro livro de leitura, leituras preparatórias, pré-livro, leitura intermediária* é representativa de uma mesma literatura didática: a da alfabetização destinada às crianças em fase inicial dos usos da leitura e escrita. Há uma hierarquia na organização desses livros pelas editoras. Os catálogos desse período apresentam os livros em uma seqüência que vai do primeiro ao quarto ou quinto livro de leitura, com a cartilha aparecendo posteriormente ao primeiro livro de leitura, quando esta encontra-se entre uma seqüência de obras do mesmo autor. A cartilha pode aparecer, ainda, no lugar do primerio livro, ou ser substituída por ele. As leitura preparatórias ou intermediárias podem aparecer, nessa seqüência, posteriormente a cartilha e antes do segundo livro.

As cartilhas recebiam denominações como a de *cartinha* ou *syllabario*, especialmente no início de seu uso no nosso país, enquantoa identificação como *pré-livro*, aparece como uma denominação mais recente. Já a *pré-cartilha*, que pode ter também a do aluno (*Livro do alumno)*, ou a do professor (*Chave* ou *Livro do professor*), corresponde a *lições e exercícios physiologicos e de linguagem* voltados ao *período preparatório para o ensino scientifico da*

leitura, como no caso de uma das obras de Quaglio (1913) *approvada e adoptada pelo governo do Estado de São Paulo, por acto publicado em Diario Official, de 15 de fevereiro de 1912.*

O primeiro livro, que antecede *a cartilha* ou a substitui, é constituído do *alphabeto, syllabação, primeiras leituras*, sendo seguido pelo *segundo livro* com *trechos excerptos dos melhores autores brazileiros e portuguezes*, como na coleção *O leitor brazileiro*, apresentada em extrato de catálogo da Livraria Garnier, presente na contracapa da *Cartilha nacional* (Ribeiro, s.d.)

A denominação do método que orienta a organização da cartilha é destacada na capa ou página de rosto, havendo a descrição do mesmo e orientação da organização da cartilha nas páginas iniciais ou finais. Na cartilha *Queres ler?* O método do professor uruguaio, já comentado anteriormente quanto a autoria, é apresentado pelas adaptadoras, já na capa como *Novo methodo directo de leitura – escripta corrente e orthographia usual*, sendo identificado de forma diferente ao parecer dado pela *Comissão de exame de obras pedagógicas*, em 1924 (Acaun; Souza, 1937, p.XI):

> *Este é um methodo associativo ou objectivo, assim denominado, aliás, impropriamente. Methodo da palavração é que deveria chamar-se, pois por ele se ensina a palavra, como um todo, como a imagem de uma idéia, sem solicitar a attenção da criança para os seus elementos constituintes, lettras ou syllabas, antes de lhe estar gravada no espírito, como um objeto claro. O livrinho, ora sujeito ao nosso estudo e sobre o qual estamos exarando presente parecer, encerra, segundo pensamos todas as condições necessarias a um trabalho completo e bem acabado, obedecendo ao que se observou, experimentou e preceitua a didactica atual.*

Outra situação que exemplifica o lugar do autor perante a sua obra pode ser destacada com o *Methodo João de Deus*, adotado através da *Cartilha maternal* (Deus, op. cit.), sendo que o mesmo deixa de ser reconhecido pela marcha, localizada por Barbosa (op.cit.) como de transição entre a sintética e analítica, e passa a ser identificado pelo nome do autor. Portanto, nem todas as cartilhas são identificadas, simplesmente pelas marchas sintética e analítica ou pelo baralhamento das suas orientações – soletração, silabação, fônica, palavração, sentenciação ou conto – mas por outras denominações, como as da *Cartilha nacional* (Ribeiro, op.cit.) e da *Cartilha moderna* (Heuer, op.cit.), que são identificadas pelo *ensino simultâneo da leitura e escrita* e *para aprender a ler e escrever*, respectivamente. Isto permite observar, também, que as cartilhas podem enfatizar a leitura, pela própria denominação como *livros de leitura*, organizados de forma hierárquica, ou ainda pela identificação como *Arte de ler* (Deus, op.cit.), *Ensino rapido da leitura* (Quaglio, 1921), *Cartas para aprender a ler* (op.cit), etc. Por outro lado, quando privilegiam a leitura e a escrita, são identificadas por *Ensino simultâneo da leitura*

e escripta (Ribeiro, op.cit.), *Novo methodo directo de leitura-escrita corrente e orthographia usual* (Acaun; Souza, op. cit.) ou *Novo Methodo Phonetico theorico-prático para aprender a ler e escrever em dez lições* (Lubisco, op.cit.).

As marcas das representações de leitor e escrita

Representativas dos livros didáticos, infantis, destinados ao período da alfabetização, as cartilhas tem um caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança precisa dominar o mecanismo da leitura e escrita, caracterizando-se como um livro, ou melhor, pré-livro, destinado a um pré-leitor. Ou seja, a cartilha limita-se ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. *A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença de que, ensinando-a a decodificar e codificar, a criança aprende a ler e escrever* (Barbosa, op.cit., p.54).

Para as representações de leitura identificadas nas orientações do método sintético, que partem de elementos menores que a palavra, como letras, sílabas e fonemas, está em primeiro lugar o decifrado do texto, sendo que, posteriormente, se dará lugar à compreensão do texto lido, culminando com a leitura expressiva, onde se junta a entonação. Já para as representações de leitura reconhecidas nas orientações do método analítico, que partem de elementos significativos, como palavras, sentenças e contos, pelo contrário, a leitura passa a ser um ato global e ideovisual. Dá-se, inicialmente, o reconhecimento global das palavras ou sentenças, sendo a análise dos componentes uma tarefa posterior. Como uma atividade ideovisual, há a consideração de unidades significativas e, fundamentalmente, visuais.

Exemplifico a leitura para as duas marchas através de marcas deixadas nas cartilhas desse entendimento. O *ABC da infância* faz recomendações às *mães que se dedicam ao ensino de seus filhos*, destacando essa atividade materna como *a mais nobre e gloriosa missão da mulher*. Eis alguns fragmentos dessas recomendações (op. cit., p.2):

> *Quando o menino achar dificuldade em pronunciar claramente qualquer letra, syllaba ou palavra, por qualquer defeito do órgão vocal, deve o professor fazel-o pronunciar lenta e distinctamente, repetindo com frequencia as lettras, syllabas e palavras, até que desappareça a difficuldade e obtenha uma articulação clara.*

As recomendações continuam apresentando *regras de leitura em voz alta, com sua pontuação:*

> *Para que vossos filhos venha a lêr bem, já que a leitura em voz alta é uma prenda bem rara e que talvez venha a influir muitissimo no futuro delles, deveis*

> *obrigal-os a respeitar rigorosamente todos os signaes de pontuação e dar á voz boa inflexão e articulação clara.*
>
> *A pontuação é o bom senso da leitura; Cícero diz: "Assim como as cordas da lyra, deve a voz produzir na leitura os tons agudos, graves, vivos, brandos, altos e baixos, segundo as paixões que tem de exprimir, e a pessoa que tiver de ensinar deve estudar o movimento e graduação que se tem de dar á voz na leitura, pois que a boa leitura é uma espécie de música, cuja beleza consiste na variedade de tons. Ensinai ao menino o valor relativo de cada um dos signaes de pontuação, mostrando-lhe logo no primeiro conto que elle lêr, a pagian 25, que na primeira virgula que elle encontrar fará uma pausa, e ainda maior fará quando encontrar dous pontos, que será contudo menor que a que terá de fazer quando encontrar ponto final. Nestas tão simples regras a Arte de lêr em voz alta."*

Apresento um trecho da leitura indicada na *carta para soletrarem* comentada anteriormente (ibid, p.25):

> *Al-fre-do: que cou-sa tão bo-ni-ta é um me-ni-no sa-ber lêr! Há pou-co sa-bi-as a-pe-nas jun-tar as le-tras e di-zer b-a-ba, be-e-be; mas a-go-ra que já tens es-tu-do, po-des lêr his-tó-ri-as; eu vou es-cre-ver-te al-gu-mas pa-ra tua ins-tru-ção e di-ver-ti-men-to.*
>
> *(...)*

Exemplificadas as marcas de uma leitura e pontuação retórica, que caracteriza, a marcha sintética, apresento exemplo do entendimento da leitura como atividade global e ideovisual, própria da marcha analítica, através das *instrucções* presentes na *Cartilha analytica*, de Barreto, *recommendadas* aos professores do Estado de São Paulo para o ensino da leitura pelo *methodo analytico* (1930, p.95):

> *(...) o objecto de ensino da leitura é fornecer á criança um instrumento poderoso de acquisição de idéias e pensamentos. Por isso, mesmo, é mister que a habituem a ler, na palavra ou na sentença, não nas syllabas ou letras de que ellas se fórmam, mas a idéia e os pensamentos que encerram.*

Cinco passos são determinados em relação a observação de objetos ou estampas para que as crianças raciocinem e exprimam com clareza suas idéias, sendo que os mesmos podem produzir quatro ou cinco lições, que devem ser dadas no quadro negro em letras de caracter *manuscripto vertical*. O primeiro passo consiste em as crianças enunciarem cinco ou seis sentenças *relacionadas umas com as outras, de modo que o objecto lógico seja empregado como sujeito da sentença immediata, formando o todo uma pequena história descriptiva do objeto ou estampa que sirva de assumpto da primeira lição*. As frases são agrupadas em blocos

de palavras sublinhadas conjuntamente, evitando a geminação de letras, sendo as sentenças lidas de forma salteada. A historieta é composta de outras formas nas lições seguintes a partir da mesma estampa ou objeto, sendo *recomendado que o professor prepare as lições com antecedencia, afim de não hesitar na composição de novas sentenças.* Os pontos de interrogação e exclamação são usados no começo e no fim de cada sentença (ibid., p.95-97).

O segundo passo consiste na escrita de algumas das sentenças em coluna vertical, para que os alunos leiam nessa nova posição. A escrita no sentido vertical leva ao terceiro passo, em que os alunos devem enunciar cada palavra vagarosamente, sendo indagados em quantas vezes as proferem e com que sílaba cada uma começa. No quarto passo algumas palavras são dispostas em sílabas para formar novas palavras. Palavras *rimadas são confrontadas afim de ficarem conhecidos os sons consoantes* no quinto passo, havendo a análise de diferenças de uma ou mais letras, quer no começo, quer no meio, quer no fim. O uso da cartilha só dará após tr6es, quatro meses de exercícios de leitura como esses, feitos no quadro negro (ibid, p. 97-100).

Assim, há uma representação que classifica objetos como referentes e as palavras como significantes, ou ainda, há uma representação que estabelece uma relação entre objetos/referentes e palavras/significantes. Podemos discutir essas representações não simplesmente como constituídas de signos que supostamente *representam* objetos que lhe são anteriores, mas podemos vê-las como signos que criam sentidos (Silva, 1997, p.13), examinando, dessa forma como as cartilhas produzem o leitor infantil e a escrita.

Tanto para uma quanto para outra marcha, as representações de escrita estão associadas a uma técnica de reprodução de um traçado gráfico. Para a cartilha sintética de Heuer (op.cit.), que inicia com a escrita das vogais, a primeira letra a ser ensinada é o "i". O trecho apresentado a seguir foi retirado das observações presentes na introdução da cartilha (Heuer, ibid., p.VIII):

> *(...)*
> *Professor: escreverei agora o "i" no ar, com o dedo, dizendo "i"!*
> *Escreverei o "i" com o dedo na mesa!*
> *Professor: Vou escrever outra vez o "i" aqui no quadro preto. Attenção: para cima! Para baixo! Para cima! Ponto! (o professor faz cada vez o traço indicado).*
> *Todos com o dedo no ar!*
> *Alunos (fazem e dizem): para cima! Para baixo! Para cima! Ponto!*
> *Professor: Ide agora escrever o "i" nas vossas pedras!*
> *Os alunos devem escrever repetidas vezes o "i".*
> *Professor: Agora abri o livro e mostrae-me onde está o "i" que acabaes de apprender.*

Sobre a atividade didática com a escrita através do método sintético fônico Ribeiro (op.cit., p.71), aconselha que:

> *Só depois que os alunnos saibam ler perfeitamente, tanto o caracter romano como o manuscrito até a quarta lição, é que o professor lhe ensinará a escrever na taboa preta, primeiro a letra* ***v*** *depois as palavras formadas com ella.*
> *Siga-se o mesmo plano para relativamente aos outros caractéres.*
> *Logo que estejam mais provectos, aprenderão os alumnos a escrever de memória tanto os vocábulos as lições, como outros, bem assim pequenas phrases ao alcance de suas inteligencias.*

Diferentemente das posições anteriores, Barreto (op.cit., p.100-101), defensor do *methodo analytico*, considera que a escrita deva ser ensinada juntamente com a leitura:

> *O ensino da escrita, já porque auxilia poderosamente o da leitura, já porque exige da parte do alumno um esforço eminentemente educativo, deve caminhar parallelamente ao da leitura.*
> *Assim, desde a primeira lição de leitura os alumnos devem copiar uma das sentenças que aquella encerra.*
> *Quando os alunos conseguirem nas suas cópias, dar ás letras uma fórma bem definida, é conveniente revesar a professora taes exercicios com os dos cadernos 1º e 2º da Série Paulista, letra vertical.*

A análise do uso da *escrita vertical* para substituir a *escrita inclinada*,permite a discussão da escolarização de corpos através da escrita, que podemos contextualizar na primeira predominância da escrita inclinada nas primeiras cartilhas, de marcha predominantemente sintética, e a sua substituição progressiva pela *escrita vertical*, na marcha analítica. Cria-se, assim, uma polêmica entre os defensores da escrita inclinada e os da escrita direta, pois a primeira é apresentada como *rápida, elegante e graciosa, se bem que algumas vezes ilegível*, enquanto a segunda é vista como *simples, racional, clara e legível* (Faria Filho, 1998, p.37). Temos, tanto nas cartilhas da marcha sintética quanto da analítica, as marcas de uma pontuação retórica, indicando pausas e alturas, maneiras de ortografar e marcar a pontuação das palavras, em que a materialidade da obra impressa expressa a oralização da leitura ainda na concepção analítica, ao indicar a entonação a ser dada a cada sentença pela inclusão dos pontos de interrogação e exclamação no início e no fim de cada sentença. Temos também uma leitura que tornou-se, historicamente, um gesto do olho, que não precisa mais do rumor de uma articulação vocal, deixando, assim, o texto de impor seu ritmo ao leitor (Chartier, 1998, p.21).

Podemos observar, ainda, que maneiras de ortografar, diversas de uma cartilha para a outra, nem sempre representam desejos do autor que escreveu o texto, mas se originam em hábitos dos tipógrafos que o compuseram para que se tornasse um livro impresso, ou como resultado de letrados contratados pelos livreiros ou editores para assegurar a maior correção possível de suas edições (Chartier, 1996, p.70-1).

Concluindo

Com esta leitura inicial das cartilhas do período entre os séculos XIX e XX pretendi discutir as representações de leitor infantil e escrita, considerando as marcas que as contextualizam como representações dessas representações, pela análise de aspectos que as distinguem de forma pontual, usando como fonte de pesquisa dados que as análises anteriores das cartilhas pouco privilegiaram, fazendo, assim, uma leitura da história da literatura didática da alfabetização.

Portanto, as cartilhas possuem as marcas dos métodos de alfabetização e suas marchas, bem como de seus/as autores/as, editoras e tipografias do final do século XIX e início do século XX. Marcas de representações *do que pode e como pode* ler e escrever a criança na "fase inicial" da alfabetização, da leitura como soletração /ou significação, da leitura com voz ou para os olhos, dsde que ela deixe marcas na/através da escrita, a partir de dispositivos como os traços de segmentação/ união das sílabas, orientações de como proceder a leitura e a escrita (apresentadas nos prefácios, orientações ou observações, presentes nas páginas iniciais ou finais, como também, manuais avulsos às cartilhas).

Por fim, pretendi discutir também a compreensão das cartilhas como produção cultural de práticas concretas de leitura e escrita que se diferencia, ou, pelo menos, buscam isso, ao mesmo tempo que possuem dispositivos que as governam. O reconhecimento e autorização da adoção de determinadas cartilhas e métodos, com a maior valorização de uma ou outra das duas marchas, bem como o seu baralhamento, do Brasil Colônia ao Brasil República, mostra o quanto a literatura didática da alfabetização já era assunto de interesse estatal, como o fora a literatura portuguesa já no século XV ou a dos gregos antigos. (Lajolo , 1997, p.70-71). Essas interpretações todas levam a refletir sobre como a literatura didática da alfabetização produz o seu interlocutor-consumidor, sendo que isso se dá através de uma construção e desconstrução constante em que o *leitor inventado sucede o leitor histórico* (Lajolo; Zilberman, 1996, p.57), com o autor produzindo o leitor, enquanto é produzido, também, culturalmente.

BIBLIOGRAFIA

ABC da infancia: introdução ao livro da infância. 86 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves/Typ. G. Ailland, s.d.

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira. *Queres Ler?* Porto Alegre: Livreiros-editores Selbach, 1937.

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha Analytica.* São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1930.

BASTOS, Glória.*A escrita para crianças em Portugal no século XIX*. Portugal: Editorial Caminho, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio.*Alfabetização e leitura.* São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). *Modos de ler/Formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.65-86.

CHARTIER, Roger. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. *Leitura: teoria & prática*, v.16, n.30, p.67-75, dez./1997.

_____. *A ordem dos livros:* leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: editora da Universidade, 1998.

DEUS, João de. *Cartilha maternal*: arte de leitura. Porto Alegre: Livreiros-Editores Selbach, s.d.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino de escrita e escolarização de corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). *Modos de ler/ formas de escrever:* estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.26-46.

FONSECA, Anita. *O livro de Lilí / Método Global /* manual da professora. Rio de Janeiro , São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1940.

_____. *O livro de Lilí*. 13 ed.. ilustrações de Elza Coelho Júnior. Rio de Janeiro, São Paulo. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, s.d.

_____. *O livro de Lilí*. São Paulo: Editora do Brasil, 1958.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. "*A palmatória era uma vara de condão*": práticas escolares na Paraíba (1890-1920) In: FARIA FILHO, Luciano Mende de.. (org.). *Modos de ler/Formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.117-142.

HEUER, R. *Cartilha moderna ou leituras primárias para aprender a ler e escrever*. 2 ed. São Leopoldo, RS: Casa Editora Rotermund & Co., 1927.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Sociedade e Literatura. In: LAJOLO, Marisa; ORLANDI, Eni P.; IANNI, O . Sociedade e Linguagem. Campinas: UNICAMP, 1997.

LUBISCO, Gherardo. *Novo methodo phonetico theorico-pratico:* para aprender a ler e escrever em dez lições a lingua portuguesa. Porto Alegre: Livraria do Commercio, 1902. [Editado nas officinas a vapor da Livraria do Commercio.]

PESSANHA, Eurize Caldas. A formação de professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha das profissões. *Cadernos ANPED*, n.7, p.9-40. Dez./1994.

QUAGLIO, Clemente. *Pre-Cartilha/ Livro do alumno*: exercícios physicologicos-phonicos e de linguagem no periodo preparatorio para o ensino scientifico da leitura. São Paulo: Typ. Espindola & Comp., 1913.

_____. *Pre-Cartilha/Chave/Livro do professor:* exercicios physicologicos-phonicos e de linguagem no periodo preparatorio para o ensino scientifico da leitura. São Paulo: Typ. Espindola & Comp., 1913.

_____. *O methodo analytico no ensino da leitura*: refutação aos professores Tolosa, Arnaldo e Dr. Doria. 24 ed. São Paulo: Faculdade de Pedologia, 1927. [Resumo da Conferência realizada na Sociedade de Educação, em 24 de abril de 1924.]

RIBEIRO, Hilario. *Cartilha nacional*: ensino simultâneo da leitura e da escripta. 10 ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier/Imp. Eyménié, s.a

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, v.19, n.2, p.67-82, jul./dez 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. 38p.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas da leitura na escola brasileira dos anos de 1920-30. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) *Modos de ler/Formas de escrever:* estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.87-116.

A PRODUÇÃO E O USO DE LIVROS DE LEITURA NO RIO GRANDE DO SUL: *QUERES LER?* E *QUERO LER*

Eliane Teresinha Peres
Professora da FaE/UFPel
Doutoranda FaE/UFMG

"Hei de ter uma tabuada
E o meu livro *'Queres Ler?'*
Vou aprender fazer contas
E algum bilhete escrever
Prá que a filha do seu Bento
Saiba que é meu bem querer
E se não for por escrito
Eu não me animo a dizer"
(Guri. Canção nativista gaúcha).

Introdução

Com a criação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul, em 1909, o Estado *inaugura* um novo modelo de escolarização primária. O ensino público primário que até então era ministrado nas chamadas escolas elementares (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala de aula, com um único professor ou professora) passa a contar com esse novo tipo de estabelecimento e com uma nova organização pedagógica: várias salas de aulas funcionando em um único prédio, agrupamento de alunos pelo "grau de adiantamento", uma professora para cada classe, sob uma direção única.

Os gestores da educação pública gaúcha fizeram um esforço extremado, nessa (re)organização do ensino primário, para estabelecer um novo modelo de escola considerada mais moderna, mais eficiente, mais adequada a uma sociedade em mudança.

No esforço de produzir o "novo", o moderno, de qualificar, de (re)organizar o ensino público, tendo sempre como referência os colégios elementares, foi organizada e enviada à capital do Uruguai, em 1913, uma **missão especial** de professores e de professoras com a finalidade de realizar estudos e observações sobre o funcionamento e

a organização das escolas primárias do país vizinho. Essa missão permaneceu durante três meses em Montevidéu, financiada pelo governo do Estado gaúcho. A comissão de professores foi chefiada pelo diretor da Escola Complementar da capital, Alfredo Clemente Pinto, integrada, ainda, por mais um professor e quatro professoras dos cursos elementares anexos à Escola Complementar[1]. Estava, a comissão, "incumbida de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da adiantada República vizinha" (Relatório, 1913)[2]. Como afirmaram os próprios professores em seus relatórios, o objetivo principal da viagem ao Uruguai foi o de "conhecer de perto os sistemas e processos educativos postos em prática nas aulas públicas desta pequena mas adiantada e florescente República" (Relatório, 1913). Os relatórios nos dão conta de que os professores, durante estes três meses, observaram pelo menos duas escolas de 1º grau, duas de 2º grau e uma de 3º grau[3]. Visitaram, ainda, as duas Escolas de Aplicação da capital uruguaia, as duas Escolas Normais (a feminina e a masculina), o Jardim de Infância, o Asilo Maternal, a Escola ao Ar Livre, o Instituto dos Surdos-Mudos, e o Museu e Biblioteca Pedagógicos.

E sobre quais aspectos mais especificamente os professores e professoras lançaram seus olhares? Nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, os professores brasileiros observaram cuidadosamente o cotidiano escolar no seu conjunto: a organização pedagógica, os horários das aulas e das atividades, a composição do corpo docente e das direções, a escrituração escolar, etc. Mas algumas questões ocuparam mais tempo e prenderam a atenção da comissão de forma mais cuidadosa. Nos seis relatórios que os professores produziram registrando as impressões sobre as escolas uruguaias, três aspectos se sobressaem: a atenção dada aos prédios, mobiliário e materiais escolares; o registro detalhado da disciplina dos alunos; e a extensão dos comentários sobre os conteúdos de ensino. Os prédios escolares sempre foram, desde os primeiros anos do século, um grande problema que as administrações governamentais do Estado gaúcho não conseguiram resolver. Impressionou os professores e professoras a qualidade dos prédios escolares em Montevidéu. Eles registraram os detalhes dos prédios escolares

[1]O professor era Afonso Guerreiro Lima. Quanto às quatro professoras, eram: Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubiano.

[2]Os seis relatórios produzidos pelos professores e professoras que fizeram parte da comissão ao Uruguai, estão anexados junto ao *Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1913.*

visitados: o pátio, as salas de aula, as janelas, as portas, a iluminação, o tamanho das salas, o asseio, a água fornecida às crianças, a decoração das paredes, os retratos, as plantas e as flores; tudo foi motivo de atenção dos professores gaúchos. Quanto ao mobiliário, observaram as carteiras, as cadeiras, o papel que forrava as mesas, os tinteiros, os limpa-penas, etc. No que tange à disciplina dos alunos, elogiaram incansavelmente o uso da campainha pela diretora para organizar as crianças, a imobilidade dos alunos diante do som da campainha, a marcha compassada e militar, os cantos patrióticos, a execução sincronizada dos movimentos das crianças diante dos sinais da professora. E, por fim, os professores e professoras teceram longas considerações sobre cada matéria ensinada na escola primária uruguaia.

Nos relatórios transparece, também, uma representação de escola ideal. Ao registrar suas impressões sobre o cotidiano escolar, os professores e as professoras da "comissão especial" expressaram e trouxeram à tona suas experiências e suas demandas profissionais. Em algumas situações narradas nos relatórios, os professores indicam isto de forma mais explícita: ao referenciar várias vezes que em cada classe havia um número reduzido de alunos, indicando que as condições em que trabalhavam nas escolas gaúchas no tocante ao número de alunos não eram as mais adequadas; ao enfatizar que nas escolas primárias uruguaias o uso do livro-texto era apenas para as aulas de leitura e que, portanto, não havia esse material para as outras matérias escolares; ao salientar que as diretoras das escolas primárias do Uruguai não tinham regência de classe, ou seja, não acumulavam as funções como acontecia, então, no Rio Grande do Sul; e chama atenção, também, o fato de os professores terem feito questão de registrar a abundância de materiais didático-pedagógicos à disposição de alunos e das professoras nas escolas primárias do Uruguai, afirmando que a Diretoria Geral procurava sempre garantir tais materiais: (...) "estão as escolas providas de todo o necessário e se alguma coisa lhes falta é imediatamente fornecida pela Diretoria Geral mediante pedido da diretora" (Relatório, 1913). Foi, portanto, sob a lógica da situação vivida e da situação desejada pelas professoras gaúchas que tais registros foram feitos.

A experiência de estudos, de pesquisa, da observação, da vivência, da aprendizagem no país vizinho, frutificou. A convite do governo do Uruguai, depois desta comissão de 1913, o governo gaúcho enviou, com as despesas pagas pelo Estado,

[3]O ensino primário uruguaio era dividido em três graus: 1º, 2º e 3º anos, compunham o ensino de 1º grau; 4º e 5º anos o do 2º grau; 6º e 7º anos o de 3º grau. Havia ainda uma aula inicial chamada aula preparatória de ensino da leitura e

seis alunas-mestras para estudar na Escola Normal de Montevidéu e na Escola de Aplicação daquela cidade. As alunas-mestras Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira, formadas pela Escola Complementar de Porto Alegre, em 1913, estudaram, durante todo o ano de 1914, em Montevidéu. As três primeiras foram matriculadas no Instituto Normal feminino a convite do governo uruguaio e recebiam o montante de 300$000 (trezentos mil réis) do governo gaúcho e mais $ 30 (trinta pesos) do governo do Uruguai. As outras recebiam apenas os 300$000 (trezentos mil réis) do governo gaúcho e foram com o objetivo de, segundo o telegrama do Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, "praticar aplicação ouvindo lições" (Relatório, 1913). Acompanharam, assim, algumas aulas da Escola Normal e da Escola de Aplicação. Decorrente dessa experiência e talvez impressionadas com a qualidade dos métodos e dos materiais pedagógicos da vizinha República, duas dessas professoras adaptaram, na segunda década desse século para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o *Primeiro Livro de Leitura Quieres Leer?,* do professor uruguaio José Henrique Figueira.

1. O *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?*

> Assim como por qualquer caminho pode-se ir a Roma, assim também com qualquer método se pode ensinar a ler; mas assim como existe um caminho mais seguro e agradável para se ir de um ponto a outro, assim também há um método mais vantajoso para ensinar a ler (José Henrique Figueira. *Queres Ler?,* p. 119. Instruções Práticas sobre a Didática da Leitura).

O livro de leitura *Queres Ler?* foi adaptado pelas professoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, ambas alunas-mestras pela Escola Complementar de Porto Alegre e integrantes do grupo que participou da experiência de aperfeiçoamento profissional na Escola Normal de Montevidéu no ano de 1914.

Os dados quantitativos sobre o número de edições, a tiragem, a editora responsável pelo *Queres Ler?*, não foram encontrados[4]. Particularmente, meu interesse

da escrita para crianças de seis anos, o que muito impressionou a comissão.

[4] Um exemplar do Primeiro Livro de Leitura *Queres Ler?* é hoje muito difícil de se conseguir. Percorrendo os *sebos* da capital gaúcha obtive a informação de que esse livro é muito procurado pela geração de alunos saudosistas de escolas gaúchas que compram o *Queres Ler?* para guardar como recordação de sua vida escolar. Segundo um livreiro porto-alegrense, o último exemplar que ele dispunha foi vendido a mais ou menos um ano (1997) pelo valor de R$ 70,00. Uns poucos exemplares, entretanto, estão disponíveis em Bibliotecas Públicas e acervos particulares. Na realização desse trabalho utilizei um exemplar do acervo particular do Professor Dr. Elomar Tambara.

pelo livro *Queres ler?* decorreu de entrevistas realizadas com professoras primárias gaúchas que atuaram em escolas do Estado entre o final da década de 20 e os anos 60[5]. Nessas entrevistas foi recorrente a afirmativa: "eu sou do tempo do *Queres Ler?*". "Ser do tempo do *Queres Ler?"*, marca um período da escolarização primária no Rio Grande do Sul e identifica, acima de tudo, uma geração de alunos e de professoras sul-rio-grandeses. Esse era um dado que não se poderia desconsiderar. Dele nasceu o interesse em conhecer mais e melhor esse *Primeiro Livro de Leitura* que, ao que tudo indica, foi um dos mais usados no Estado.

O exemplar do *Queres Ler?* de que disponho é do ano de 1935, não constando editora, edição e tiragem. Suponho que a edição tenha sido paga pelo governo do Estado, já que essa era uma prática comum e considerando, principalmente, que o *Queres Ler?* integrava a lista dos livros aprovados pela Comissão de Exame de Obras Pedagógicas de 1924, tendo sido recomendado para uso nas escolas públicas. Nesse exemplar consta apenas uma advertência na capa do livro: *"É propriedade. Reprodução proibida"*. Adiante lê-se: *"Adaptação Autorizada. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 1935"*. O prólogo do livro, assinado pelo Prof. José Henrique Figueira, autor da versão original em castelhano *Quieres Leer?*, é, porém, de 1919; o parecer da Comissão de Exame de Obras Pedagógicas do Rio Grande do Sul, aprovando o uso do livro nas escolas primárias gaúchas, reproduzido no início do livro, data de 1924; e, uma terceira indicação de que antes de 1935 o livro já estava efetivamente em uso em escolas sulinas, é dada pelo próprio parecerista Antonio Henrique de Casaes, o qual afirma: "tive o prazer de certificar-me do valor prático do QUERES LER?, assistindo a várias lições no Colégio Elementar Souza Lobo" (p.XIII).

Pretendo, nesse trabalho, explorar três aspectos do *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?*: a concepção de ler e de leitura, o método do ensino de leitura propugnado e a estrutura de organização do livro.

A leitura é considerada, nesse livro, um trabalho inteligente. Uma *disciplina* que permite adquirir a maior parte dos conhecimentos possíveis às pessoas. Elemento propulsor da oralidade, do enriquecimento do vocabulário, da prática da ortografia, a leitura é apresentada como indissociável da escrita. Há, ao longo do livro, uma insistência para que os professores desenvolvam conjuntamente as habilidades de leitura

[5] As entrevistas foram realizadas para a tese de doutoramento que estou realizando na FAE/UFMG e que intitula-se *Cultura escolar, ação e prática docente nas escolas públicas primárias gaúchas (1909-1959).*

e de escrita. O parecerista da obra, em consonância com os princípios pedagógicos do livro, faz a seguinte afirmativa:

> (...) ensinar leitura sem escrita seria uma anomalia pedagógica, um esquecimento censurável, uma perda de tempo injustificável. O ensino da escrita, unido ao da leitura, além de um processo lógico e natural, tem as seguintes vantagens: os caracteres da impressão não bastam para dar vida e atração à lição de leitura: a escrita fixa mais poderosamente a atenção, põe em jogo, além das memórias visual e auditiva, a memória muscular; ativa a curiosidade e torna mais interessante o trabalho; vivifica, por assim dizer, as letras, 'fazendo-as nascerem sob os olhos da criança' (p.IX).

Nas notas que precedem cada parte do livro há, portanto, uma insistência quanto à necessidade do ensino conjunto da leitura e da escrita. Não ensinar simultaneamente a leitura e a escrita era considerado um dos principais erros que os professores poderiam cometer. A escrita das palavras era considerada uma forma de *facilitar* o ensino da leitura porque associava memória visual e memória muscular.

Entendia-se que ler era, acima de tudo, compreender, dar sentido ao que era lido, em uma associação das palavras com as idéias e sempre com o auxílio da imagem, que era considerada a "companheira da idéia" (p. VIII). Leitura não poderia, assim, ser um trabalho da memória. Não deveria, por isso, ser ensinada através de sons "que nada significam" (p.VIII), de letras ou de sílabas. O ponto de partida do ensino da leitura era, portanto, a palavra associada à imagem e à idéia.

Tanto no prólogo, assinado pelo autor da versão original do livro, José Henrique Figueira, quanto nas notas de orientação que precedem cada parte do livro e que sucedem cada lição, e ainda nas *Instruções práticas sobre a Didática da Leitura no primeiro ano escolar*, apresentadas ao final do livro e também assinadas por José Henrique Figueira, há um esforço, ao que tudo indica, para construir uma "nova" forma escolar de ler, ou melhor, de ensinar e de aprender a ler. Condenando sempre a falta de sentido da leitura então praticada na escola, o anacronismo dos *métodos ABC*, a ausência de significado no ato de aprender a ler, o aborrecimento, a fadiga e a monotonia dos métodos que faziam uso apenas de letras e dos sons para o ensino da leitura, há, no *Queres Ler?*, a defesa da possibilidade de a leitura na escola ser algo vivo, animado, interessante. Ler na escola deveria ser uma forma de interpretar os sentimentos e os pensamentos. Nesse livro, o autor da versão original e as autoras gaúchas, chamam a atenção dos professores para as relações entre leitura-significado-

compreensão. O parecerista da obra, acompanhando o espírito de seus autores, também dá mostras de uma nova representação de ensinar/aprender a ler na escola que estava em processo de construção. Diz ele: "ler não significa traduzir a linguagem escrita em linguagem falada; é alguma coisa mais: é entender, compreender, assimilar, sentir o trecho lido" (Antonio Henrique de Casaes, p. XIII).

Ler deveria ser, também, uma atividade que, aproveitando a curiosidade natural da criança, favorecesse sua iniciativa e sua autonomia (p.VIII). Permanece, no entanto, a idéia de que a aprendizagem da leitura se processa em dois momentos: no primeiro, "a inteligência se alia aos sentidos"; mais tarde, "a inteligência se alia ao sentimento e à reflexão" até se chegar a uma leitura "harmônica e completa" (p.VIII). Ou seja, mesmo considerando o esforço em associar leitura e compreensão, leitura e significado, permanece a idéia de que **primeiro se aprende a ler – decifrar – e depois se lê** de forma efetiva com a emoção, o sentimento, a compreensão.

Mas a leitura inteligente, compreensiva, significativa só poderia ser alcançada através do emprego do método mais adequado de ensino da leitura: o **método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais.** Assim era denominado o método do *Queres Ler?*. Intuitivo porque as *palavras normais ou básicas* representariam coisas que as crianças poderiam ver, tocar, palpar, observar (p. VIII). Intuitivo também porque a cada palavra apresentada correspondia um objeto respectivo supostamente do conhecimento das crianças, havendo, assim, a associação entre as idéias e as palavras, levando a uma leitura compreensiva por parte do aprendiz (p. XVIII). Esses princípios para o ensino/aprendizagem da leitura estavam em consonância com o método intuitivo, um dos pilares do movimento de renovação pedagógica, e que foi introduzido no Brasil ainda durante o século XIX. As características de observar e trabalhar eram centrais no método intuitivo: "observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento" (Vera Teresa Valdemarim, 1998:69). A importância dos sentidos, da reflexão, da compreensão, da significação das palavras, da "observação do próprio pensamento" (Valdemarim, p.72) eram pilares da proposta de ensino da leitura do *Queres Ler?*. Havia, contudo, uma orientação às professoras em notas introdutórias do livro para que evitassem o *erro* de "deter-se, sem necessidade, nos exercícios de motivação e significação das palavras, com que a leitura se transforma em lição sobre objetos [lições

de coisas] e se dispersam as forças que os alunos devem concentrar (enfocar) nas dificuldades próprias da leitura" (*Queres Ler?*, p.XIX).

A proposta do ensino de leitura do *Queres Ler?* era considerada, pelo seu criador e por suas adaptadoras, um método ativo que "respeita a personalidade do homem em formação", que "permite a maior liberdade do aluno", que combina "o que há de bom em todos os métodos de leitura, desde o método alfabético até o de frases" (p. VI). A combinação de todos os métodos conhecidos - objetivo, palavração, sentenciação, manuscrito e fônico (silabação e soletração) -, era considerada a chave do sucesso do *Queres Ler?*. Esses métodos reunidos é que poderiam "produzir o método único e verdadeiro" (p. XII). Essa crença estava sustentada pela idéia de que a simultaneidade do uso dos órgãos dos sentidos – memória auditiva, memória visual, memória muscular, oralidade – permitiria uma *retenção* maior dos conteúdos a serem aprendidos. Na proposta do *Queres Ler?,* essa simultaneidade estava prevista: conhecer e falar sobre o objeto que a palavra representava, visualizar e oralizar a palavra, ouvir lentamente os sons que a compunham, ver e escrever a palavra nas formas manuscrita e imprensa.

O **método intuitivo analítico sintético** do *Queres Ler?,* é, ainda, apresentado como sendo o melhor método de ensino de leitura porque, acima de tudo, respeitava as leis inatas da natureza humana, como por exemplo a da fala. A aprendizagem da fala é um processo considerado natural, espontâneo e que se inicia com a emissão de palavras por parte da criança. A palavra é aprendida pelo falante de forma inteira, inteligível, compreensível e assim deveria se proceder no ensino da leitura. O parecer da obra refere, em defesa do **método intuitivo analítico sintético**, que "ele segue uma marcha natural, tomando por ponto de partida uma idéia e não letras e sílabas, que nada significam e cujo insípido serve apenas para inspirar desgosto e mui legítima aversão à escola" (p. X).

A orientação do livro é sempre no sentido de que todo o trabalho dos professores deveria ser feito a partir da *palavra normal ou básica* (palavra chave) e num processo de decomposição - embora não devesse ser abusivo. As frases deveriam ser decompostas em palavras e cada palavra estudada separadamente. As adaptadoras do *Queres Ler?,* no entanto, sinalizam para o cuidado com os seguintes *erros* na aplicação do **método intuitivo analítico sintético**: análise prematura, exigindo a decomposição antes da leitura das palavras e da respectiva associação com a idéia que ela exprimia; excesso de análise das palavras, devendo esse processo ficar restrito às *palavras normais*; excesso

de exercícios fonéticos, pois insistir nessa atividade significaria dificultar a leitura corrente; ensino do nome das letras sem a familiarização dos alunos com os sons respectivos. Isso indica que havia, segundo esse método, um momento certo para cada atividade.

Em cada uma das lições é apresentada, então, uma *palavra normal* acompanhada da imagem, e após são apresentadas palavras derivadas, palavras grafadas em letras manuscritas e em letras "de forma", e a partir da lição de número oito são apresentadas pequenas frases. Convém, antes de explorar as lições do livro, apresentar a estrutura geral do *Queres Ler?,* e a lógica sob a qual ele foi organizado. O livro pretende seguir um princípio básico: o da gradação de dificuldades lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas, sendo dividido em quatro partes. Cada parte é precedida de uma nota orientando o trabalho docente, e cada lição é seguida de uma pequena nota explicativa. Em cada uma das partes há uma classificação que obedece, conforme afirmei, características lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas. Organizei o seguinte quadro que pode ajudar a compreender a estrutura e a lógica desse livro:

Características consideradas na organização das lições do *Queres Ler?*	**Exemplos**
1. Palavras quanto ao número de letras	Uma/quatro letras: *uva, luva* Até oito letras: *vestido, cavallo* Até onze letras: *borboleta*
2. Palavras quanto ao número de sílabas	Monossílaba e dissílaba: *um, bola* Trissílaba: *sapato* Polissílaba: *crucifixo*
3. Palavras com sílabas diretas e inversas	Diretas: le, la, lo, lu (*fala, lobo*) Inversas: al, an, am, as, ar (*aljava, espada*)
4. Palavras com sílabas simples e mistas	Simples: (v); (c+v); (v+c) *ovo, mala, anjo* Mistas: (c+v+c) *vestido, tenaz*
4. Letras de figura simples e de figura dupla	Simples: *bala, bola, nabo, pato, pipa* Duplas: *penna, cavallo, mappa, janella*
5. Letras de som simples e de som duplo	Simples: *bala, bola, nabo, pato, pipa* Duplos: (s) *sapo, mesa*; (r) *rato, pera, jarro;*(c) *cervo* (brando), *cavallo* (forte)
6. Letras de som composto	(x) *xadrez* (ch), *crucifixo* (ks), *máximo* (ç), *exame* (z), *calix* (s)
7. Letras líquidas	*Liv**r**o, quad**r**o, f**l**echa, g**l**obo*
8. Palavras esdrúxulas [proparoxítonas] ,	*Pássaro, pacote, caracol*

graves [paroxítonas], agudas [oxítonas]	
9. Pontuação	Ponto final, vírgula, traço de união; Ponto de interrogação, ponto e vírgula; Trema, ponto de admiração, dois pontos;

Assim, considerando todos esses elementos lingüísticos, o *Queres Ler?* está organizado, conforme afirmei, em quatro partes e cada parte em lições. Na primeira parte há dezessete lições utilizando as seguintes *palavras normais*: *ovo*/*uva* (visualização); *ovo* (o/v); *uva* (u/a); *luva* (l); *fava* (f); *bala*/*bola* (b); *vela* (e); *dedo* (d); *juba* (j); *bota* (t); *nabo* (n); *doze* (z); *pata* (p); *pipa* (i); *mala* (m); *sapo*/*mesa* (s); e uma lição de recapitulação. Essa primeira parte segue as seguintes características lingüísticas: palavras de uma a quatro letras, monossílabas e dissílabas, sílabas simples e inversas, letras de figura simples e de som simples e duplo (sapo/mesa). Na segunda parte há vinte e nove lições que obedecem a seguinte caracterização: palavras de até oito letras e três sílabas, sílabas de uma a três letras, sílabas diretas e inversas simples e mistas, letras de dupla figura e dois sons. Na terceira parte são apresentadas vinte e três lições que têm palavras de até onze letras e quatro sílabas, esdrúxulas, sílabas diretas e inversas simples e compostas, e mistas simples e compostas, letras de som composto, ditongos. Na quarta e última parte são apresentados *trechos literários* em número de dez, com as seguintes temáticas: *Minha boneca*, *Os gatinhos*, *A esmola*, *A oração da manhã*, *Meu cãozinho*, *Uma carta*, *O menino asseado*, *As frutas do vizinho*, *Um menino atencioso*, *A bandeira brasileira*. O livro apresenta, ainda, cinco *estampas* - *Queres Ler?*, *Primavera*, *O cão pastor*, *No recreio*, *Animais úteis* -, que tinham como objetivo fazer com que as crianças "expliquem de viva voz o que as mesmas representam. Desse modo, as crianças compreenderão que as figuras constituem uma forma da linguagem escrita e aprenderão a ler o que o artista quis expressar" (p. XVII).

Na perspectiva de que "o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados" (Roger Chartier, 1990:131), é possível afirmar que para a escola primária do Rio Grande do Sul, nas décadas de 20-30, houve um processo de *alargamento* da concepção de ler, uma *ampliação* do sentido da leitura escolar. Ler *estampas*, ler de forma compreensiva, ler associando a palavra a uma imagem e à idéia correspondente, são exemplos que sinalizam para essa "nova" forma de ensinar-aprender a ler na escola.

2. O *Primeiro Livro de Leitura Quero Ler*

O *Primeiro Livro de Leitura Quero Ler* (s/d. 3ª edição), é de autoria de Branca Diva Pereira de Souza, uma das professoras que adaptou o *Queres Ler?*. O livro *Quero Ler* traz, já na capa, a seguinte inscrição: *"Ensino Global da Leitura e da Escrita"*. Na primeira página lê-se: *"Primeiro livro de leitura. Ensino global da leitura e escrita pelo método visual-ideológico"*, anunciando já a relação da aprendizagem da leitura como expressão das idéias. Esse livro foi editado pela Livraria Selbach, de Porto Alegre. Embora a edição de que disponho não traga a data de sua publicação, tenho a hipótese de que esse livro, pelas suas características, pela história de sua autora e pela similaridade do título, seja posterior ao *Queres Ler?*. Ao contrário do *Queres Ler?*, ele não apresenta *palavras normais*, mas sim textos organizados por temáticas: *Na escola* (oito lições), *Antes da aula* (uma lição), *Ao café* (três lições), *Depois da aula* (uma lição), *Alimentação* (treze lições), *As flores* (duas lições), *O vestuário* (quatro lições), *Nossas ruas* (seis lições), *Meios de locomoção* (três lições), *A casa* (duas lições), *Dormitório* (duas lições). Há uma personagem central nesses textos: uma menina chamada Maria. Ela é quem vivencia as situações narradas nos textos e que se passam no espaço da escola, da casa, da cidade, do campo. Ao final do livro são apresentados três textos de temáticas cívico-religiosas: *Minha Pátria*, *A Bandeira Brasileira*, *Minha Oração*. Diferentemente do *Queres Ler?*, o *Primeiro Livro de Leitura Quero Ler* apresenta sugestões de alguns poucos exercícios e jogos (testes de coordenação lógica, modelos de loto, atividades de reconhecimento de desenhos e frases, jogos de sílabas).

Suponho que Branca Diva Pereira de Souza tenha usado do sucesso e da experiência do *Queres Ler?* para escrever um novo livro de leitura assumindo totalmente as vantagens do método global no ensino da leitura. A autora dirige-se "às prezadas colegas do magistério" oferecendo o que considera um "modesto livro organizado sob os moldes de um método que está em relação com os dados da psicologia infantil" (p.6). Segue afirmando que não teve a pretensão de inventar método algum - indicando o caráter precursor para o Rio Grande do Sul do que estava propondo -, já que o método global, afirma ela, tinha os seus precursores no século passado. Branca Diva Pereira de Souza diz que "observou por experiência" que a "função de

globalização na atividade mental infantil é um ‘fato’ ”. Segundo ela, experimentou o “método visual-ideológico de Decroly no que se refere à leitura e escrita” (p.6). Ela se auto-atribui, no entanto, o mérito da aplicação dos “processos de retificação do aprendizado sob forma de testes de coordenação lógica, modelos de loto para reconhecimento dos desenhos e frases, jogos de sílabas”. As lições de recapitulação e as notas de orientação às professoras, diz a autora, “são de minha exclusiva autoria” (p.6). Todas essas observações iniciais de Branca Diva Pereira de Souza são um indicador de que a autora atuou como professora primária por muito tempo, ao contrário de Olga Acauan que galgou altos postos na educação pública gaúcha, chegando em 1937 ao posto de Diretora Geral da Instrução Pública, sendo a primeira mulher a ocupar esse cargo. Branca Diva Pereira de Souza experimentou o uso do método global antes mesmo da publicação do seu livro *Quero Ler.*

Se o *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?*, parece ter sido um marco em termos de uso e circulação nas escolas primárias gaúchas, o *Primeiro Livro de Leitura Quero Ler* provavelmente indica o momento da introdução do método global no Rio Grande do Sul para o ensino da leitura. Apenas no prosseguimento da pesquisa é que essas questões poderão ser melhor esclarecidas.

Considerações finais

O *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?*, ao propor o **método intuitivo analítico sintético** para o ensino da leitura, significou um esforço de produção de um discurso que tentava convencer professores e professoras de que a leitura era um processo “essencialmente analítico” (p.X) e que, portanto, a proposta era realmente a mais moderna, a mais eficiente e que traria os melhores resultados no ensino da leitura. O autor e as adaptadoras do **método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais**, sustentavam a idéia de que somente com a introdução desse método nas escolas primárias seria possível a formação de *bons leitores.* Ser um bom leitor previa a liberdade do educando, a espontaneidade durante o ato de ler, a independência do leitor. Ser um bom leitor era, fundamentalmente, ler mais, ler com interesse, ler atribuindo significado ao texto, ler para dominar outros conhecimentos.

Ainda no campo da suposição, considero que o *Quero Ler* não obteve o mesmo sucesso que o *Queres Ler?* porque rompeu definitivamente com o ecletismo da palavração, da sentenciação, da silabação, da fonética, já que apresentava, desde o início do processo, textos para o ensino da leitura. Ou seja, a idéia de que o melhor método de ensino da leitura era o misto foi amplamente aceito pelas professoras primárias, daí possivelmente o sucesso do *Queres Ler?*. A frase e o texto como unidade de aprendizagem era de difícil aceitação. Uma professora primária entrevistada, formada pela Escola Complementar de Pelotas, RS, no final dos anos 30 e que atuou entre as décadas de 30 e os anos 60 em escolas públicas primárias, assim relatou:

> Na Escola Complementar eu aprendi [alfabetizar] com o *Queres Ler?,* aquele. (...) Eu assistia, porque tinha aulas práticas na escola, tinha aula prática e a gente ia prá dentro da sala de aula ver a professora dar aula. Chegava um dia em que tu tinhas que dar aula na frente da professora para aqueles alunos.
> (...) E depois veio um método de frases. Com frases a gente também... Eu seguia sempre pela frase. Eu comecei... **eu não queria dispensar o a, e, i, o, u, né**? Então eu comecei: tu queres ler? Ivo viu a Eva. Depois então eu fazia eles trocarem a frase, inverter: Eva viu o Ivo. E dali eu seguia com outras palavras: Eva viu o ovo. Ivo viu a uva. **Mas me dedicando mais aos pedacinhos** (Maria de Lourdes, 80 anos).

Longe de esgotar todas as possibilidades de análise, os livros aqui apresentados têm, ainda, muito a ser explorado. Seria possível, entre outras coisas, uma análise de gênero (representações do feminino e do masculino), algumas considerações em torno da representação de escola, uma análise das gravuras e dos conteúdos dos textos, uma reflexão mais apurada das orientações pedagógicas, dos aspectos lingüísticos, etc.

Para finalizar, uma palavra acerca dos títulos dos dois livros aqui analisados. *Queres Ler?* indica um convite para que os leitores “entrassem” no universo da leitura. Cabia a eles a decisão de responder de forma intensiva a essa interrogativa. Era um “chamado” que pretendia instigar o futuro leitor a fazer parte desse mundo da leitura e da escrita. *Quero Ler* é uma afirmativa que indica uma decisão já assumida pelo leitor. Não é em vão que a autora Branca Diva Pereira de Souza reproduz as palavras de Claparède como epígrafe de seu livro: “as crianças não fazem o que querem e sim querem o que fazem”.

Fontes de consulta:

1. Relatório apresentado ao Sr. Dr. A A Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1913.

2. Entrevista. D. Maria de Lourdes. Pelotas, RS. Realizada em 18/07/1997.

3. Queres Ler? Primeiro Livro. Lições e exercícios normaes de leitura-escrita corrente e ortographia usual. Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Porto Alegre, 1935.

4. Quero Ler. Primeiro Livro. Ensino Global da Leitura e da Escrita. Branca Diva Pereira de Souza. Porto Alegre: Livraria Selbach, s/d.

Referências bibliográficas:

1. Chartier, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

2. Valdemarin, Vera Teresa. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: Souza, Rosa F., Valdemarim, Vera T. e Almeida, Jane S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

GT 8: Leitura e Feminino

Livros proibidos: as virgindades de Ercília
Cyana Leahy-Dios

Leituras do outro, leituras do mundo:
o entrecruzar de vozes na ficção de
Olga Gonçalves e de Lídia Jorge
Silvio Renato Jorge

Leitura e Gênero: a educação feminina em romances
Maria Tereza Santos Cunha

No discurso de uma revista feminina:
ousadia ou repressão?
Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima

Mulher(es) em tons de vermelho: um romance leitor da feminilidade
Marcílio Ehms de Abreu

Preceptoras européias no Brasil-Império
Wilma Patricia Marzari Dinardo Maas

Leitora de novela, 1942. Anônimo.

LIVROS PROIBIDOS: AS *VIRGINDADES* DE ERCÍLIA

Cyana Leahy-Dios

> Toda criança do sexo feminino que nasce é uma escrava futura. Escrava do pai, do marido ou do irmão. Poucas mulheres de espírito forte resistem aos preconceitos. Quase todas curvam-se medrosamente diante deles. E as poucas que resistem vivem em guerra aberta com a sociedade. (*Virgindade Anti-Higiênica*, p. 120)

Livros são historicamente apreendidos por razões fundamentalmente políticas mascaradas sob disfarces religiosos, legais, morais. Em regimes de força, o pensamento crítico é subversivo da ordem imposta, devendo ser eliminado e punido exemplarmente. Quero lembrar Ercília Nogueira Cobra, escritora e pensadora que viveu na virada do século e pregou, através de seus dois livros - *Virgindade Inútil* e *Virgindade Anti-Higiênica* - uma revolução libertadora para a mulher, fundamentada numa proposta pedagógica de educar para a vida, para o mundo, para a independência. Publicados em 1924 e 1927, os livros sofreram repressão política sob a justificativa de 'pornografia', sendo apreendidos pela polícia federal. Através da proibição de seus textos, é possível 'ler' a sociedade brasileira da época. Para essa leitora ávida e curiosa, escritora combativa e destemida, feminista estridente, complexa e conflituosa, pedagoga bissexta, somente a partir da conquista do direito à educação formal igual àquela oferecida ao sexo masculino poderiam as mulheres sair da subserviência, da prostituição, da dormência e inferioridade civil, da dependência forçada. Esse é o problema central de sua escrita, de seu grito feminista, e da repressão que sofreu.

Ercília Nogueira Cobra viveu na virada do século[1]. Nasceu em São Paulo em 1891, filha de família abastada que gradualmente dissipou seus bens. Teve uma educação tradicional de classe média em colégio interno, aprendeu várias línguas, e desde cedo adquiriu um olhar crítico sobre a sociedade de seu tempo. Isso é visível através de suas descrições das experiências vividas na infância e na adolescência, no colégio onde moças aprendiam apenas os predicados de boa mãe e de prestimosa dona-de-casa, trabalhos manuais e 'atributos' sociais.

> Eu era menina. Estava no colégio. Colégio de freiras, tudo quanto há de mais severo a respeito de sensações carnais. Apesar disto as educandas iludiam o cativeiro escrevendo-se mutuamente bilhetinhos amorosos e trocando pelos lugares escuros beijos avidíssimos que nem sempre eram depositados nos lábios... [...] Para mim um beijo que "uma grande" me deu uma vez num corredor escuro, bem puxado e bem chupado, encheu-me mais de temor de Deus que as mil descrições

[1] Os dados sobre Ercília Nogueira Cobra foram obtidos em 'Biografia de uma revoltada: Ercília Nogueira Cobra', por Maria Lúcia de Barros Mott *in* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (58): 80-104, agosto 1986

> exóticas de partos naturais e provocados. Porque o beijo me provocava alguma sensação aos dez anos [...] (VAH, pp. 109-110)

Ercília nunca se conformou com o papel reservado às mulheres nas esferas pública e privada, nem com os rótulos impostos às que se desviavam da norma social patriarcal e falocêntrica. A importância de sua obra está na denúncia pioneira da opressão social, econômica e sexual vivida pela mulher, e na contestação ao modelo de comportamento conservador para ela preconizado pela religião e pela sociedade. Seus dois textos conhecidos atestam sua visão crítica, a partir de seus títulos, provocadores e denunciadores. Neles, ela propõe uma transformação radical da situação social da mulher através do cruzamento das fronteiras da educação para os dois gêneros. Os temas explorados pela autora em ambos os livros associam as deficiências da educação (formal e informal) das jovens à prostituição ou à exploração doméstica, forma única de sobrevivência para as solteiras 'desonradas', as viúvas abandonadas, as mães sem recursos. Denunciando a hipocrisia social em relação ao tratamento do sexo, Nogueira Cobra prega uma revolução dos costumes que permita à mulher uma vida sexual plena e segura, e uma independência econômica obtida através do próprio trabalho, amparado em educação tecnicamente significativa.

A primeira edição de *Virgindade Anti-Hygienica* foi proibida pela Censura Oficial e apreendida pela Polícia Federal. A segunda foi editada pela própria autora, acrescida de introdução em que denuncia a apreensão da edição anterior, por ser obra pornográfica. A situação política do país era incerta e, como vivemos recentemente, entre 1964 e 1985, situações de força investem primeiramente contra a liberdade de imprensa. Em 1924, o presidente Artur Bernardes 'penalizou autores e editores de material considerado subversivo, principalmente aqueles produzidos pelos anarquistas' (Mott, p. 95) Entretanto, sabe-se que não sumiram do mercado: há informação de que após a proibição as vendas aumentaram, com os livros sendo comercializados como material obsceno, em pequeno formato, em qualquer ponto de vendas à exceção de açougues. Há registro de cinco edições de seus livros.[2] Como livros de 'catecismo', circulavam como leitura sexualmente excitante entre a população, sem a chancela do editor, que certamente temia manchar sua reputação, mas que mantinha um impressionante esquema de distribuição: os livros de Ercília eram vendidos em todo o país, e até no exterior (Mott, pp. 95-96). A cópia de *Virgindade Inútil* que se encontra na Biblioteca Nacional, que durante algum tempo foi tida como única disponível, curiosamente teve arrancadas as páginas que descrevem a cena da perda voluntária da virgindade de Cláudia, a protagonista, em um trem. Seu primeiro editor foi Monteiro Lobato, que sobre ela escreveu

> [...] E a leitura, logo às primeiras páginas nos convence de que estamos em face de um temperamento originalíssimo, de uma escritora como poucas se encontram em nosso país. Não

[2] Segundo MOTT (op. cit., p. 90): *Virgindade Anti-Hygienica*, São Paulo, Monteiro Lobato, 1924; *Virgindade Inútil*, s.l.p., ed. da autora, 1927; *Virgindade Anti-Hygienica*, s.l.p., ed. da autora, s.d., *Virgindade Inútil e Anti-Hygiencia*, s.l.p., s.c.p., 1932; *Virgindade Inútil e Anti-Higienica*, Paris, Societé D'Editions Oeuvres des Maitres Célèbres, s.d.

> queremos dizer com isto que se trate de uma estilista. A sra. E.N.C. é estreante e, como tal, se apresenta com falhas que só o tempo há de banir.[...] [3]

Quem definia pornografia nas primeiras décadas de nosso século? Sabe-se que havia a Censura Oficial, que entre 1922 e 1926 o regime era de força, e que a Polícia Federal zelava pela moral e pelos bons costumes. Certamente, a linguagem utilizada por Ercília Nogueira Cobra pode ser considerada chocante para a época, especialmente se comparada à linguagem branda, floreada e 'feminina' de suas contemporâneas. Falando abertamente de sexo, passou à categoria de autora obscena, sofreu perseguição religiosa, e sua obra, apesar do sucesso de vendas, passou praticamente ignorada por críticos e biógrafos literários. Entretanto, parece haver mais do que o uso da linguagem e a defesa da sexualidade para explicar a censura e a proibição. Terá sido sua própria vida o principal objeto de censura, o exemplo vivo que ousava dar às outras mulheres? Ou terá sido a proposta de reforma educacional para a mulher o motivo principal de sua condenação social? Segundo Mott, Ercília foi perseguida durante o Estado Novo, interrogada, maltratada, torturada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), pela ameaça que representava: 'porque se ela levantasse as mulheres naquela época, eles tinham a impressão que iam derrubar o regime (...)' (p. 99).

Segundo Foucault, a repressão se caracteriza por operar como uma sentença para o desaparecimento, um silenciamento, uma afirmação de inexistência; a conseqüência lógica da repressão é admitir que nada haveria a dizer, a ver, a saber. Como representação das sociedades burguesas com sua lógica paralisante, a repressão admitia concessões à sexualidade ilegítima, e ao lucro gerado pela prostituição. Fundamentalmente a repressão atua como elo fundamental entre o poder, o conhecimento e a sexualidade. Enfrentá-la em nome da liberdade individual custa um alto preço: transgredir a lei, enfrentar o proibido, testar os limites da palavra, procurar o prazer na vida real, estabelecer uma nova ordem econômica junto aos mecanismos de poder. Pois, segundo Foucault, a verdade é condicionada pela política, até os últimos limites (pp. 4-5).[4] Dentro da ótica foucauldiana, a escrita de Ercília Nogueira Cobra questiona o triângulo poder, saber e sexo, o que justifica a repressão por ela sofrida como elo fundamental entre os lados da figura.

O texto

A escritura produzida pela autora ultrapassa o conceito ético-estético de literatura da 'imaginação': os dois livros conhecidos, com características formais e gêneros distintos (ensaio e *novela*), se complementam e dialogam através da temática educação-sexo-poder. A linguagem veemente é mais um elemento de intertextualidade. Negando o rótulo de pornográfica, Ercília questiona a literariedade de sua escrita ('*Este livro não tem pretensões literárias. O seu fim único é dizer verdades.*', VAH, p. 112). Ultrapassando fronteiras, quebrando tradições, ameaçando o consenso estabelecido das diferenças entre os sexos, ela revoluciona o uso da palavra, que interage com o tema, o reforça, e com ele se imbrica de forma radical. Não há mediações nem concessões. Ao exigir liberdade

[3] Monteiro LOBATO, *Revista do Brasil*, 'Bibliografia', julho 1924, p. 244. Apud MOTT, op. cit.
[4] Michel FOUCAULT. *The History of Sexuality*, vol. I (1990). New York: Vintage Books.

sexual para as mulheres, Ercília Nogueira Cobra também defende o direito ao conhecimento, enquanto pratica, com sua escrita, o direito de falar sobre o tema, o que Foucault define como uma causa política *per se* (op. cit., p. 6).

Pregando uma nova ordem de forma revolucionária e destemida, o texto de Ercília Nogueira Cobra grita. Sobrevem a repressão de seu direito à palavra e de opinião. Exatamente por esse motivo, por ter sido proibida, silenciada e estigmatizada, é que nos ocupamos dela hoje, ao final do século XX, na fronteira do novo milênio. A atualidade da temática de seu trabalho está na consciência histórica da linguagem social, buscando novas definições de uma ação política. Por isso, sua proposta e seu texto gritam por mudanças já no nível da redefinição teórica, movendo-se para além de velhas formas de escrever e de pensar.

> Eu poderia, se quisesse, escrever um livro pornográfico. Para isso não precisava imaginação nem estudo. Bastar-me-ia um lápis, um caderno de notas e a freqüência de certos lugares - não pensem que tascas, "cabarets" e outros, não! Mas os grandes hotéis, os grandes chás, os grandes transatlânticos, isto é, o lugar da aristocracia do dinheiro, dos reis do café, açúcar, algodão etc., que são também os reis do vício, da imoralidade, que muita gente só atribui às "cocottes", como se as "cocottes" não fossem regiamente pagas. (VAH, p. 112)

Reconstruindo a síntese

A teoria erciliana se constrói sobre os princípios fundamentais de construção do pensamento crítico. À visão crítica de observadora participante, pioneira da pesquisa etnográfica em suas conversas com prostitutas, Ercília alia, através de considerável acervo de leitura, a fundamentação teórica necessária para compreender os limites e as possibilidades da mulher em seu tempo. Seus textos sintetizam a combinação teoria-prática, reconstruindo e ampliando as reflexões, e atribuindo um novo valor à educação, a única possibilidade de transformação político-cultural do status social da mulher.

Se trouxermos essa síntese para as relações sócio-econômicas de opressão comuns aos dois gêneros, teremos a antecipação da visão freireana de educar para a liberdade, para a autonomia, para a participação no mundo. A diferença maior, entretanto, está no uso da linguagem, força e fraqueza maior de Ercília: por cada palavra clara e lúcida, por cada risco, um açoite social. Nenhuma outra escritora em seu tempo se arriscou tanto.

> Sim, senhores! Os homens, no afã de conseguirem um meio prático de dominar a mulher, colocam-lhe a honra entre as pernas, perto do ânus, num lugar que, quando bem lavado, não digo que não seja limpo e até deliciosos para certos misteres, mas que nunca jamais poderá ser sede de uma consciência. (VAH, p. 121)

Eixos temáticos

Temos duas palavras-chave - **educação e sexo** - constituindo dois eixos interligados de análise para entender o silêncio imposto e a proibição de seus livros: a **educação para a autonomia política e sexual da mulher**, e a **autonomia sexual da mulher educada**, fundamentais para a compreensão do pensamento erciliano, cujo argumento em ambos os

textos se organiza como educação e independência financeira, educação e liberdade sexual, e educação e participação política.

Apesar da proibição se justificar oficialmente pela 'pornografia' da linguagem, Ercília ousou muito mais que isso. Ao sugerir e propor uma reformulação da educação das mulheres, e ainda defender o direito à vida sexual plena para os dois gêneros, ela pregou uma revolução social e política que esbarrava em poderes econômicos e religiosos intocáveis. Uma afronta cabal, como esclarece abaixo:

> Foi apreendido o livro *Virgindade Anti-Higiênica*. Para que o público saiba do que se trata, dou um resumo do assunto. A tese que defendo é a seguinte: noventa por cento das mulheres que estão nos prostíbulos ali não caíram por vício, mas por necessidade. Se os pais destas desgraçadas em vez de as obrigarem a guardar uma virgindade contrária às leis da natureza lhes tivessem dado uma profissão com a qual elas pudessem viver honestamente, elas ali não estariam. (p. 107)

É interessante confrontar a posição erciliana sobre os eixos **educação** e **sexo**, conforme apresentada em *Virgindade Anti-Higiênica* (1927), com a posição defendida sobre os mesmos eixos por Humberto Grande em *A Educação Cívica das Mulheres* (1967). As duas obras estão separadas principalmente por visões bastante distintas sobre os papéis sociais propostos para a mulher. As posições reacionárias defendidas por Grande reforçam ainda mais o caráter revolucionário de Ercília que, quatro décadas antes, já se posicionava muito à frente de seu tempo. Transgressora, intelectual de fronteira, Ercília fez pedagogia literária, ou literatura pedagógica, reinventando tradições sob a forma de transformação e crítica, longe do discurso de submissão, reverência e repetição[5]. Ao tratar sexo como uma atividade natural para todos, Ercília Nogueira Cobra lembrou que o estigma criado ao redor da atividade sexual servia apenas como um instrumento de controle da mulher, já que a sociedade 'coloca a honra da mulher entre suas pernas', negando-lhe o direito ao prazer físico. Entendendo a imposição de virgindade da mulher como uma aberração inútil e contrária às leis da natureza, no âmago de sua revolução sexual estava a exigência de que a sociedade permitisse à mulher uma **educação** efetiva, e pusesse a honra da mulher em sua alma, sua moral, sua honestidade, sua consciência.

Para Grande, '*o sexualismo, a exacerbação de sexualidade, o erotismo, a volúpia do puro prazer sexual constitui a miséria do sexo e perturba enormemente o trabalho*' (p. 21); já Ercília declara que '*a honra da mulher não pode estar no seu sexo, parte material do corpo que não pode se submeter a leis; deve estar como a do homem no seu espírito, no seu moral, na parte honesta do seu ser que é a consciência. A mulher que teve intercurso com homens antes de ser casada, é tão honrada como o homem nas mesmas condições, uma vez que ela tenha uma profissão e viva honestamente do seu trabalho*' (pp. 28-29). O que parece emergir dos excertos acima é a diferença de posicionamento filosófico do escritor de 1967, que aponta o exercício do sexo como fator de comprometimento do

[5] Henry Giroux (1994) *Disturbing Pleasures*, ' The Border Intellectual', p 142: 'Border crossing suggests that teachers and other intellectuals both problematize and take leave of the cultural, theoretical, and ideological borders that enclose them within... safety. [...] Being a border crosser suggests that one has to reinvent traditions not within the discourse of submission, reverence, and repetition, but [...] "as transformation and critique".'

trabalho produtivo, e a postura da autora de 1927, considerando o exercício da sexualidade um ato natural, saudável e necessário para ambos os sexos[6]

Em relação à educação oficial para a mulher, as diferenças entre os dois autores são ainda mais gritantes: a proposta conservadora de Grande privilegia o confinamento à esfera privada da mulher romanticamente idealizada, sentimental e casta, enquanto Ercília exige direitos educacionais, civis e políticos iguais para homens e mulheres.[7] Humberto Grande estabelece o conceito de feminilidade através de estereótipos que associam 'ser mulher' ao exercício da procriação e à dedicação aos afazeres domésticos.[8]

Os posicionamentos sexual e político-pedagógico de Nogueira Cobra são claros no diálogo travado entre Cláudia, a protagonista de *Virgindade Inútil* e seu amante:

> - Que educação queres que se dê à mulher?
> - Ora, uma educação racional como a que têm os homens, de acordo com as leis da natureza, para que não se dê o que se dá num país muito macaqueado, o qual tendo há séculos adotado o sistema de educar as mulheres como bonecas vê a sua população ameaçada de desaparecer! [...] Quando falo, refiro-me às classes média e pobre, fonte donde saem a solteirona e a prostituta. Como a imposição de guardar uma virgindade inútil é fora das leis naturais, criam-se as moças como bonecas e só lhes ensinam a olhar ao espelho. (VI, p. 85)

Cortante, rascante e estridente, Ercília falou por si e por mulheres de outras classes sociais: a operária, a camponesa, a mulher de classe média, a prostituta, a doméstica. Esse é mais um elemento 'pornográfico' em seu texto: ao reconhecer as dificuldades de sobrevivência das mulheres das camadas menos abastadas, sua dupla jornada de trabalho, sua baixa remuneração, Ercília aborda temas delicados para a sociedade capitalista emergente do início do século XX. A denúncia da exploração do trabalho feminino nas fábricas, nas fazendas, no lar é arriscada, tendo em vista que os poderes sociais, políticos

---

[6] 'A mulher não pensa com a vagina nem com o útero. Com estes órgãos ela sente sensações agradabilíssimas, é verdade. Com estes órgãos, quando os faz funcionar, ela goza os prazeres únicos que dão forças ao indivíduo para suportar as tristezas da vida. Por meio destes órgãos ela desfalece de prazer, mas justamente porque são sede de sensações físicas, sobre eles não pode pesar lei nenhuma alheia à lei da natureza'. (VAH, p. 122)

[7] 'Se [a mulher] abandona o lar e dedica-se a atividades fora dele, por mais importantes que sejam, a família perece; se ela, ao contrário, ocupa-se do lar e cuida dos filhos, a família prospera.' (p. 51) E mais: 'Ninguém recomenda o exercício da medicina, engenharia ou profissões tipicamente masculinas às mulheres[...]' (*A Educação Cìvica das Mulheres*, p. 55)

[8] A salvação da mulher está no homem. (*A Educação Cívica das Mulheres*, p. 58) Como conseqüência, a rebelião das mulheres é um fenômeno de decadência, de morte inexorável dos povos. Dá-se tal rebelião quando elas renegam a sua missão natural de serem mães, criarem os filhos e servirem aos maridos; quando, livres e emancipadas, cuidarem só de si próprias, e insurgirem-se contra os seus deveres para com a sociedade e a humanidade.[...] E tudo isso não passa de degeneração e degradação. A grandeza da mulher está, sem dúvida alguma, na maternidade, na educação dos filhos, no papel de esposa, na administração do lar, enfim, na esfera da vida privada. (op. cit., p. 59) A grandeza da mulher não se encontra no cérebro, mas sim, no coração. Não se acha na inteligência ou vontade, mas no sentimento e afetividade. [...] A mulher que nega o seu sexo, trai o seu destino e se desvia da sua natureza, somente pode ser infeliz e muito desgraçada. (op. cit., pp. 77-79)

e econômicos do país se alicerçavam na agropecuária tradicional e na crescente industrialização urbana.[9]

'Inaceitavelmente pornográfica' sem ser 'erótica' - uma diferença tênue e difusa apoiada em conceitos e interesses sociais, culturais, políticos e econômicos - Ercília foi silenciada por propor a reformulação de um currículo caracterizado pela domesticação da mulher publicamente invisível, sua passividade e submissão civis a um ou mais homens na esfera privada. A mulher a ser educada nos moldes ercilianos teria independência de pensamento, desenvolveria uma visão crítica da sociedade, levaria uma vida sexual ativa e destituída de culpas e subterfúgios, deteria uma competência técnica que lhe garantiria a sobrevivência digna e a independência sócio-econômica, buscando saber relevante e consistente. Mais pornográfica, impossível. Entretanto, ao se identificar para o leitor, o intelectualismo de Cobra transparece não como exercício de representação do poder hegemônico, mas sim como ato de resistência, 'um espaço de luta sobre as políticas de representação, o exercício do poder e a função de memória social'[10].

> Ora, como o critério seguido para a educação da mulher é o das poucas letras e nenhuma profissão, estas coitadas, encontrando-se da noite para o dia sem amparo, caem nos braços do primeiro libertino que encontram ou da primeira caftina que se apresenta. (*VAH*, p 13)

A proposta erciliana de educação deveria oferecer treinamento profissional, a consciência do papel sócio-político da mulher, e de sua responsabilidade pública. Assim, as mulheres teriam 'carreiras limpas e bem pagas', ao invés dos deveres e 'todas as humilhantes e irritantes formas de trabalhos domésticos, que não exigem qualquer qualificação' (*VAH*, p 7). A esperança de melhores condições só viria a partir de uma reforma educacional que alterasse a situação de 'pouca leitura e nenhuma profissão':

> Preparem a mulher do futuro. Façam de cada mulher um ser consciente, que possa resistir ao homem e possa ser livre através de seu próprio trabalho (*VAH*, p 33)

Ercília se mostra uma feminista de vanguarda, percebendo com clareza os problemas políticos de seu tempo. Seu vigor impressiona ainda mais se levarmos em conta a situação política de seu tempo[11].

---

[9] 'No meio operário é horrível o que se vê. A mulher, além de ir à fábrica, tem que cuidar da casa e dos filhos. O marido ao chegar em casa acha a comida feita; come e vai sentar-se à fresca para fumar. Descansa, e a mulher não. Mas na fábrica o ordenado da mulher é inferior ao do homem... Nas fazendas o que se observa é de arrepiar. O serviço sendo muito mais pesado, causa pasmo a contemplação de entes humanos cumprindo obrigações de bestas de carga. Quem primeiro se levanta de madrugada, e quem se deita por último à noite é a mulher. Mesmo grávida trabalha até a véspera de ter o filho'. (VAH, p. 114)

[10] H. Giroux, ib, p 143. Minha tradução do original: 'a site of struggle over the politics of representation, the exercise of power, and the function of social memory'.

[11] Sharpe e Quinlan lembram que, entre 1922 e 1926, o presidente Arthur Bernardes impôs estreitos limites à liberdade de imprensa e de expressão, estabelecendo rigorosa censura a todo material escrito.

Para concluir

Utilizando uma voz desafiadora tanto para explicitar seus princípios sob a forma de ensaio, como para ilustrá-los através do enredo da novela, Ercília Nogueira Cobra gritou por um feminismo, uma pedagogia e uma praxis emancipadora a favor da resistência ao inimigo comum: a sociedade machista, suas regras, suas leis, seu poder. Sua modernidade está em propor a educação como base das conquistas e liberdade da mulher, enquanto ainda lidando com a subjetividade, identidade, poder e saber femininos como fatores indissociáveis da educação formal e da profissionalização. A ardente defesa da educação profissionalizante para mulheres, em Ercília, não se volta para interesses de aquisição de capital, ou de ascensão social; seu propósito é a liberação e resistência da mulher, só possível através do saber formal e sistemático equivalente ao que é ministrado ao sexo masculino.

Tratando da subordinação política, sexual, sócio-econômica e psicológica da mulher, Ercília examina as estratégias de violência e dominação empregadas no contexto de seu tempo. Sua inserção histórica na modernidade se expressa na compreensão de educação como resistência e subversão do status quo, localizando a origem e o horizonte de sua proposta no corpo da mulher. Isso parece mais do que suficiente para provocar a ira da censura e justificar a proibição de seus livros. Poder, sexo e saber se imbricam no texto erciliano de forma crítica, contestadora, corajosa. Pornograficamente.

Cyana Leahy-Dios
PhD em Educação Literária pela Universidade de Londres
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF
Escritora de poesia e ficção
e-mail: leahy@microlink.com.br

Bibliografia de referência

Ercília NOGUEIRA COBRA (1927) *Virgindade Inútil. Virgindade Anti-Higiênica*. *In* Susan QUINLAN e Peggy SHARPE (1996) *Visões do Passado, Previsões do Futuro*. Goiânia: Ed. da UFG/ Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro
Michel FOUCAULT (1990) *The History of Sexuality: an Introduction*, vol. 1. New York: Vintage Books
Humberto GRANDE (1967) *A Educação Cívica das Mulheres*. Rio de Janeiro: Ed. Reper
Magali Gouveia ENGEL (1989) 'Imagens Femininas em Romances Naturalistas Brasileiros 1881-1903' *in* A Mulher e o Espaço Público. Revista Brasileira de História 18 (pp. 237-8). São Paulo: ANPUH/ Ed. Marco Zero
Henry GIROUX (1994) *Disturbing Pleasures*. New York: Routledge
Maria Lúcia B. MOTT 'Biografia de uma revoltada: Ercília Nogueira Cobra' *in* Temas em Debate, Cadernos de Pesquisa, São Paulo (58): 89-104, agosto 1986

Niterói, 09 de outubro de 1998

LEITURAS DO OUTRO, LEITURAS DO MUNDO: O ENTRECRUZAR DE VOZES NA FICÇÃO DE OLGA GONÇALVES E LÍDIA JORGE.

Silvio Renato Jorge – UFF

Gostaria de propor como objeto desta reflexão dois romances contemporâneos portugueses – *Ora esguardae*, de Olga Gonçalves, e *A Costa dos Murmúrios*, de Lídia Jorge – romances estes que, ao meu ver, se constroem a partir de uma profunda consciência da importância do leitor na constituição do seu sentido. Não que isto deixe de ocorrer em outros textos, mas aqui a atitude é assumida de forma deliberada. Jean Marie Goulemot, em "Da Leitura como Produção de Sentidos", afirma que:

> Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que explicaria que o prazer do texto se originasse na consciência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipod e acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.[1]

Gostaria contudo, de destacar nestas obras a presença de determinadas chaves de leitura que, com certeza, não obrigam o letior a respeitar um sentido único, em conseqüência da natural polissemia de todo o texto literário, mas acenam para um diálogo possível, para a contextualização de experiências comuns, seja elas históricas ou culturais.

Ora esguardae, publicado em 1982, tenta tecer um painel capaz de dar conta da pluralidade de experiências vividas em Portugal após a Revolução dos Cravos, em abril de 1974. Na verdade, como já o disse Maria Lúcia Lepecki[2], o texto irá se constituir como um mural, elaborando, a partir do fragmento, a sua continuidade. A sua estruturação narrativa é portanto descentrada, não linear, contrapondo-se às formas tradicionais de contar e, principalmente, a história oficial.

Alguns pensadores contemporâneos, principalmente, após a publicação da Obra aberta[3], de Umberto Eco, tem procurado ver a obra de arte como uma estrutura a ser preenchida, ou seja, com um diálogo que requisita uma atitude participativa, não só por parte de quem a produz, mas também por parte de quem a recebe. Transferindo esse conceito para a Literatura, vê-se que o

[1] GOULEMOT, Jean Marie. 1996, p.108.
[2] LEPECKI, Maria Lúcia. 1988, p.151.

leitor é livre para escolher o caminho que mais lhe apetece, desde que se norteie por aquilo que o autor insere no seu texto:

> No momento em que o leitor cria a realidade de acordo com as orientações que lhe proporciona o texto, está ocorrendo um ato de comunicação. O leitor percebe que o texto lhe apresenta convenções que, ainda não lhe sejam desconhecidas, a maneira, todavia, como as encontra organizadas, faz com que adquiram uma nova validade e, em conseqüência, percam a que possuiam antes. Isto é precisamente o que faz com que os componentes do ato da leitura possam entrar em uma ação comum[4].

Através do ato da leitura, o leitor redimensiona as convenções que lhe são apresentadas, criando uma "realidade". Deste modo, percebe-se que diferentes leitores podem gerar diferentes leituras. Mais do que isso: o mesmo leitor pode apresentar em diferentes momentos, modos de compreensão diversos, pois ao interpretar ele aceita ou recusa as possibilidades de entendimento que, somadas formam o sentido do que é lido.

Tudo isso encaminha para o reconhecimento de que a compreensão é um ato historicamente demarcado, ou seja, cada época compreende um texto de acordo com a forma como observa o mundo. O posicionamento político, filosófico, religioso e moral influi diretamente no entendimento que uma geração tem do produto literário. É importante, contudo, não esquecer que o leitor cria a "realidade" através do texto que lhe oferece e, portanto, há uma relação dialética entre texto e leitor na configuração de sentido. Daí a necessidade de convenções comuns para que o ato comunicativo se concretize. As convenções, aqui, podem ser entendidas como o repertório de um texto, subdividindo-se em dois grupos: no primeiro, estão os elementos da realidade extraliterária, que não se integra ao texto na forma como são pois não se recriam como cópias das correspondências extratextuais e sim como resposta a elas. No segundo, se encaixam os elementos da Literatura anterior, que também surgem modificados no texto, ao menos pelo fato de se relacionarem com um novo contexto. Estes elementos, para que sejam atualizados no momento da leitura, precisam fazer parte do conhecimento de quem lê. Desta forma, percebe-se que a estrutura do texto, ao mesmo tempo em que é determinada pelo leitor, pode provocar nele as reações desejadas por quem produziu a obra.[5]

Como foi dito, o romance de Olga Gonçalves é contruído através de fragmentos que, reunidos tentam criar uma idéia múltipla da Revolução dos Cravos. Esta fragmentação amplia as lacunas de significação a serem preenchidas pelo leitor. É ele que irá configurar a emancipação feminina, o surgimento dos partidos políticos e a independência das colônias africanas, por

---

[3] ECO, Umberto. 1988.
[4] GOMEZ, Luis A. Acosta. 1989, p.186.

exemplo, como quadros de uam mesma realidade revolucionária. Além disso, como na maioria das vezes os personagens são apresentados através de suas próprias falas, e é o leitor ainda que será responsável pela caracterização de cada um deles, construindo para si a imagem que o texto se nega a dar completamente.

> Aqui nessa sala pequena é onde os senhores passam o tempo quando cá estão. Sentam-se aqui, lêem, conversam, dantes é que era movimento pela casa toda. Rosalina, não te vais embora, deixa-te estar conosco. Não vou, não senhores, eu podia lá separar-me disso, fica tudo à minha guarda até que Deus me leve. (OE, p.134)

A Rosalina devotada, imune às mudanças sociais, que parecem passar ao largo do palácio onde vive, não é descrita externamente por um narrador que a vê e transmite essa visão a terceiros. Ela existe através de seu próprio discurso ligando-se ao leitor de forma direta. Daí, a atenção necessária para compreendê-la: Não há opiniões sobre ela; quem a lê é que deve constituí-las.

Este episódio serve para mostrar que *Ora Esguardae* requisita do leitor uma intervenção mais intensa, o que pode ser realçado, ainda, pelo caráter visual de algumas partes do texto. O enquadramento de determinadas cenas reproduz o trabalho de uma câmera, tornando-se a escrita do romance semelhante a um roteiro de cinema:

> Um romance maior: o Gilberto aprendeu de canalizador, o Gilberto sabe de canos, mexe no chumbo, fuma mata-ratos, dá o salto, vai para Chartres. E a história recomeça. (OE, p.67)

A presença de um discurso em terceira pessoa não é suficiente para preencher as falsas lacunas que se formam. A cena é apenas vista, como se fosse mostrado ao leitor um álbum de fotografias, em que pequenas figuras se sobrepõem e se completam. Este completar-se, porém, não é indicado textualmente. No máximo, a repetição enfática de orações coordenadas induz à noção de que os fatos transcritos possuem um valor semelhante. Que valor é este, cabe ao leitor decifrar.

A solicitação de uma atitude mais participativa do leitor, todavia, não se resume a presença de lacunas interpretáveis. Muitas vezes, o convite é feito de forma expressa. Uma das características discursivas de *Ora Esgaurdae* é a presença constante de diálogos. Em vários momentos, porém, esses diálogos apresentam apenas um dos falantes, o que pode criar a ilusão de que o personagem se dirige ao leitor:

---

[5] Ibidem, p.188.

> Que de guerras em África fiquei eu cheio, estiveste ontem na Granfina?, estiveste para a televisão?, não ouviste: *Tens dezassete anos?, tens o quinto ano?,* Perguntavam também se o indivíduo tinha bom físico, *inscreve-te já para um concurso de sargentos!* Mau, mau, mau!, Para que é que eles querem sargentos?, Para que é que eles querem tropa? (OE, p.130)

Tomando de assalto pelo que é dito, quem lê é estimulado a posicionar-se frente às opiniões fornecidas, a repensá-las dentro do contexto da obra e de sua vivência literária. As convenções comuns são testadas e só então ocorre a configuração do sentido.

Tais diálogos, algumas vezes, além de indicarem ao leitor a existência de um espaço vazio, que pode ser ocupado por ele, pois criam a dúvida sobre o destinatário da mensagem, dão margem a que o próprio personagem reflita acerca da construção romanesca, investigando a sua existência e a sua significação dentro do contexto ficcional:

> Se de repente acontecesse
> Se eu fosse
> Se eu fosse a persoangem criada por um escritor, se ele ou ela me empurrasse para a boca de cena, seria legítimo que me deixasse dar um grito. Digo bem, dar um grito: uivo de angústia para a audiência, de aviso para o autor. O autor nem sempre tem cuidado com o tratamento ficcional de nossos gestos, carrega-os de demasiada ilusão, a ilusão que ele necessita, sentado a uma mesa, ondas azuis e zonas fetais a atravessarem-lhe o cérebro, recosta-se para trás na cadeira... (OE, p.168)

Esta investigação, aliás, caracteriza como ambiguo o espaço em que se encontra autor, aqui transformado em discurso e observado pelo próprio personagem. Discute-se a criação como um todo, como processo comunicativo responsável por envolver quem produz, quem recebe e o que é produzido em um jogo que busca, através da desestruturação romanesca, refletir sobre o literário:

> ... ignora ainda se vai desfazer a personagem na técnica da sua ficção, se a escrita em si própria não é o grande tema, o grande tema na luzição e na cadência e no sortilégio do mal-de-dentro das palavras, o autor ignora ainda se irá imolar-se no laço efectivo entre o seu ego e aquilo a que poderá chamar realidade. (OE, p.169)

Explicitar, porém, a importância do leitor no estabelecimento de um sentido do texto não significa que a interpretação da obra seja orquestrada única e exclusivamente por ele. Há margens de sentido que orientam o caminho a ser seguido, condicionando até a historicidade da leitura. Em qualquer época que o livro seja lido, é provável que se possa distingüir nele, por exemplo, um posicionamento de esquerda, acentuado em vários momentos. Aliás, os trechos de diálogo com o leitor acima citados parecem servir para induzí-lo a tomar a mesma posição. Mesmo realizando perguntas, mesmo questionando, os personagens deixam claros o seus posicionamentos. Além do mais, como não há, normalmente, quem argumente de forma contrária ao que é dito no texto, o valor das falas é realçado. Contudo, é importante notar-se que assumir a esquerda não implica ausência de críticas ao que se seguiu à Revolução. Pelo contrário, as críticas existem, principalmente no que se referem aos momentos em que os ideais revolucionários foram negados ou em que, sob o protesto da liberdade, atos de irresponsabilidade civil foram praticados.

É necessário, ainda, ver que *Ora Esguardae* trabalha com dois tempos basicos, o pré e o pós revolucionário, tempos estes que são valorizados de forma negativa e positiva, respectivamente. O campo semântico das palavras referentes ao 25 de abril na primeira parte do romance realça esta relação. Ao retratar a euforia e a emoção, elas chamam a atenção por se acumularem nas páginas iniciais. Levando-se em consideração que esta parte resume os temas a serem tratados posteriormente, não é difícil compreender o valor adquirido por elas na estruturação complexa do texto. O sema positivo dos vocabulários se estende, portanto, à imagem da Revolução posteriormente ampliada. Por mais que os diversos leitores atualizem significados diferentes para eles, em todos haverá um sema positivo. O seu trabalho de criação partirá, desta forma, do campo de seleção vocabular delimitado pelo próprio texto.

N'*A Costa dos Murmúrios*, de Lidia Jorge, outras questões se apresentam. Neste romance, o texto aparece dividido em duas partes. A primeira se constrói como uma narrativa intitulada "Os gafanhotos", marcada pelo discurso impressionista, em que os aspectos sensoriais são proeminentes e há uma profusão de cores, sons e odores. Esta parte narra sinteticamente o casamento de Evita com o Alferes Luis Alex, no Hotel Stella Maris, durante a Guerra Colonial em Moçambique, e são descritos fatos ocorridos logo após a boda, culminando com a morte do noivo.

Já a segunda parte vai se configurar como um comentário que amplia o sentido da primeira, trazendo novas informações que negam ou desenvolvem o sginificado da anteriores, dilatando o tempo e o espaço. Neste trecho, a figura dominante é Eva Lopo, feição madura de Evita, que, após a leitura de "Os gafanhotos", assume a posição de comentarista. Ela irá, portanto, desconfiar de tudo o que foi dito anteriormente, acusando a verdade. Ela busca nas entrelinhas todas as significações possíveis da palavra contada, apontando semelhanças e

diferenças entre o texto escrito pelo narrador e a sua vivência e classificando “Os gafanhotos” simplesmente como relato. Pode se dizer, portanto, que Eva Lopo assume o espaço de leitor privilegiado, porque personagem da própria história que se pretende contar, recuperando no seu discurso um espaço de criação capaz de expandir novos sentidos e novas possibilidades enunciativas. O seu discurso demonstra, então, possuir livre trânsito entre o visível e o invisível, se caracterizando pelo principal elemento provocador do saber: a interrogação. Eva interroga o leitor e o próprio narrador sobre o que é o viver e o contar. Ao saber vivencial do personagem que é, une o saber aparentemente mais profundo do comentarista, encaminhando-nos à conclusão de que todo romance nada mais é do que um jogo de informações.

O narrador, por sua vez, que n’Os gafanhotos possui declaradamente uma intenção fabuladora, vai, na segunda parte do romance, buscar o documental, registrando apenas o que ouve de terceiros – mais propriamente, de Eva. Sua presença resume-se, neste momento, a um lacônico “disse Eva Lopo”. Deste modo, sua objetividade chega a extremos, com a não emissão de juízos ou comentários. Há um afã do silêncio, uma busca da despersonalização, do objetivo e do verossímel – o que não significa uma ausência, pois se ele reproduz em todo o seu texto a fala de Eva Lopo, é porque pode estar concordando com o que é dito.

É possível se afirmar, então, que a relação entre a leitura e a escrita irá dividir com a Guerra Colonial o status de tema de *A Costa dos murmúrios*, pois a obra se constrói a partir da problematização do confronto entre a palavra e o real, a verdade e a ficção. Como em *Ora esguardae*, o leitor é convidado, portanto, a preencher os espaços de significação propositalmente escamoteados pelo processo enunciativo, traçando aqui, não só um caminho de referências a partir do diálogo intertextual do romance lido com outras obras, mas também com o próprio texto que lê. É a partir do confronto entre “Os gafanhotos” e as memórias de Eva Lopo que ele constitui o sentido daquilo que lê, tornando-se também criador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Trad. MF, sup. De Monica Stahel. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

-------. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo, Perspectiva, 1986.

GÓMEZ, Luis A. Acosta. *El lector y la obra*: teoria de la recepción literaria. Madrid, Gredos, 1989.

GONÇALVES, Olga. *Ora esguardae*. Lisboa, Bertrand, 1982.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: **CHARTER**, Roger (org.). *Práticas de leitura.* Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo, Estação Liberdade, 1996. P.107-116.

JORGE, Lidia. *A costa dos murmúrios.* Lisboa, Dom Quixote, 1988.

LEPECKI, Maria Lucia. *Ora esguardae*, letras para um mural. In: ---*Sobreimpressões*: Estudos de Literatura Portuguesa e Africana. Lisboa, Caminho, 1988, p.145-151.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*: Autoria, Leitura e Efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996.

REYES, Gabriela. *Polifonia Textual*: la citación en el relato literario. Madrid, Gredos, 1984.

LEITURA E GÊNERO: A EDUCAÇÃO FEMININA EM ROMANCES

Profa. MARIA TERESA SANTOS CUNHA
Doutora em Educação/USP
Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade Federal de Santa Catarina

"Somos o que lemos"
Alberto Manguel

No Brasil , entre as décadas de 1940 e 1960 uma coleção de romances se constituiu em um tipo de leitura muito popular que foi consumida, principalmente, por mulheres jovens. Estes romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (SP), e colocados a venda em todo o país através de ampla propaganda sob o título **Coleção Biblioteca das Moças**, também conhecidos como tese cor-de-rosa.

Os autores mais conhecidos dessa coleção eram dois irmãos (um casal) franceses que utilizavam o pseudônimo **M. DELLY**[1] e que detinham o maior número de títulos, cerca de 35 em um total de 175 – e o maior número de edições. Entre os títulos de M.Delly mais vendido destacam-se MAGALI (10ª edição, 1953): FREIRINHA (6ª ed., 1947), MITSI (8ª ed., 1960); MEU VESTIDO COR DO CÉU (6ª ed., 1960)[2] . Nesses romances narrava-se a trajetória de moças exemplares, da meninice ao casamento, em um clima de encantamento e fantasias, típicos dos contos de fadas, nos quais se assegurava à leitora curiosa o benefício de um final feliz. Sua fórmula de sucesso obedece a modelos infalíveis, seja lidando com o sentimento caro às mulheres, o amor, seja mostrando um imaginário romântico de descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens, bonitos e ricos, movendo-se em um cenário atingível apenas pela fantasia, pela imaginação.

Em torno desses livros, extremamente populares e ainda bastante lembrados por suas antigas leitoras, procuro analisar como a tessitura dos seus enredos - urdido com certas palavras, em certos cenários e com certos personagens – fornecia alimentos para o imaginário da leitora e, ao mesmo tempo, divulgavam normas, valores e condutas que apropriados, via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade romântica feminina.

---

[1] Muitas pessoas ainda se referem a M.Delly como "Madame Delly". Trata-se, no entanto, de pseudônimo de um casal de irmãos franceses: Frederic Henri Petitjean de la Rosiére (VANNES, 1870- Versailles, 1949) E Jeanne Marie Henriette Petitjean (AVIGNON, 1875 – VERSAILLES, 1947)

[2] Uma edição comportava, em média, quatro mil exemplares.

Na tentativa de utilizar uma perspectiva teórico-metodológico de base ampla, articulada e flexível recorro a abordagens múltipals e plurais típicas da História Cultural, cujo objetivo é "**identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler"**[3], e nas quais as representações são analisadas, colocando-se como método a noção de leitura e interpretação.

Uma leitura dessas representações e, portanto, agora iniciada.

I. Nobres, Ricas, Felizes e Louras

> ***O duque de Staldiff e sua jovem esposa haviam feito no seu iate a viagem de núpcias. (MAGALI)***[4]
>
> ***Um mês depois o conde de Chancey casava-se com a ex-freirinha de Valromée (FREIRINHA)***[5]
>
> ***Logo que ficamos a sós no carro que nos conduzia para o castelo, o visconde de Trézonnes, já era meu marido. (MEU VESTIDO COR DO CÉU)***[6]

Duquesas, condessas, viscondessas, as nobres heroínas dos romances de M.Delly ricas ou enriquecidas pelo casamento, viviam felizes com seus heróis nobres e garbosos, em seus castelos magníficos. Em estilo romântico e abusando do didatismo, esses romances anunciavam, desde as primeiras páginas, um certo tom de encantamento, um clima de conto de fadas onde as estórias narradas privilegiavam os valores e comportamento da aristocracia européia vagamente situada entre os finais do século XIX inícios do século XX. Poucas estórias, aliás, eram datadas, a grande maioria oferecia à leitora apenas indícios que permitiam situá-las mais precisamente.

Essa imprecisão temporal, segundo Nelly Novaes Coelho, é uma das características das **narrativas maravilhosas**, que alimentam o imaginário de leitores e nas quais "**os argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica: reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida**".[7]

O encantamento desses livros pode ser igualmente avaliado pelo tom fantasioso de suas narrativas sempre apresentadas grandeloqüente. Tudo era excessivo, tudo era extremamente

---

[3] CHARTIER, Roger. História Cultural. Entre práticas e representações. (Tradução de M. Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL, 1990, p.17-8.
[4] M.Delly. Magali. (Tradução de Apaminondas de Albuquerque). 10ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960, p.259.
[5] M.Delly. Freirinha. (Tradução de Ernani R. de Lima). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946, p.154.
[6] Meu vestido cor do céu. (Tradução de Tito Marcondes). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955, p.162.
[7] COELHO, Nelly Novaes. O Conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987, p.13.

qualificado como para enfatizar a grandeza dos personagens, dos cenários e das situações vivenciadas. A adjetivação abundante parece comprovar:

> **Coração puro, transparente, límpido como o mais puro cristal.**
> **(VENCIDO)**[8]

> **Castelo suntuoso com imponente escadaria de pedra cinzenta guarnecida de espesso tapete persa.**
> **(A VINGANÇA DE RALPH)**[9]

Nessas descrições minuciosas, a adjetivação abundante caracterizava qualidades morais o fausto e a beleza ao mesmo tempo em que referendava o castelo como símbolo da classe dominante, espaço de controle, um mundo domesticamente reconhecível, local em que as jovens castelãs procuravam estar para sonhar e esperar o príncipe encantado que surgiria para levá-las ao altar em, conseqüentemente, a felicidade suprema.

No plano das representações, o casamento era apresentado comoa redenção da mulher já que todos os romances terminavam com um encontro do herói com a mocinha. O estatuto da esposa estava assentado no adjetivo feliz. Os enredos introduziam tons e imagens de um convívio a dois ideal, repletos de relatos adocicados de uma vida conjugal de paz e tranqüilidade.

> **Mitsi bordava, ao pé do marido, ou se sentava ao piano, feliz, para entrentê-lo. (MITSI)**[10]

> **No terraço, sobre o jardim, ela instalou-se com o seu trabalho e esperou, bordando feliz, pela chegada do marido. (FREIRINHA)**[11]

As mulheres heroínas descritas nos romances de M. Delly eram sempre **claras e santas**, **todas portadoras de pele nacarada, tez aveludada, andar gracioso, cabelos sedosos e macios, além de serem apresentadas como virtuosas, caráter reto, temente a Deus.** Suas características físicas ligavam-se a um padrão de beleza convencionalmente tido como europeu:

---

[8] M.Delly. VENCIDO. (Tradução de Sarah Pinto de Almeida). 10ª edição São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984, p.8.
[9] - A vingança de Ralph. (Tradução de Lila Carvalho). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947, p.102.
[10] - Mitsi. (Tradução de Zara Pongetti). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. P.220.
[11] FREIRINHA. Op.cit. p.180.

mulheres louras, alvas, frágeis. As poucacs morenas como MITSI do romance do mesmo nome – apareciam suavizadas pela **tez aveludada, cabelos sedosos e macios**. Havia uma idealização da mulher do tipo louro, identificada com personagens angélicos e divinos, em detrimento da mulher morena, identificada com os anjos maus, as decaídas. Era uma forma de dessexualizar a mulher porque a cor morena aparece no imaginário ocidental mais associada à sensualidade. Essa associação é citada por Gilberto Freire que diz "**o tipo delicioso de mulher morena e de olhos pretos, está envolto em misticismo sexual vestida sempre de encarnado**".[12]

Nas narrativas de M. Delly, o tipo físico parecia condicional à personalidade. Não havia vilãs claras, loiras, eram todas morenas, **trigueiras.** Assim, apresentava-se como constante e verdadeira uma relação irreal ou pouco significativa, minimizando-se e até anulando a influência do contexto familiar e social para a formação da jovem: tudo parecia resumido no aspecto físico.

Não há como negar a ocorrência de mudanças do período estudado até hoje, mas a persistência de estruturas duradouras internalizadas pelas mulheres leitoras ainda é um dado muito importante: tais romances lidos na adolescência, alimentaram sonhos e fizeram com que muitas mulheres conservassem aquela imagem de homem absolutamente fantástico: **forte, garboso, romântico, protetor** tal qual os heróis e heroínas de M.Delly que acenavam para um modelo de homem e de mulher e, de certa forma, ajudavam a construir uma sensibilidade romântica, impossível de ser concretizada na vida cotidiana.

2. SEIOS ARFANTES, FRÊMITOS INTENSOS, FERVORES RELIGIOSOS

As emoções amorosas das heroínas de M.Delly eram sempre descritas entrelaçadas com fervores religiosos. A sexualidade feminina estava representada, nos romances, presa aos estreitos limites sociais e físicos em que se desenrolava a vida da mulher e sempre permeada pelos valores do catolicismo que, por tradição, diabolizava a sexualidade. Assim, não aparecem entre os casais alusões a contatos físicos. O corpo era muito pouco mencionado. Tudo estava sob controle e as referências amorosas limitam-se a descrever a parte superior do corpo e se restringem a expressões como **grandes olhos aveludados, lábios carnudos, seios arfantes,** para elas e **porte soberbo, estatura elegante, olhar penetrante** para eles.

Extremamente disciplinado no sentido apontado por Foucault[13]- corpos dóceis – descrever em si mesmo as proibições e prescrições e de fazê-las funcionar espontaneamente sobre si mesmas, de tornar-se o **princípio de sua sujeição.** O corpo precisava mostrar os sinais dessa ordem intensa, verdadeira codificação do modelo feminino predominante nos romances: andar gracioso de passos curtos, nenhum traço de pintura no rosto, decotes e transparências banidos. Assim, procurava-se esconder cuidadosamente o corpo feminino, ter suas formas

[12] FREIRE, Gilberto. Casagrande & Senzala. 23ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1972, p.131.

deliberadamente disfarçadas a exemplo do corpo da religiosa, reprodução severa da imagem ideal da virgem. Escondia-se o corpo com o propósito, ao que parece, de produzir o pudor feminino. O corpo feminino disciplinado constituia uma barreira à maioria dos vícios. Era preciso, assim **descorporificar** a mulher, evitando tudo o que representasse sua mínima exposição física. A carne, portanto, continuava defendida e as iniciações cheias de mistério.

As heroínas dos romances de M. Delly eram apresentadas a suas tantas leitoras como portadoras de um acentuado pudor natural. Todas, sem exceção, **ruborizavam, coravam** e isso parecia sempre associado à suas inocências. Cláudia Fonseca, em seu estudo sobre as mulheres solteiras francesas, refere-se a esse estado de inocência derivando, em grande medida, da religião católica. Causa permanente de angústia, a sexualidade feminina era controlada pela igreja. Toda uma sociedade católica – o Rosário, as Congregações de Filhas de Maria, a Cruzada Eucarística – encerrava as jovens numa rede de práticas e proibições destinadas a proteger-lhes a virgindade e "era principalmente através do pudor que se fazia a distinção entre moças de boa distinção e as outras".[14]

A análise das múltiplas e até obsessivas descrições físicas das heroínas, de acordo com o modelo católico pode ser igualmente entendida por intermédio dos estudos de Michel Foucault, quando se refere à disciplina imposta aos corpos dos indivíduos. Trata-se de "**controlar, formar, valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo**".[15] No caso dos romances em estudo era um determinado corpo de mulher que se desejava mostrar; um corpo que trouxesse inscrito em si aquelas marcas que, ao mesmo tempo, as aproximassem da Virgem Maria – pura, cândida e santa – e as distanciasse de Eva – leviana, fria corruptora – extremos entre os quais, parece oscilar a séculos a imagem da mulher.

Puras, cândidas, recatadas, angélicas, cheias de pudores, de olhos baixos, rogorosamente vestidas, com seus corpos disciplinados, as mulheres não deveriam manifestar seus desejos físicos. Por isso, tudo era descrito a partir de indícios que favorecessem um clima de erotismo na imaginação das leitoras. Um erotismo feito de insinuação, olhares lânguidos, seios arfantes, frêmitos intensos.

> **Ela desviou os olhos daquele olhar, cuja doçura ardente lhe causara um frêmito intenso (MITSI)[16]**

> **A jovem, com os seios arfantes, sentiu-se arrebatada, na dança por uns braços vigorosos. (MEU VESTIDO COR DO CÉU)[17]**

---

[13] FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. (Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo). Petrópolis: Vozes, 1977, p.77.
[14] FONSECA, Cláudia. "Solteiras de fino trato: Reflexões em torno do (não) casamento entre pequenas burguesas no início do século". In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, n. 18, ago.set./1989.
[15] FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas juridicas. México: GEDISA: 1983, p.133.
[16] M. Delly. MITSI. Op.cit.p.81.

Apresentados como frutos do mais austero catolicismo não causa espanto a dedicação religiosa das heroínas de M.Delly. Assim, fervores religiosos eram descritos minuciosamente nos romances que ocupavam grande parte do tempo das mulheres.

Alguns pesquisadores como o inglês Lawrence Stone tentaram buscar possíveis interpretações para a atração exercida pela religião sobre as mulheres da aristocracia. Segundo ele, isso aponta para o fato de eu "dado o tipo de vida ociosa e frustrada que essas mulheres levavam no mundo masculino de uma enorme casa de campo, não é de surpreender que elas se voltassem desesperadas para o conforto da religião. (...) presas em seus castelos, inteiramente dedicadas ao mundo íntimo da família e dos filhos, essas mulheres,s em dúvida, encontravam uma espécie de liberação nos movimentos religiosos".[18]

Ainda no plano religioso é importante ressaltar como os ritos e as cerimônias da igreja católica – batizados, primeira comunhão, casamentos, freqüências à missa, culto mariano – eram minuciosamente descritos. São freqüentes nos romances, as situações em que o casal através dos ritos religiosos católicos se emociona em conjunto e libera sentimentalismo e enternecimento.

Essas abordagens compunham as narrativas de M.Delly e sugerem uma construção cultural de relações do gênero enquanto as histórias (sempre iguais) da busca do paraíso através do casamento iam se desenvolvendo. Nelas, códigos de moral, valores e condutas iam sendo expresos nos comportamentos dos protagonistas e pareciam ter claro o intuito de envolver a laitora e fazê-la adquirir as maneiras e os discursos que engendrariam o reconhecimento de ser mulher. Uma mulher que reunisse a mãe dedicada, a esposa exemplar, e a dona de casa perfeita, vivendo sob um esquema de mundo simplificador e sem quaisquer conflitos, sejam sociais, de classe ou de dinheiro, já que os fatos narrados nunca apareciam como resultado das contradições econômicas ou das diferenças de classes e, sim, como conseqüência inevitável da luta entre os bons e os maus. Parece inegável, também, que a leitura de romances comove e fascina a leitora porque neles se trabalha a universalidade das emoções. Amor, felicidade, afeição: vergonha e culpa; opressão e liberdade; contentamento e depressão, continuamente exaltado nas estórias românticas contribuem para educação dos sentimentos e das sensibilidades das leitoras que buscavam na literatura uma forma de entretenimento.

Levando-se em consideração que essas leituras eram realizadas na adolescência parece correto supor que elas tenham exercido alguma influência na educação dos sentidos das leitoras, moldando/plasmando uma certa visão de si própria e do mundo. Entretanto, isso não é garantia de uma absorção, de uma anteriorização total do que foi lido pois, como lembra Roger Chartier: "a leitura é sempre uma prática criadora e capaz de produzir outros sentidos completamente singulares e que não se reduzem às intenções daqueles que escrevem. Por esse motivo não

---

[17] - Meu vestido cor do céu. Op. cit. p.90

[18] Citado por DAVI, Natalie Zemon. Culturas do Povo: Sociedade e Cultura no início da França moderna. (Tradução de Marisa Correa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p.64.

devem ser considerados totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos e as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas".[19]

Hoje, apesar de reeditados na década de 80, os romances de M.Delly sequer são lembrados. Mas, ao que tudo indica, deixaram herdeiros. Mais apimentados, mais compatível ao nosso tempo, sem nobre e sem tanta pompa, vendidos em bancas de jornais e provavelmente comprados por um outro público consumidor, eles sobrevivem e são representados pelas várias coleções – **SABRINA, BIANCA, JULIA** – que reeditam em versão anos 90, o romance de amor açucarado. Neles se continua a amar romanticamente e a recompensa é sempre a conquista da **felicidade a dois.** Suas altas vendagens me autorizam a inferir que o imaginário ainda continua sendo alimentado.

Se no plano real as descrições, os cenários e as personagens pareciam remotos, no plano simbólico tudo acabava fazendo sentido porque a fantasia estava carregada de valores e sob a aparência de diversão veiculava muitos conteúdos. Afinal, parece não haver recuo, distância quase nenhuma entre ler e se envolver: uma intimidade radical.

[19] CHARTIER, Roger. 1990, op.cit. p. 136.

NO DISCURSO DE UMA REVISTA FEMININA: OUSADIA OU REPRESSÃO?

Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima

Creio ser interessante iniciar essa minha fala contando para vocês um pouquinho da história deste trabalho.

Desde algum tempo, estou interessada em saber o que dizem os discursos que andam circulando por aí sobre a mulher e para a mulher. O que está me interessando é saber como a mulher está sendo significada, isto é, qual a imagem que a sociedade, ou certos lugares dela, estão produzindo sobre as mulher.

Comecei a trabalhar esta idéia no final do ano passado –97 – buscando falas sobre a mulher em provérbios. Isto é, como a mulher estava sendo tratada, lingüisticamente, é claro, através deste instrumento de divulgação do imaginário popular que são os provérbios. Algumas conclusões foram bastante interessantes e me motivaram a continuar a pesquisa.

Este ano, localizei minhas buscas em revistas de grande aceitação pelas mulheres, direcionada a um público leitor feminino; com o objetivo de procurar, em textos inseridos nestes veículos de comunicação, aquilo que, não estando dito, acaba dizendo mais que o que está dito. Isto é, estou buscando no funcionamento significante da linguagem, em sua materialidade, um já dito que seria constitutivo dessa maneira de significar a mulher nos dias de hoje. Para tanto, selecionei um texto da revista Cláudia de Fevereiro de 1998. Um pressuposto básico que me orienta é que no interstício entre o signo e o referente estabelece-se a ideologia. Para Bakhtin (Voloshinov, 1929) a linguagem é a materialidade onde a ideologia se manifesta concretamente, pois, sendo um produto social, retrata várias formas de significar a realidade, segundo vozes daqueles que a empregam.

Orlandi (1996 p.30) lembra, ainda, que a **ideologia não é "x", mas um mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) e sua formulação (intradiscurso) intervém a ideologia e os efeitos imaginários.**

Se por um lado proponho uma análise embasada em conceitos teóricos vindo as Análise do Discurso, na medida em que considero que a interpretação tem sua espessura, sua materialidade (histórica, dialógica), que é através do interdiscurso que o

sentido se estabelece; por outro lado orienta-me também a seguinte fala de Chartier (1994 p.17), (através da qual o termo materialidade aciona outro sentido): **contra a representação elaborada pela própria literatura e retomada pela mais quantitativa das histórias do livro – segundo a qual o texto existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade – deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe compreensão de um texto qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor. Daí a distinção necessária de dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras.** Vou, então, procurar verificar nos diferentes lugares da revista em que é apresentado o texto em questão, qual seria o processo que resultaria em um aparente controle da revista tanto para atrair um possível leitor, quanto para desempenhar suas duas funções básicas como autor: a de ser uma prática social produtora de sentidos e a de ser um veículo capaz de captar, transformar, divulgar acontecimentos, opiniões, crenças, idéias presentes na sociedade. Postulando que o discurso da revista reflete as representações sociais do lugar de onde ela fala, é no processo ideológico de constituição de sentidos do texto selecionado que me proponho a refletir.

Foi seguindo os possíveis passos de uma leitura em contato com a revista que fui elaborando minhas reflexões. Num primeiro momento relacionei-me coma capa da revista. A seguir, busquei-lhe o índice, para depois passar ao artigo propriamente dito.

I. A Capa

Minha relação inicial com a revista deu-se, obviamente, através da materialidade da capa; da qual, a partir de uma rápida examinada, procurei ressaltar o que mais me chamava atenção. Depois, repeti o mesmo procedimento com outras pessoas e pude verificar que os resultados coincidiam.

A primeira coisa que nos (minha e de meus "informantes") chamou a atenção foi a foto da modelo loira, que, ocupando grande parte do espaço da capa, porta um vestido ousado, com um decote ousado, e se apresenta numa postura ousada. Logo a seguir, todos levamos o olhar para as palavras *sexo ousado*, escritas com letras verdes sobre fundo preto na parte superior esquerda da página, na direção do rosto da moça, mas precisamente, na direção de sua boca.

Por que foram exatamente estes dois objetos da capa o que mais nos atraíram?

O mais provável é porque tanto o ícone, a imagem da moça, quanto o símbolo, as palavras, localizam-se no discurso social historicamente mais reprimido: o da moral do senso comum. E, dentro deste discurso da moral, o sexual. No século passado, Freud (1969 p.131) já dizia que **não existe reivindicação mais pessoal que a da liberdade sexual e em nenhum outro ponto a civilização exerceu repressão mais severa que na esfera da sexualidade.**

O assunto que a revista propõe desperta interesse porque geralmente não é tratado em voz alta: falar das vontades e desejos relacionados a sexo, de comportamento sexual, não é prática comum nas conversas sociais, principalmente se o assunto se voltar para a intimidade dos interlocutores.

Sexo ousado carrega, em sua materialidade, toda uma história de repressão, de silenciamento, em que uma rígida moral social, fundamentada principalmente no discurso religioso, vindo da idade média, vem controlando o que pode ou não ser dito, principalmente pelas mulheres. E mais, vem ditando normas de comportamento social do que pode ou não ser feito. (Basta lembrarmos que a igreja aceita a prática sexual apenas tendo em vista a procriação. As mulheres que não se submetiam às normas de comportamento sexual ditadas pela religião, eram consideradas bruxas e sacrificadas. Até hoje, aos ministros religiosos a prática sexual é interditada.).

São discursos que se cruzam: o da mulher secularmente reprimida e o da mulher que procura cada vez mais libertar-se. *Sexo ousado*, então, insere-se numa formação discursiva em que o perfil da mulher ideal frágil, submissa, religiosa, pura, bem comportada de anos atrás confunde-se com uma imagem de mulher liberada, ativa de nossos dias.

Parece-me que a partir dessa imagem de mulher socialmente reprimida, dessa mulher silenciada mas que quer se livrar das amarras, que a revista se coloca.

Observando especificamente a parte superior esquerda da capa de "Cláudia", lá se encontra os dizeres *Sexo Ousado*, escrito em letras maiúsculas verdes com fundo preto e logo abaixo, em letras pretas sobre o branco da página, uma pergunta: *Até onde você pode ir?*, com apenas a inicial maiúscula.

São dois enunciados que levam a direções argumentativas opostas: um vai para a direção do deslimite e outro para o limite. A linha argumentativa seria algo como:

(1) Ousar ao praticar sexo é normal, tudo é permitido.

(2) Ousar ao praticar sexo é normal, desde que respeitados certos limites.

Parece-me que a revista considera importante discutir do sexo ousado apenas seus limites; e, para que esta argumentação seja construída algumas posições de sujeito se alteram:

A primeira posição, seria aquela em que a fot da moça e as palavras *Sexo ousado* acionariam um sentido do senso comum em que o *sexo*, ainda mais se marcado pelo adjetivo *ousado*, seria sinônimo de assunto delicado, inibidor, silenciado, portanto, no dia a dia, porém que causa interesse. Aqui teríamos a revista captando opiniões, desejos, crenças presentes na sociedade.

Uma Segunda posição seria aquela em que um outro sujeito, acatando esta posição do senso comum, pretende discutir-lhe não o mérito, mas os limites. Essa posição admite o discurso sobre ousadia sexual apenas para ditar normas de comportamento. E aqui se encontra a revista como formadora de discursos sociais.

Vejo nesse fato uma relação de dominação em que a revista atribui a si o dever de não apenas ser um veículo informativo, mas de ser um meio de formar opiniões, ditar regras, estabelecer posturas. À leitora cabe incorporar o discurso produzido pela revista, talvez mesmo por se identificar ideológicamente com ele. Possivelmente, poucas serão as leitoras que perceberão nesse discurso fendas que poderão libertá-las, levando-as a produzir um discurso contrário. Ou seja, através de uma ideologização social, a revista tende a uniformizar mentalmente suas leitoras.

Claro que não estou defendendo uma relação de causalidade entre o discurso da revista e o comportamento da leitora. Isto é, não estou afirmando que a fala da revista tenha uma transparência tal que ela esteja dizendo exatamente aquilo que pensa estar dizendo e que esse dizer "claro e translúcido" passa para a leitora, que o interpreta e assimila automaticamente. Parto do princípio de que o significado é determinado pela materialidade da língua e da história, isto é, os sentidos são produzidos pela sua relação com outros sentidos, no interdiscurso (a memória do dizer). Porém é preciso compreender o modo pelo qual se **nega a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se "reconhece" já lá... É a ideologia que produz o efeito de evidência e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais". (**Orlandi, 1996, p. 30-31)

O discurso da revista então, é naturalmetne ideologizado, o que lhe permite exercer como natural sua dominação, aceitando como universais os valores do lugar de onde ela fala.

Quais seriam as marcas lingüísticas que me levaram a estas considerações?

Primeiro, a ordem dos enunciados. A revista destaca *sexo ousado*, visando atrair seu leitor. Não diretamente na frente, mas embaixo, exigindo um esforço maior do leitor, dando-lhe mais tempo dialogar com o que lera, propõe uma pergunta: *até onde você pode ir?*

A forma de quesionamento traz implícito um embate social entre aquele que sabe que vai "ensinar", e que, portanto, detém o poder; e aquele mais fraco, que ignora, que deve ser direcionado. Observa-se aqui uma reprodução das relações autoritárias que se manifestam dentro da instituição escolar, em que o ensinar a explicação sobrepõe-se ao aprender.

Os vocábulos *você* e *pode* reforçam essa idéia de dominação.

Você é um tratamento utilizado ou por pessoas do mesmo nível (social, etário, etc) ou para fingir uma certa igualdade. A revista talvez utilize *você* para criar uma proximidade com sua leitora, uma certa descontração, procurando com esta forma dêitica amenizar a relação autoritária que as envolve. Pode ser também que a revista procure atribuir uma imagem de juventude à sua leitora (e aqui até ficasse mais clara essa posição paternalista da revista, uma vez que no discurso do senso comum, os jovens devem ser orientados.).

Pode é um verbo que associa duplo sentido – o da possibilidade e o da permissão (conforme "can" e "may" do inglês). Então, é possível interpretar essa pergunta da revista através de duas paráfrases:

(3) Até onde você tem possibilidade de ousar sexualmente por sua própria conta?

(4) Até onde é permitido que você saia do socialmente, do moralmente estabelecido ao praticar sexo?

Em (3) parece que o ponto de limite caberia apenas ao praticante de sexo ousado determinar. Dependeria de sua capacidade física, de sua criatividade, de seus valores seja lá do que for, mas a decisão seria dele.

Em (4) parece que a decisão vem de fora e ele deverá acatá-la sem discussões. E a voz dessa, digamos assim, moral social é a revista quem a conhece e que a está trazendo aos seus leitores.

Na verdade, a questão inserida na capa da revista não está levando o leitor a (3), isto é, a se auto avaliar, a analisar suas possibilidades; mas sim a (4), a procurar saber de outro que conhece mais que ele, de que forma a sociedade espera que ele haja. É a voz do poder instituído pelo conhecimento conduzindo "fazendo a cabeça" do mais ignorante.

Importante também a função discursiva do *até*, pois é esta preposição que traz para o enunciado o sentido de que há um limite para a prática de sexo ousado. Eu diria que o *pode* indica a permissão e o *até* o ponto máximo em que a sociedade estende essa permissão.

Conclusões Iniciais – Algumas conclusões altamente parciais e mesmo descompromissadas, a respeito do que dizem estes textos escritos para as mulheres, já podem ser levantadas a partir desse breve olhar sobre o capa de Cláudia.

A primeira é que, apesar de toda aparente liberação sexual que parece ter sido alcançada por uma certa facçãod a sociedade – e aqui estou me referindo às leitoras dessa revista que são mulheres oriundas de classe social B ou A, muitas independentes, de nível universitário (estou me baseando na descrição das mulheres cujos casos serviram de exemplo para argumentação do artigo das páginas 144-147 sobre sexo ousado) – o que podemos perceber é que, se na prática há mulheres realmente liberadas e aí eu não tenho como discutir isso agora, em algumas formações dicursivas elas continuam reprimidas. Prova disso é a revista se utilizar das palavras *sexo ousado* como chamariz de vendas, provocando interesse por um assunto de certa forma interditado de se falar em público ou até mesmo em particular, principalmente pelas mulheres. Freud (1969, p.121) reconhecia na mulher *uma incapacidade em tolerar a sexualidade sem disfarces, incapacidade correspondentemente aumentada com a elevação do nível educacional e social.* Parece-me que a situação não mudou muito desde a dedução de Freud. Falar livremente sobre sexo talvez seja o que a mulher quer, mas ainda não se sente à vontade. Então ela busca quem fale por ela ou quem fale para ela. Talvez através da leitura fica mais fácil tolerar essa sexualidade sem disfarces de que fala Freud.

Outro aspecto interessante que o texto ressalta é essa relação de dominação entre a revista que teria o poder por ter conhecimento, por dominar saberes, que fala do lugar da instituição e a mulher, a que se submete a esse poder, que aceita essa orientação proposta pela revista.

A estratégia empregada pela revista nesse processo de convencimento se assemelha àquela talvez mais comumente encontrada na instituição escolar: Primeiro, servindo como isca para atrair a atenção do aprendiz, é lançada uma questão de reflexão (na capa). A seguir, no artigo essa possibilidade de diálogo que se aventou através da pergunta dá lugar a uma fala monológica que se inicia coma descrição de algumas situações que servirão de apoio para justificar afirmações futuras. Para corroborar saeu discurso, a revista traz a fala da ciência, lugar socialmente supervalorizado. Essa

formatação pedagógica do texto tem seu fechamento num quadro resumo em que a autora sintetiza as quatro maneiras possíveis para estabelecer os limites de uma prática sexual mais ousada .

Pela análise feita dessa fala da revista pode-se, então, “ler” uma imagem de mulher de certa forma submissa e reprimida.

MULHER (ES) EM TONS DE VERMELHO

Marcílio Ehms de Abreu

1

Participar de um Congresso cujo tema se distende sobre a história da leitura e do livro no Brasil significa por um lado estar atento aos procedimentos que orientam, condicionam e dinamizam os processos que lêem os atos de ler. Por outro lado, esta urgência de atuação não pode prescindir de uma fala que se sabe plural. O ato de ler constitui em si uma pluralidade. Não convém, neste rápido espaço, abrir discussão sobre as forças de descentramento que atuaram e atuam neste fim de século no sentido de viabilizar estas formas de compreensão não-totalizantes. Importa é propor que toda visão aqui expressa, como disse a poeta, anda à procura de espaço para o desenho da vida. Embora não se embarace em números, mas se pergunte como a narradora de ***As doze cores do vermelho***, romance de Helena Parente Cunha: *como atravessar as palavras nos nós das sílabas e da incerteza?*

2

Discutir formas de leitura do feminino, da feminilidade, da mulher, da representação da mulher nas práticas literárias de nosso país pode indiciar, à primeira vista, ingenuidade e afrontamento. O caráter ingênuo da proposição radicaria no desconhecimento de que os artigos definidos já não garantem definições, mas lugares em que as visões se cruzam, e desses cruzamentos nascem margens onde coexistem distintas formas de compreensão. O afrontamento surgiria do gigantismo da tarefa, pois as imagens da mulher na literatura brasileira são evidentemente inúmeras. Então, a fim de correr o risco das duas situações com o máximo de autenticidade, esclareço: para ingressar neste movimento de escuta e amplificação da figura da mulher trago possibilidades de leitura do romance ***As doze cores do vermelho***, de Helena Parente Cunha, Profa. Titular de Teoria da Literatura a UFRJ, autora também de ***A Mulher no espelho, As casas, a casa, Cem mentiras de verdade*** e vários outros títulos.

É uma gota de reflexão com a qual parto ao encontro de outras falas; atitude de quem viaja e decifra caminhos e desejos. No dizer de Adélia Prado: para o desejo do meu coração, o mar é uma gota,

O que é, o que conta, como se constrói o texto ***As doze cores do vermelho?***

3

No curto e volumoso caminho da crítica ocupada coma literatura de autoria feminina no Brasil, duas questões parecem incomodar mais que todas: o entendimento das distinções de gênero como construção discursiva e a constatação de que há, nas narrativas produzidas de 1970 para cá, um predomínio da inquietação identitária. As personagens femininas na literatura de autoria feminina vão se constituindo na procura da identidade. Cito, para não ser muito demorado, "Colheita", de Nélida Piñon, do volume ***Sala de armas***, e ***A asa esquerda do anjo***, de Lya Luft.

O caso das distinções de gênero como construção discursiva sugere uma confronto com aquilo que tem sido chamado de concepção patriarcal, falocêntrica, androcêntrica das distinções entre os sexos, que refletem evidentemente mecanismos ideológicos de poder. O caso da inquietação identitária sugere um percurso de reconhecimento da condição feminina, que acaba se desdobrando na divisão interior das personagens. Essas mulheres estão muito comumente cambiantes entre o cumprimento de seu "papel de mulher" e a chance de cumprir o seu papel de sujeito pensante, na vivência aberta do seu poder de desejar.

Pois é dentro dessas questões que transita a narrativa de ***As doze cores do vermelho***. Este trânsito confirma a obra como voz que dialoga com seu tempo; voz a ser ouvida e avaliada pelos que pretendam deslocar a pergunta quase onipresente (Afinal, o que querem as mulheres?) para a exclamação altissonante: Afinal as mulheres querem! E conseguem...

Mas o referido romance não é, como se poderia pensar até aqui, uma notícia de superação dos entraves impostos pela soberania do falo. Pelo contrário, é a inscrição de um fracasso, mas que resulta em denúncia capaz de movimentar reflexões.

4

Trata-se da vida de uma mulher, ampliando-se esse termo "vida" de acordo com as vascularizações que o compõem, decompõem e recompõem: família, escola, amigos,

trabalho, outra família, tristeza, alegria, fracasso, sucesso, o sucesso do fracasso, o fracasso do sucesso, o turbilhão das cicatrizes.

Esta mulher é múltipla, como qualquer um de nós. E é mesmo esta relação de identidade que a torna singular.

Helena compõe suas doze cores relacionando três vozes. Eu **eu** que recorda, um **você** que dialoga, um **ela** que antevê, clarividente e onisciente. Através da palavra, indícios de aceitação à passagem do tempo.

5

Aprisionada em três celas de passado, presente e futuro a voz exercita alternância e seqüencialidade passando de um a outro, mergulhada na ilusão da liberdade, a partir da qual estrutura-se um percurso de combate ao imobilismo improdutivo. A economia discursiva articula uma oferta de reconhecimento, é uma mulher tentando se reconhecer, e uma demanda de recusa: é uma mulher que não consegue viver a ruptura, embora saiba que ela é possível.

6

Mas a constituição fragmentada da consciência, que segmenta o tempo em três fluxos, expõe a tentativa de resgatar o que só pelo discurso pode vir à tona: as marcas que compõem uma existência. Desnecessário frisar o valor do sentimento neste caso. O passado, embora incorporado, continua lá, no lugar reservado pelo sujeiro, assim como o futuro, instância da projeção, recebe contornos imobilizadores, ganha foros de coisa aprisionada, é controlado por consciência onisciente, perde sua aura de potencialidade a ser desvelada. O presente alinhava, interpõe-se – mesmo na distribuição espacial do texto no papel –, questiona . Estabelece um tipo de jogo em que a voz passível do Outro aparece listada como outra voz. O presente é sempre “você”.

Este processo de recordação e (falsa) projeção expõe tanto o desejo quanto a impossibilidade de o sujeito do discurso, instância da narração, se libertar das mortes, das perdas, que foi armazenando. Se *existir é juntar pedaços que permanecem e coexistem em dimensão una e múltipla*, não deixa de configurar um ingresso na dobradura vida/morte. E é a consciência da inevitabilidade da morte que me possibilita viver sem ela, estando com ela; que me livra da outra morte, aquela carregada de passado, marcado pelo túmulos cravados no inconsciente.

7

É como se todo o movimento de falar em múltiplas falas fosse uma tentativa enfim de perder a mulher que se diz, que aceita se dizer sem dizer que se aceita, que se recusa, que recusa deixar partir a mulher cindida entre o lá das doze cores do vermelho e o cá do cinzento familiar, que quase sempre rima com casamento. Esta mulher que acusa a separação entre o vermelho e o cinzento, que vivencia a impossibilidade de viver o vermelho dentro da família, esta mulher não se permite a alegria de estar livre em um lugar que não seja *o ápice estrelado da cordilheira*. Não se dá chance, depois de doze vezes quatro cores, três ângulos e muitas a mesma mulher, de se perder enfim.

> Ela nunca esquecerá que o marido não estudou arquitetura (...) Ela nunca esquecerá que o maridonunca ouviu o canto noturno da cigarras estelares. (...) Ela nunca esquecerá que passa muitas noites insones. (...) Ela nunca esquecerá que nos sábados de manhã o marido coloca lentamente inseticida nas gavetas de roupa para reforçar a dedetização do apartamento. Ela nunca esquecerá o marido de pijama e pés calçados de meias nos chinelos folgados. Ela nunca esquecerá as vozes rebatendo que a mulher deve ser dócil. (...) Ela nunca esquecerá as censuras do marido todas as vezes que se isolou no quarto para pintar suas estrelas e seus peixes e os vermelhos roxos. Ela nunca esquecerá a latância dos seus gritos e o ápice de seus quereres. Ela reporá por breve espaço as asas quebradas e comporá o vôo de rapidíssimos sorrisos. E nunca esquecerá que se esqueceu de esquecer as doze cores do vermelho. (p.57)

Ela não se agüenta em suas fraturas, ao mesmo tempo em que introjeta a falta indecidível entre o desejo e a interdição como faca cravada pela mão de outros.

> Ela nunca saberá a distância entre o sim e o não. O arrepio de prazer e o medo. O orgasmo e a culpa. Vozes repetirão que o pudor é o maior encanto da mulher. Os indesatáveis nós. Os perplexos laços. O mais longe dos laranjais em flor mais longe. A voz da mulher loura abrangerá todas as vozes que se fecharão no desenhos dos círculos em asfixia de 360 graus. (p.25)
> Vozes ecoarão que a esposa deve se dedicar e servir. (p.49)
> Vozes ecoando que quem se casa está se casando para toda a vida. (p. 53)
> Ela vai querer repetir para a filha o que ouviu de tantas vozes antes de antes e depois de depois. Mas ela nunca terá certeza. (p.59)
> Ela responderá remota e ausente e permanecerá em isenções de outrora. (...) ela verá os laranjais da adolescência e suas mãos se inundarão de arcaicas flores alvas. (...) Ela se encherá cada vez mais de mais antigamente. Mais ausente e mais silente ela verá o pintor levantar-se. E ficará sozinha entre enxames de abelhas douradas e laranjais floridos. (p.81)

8

Há um acidente que compõe o desfecho da narrativa, e que se marca como eco do suicídio de um namorado que não se consegue aceitar morto. A dor do objeto perdido a mulher cristaliza em sua arte, a cor do mel, o namorado morto tinha cabelos cor de mel, (des)construindo o vermelho de seus sentimentos represados; esta mulher é narcísica ao ponto de tecer-se ao objeto pelas linhas disformes da pintura que se formula espelho (*A depressão é o rosto escondido de Narciso, o que vai levá-lo para a morte, mas que ele ignora enquanto se admira numa miragem.*)[1]; esta mulher é melancólica, ainda que no cerne de uma atividade produtiva, porque neste caso a produção ambivalente mais a distancia que integra. Suas telas são liberdade e prisão, incapacidade de mastigar o passado, despedaçar correntes. Um certo tipo de intransigência, porque *os melancólicos são intransigentes. Só sua queixa inalterada e indefinidamente repetida tem algum valor de verdade.*[2]

9

Por outro lado, este paradoxo enunciado de liberdade e prisão se articula perfeitamente com a reflexão de Julia Kristeva, quando procura elaborar as margens de atuação do pensamento sobre a melancolia:

> se a perda, o luto, a ausência desencadeiam o ato imaginário e o nutrem permanentemente, tanto quanto o ameaçam e o danificam, é também notável que ao renegar-se essa mágoa mobilizadora erija-se o fetiche da obra. O artista que se consome com a melancolia é, ao mesmo tempo, o mais obstinado em combater a demissão simbólica que o envolve... Até que a morte o atinja ou que o suicídio se imponha para alguns, como triunfo final sobre o nada do objeto perdido.[3]

É impressionante o cruzamento, o parentesco, entre essa reflexão e o ato final desesperado da mulher-artista de ***As doze cores do vermelho***...

> É proibido avançar o sinal. Você se precipita no vermelho. O guarda apita. Seu pé fora do acelerador. A mão solta no volante. Os olhos fechados. Fuga de miragens tangentes. Choque de imediatez e transcendência. Você ouve o barulho dos vidros infringidos? Vermelho e vermelhos. Você não vê o fio que de sua boca. Flor de sangue em simultânea ruptura.

10

Quando refiro ***Helena compõe seu texto***... não pretendo jogar com a falsa impressão de confundir autor e narrador, nem acumulo pretensões insurrectas de marcar a permanência do autor-presença neste momento em que sua ausência é, mais que uma constatação, uma estrutura significante produtora de sentidos.

> Proposto não como um indivíduo, mas como um princípio de agrupamento de discursos, como origem e unidade de suas significações, o autor é um princípio que classifica e descreve; logo, que comunica, restringe, exclui e inclui.[4]

11

Sob a rubrica de ***Helena***, articula-se todo um emaranhado significativo que abrange a afirmação de um discurso de autoria feminina. Tal discurso opera segundo duas articulações: designa um fato recente na economia social (a mulher existe fora das paredes da casa, e produz) ao mesmo tempo que o descreve, a partir do envolvimento crítico com algumas das grandes questões (já assim nomeadas) femininas da segunda metade do século XX: liberdade sexual, aborto, afirmação profissional, alterações nas formas de relação com os filhos, poder político.

Eis as questões nas quais, de certa forma, se constituem os problemas da personagem principal, que não é nomeada, assim como todas as outras. Há lugares afetivo-sociais, funções familiares, atributos sentimentais, linhas de contextualização, de fixação do texto à realidade empírica (um personagem pintor boliviano, por exemplo, é associado à cocaína), não há nomes: marido, pai, filha, mais nova, filha mais velha, amigo arquiteto, pintor boliviano, amiga de cabelo de fogo, amiga de olhos verdes, amiga loura, amiga negra, namorado que ia fazer vestibular pra arquitetura, inspetora, namorado de cabelos cor de mel (flor de laranjeira), namorado que ia fazer vestibular pra belas-artes, professor de desenho, filha da amiga. Não há nomes de personagens, há referências. O único nome é o de ***Helena***, todo referências. A grande personagem é a mulher, pela afirmação de um discurso feminino. E a necessidade de firmar (-se) (n) esse discurso dita o tom subjacente ao processo enunciativo, que é o da revolta, o da denúncia, o de exposição da armadilha psíquica pela qual aquela mulher, brasileira, classe-média, vivendo da década de 50 para cá, se viu imobilizada. Neste sentido o texto é dinâmico, porque representa a atuação de uma força que se quer libertária. Parafraseando Kristeva, se poderia dizer que para aqueles a quem a voz feminina devasta, escrever sobre ela só teria sentido se a escrita viesse da voz feminina.[5] Que força feminina é essa que procuro?

12

Já se disse que o ser se manifesta no fracasso. Pois o representado no romance que venho lendo fornece, pelo conflito estrutural mesmo em que se apóia, uma denúncia da condição feminina na última metade do século. O fracasso desta mulher-artista é uma forma de amadurecimento da visão feminina sobre a mulher. Ao mesmo tempo em que suplanta o estigma da fragilidade, dequalifica paradigmas de certa forma já cristalizados em nossa cultura, tais como o de *Amélia, a mulher de verdade* – que evidentemente não foi invenção de Mário Lago, mas tão-somente o registro de uma idealização social –, ou o da *mulher de cama e mesa* – discutido por Affonso Romano de Sant'Anna em ***O Canibalismo Amoroso***. São visões que se comparadas à de *Helena*, em ***As doze cores do vermelho***, expressam um conflito (olhar interior x olhar exterior), que representa mesmo a multiplicidade de abordagens a que a questão da feminilidade está lançada.

13

Por todo o livro perpassa uma tensão, marcada pela incapacidade de elaborar trocas significantes. As vozes narrativas, quando descrevem falas, fazem-no apenas no discurso indireto livre; em verdade ocupam-se muito mais da exposição de acontecimentos e sensações. Consciência a mesma, abordando-se de três ângulos diferentes, mas irmanados pelo mesmo centro? Três ângulos da mesma vida. Contida. Nem o vinho, um tom de vermelho, associado à efervescência dionisíaca (O vinho sela o segredo em que se assenta toda camaradagem. E até mais: é ele o penho da escolha que garante a manutenção do "corpo".)[6], nem o vinho remove a tensão, concede ao corpo a liberdade de ter suas próprias idéias, viver seus prazeres. A leveza da informação da entrega ao prazer da bebida é prejudicada pela intromissão da figura castradora do marido:

> A mulher dos cabelos cor de fogo irá à sua casa e sentará à sua mesa e jutnas beberão quatro copos de vinho tinto. O marido dela de nada saberá e se souber se trancará no quarto e depois passará onze dias calado. (p.35)

Calado, calados, não há diálogos. A estrutura é dialógica, na medida em que os três ângulos de representação (inter)ferem-se. Mas as personagens silenciam, sob a voz da narração. Nesta ausência de vozes em que definha o encanto das aproximações, não faz sentido buscar a medida exata de Apolo, o belo equilíbrio, nem a desmedida apaixonante de Dionísio, o belo abismo; a beleza se promove pela premência de outro

conflito. O rio de sangue que atravessa todo o texto se dá a ver pela palavra e se sustenta na sua ausência. O que alimenta a criação não basta para alimentar a cura das personagens. Sabe-se lá que vidas resistiram sob o sofrimento da mulher-artista...

Ratificada seja a palavra da analista:

> Acredito (...) que a psicanálise pode reconquistar o lugar que já teve no social (...), saindo da clausura em que se fechou, porque as práticas médicas e hospitalares, com toda a sua parafernália tecnológica, fracassam e continuarão fracassando diante destes corpos que sangram, simplesmente, porque fecharam a sua boca.[7]

Que Helena Parente Cunha, Nélida Piñon, Lya Luft, Marina Colasanti, Rita Terezinha Schmidt, Maria Rita Kehl, Hilda Hirst e tantas outras não se calem nunca, para que os parentescos se multipliquem e passem a ser vistos sob uma ótica subversiva a este momento em que partilhar o sangue é risco de vida. Eu venha assim o parentesco: sentir o outro (masculino ou feminino) como se corresse em nossas veias o seu sangue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Helena Parente. ***As doze cores do vermelho***. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo: Editora UFRJ, 1988.

FERREIRA, Nadia Paulo. *Sob os Véus da Castração – a Questão do Pai na Modernidade e na Contemporaneidade.* In: DAVID, Sérgio Nazar (org.) ***O que é um pai?*** Apresentação de Ronaldo Lima Lins, Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 49 a 84.

HANSEN, João Adolfo. *Autor*. In: Jobim, José Luis, org. **Palavras da crítica** – tendências e conceitos no estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

KRISTEVA, Julia. ***Sol negro: depressão e melancolia***. Tradução d e Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

MAFFESOLI, Michel. ***A sombra de dionísio*** *(contribuição a uma sociologia da orgia).* Tradução de Aluízio Ramos Trinta. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SCHNEIDER, Michel. ***Ladrões de palavras***. *Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Tradução Luiz Fernando P. N. Franco.
Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

VALLEJO, Américo & MAGALHÃES, Ligia C. ***Lacan: operadores da leitura***. São Paulo: Perspectiva, 1979. Coleção debates: 169.

[1] KRISTEVA, 1989, p.12, 13.
[2] Idem, p.406.
[3] KRISTEVA, 1989, p.15, 16.
[4] HANSEN, 1995, p.34.
[5] KRISTEVA, 1989, p. 11.
[6] MAFFESOLI, 1985, p.146
[7] FERREIRA, 1997, p.84

PRECEPTORAS EUROPÉIAS NO BRASIL-IMPÉRIO

Profa. Dra. Wilma Patricia Marzari Dinardo Maas
FCL - UNESP - Araraquara

A obra *Os meus romanos. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, de Ina von Binzer, foi publicada pela primeira vez em 1956, pela Editora Anhembi, e reeditada em 1994 pela Editora Paz e Terra.

O prefácio à primeira edição, assinado por Paulo Duarte, inclui o livro na tradição de relatos brasilianistas, logo no primeiro parágrafo:

> "Este é um dos mais curiosos livros de 'brasiliana' publicado no século passado, tão rico de obras interessantes sobre o Brasil. Trata-se de uma edição alemã, de mil oitocentos e oitenta e tantos, no qual é narrada a vida de uma professora alemã que viveu na fazenda de uma das velhas famílias de São Paulo e outros lugares daqui e do Rio." (DUARTE, Prefácio a VON BINZER, Ina, 1994, p. 9)

No prefácio à edição de 1994, Antonio Callado trata de descortinar um pouco as origens e a existência real de Fräulein von Binzer, essa jovem preceptora alemã que visitou o Brasil às vésperas da abolição da escravatura. Ina von Binzer nasceu em 3 de dezembro de 1856, em Lauenburg, região da chamada Silésia, anexada à Prússia em 1856. Segunda a nota bibliográfica , von Binzer, provavelmente oriunda da classe média, apesar da preposição "von" que pode indicar origem aristocrática, recebeu educação escolar, tendo mesmo feito seu "exame de professora", depois de um ano de internato em Bonn.

O objetivo desta breve comunicação é levantar hipóteses sobre o tipo de formação recebida por von Binzer na Alemanha, sobre suas concepções pedagógicas frente ao trabalho como preceptora dos filhos de uma incipiente aristocracia rural brasileira. Dessa maneira, penso ser possível delinear um pouco mais claramente o estatuto dessa verdadeira instituição familiar e educacional do Brasil-Império e mesmo da República, a preceptora ou governanta de origem européia.

Sob o aspecto do gênero em que é vazado, o texto de von Binzer descende dos relatos de brasilianistas como Spix e von Martius, respectivamente zoólogo e botânico alemães que, por ordem Maximilian Joseph I, Rei de Baviera, empreenderam expedição científica ao Brasil entre os anos de 1817 e1820. O resultado dessa expedição foi publicado em um livro chamado *Reise in Brasilien* [na tradução brasileira, *Viagens pelo Brasil*), em três volumes, na cidade de Munique, respectivamente nos anos de 1823, 1828 e 1831.

Assim como o livro de von Binzer, o dos dois naturalistas é narrado em primeira pessoa, com precisão de datas e locais. Von Binzer, que chegou ao Brasil em maio de 1881, então com 22 anos, pode ter se inspirado no relato de seus compatriotas, sendo que se poderia mesmo apontar coincidências de trechos e opiniões entre as duas obras.

Ao lado da obra de Spix e Martius, parece constituir referência muito próxima para o livro de Ina von Binzer o *Diário de uma Viagem ao Brasil*, da inglesa Maria Graham, que veio ao Brasil pela primeira vez em 1821 acompanhando o marido, o capitão de fragata Lord Graham, O diário de Graham é um documento detalhado e generoso em observações sobre um Brasil às vésperas da Independência, bem como sobre a vida cotidiana de naturais e estrangeiros no país durante o reinado de D. Pedro I. Graham chega mesmo a descrever sua proximidade com a família real e

alude, ao final de seu diário, à sua futura colocação na corte, como preceptora da princesa Maria da Glória.

Entetanto, ao passo que Graham opta pelo diário de viagens, Ina von Binzer escolhe o gênero epistolar, nomeando mesmo uma interlocutora, Grete, o que possibilita à autora a inclusão de pequenos trechos pessoais, comentários ligeiros e alusões familiares, o que confere ao texto o prazer clandestino, embora fingido, de se estar a espiar correspondênciados outros.

Na tradição literária alemã, o advento do romance epistolar coincide com a afirmação do romance como gênero literário digno. O estilo de von Binzer, ao optar por um destinatário longínquo, a quem volta e meia ela se dirige como a uma espécie de confessor e irmão de alma, faz necessariamente lembrar *Os sofrimentos do jovem Werther*, romance de Johann Wolfgang von Goethe de 1774. O título do livro de von Binzer , *Os sofrimentos e alegrias de uma preceptora alemã no Brasil,* alude sem dúvida ao Werther, legitimando assim uma referência erudita dentro da literatura de seu país de origem, assim como o livro de Spix e von Martius legitma a filiação científica.

Von Binzer é uma mulher cultivada, e faz questão de mostrar isso. Suas cartas, em alemão, são repletas de expressões latinas, inseridas no texto de modo a pontuar, com precisão, suas disposições de surpresa ou censura. Cito abaixo o trecho em que von Binzer refere-se ao costume brasileiro (que permanece em nossos dias) de dar aos filhos nomes de grandes estadistas estrangeiros, como uma tal desordeiro, segundo von Binzer, que tinha por nome João Leão Bismarck:

> “Outro dia, fiquei indignada com esse abuso de nomes alheios, quando um indivíduo de péssima reputação, ao ser preso por perturbação da ordem, deu o

> nome de João Leitão Bismarck. Se o imperador está disposto a tolerar todos os pseudo Pedro de Alcântara e o barão, senhor de escravos, permite que seus pretos libertos adotem seu nome de família, digamos então simplesmente - *de gustibus non est disputandum!* - mas creio que nós, alemães, estamos no direito de tratar nossos grandes nomes com maior consideração e devíamos proibir que se servissem deles também nos países estrangeiros." (VON BINZER, 1994, p.105)

Ao lado do latim, que usa com certo comedimento e apenas para tornar mais expressivas certas passagens, von Binzer, (ou Ulla, seu pseudônimo no livro), orgulha-se de seu inglês, pontuando volta e meia seus textos com expressões como "*provoking*", "*God bless them*", etc., além de reiterar freqüentemente sua paixão pela língua. No transcorrer do livro, percebe-se que tal dedicação ao idioma de Shakespeare deve-se, em parte, ao interesse de um jovem engenheiro inglês, representante de uma firma de máquinas em São Paulo:

> "Na casa dos Schaumanns [amigos de Ulla/Binzer em São Paulo] encontra-se gente de todas as partes do mundo e conversa-se sobre todos os assuntos. Numa dessas noites, esteve lá um velho e original engenheiro dinamarquês, antigo capitão, um francês, professor de música, um médico alemão e um engenheiro inglês, homem bastante atraente que conversou quase que exclusivamente comigo e apreciou meu inglês que considerava muito bom". (VON BINZER, 1994, p. 94).

Quanto ao francês, von Binzer parece dominá-lo perfeitamente, sendo mesmo essa a língua de comunicação com a primeira família que a hospedou no Brasil, na Fazenda São Francisco, situada provavelmente nas divisas do Rio de Janeiro com São Paulo. Vale citar mais uma vez o texto :

> "Parece que não há brasileiros que não falem francês, embora alguns deles possuam apenas uma vaga noção sobre o país a que essa língua pertence, ignorando mesmo que existem mais algumas cidadezinhas além de Paris. Na cabeça da preta que me serve - a minha negra - Paris corresponde a todo o lugar fora do Brasil. Como percebi sua admiração ilimitada por essa coisa notável que é Paris e de onde naturalmente provenho, tive o cuidado de não desacreditar a cidade e a competência de seus filhos, com meu português de oito dias." (VON BINZER, 1994, p. 18).

Assim como Ina von Binzer, ou Ulla von Ecke, através de um apurado senso de percepção e crítica, vai se dando conta, ao longo de seu relato, dos estereótipos que no Brasil se construíam em relação `a Europa, ela é também capaz de reconhecer, algumas vezes com grande precisão, as expectativas falsas e exóticas que nutria sobre o Brasil, quando ainda se encontrava na Alemanha. Vale citar aqui o trecho da primeira carta de Ina à amiga Grete, na qual se descortina a perspectiva paradisíaca da América como *locus amoenus*, como um idílico paraíso tropical:

> " 'Horas vagas'! Ah, minha querida Grete, como essa palavra possuía o dom de me tornar elegíaca! Lembra-se de como decidimos entre nós duas, como um fato indiscutível, que os brasileiros não se ocupavam senão em apurar a sua elegância ou em fumar? Suas damas, envoltas em vaporosos vestidos,

> embalavam-se nas redes fazendo-se abanar por interessantes negrinhos vestidos de vermelho e branco ... Como as laranjeiras e bananeiras, através de nossa fantasia, tinham a singular tendência de crescer, janelas a dentro, enquanto papagaios multicoloridos e os "graciosos" beija-flores esvoaçavam em nossa volta como os pombos no Parque de Lilli! Que idílio! Era natural que pessoas a tal ponto românticas [...] lhe permitissem [a uma educadora] descansar com seus alunos à sombra das laranjeiras, ensinando, quase a brincar, a cara língua materna, saboreando frutas, domesticando papagaios, fazendo poesias, enfeitando-se com flores..."(VON BINZER, 1994, p. 20)

No diário de von Binzer, sucedem-se as passagens nas quais as representações pré-concebidas sobre o Brasil, sobre a vida na sociedade e na natureza são desmistificados através de um desconcertante pragmatismo. Já as primeiras páginas de seu diário dão um exemplo antológico de uma confusão de termos que se vê ainda hoje, até mesmo em traduções bem cuidadas de obras em língua portuguêsa para o alemão. Trata-se da primeira carta de Ulla à sua amiga Grete, que inicia o livro, na data de 27 de maio de 1881:

> "Minha cara Grete!
>
> "Fazenda" significa plantação. Sinto muito não escrever "hacienda", pois vocês provavelmente ainda estão convencidas de que assim é que se diz e terei de decepcioná-las desde as primeiras linhas de minha carta. Consolem-se comigo: aconteceu-me o mesmo mas continuo achando adorável termos confundido espanhol com português. Assim, vai-se perdendo uma ilusão após a outra." (VON BINZER, 1994, p. 17)

Na mesma linha, segue o comentário, mais adiantado no texto, sobre a coleção de *naturalia*, hábito comum entre a burguesia culta alemã dos séculos XVIII e XIX e que tem em Goethe um de seus adeptos mais ilustres. À época de von Binzer, a dedicação às ciências naturais era uma espécie de coqueluche, servido de atestado de cultura e cosmopolitismo daqueles que se dedicavam a coletar espécie exóticos da fauna, flora e do reino mineral, trazidos principalmente do novo mundo. Von Binzer refere-se no trecho a uma pele de tatu, que pendurou em seu quarto após ter sido o bicho servido como refeição:

> "A couraça desse habitante dos trópicos está exposta em meu quarto à guisa de peça decorativa; [...] Aliás, estou colecionando todas as curiosidades que posso encontrar, apesar de ser uma coisa bem mais difícil do que se julga em nossa terra. Imaginávamos que as flechas dos índios e outros objetos exóticos eram encontrados pelos caminhos e agora verifico que todas essas coisas não são obtidas facilmente. Contento-me portanto com o *naturalien cabinet* [sic] de minha própria coleção. Os pretos trazem-me tudo o que conseguem achar de mais interessante lá por fora e se mostram radiantes quando me declaro satisfeita.(VON BINZER, 1994, p. 135).

A autora consegue portanto perceber, em muitas ocasiões, que a relação Brasil-Europa contruía-se então basicamente sobre estereótipos sustentados pelos dois lados, dedicando-se, algumas vezes, a diminuí-los, e, outras tantas, a incentivá-los.

Entretanto, é principalmente no campo dos métodos de ensino , da pedagogia trazida literalmente na mala que as disposições von Binzer progridem, adequnado-se

à nova realidade com a qual se defronta no Brasil. Contratada inicialmente como professora particular na casa da família Rameiro, no Rio, a preceptora Ina/ Ulla traz literalmente na bagagem o Boormann, seu *vademecum* pedagógico:

"Querida Grete!

Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala? O nosso Boormann, ou melhor, suas quarenta cartas pedagógicas que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas!" (VON BINZER, 1994, p. 22)

O "nosso Boormann", provável alusão a Karl Wilhelm Emil Boorman, teólogo, escritor e pedagogo alemão, designa aqui um manual pedagógico fundamentado principalmente na disciplina, moral e física. Embora não faça uso do *vademecum* durante o período na fazenda São Francisco, Ulla/Ina irá utilizá-lo meses depois, quando professora em um colégio no Rio de Janeiro. Contratada para ensinar "às filhas deste país as línguas alemãs e inglesa", Ulla/Ina vê-se frente a frente com as dificuldades habituais provocadas pela existência das declinações gramaticais e gêneros dos substantivos, em boa parte, aleatórios ao estudante de alemão como língua estrangeira. Cite-se o trecho:

> "Ach! Grete! Ambas as línguas permanecerão sempre um livro fechado a sete chaves para minhas alunas, pois é estranho como aprendem pouco comigo, especialmente o alemão. Talvez isso se explique pela diferença das raças germânicas e romana, pois o francês aprendem até dormindo e as francesas obtêm resultados muito melhores do que eu, em suas classes. Várias vezes tive a tentação de ressucitar o Boormann, porém, deixei-o definitivamente onde está, porque sei que nele encontraria inúmeras censuras a mim."(VON BINZER, 1994, p. 79)

Ingenuamente, Ulla/Ina atribui a uma diferença entre as raças um problema de fundo lingüístico, ou seja, a semelhança de estrutura e vocabulario entre o francês e o português frente ao quase total estranhamento provocado pela língua germânica, de construção avessa à ordem declarativa linear do português. Ina percebe os melhores resultados das professoras de francês, sem, contudo, identificar as causas.

Ciente de que "as melhores famílias não mandam absolutamente as filhas para colégios", preferindo a educação privada, Ina acredita ter diante de si a sociedade "menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar".

Em uma ocasião em que a classe se encontrava "especialmente irriquieta e barulhenta" , Ina ressucita o "velho Boorman", o que resulta em uma das cenas mais saborosas do livro:

> "Quando obtive silêncio para ser ouvida, ordenei: "Levantar, sentar", cinco vezes seguidas, o que no nosso país nunca deixa de ser vergonhoso para uma classe. Mas aqui! - oh! Santa Simplicitas! - quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representaria um castigo, que julgaram tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se regiamente."

A conclusão da educadora Ulla/Ina é lapidar:

> "Grete, desde então o Boormann está definitivamente descartado, para mim, aqui no Brasil. Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e

> adaptada ao caráter do povo e às condições da vida doméstica. As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois o enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui não pegará .” (VON BINZER, p. 87)

Em maio de 1882, Ina/Ulla é contratada por uma família de São Paulo, os Costa. O Sr. Costa, um entusiasta do Partido Republicano, deu a seus filhos nomes de cidadãos romanos. Lavínia, Caius Gracchus, Plinius, Clöelia e Cornélia constituem a parcela infantil da família republicana que deverá ficar sob os cuidados da preceptora alemã Ulla. A fé republicana e anti-clerical do Sr. Costa levou-o a preferir o ensino privado e leigo, em vez de “entregar os meninos aos padres”. Entretanto, depois de uma série de travessuras dos dois indisciplinados “patrícios”, as crianças são transferidas para o ensino religioso, e mesmo a mais jovem, Lavínia, vai para um colégio. Ulla conclui então que “o Boormann não tinha preparo para lidar com crianças brasileiras de fé republicana”, reconhecendo mais uma vez a restrita eficácia do método de disciplina prussiano aplicado em terras tropicais.

Ao longo do livro, entretanto, Ulla/Ina não chega a propor uma “pedagogia” para seus jovens romanos. Da casa dos Costa, Ina vai para a fazenda São Sebastião, a duas horas de São Paulo.

Parece que essa foi a última estação dessa jovem preceptora alemã no Brasil, pois, a se acreditar nas últimas páginas do livro, Ulla/Ina teria se casado com o inglês Mr. Hall e voltado à Europa.

Ao final da leitura do relato dos sofrimentos e alegrias dessa educadora alemã no Brasil, ficam suspensas algumas questões que uma pesquisa posterior deverá se incumbir de investigar: o que movia essas jovens européias rumo ao Brasil, em um

momento ainda anterior ao processo de imigração? Um estudo da chamada *Bildungsbürgertum*, ou burguesia cultivada, na Prússia dos últimos 20 ou 30 anos do século XIX irá mostrar que as profissões liberais e jurídicas, assim como as colocações de professores de ensino superior e mesmo no ensino médio nas escolas públicas era ocupado exclusivamente pela população masculina.

O acesso ao ensino universitário era um privilégio tanto da elite econômica quanto da elite sexual, se é que se pode falar assim.

É possível, portanto, entender a existência das *Fräulein* nas casas brasileiras também como um problemas de mercado de trabalho para as mulheres européias jovens e cultas. Ina von Binzer pode ser assim considerada representante de uma classe de mulheres intelectuais de formação diversificada, que ajudaram a estabelecer no Brasil um padrão de ensino para as elites mais próximo da vida cotidiana do país, porque ministrado em meio aos ambientes reais das famílias brasileiras em seu ambiente doméstico.

Por outro lado, o relato de von Binzer permite também entrever a ambígua situação social e familiar dessas jovens, que nem eram consideradas criadas da casa, uma vez que essa função era ocupada, de maneira muito bem definida, pelos escravos negros, e nem pertenciam à família, situando-se em um limbo social próximo ao do agregado. No caso de von Binzer, as relações sociais parecem ter sido preenchidas através de outros estrangeiros radicados no Brasil, de forma temporária ou permanente.

É assim que o livro de von Binzer consegue elucidar um pouco o cotidiano, a função e o papel que essas jovens européias tiveram na história da educação no Brasil. Fecho este texto com as palavras de Antonio Callado, que saúda, no prefácio, “a segunda edição deste livrinho, escrito por uma preceptora alemã menos erótica -

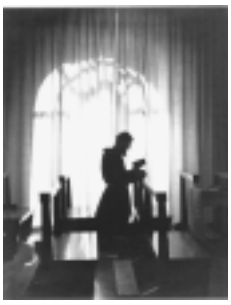
pelo menos declaradamente - mas tão interessante quanto a *Fräulein* de Mário de Andrade em *Amar, verbo intransitivo*."

Referências bibliográficas

BINZER, Ina von.. *Os meus romanos*. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. de Alice Rossi e Luisita Gama Cerqueira São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. Trad. de A.J.L. Belo Horizonte;SãoPaulo: Itatiaia/Edusp, 1990.(Coleção Reconquista do Brasil, 157).

SPIX, Johann Baptist von. *Viagem pelo Brasil*. Belo Horizonte;São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1981, 1 (Coleção Reconquista do Brasil, 46)



GT 9: Trajetórias pessoais de leitores e escritores

Literatura, Memória e Educação:
a obra "Infância" de Graciliano Ramos
Maisa dos Reis Quaresma

Júlio Castanheira: um intelectual provinciano.
Bom Sucesso – MG, 1930-60
Rodrigo Vivas Andrade

A biblioteca de Frei Caneca
Denis A. de M. Bernardes

As leituras do Conde Pinhal e sua Família
Helen de Castro Silva e Luzia F. S. Costa

Graciliano alfabetiza-se no exílio
Cláudio Correia Leitão

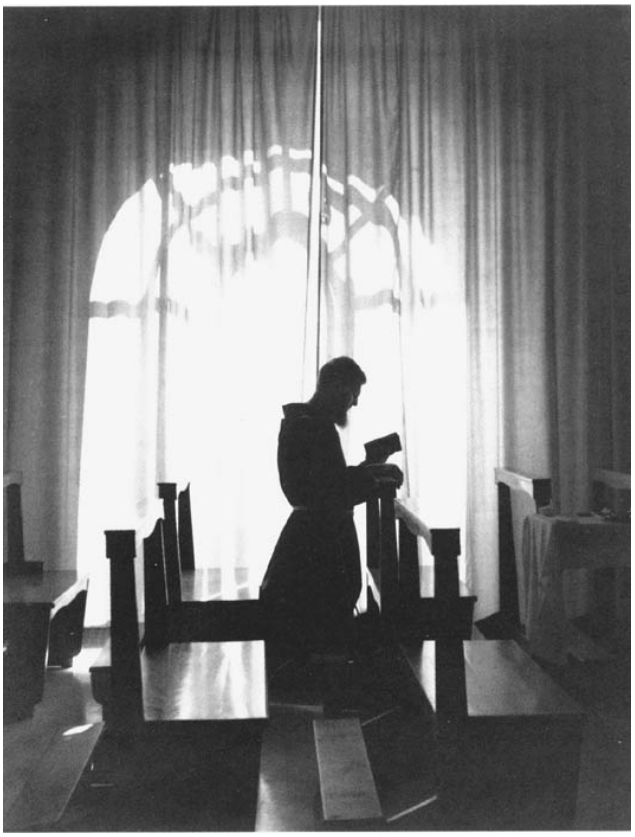


Foto de Piero Moschi – *Meditazione*, 1977

LITERATURA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO:
A OBRA INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS

I. INTRODUÇÃO

Maísa dos Reis Quaresma

A obra “Infância” de Graciliano Ramos publicada quando o escritor contava cinqüenta e três anos (1945) pode ser considerada fonte de caráter narrativo, auto bibliográfico, para as pesquisas de História Regional (Pernambuco e Alagoas), no início do período republicano, no Brasil (1892-1903). Fornecendo, também, alguns subsídios para a reconstituição da memória, gênero e docência no início do século XX, no ambiente geográfico do sertão do Nordeste.

Por essa razão, pode-se aventar a princípio, que a expressão literária utilizada por Graciliano Ramos enquadra-se na reação ao arbitrário modo de representação tradicional do discurso romanesco com história coerente e totalizante e da filosofia da existência que, para alguns de seus iniciadores, é indissociável dessa revolução retórica (Grillet, 1984, citado por Bordieu).

A obra “Infância” pode ser inserida no mundo social que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância de si mesmo d eum ser responsável, isto é, previsível ou pelo menos, inteligível, com uma história bem construída...

Nas narrativas do livro “Infância”conhecidas pela leitura mencionada por Catani et allii (1997) foram sendo buscadas referências à vida na escola, as relações com os professores e as experiências de aprendizado... Entretanto torna-se necessário explorar domínios interdisciplinares da história, da sociologia e da psicologia analisando cruzamentos temáticos acerca da memória e da educação.

A história de vida para Bordieu (1993) é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo do saber, primeiro, sem alarde, entre os etnológicos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e a narrativa dessa história. Para construção deve ser considerada uma teoria da narrativa, narrativa de historiador ou romancista, dessa perspectiva indistinguíveis, especialmente a biografia e a autobiografia. Essa vida organizada como uma história (no sentido da narrativa), desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio, razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (Telos).

Portanto, produzir uma história de vida talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. Como sugere Alain Robbe-Grillet (1984) citado por Bordieu (1993) "o advento do romance moderno está diretamente vinculado a esta descoberta: o real é descontínuo, formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório" (p.208).

O autor Graciliano Ramos ao descrever sua autobiografia limita cronologicamente o período de 1892 a 1903, período de tempo da faixa etária de 0 a 11 anos rememorando sua origem em Quebrângulo (Alagoas), a permanência em Buíque (Pernambuco) e a tranferência para Viçosa (Alagoas). As duzentas e quarenta páginas abordam reminiscências selecionadas da memória de uma criança em crescimento onde avultam as lembranças mais minuciosas a partir dos sete ou oito anos. Essa história de vida parece estar vinculada a uma tradição leterária que se afirma, no Brasil, preconizada pela resistência ao estrangeiro e ao postiço como salienta Calmom (1961) através do modernismo, "forma de associação do cívico ao estético, contra o convencional", incluída na geração de 1922 da Semana de São Paulo resgatando o nordeste junto a José Américo de Almeida, Raquel de Queiróz, Jorge Amado, José Lins do Rêgo, entre outros. "Houve a reanimação do romance realista e social, da contribuição da indústria do livro para essa bibliografia crescente e... nacional" (p.2323 e 2324).

As memórias do escritor retratam a vida no engenho, as secas, os problemas sociais do Nordeste: o texto é rico em detalhes... e há dificuldades para interpretação, a não ser quando comparadas com outras fontes, que resgatam a realidade social.

Catani et allii (1997) chamam a atenção para a variedade e força da perspectiva autobiográfica embasada nas obras: O Método (Auto) Biográfico e a Formação que Antônio Nóvoa organizaou em 1988 (p. 20 e 21) e Le Pacte Autobiographique (1975). Este último, organizado por P. Lejeune, arguto analista examina e explicita os dispositivos das operações de produção desses relatos. Na mesma ótica, pode ser citado o trabalho de Pierre Dominicé no livro L'autobiographie comme Processus de Formation (1990) que trata da formação de adultos.

Como salienta Catani et allii (1997) investimento na perspectiva autobiográfica e nas investigações que unem os termos docência, memória e gênero potencializaram também o reconhecimento de questões da história da educação brasileira e de sua produção (p.20).

No Brasil, há ainda resistências contra o apelo à memória pelo pensamento educacional e dissociação entre memória e educação: torna-se importante o resgate das fontes, análise e interpretação no contexto social em que se inserem. Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar as narrativas de Graciliano Ramos no livro "Infância" no enfoque teórico metodológico dos estudos auto biográficos considerando limitações espaços temporais, sociais, psicológicas, entre outras.

Esse trabalho embasa a análise da obra de Graciliano Ramos no contexto histórico oficial integrando os fragmentos da memória da narrativa autobiográfica.

II - A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA (1892 – 1903)

O livro "Infância" pode sinalizar pelo menos três grandes fragmentos da narrativa, divididos na linha espaço temporal de 1892 a 1903: Quebrângulo (Alagoas), de 0 a 2 anos, Buique (Pernambuco) de 2 a 8 anos e Viçosa (Alagoas), de 8 a 11 anos referentes aos capítulos das páginas 7 à 44, 45 à 158 e 159 à 247, respectivamente.

Os comentários sobre a narrativa serão convencionalmente divididos, para efeitos didáticos nessas três demarcações, considerando a localização geográfica diferenciada, na realidade em que se insere.

2.1 QUEBRÂNGULO (1892 – 1894)

Graciliano Ramos nasceu em 1892, quando governava o Brasil o Marechal Floriano Vieira Peixoto (1891-1894), alagoano, representando as oligarquias rurais da exploração do açucar. Num período conturbado de agitação interna, especialmente no Nordeste Brasileiro. Afirmava-se a República.

O autor resume em cinco títulos essa narrativa: Nuvens, Manhã, Verão, Um cinturão, Uma bebedeira (p. 7 à 44)... Graciliano Ramos reconhece as limitações desse período:

> **"... Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real..." (p. 7)**

Os personagens, Amaro Vaqueiro, Sinhá Leopoldina, José Baia, os Pais, o Professor de barbas longas, os Meninos na Escola... são lembranças vagas, nesse período...

O autor relata sobre uma Escola Primária da roça onde repetia-se a soletração em toada única, **"... as letras e as pitombas convencem-se de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram." (p.8).** E, prossegue:

> **"Disseram-se depois que a escola nos servira de pouso numa viagem. Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos em Alagoas, e entrávamos no sertão de**

Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe, duas irmãs... Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, bancos, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais." (p.9)

A situação de instabilidade política em Alagoas, os cangaceiros, estremeciam as lembranças do autor, filho de fazendeiro observando os estragos da seca nordestina ... a busca de novos horizontes.

2.2 BUIQUE (1894 – 1900)

Durante a permanência em Buique governavam o Brasil, Prudente José de Moraes e Barros (1894 – 1898) e Manuel Ferraz de Campos Sales (1898 – 1902), consolidando a República, no Brasil: além dos problemas internos, iniciavam-se as questões de delimitações das fronteiras do Brasil, ao Norte, Centro Oeste e Sul.

A descrição desse período está contida nos títulos: A vila, Vida Nova, Padre João Inácio, O Fim do Mundo, O Inferno, O Moleque José, Um Incêndio, José da Luz, Leitura, Escola, D. Maria, O Barão de Macaúbas, Meu Avô, Cegueira, Chico Brabo, José Leonardo, Minha Irmã Natural, Antônio Vale (p. 45 à 158).

O autor descreve Buique com a aparência de um corpo alejado:

"Buique tinha a aparência de um corpo aleijado: o largo da Feira formava o tronco, a rua da Pedra a rua da Palha serviam de pernas, uma quase estirada, a outra curva, dando um passo, galgando um monte; a rua da Cruz, onde ficava o cemitério velho, constituía o braço único, levantado; e a cabeça era a igreja, de torre fina, povoada de corujas. Nas virilhas, a casa de seu José Galvão resplandecia, com três fachadas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada, e d. Maria, que pronunciava garafa. Na coxa esquerda, isto é, no começo da rua de Pedra, o açude de Penha, cheio da música dos sapos, tingia-se de manchas verdes, e no pé, em

cima do morro, abria-se a cacimba da Intendência. Alguns becos rasgavam-se no tronco: um ia ter à lagoa; outro fazia um cotovelo, dobrava para o Cavalo-Morto, areal mal-afamado que findava no sítio de seu Paulo Honório; no terceiro as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, deplatibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rual visto anos atrás. Essa parecença me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos." (p. 45)

A descrição de Buique, hoje, em 1997, parece não ter sido alterada substancialmente... O município de Buique, criado em 1904, continua com a aparência que narrou Graciliano Ramos: o largo da Feira, o açude da Penha ... a localização da escola e o quartel da polícia ... Padre João Inácio deu nome a Escola de Formação de Professores; a casa onde morou Graciliano Ramos e a casa do advogado da cidade ... Sua passagem em Buique é o orgulho da população local.

O inverno mantém-se com as mesmas características: garoa, chuva oblíqua enrregeladora... Buique está a quase 800m de altitude, às margens do sertão nordestino...

Parece, ao ler o texto, que o tempo parou em Buique, não houve mudanças significativas no espaço físico e natural.

Seus personagens são variados e o autor relata as vinculações com grupos de famílias, mais ou menos entrelaçadas, muito poderosas no Nordeste: Cavalcantis, Albuquerques, Siqueiras, Tenórios, Aquinos, entre outras, com descendência atual; na administração, da Prefeitura local, em 1997: Albuquerque.

A maior concentração de descrições sobre o campo educacional está nos textos sobre Leitura, Escola, D. Maria, o Barão de Macaúbas que serão descritos, à seguir.

No capítulo Leitura o autor narra o seu contacto com os textos escritos:

"...Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel

ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo." (p. 95)

A aprendizagem começou com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome e, embora o pai não tivesse vocação para o ensino, impôs meter na cabeça do autor o alfabeto. Os castigos com o côvado aplicados pelo pai tornava-se uma tortura no ato de aprender a ler. O autor comenta as aventuras que julgou funestas:

"...Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolvia, abalavam-se tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola." (p. 103 à 104).

Graciliano Ramos comunica uma imagem bastante negativa da Escola: local de crianças rebeldes, era horrível ... Ir para a Escola seria uma injustiça ... Na Escola,a Professora, D. Maria encerrava uma alma infantil. O tipo físico era de uma mulher gorda que denotava brandura e falava com voz mansa, consertando as barbaridades que dizia.

Há um comentário interessante sobre os mestres: ***"Na verdade os melhores que tive foram indivíduos ignorantes. Graças a eles, complicações eruditas enfraqueceram, traduziram-se em calão." (p.111)***

D. Maria vivia em um mundo semelhante ao nosso. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos e cavaqueiras democráticas animavam a sala. O autor assim a descreve:

"A Escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria as ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. As manifestações de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos." (p.111)

"D. Maria não era triste nem alegre, não lisonjeava nem magoava o próximo. Nunca se ria, mas da boca entreaberta, dos olhos doces, um sorriso permanente se derramava, rejuvenescia a cara redonda"... "D. Maria não tinha sede de justiça, não tinha nenhuma espécie de sede, mas era bem aventurada: a sua alma simples desejava pouco e se avizinhava do Reino de Deus. Não irradiava demasiado calor, também não esfriava"... D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes." (p.114)

"D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino, funcionava na rua da Palha"... "D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do governo..." (p.46)

O livro texto "Barão de Macaúbas" seu segundo livro, grosso volume escuro cartinagem severa causou a crítica do autor:

"Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro e, nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas baraspedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele..." (p.119)

O terceiro livro era um livro corpulento, origem de calafrios ...

"Avizinha-me dos sete anos não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos" (p.120)

O autor afirma que a tabuada e o catecismo eram penosos junto a Camões:

"Aos sete anos, no itnerior do Nordeste, ignorante de minha língua fui compelido a advinhar, em língua estranha, as filhas de Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões eram provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia da aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto." (p.121)

Os problemas de saúde do menino Graciliano, a doença dos olhos que o perseguiu na infância, inicia-se em Buique. Essa situação é descrita no capítulo Cegueira:

"Afastou-me da escola, atrasou-me, enquanto os filhos de seu José Galvão se internavam em grandes volumes coloridos, a doença de olhos que me perseguiu na meninice. Torturava-me semanas e semanas, eu vivia na treva, o rosto oculto num pano escuro, tropeçando nos móveis, guiando-me às apalpadelas, ao longo das paredes. As pálpebras inflamadas colavam-se. Para descerrá-las, eu ficava tempo sem fim mergulhando a cara na bacia de água, lavando-me vagarosamente, pois o contato dos dedos era doloroso em excesso. Finda a operação extensa, o espelho da sala de visitas mostrava-me dois bugalhos sangrentos, que se molhavam depressa e queriam esconder-se. Os objetos surgiam empastados e brumosos. Voltava a abrigar-me sob o pano escuro, mas isto não atenuava o padecimento. Qualquer luz me deslumbrava, feria-me como pontas de agulhas. E as lágrimas corriam, engrossavam, solidificavam na pele vermelha e crestada. Necessário mexer-me à toa, em busca da bacia de água. Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirava repugnância. E a gente da

casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia, dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra cega." (p.129)

Os relatos dos capítulos, em Buique, descrevem a vida social, cultural e econômica da Vila ... Permanece, hoje, o mesmo dis da Feira, aos sábados, armada na praça e ruas atrás ou do lado da Igreja de Santo Antônio ...

A partir do capítulo 159, Mudança, define-se um novo ambiente. Viçosa.

2.3 VIÇOSA (1900 – 1903)

Os capítulos referentes ao retorno para Alagoas são os seguintes: Mudança, Adelaide, Um Enterro, Um Novo Professor, Um intervalo, Os Astrônomos, Samuel Smiles, O Menino da Mata e seu Cão Piloto, Fernando, Jerônimo Barreto, Venta Romba, Mário Venâncio, Seu Ramiro, a Criança Infeliz, Laura. A princípio, supõe-se que o autor não retornou mais a Buique/PE.

O período, governos de Manuel Ferraz de Campos Sales (1898-1902) e Francisco de Paula Rodrigues Alves (1902-1906) anunciava, também mudanças no Brasil: urbanização, investimentos, Tratados de Fronteiras, definindo o território brasileiro (Barão de Rio Branco) ***"política dos governadores"...***

O autor começa essa nova fase relatando: ***"José da Luz, Padre João Inácio,a velha professora de cabelos brancos, Felipe Benício, Chico Brabo e os meninos de Teotoninho Sabiá diluiam-se a distância. E as caras estranhas me inspiravam medo." (p. 160)***

O pai, com situação econômica razoável emigrava, encalacrara-se, mas recompusera-se, e, graças as cargas de fazenda tranqüilizava os parentes... E, prossegue, Graciliano: ***"Os mais graúdos perceberiam de longe a existência dele; os pequenos se chegariam, flexíveis, exaltando-o . E assim, tolerado por uns, adulado por outros fixaria de novo na terra antiga as raízes cortadas." (p. 160)***

O pai se envolve como uma sociedade comercial com a chegada a Viçosa: a paisagem muda, as relações com parentes e outras pessoas, também:

"Constrangi-me no ambiente novo, perdi hábitos e adquiri hábitos. Numerosos acidentes perturbavam-me: atoleiros, cancelas, arame farpado, canaviais de folhas cortantes, valas. Impossível correr por causa das ladeiras, objetos e palavras inexistentes no sertão originavam incertezas, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnortearam: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável." (p.161)

No capítulo "Adelaide" narra a matrícula... ***"na escola pública da Professora Maria dos Ó, mulata forca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse rigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos". (p.164)***

Graciliano estudou o terceiro livro do Barão de Macaúbas, com problemas de aprendizagem em pontuação sofrendo as conseqüências de suas falhas... A nova professora era bem diferente da anterior: utilizava a palmatória, os puxões de orelha. E, o autor a descreve:

"Constrangida no espartilho, branqueada a pó de arroz, D. Maria do Ó fingia humanizar-se lá fora: a voz amansava, a carne se reprimia, doméstica, os bugalhos amarelentos se ocultavam sob as pálpebras roxas – e a fera metia as garras nos cabelos das crianças, adulando." (p.165)

O caso de Adelaide serve para ilustrara a situação sócio-econômica da região:

"O engenho perdera a grandeza, era uma sombra de engenho, e a sinhá moça arrastaria anos de vexame, até o fim da vida." (p.168)

"Um Novo Professor", após a experiência com a visão da morte, está em uma nova escola sem lembranças agradáveis: o novo mestre funcionava no Largo do Comércio, numa casa de jardim com duas ou três palmeiras. A descrição do professor ... ***"Este não tinha lugar***

definido na sociedade. Para bem dizer não tinha lugar definido na espécie humana: era um tipo mesquinho, de voz fina, de modos ambíguos e passava os dias alisando o pixaim com uma escova de cabelos duros."(p. 178) "...Com um gesto lânguido, chamava-nos à lição que decorria sonolenta e morna." (p. 178)

Graciliano fazia contravenções em sala de aula aproveitando a situação

" O professor andava no mundo da lua, as pálpebras meio cerradas, mexendo-se devagar na cadeira, como sonâmbulo. Não se espantara, não se indignara: a exclamação traduzia algum sentimento nebuloso, estranho a leitura. Findo o susto, considerava-me isolado, continuava nas infrações sem nenhuma vergonha." (p. 179)

A despedida do Barão de Macaúbas tráz a nova experiência com outra escola ruim e uma nova professora.

Para Graciliano Ramos aos nove anos, se achava quase analfabeto porque não freqüentara escola decente nem se vestia de forma adequada...

Continuava descrevendo as experiências desagradáveis:

"Na minha Escola de ponta de rua alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada. A professora tinha mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros, com a almofada entre as pernas. A filha, mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que recebemos nela tanta ignorância como em nós. Perto da mesa havia uma esteira, onde as mulheres se agachavam, cortavam panos e cosiam." (p.187)

O autor não gostava do lugar de estudar:

"O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler."(p.188)

As Escolas tinham péssimas condições de funcionamento, os livros faltavam para complementar leituras dos que aprendiam a ler...

Em Viçosa surge uma nova espécie de Colégio que passou a estudar com os alunos a Constituição do Brasil e uma Gramática. Outras leituras foram feitas: Joaquim Manuel de Macedo, Júlio Werne... Parece não haver programas definidos para a(s) Escola(s) Primárias do Interior.

Graciliano cria um periódico, na agência do Correio, de nome Dilúculo e passou a ser tolerado na Escola Pedro Silva, na Instrutora Viçosense. Em casa, sem exame detestavam as novas ocupações que assumia.

Há reminiscências de colegas do Colégio, que impressionaram o autor: a criança infeliz, talvez projeção de muitas outras que são marginalizadas no ambiente familiar e na escola, no sertão nordestino...

Outro professor, Rijo, rábula distinto, aposentado tomava as lições rapidamente,, encoivarava algumas perguntas e dava logo as respostas, sem esperar que acertássemos ou errássemos...

Nesse contexto a situação alagoana continuava crítica com chefes políticos de roça mandando mais que um soba:

"Vivíamos num grande cercado de engenho, e só tinha sossego quem adulava o senhor. Os jornais da capital notificavam horrores, mas ninguém se atrevia a assinar uma denúncia. Qualquer indiscrição podia originar incêndios, bordoadas, prisões ou mortes." (p.205 à 206)

O regime era forte, havia assassinatos, prostituição, ausência do cumprimento das Leis...

O convívio com D. Agnelina e com a leitura da obra de Samuel Smiles estabeleceu uma cumpricidade... ***"Em aritmética fui tolerado e creio que devo isto a Samuel Smiles." (p.193)***

D. Agnelina é vista pelo autor de uma forma agradável:

"Essa professora atrasada possuía raro talento,para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição as mentiras impressas." (p.194)

Finalmente, ***"... aos onze anos experimentei grave desarranjo." (p.241) "a artrite amarreou-me a espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas..." (p. 246)***

A leitura do texto, livro importante na trajetória de vida de Graciliano Ramos é segundo Faria (Posfácio) ***"a criação levando ao criador e o criador levando a criança, ao menino que existiu nele e nunca morreu inteiramente."*** Apesar da infância sem amenidades ou coloridos vivida por uma criança insegura e tímida, medrosa, com auto estima baixa, consegue ***"...reproduzir o mundo que vira que ele próprio, corpo e alma de sua existência." (p. 258)***

III. CONCLUSÃO

A obra Infância deixa transparecer, como afirma Octávio de Faria ... “as relações humanas do menino com os homens”:

> ***“Os homens variações do homem – desse homem no qual o menino se transformou, contra quem lutou a vida inteira, mas que jamais conseguiu dominar inteiramente. Os homens, reflexos do homem, desse homem no qual o menino jamais pode acreditar e confiar, pois foi desde cedo que conheceu em todas as suas características de intolerância e desamor, falsidade e hipocrisia – desse homem de quem suas memórias (Infância) nos dão um tão pungente retrato (auto retrato) ... (p.252).***

Graciliano Ramos conviveu com seres humanos diferenciados em gênero e manifestou, através de descrições pormenorizadas o interior e o exterior dessas pessoas imprimindo-lhes características, qualidades físicas, intelectuais e morais. Observa-se esse fato nos capítulos onde narra o contacto com os professores. Percebe-se a aceitação daqueles que desenvolviam, em salas de aula, relações afetuosas com os alunos, sem comprometer a autoridade.

Nesse sentido, a professora D. Maria, em Buique, parece ser a mais valorizada pelo autor, da qual guardou as melhores lembranças.

A memória, enfocada mais especialmente, nesse texto, pela possibilidade de contacto com a realidade – um ano de viagens mensais em Buique, no ano de 1997, no Programa Alfabetização Solidária – permite avaliar certas informações de Graciliano Ramos, quando de suas descrições no local. Parece que ele ainda vive no Município pois pouca coisa mudou ... Os mesmos problemas, a situação das Escolas do Interior, não dos métodos de ensino, mas de suas carências... O contacto com as pessoas mais velhas e seus depoimentos confirmam a existência da cartilha do Barão de Macaúbas, a obrigatoriedade da leitura de Camões. Essa leitura deu origem a muitas “piadas sobre Camões”.

Por outro lado, as descrições de outros alfabetizadores e coordenadores, em Alagoas, corroboraram a permanência da situação, no passado e no presente.

Finalmente, amparada em Thompsom (1992) supostos teórico metodológicos pode se afirmar:

> ***"Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela crônica escrita, e que hoje em dia, os historiadores profissionais são mantidos com recursos públicos, as crianças aprendem História na Escola, florescem sociedades amadoras de história, estão os mais vigorosos best-sellers: Por vezes,a finalidade social da história é obscura."(p.20)***

Graciliano Ramos ao escrever "Infância" deixa documentada uma fonte autobiográfica, de caráter social, na sua relação eu-mundo no ambiente familiar, na escola, no meio físico, em Quebrângulo, Buique, Viçosa ...

As informações com certeza ancoradas em informações corroboradas por outros indivíduos podem contribuir para o resgate da história da Educação. Por outro lado, norteia linhas diretrizes dos estudos de Docência, Memória e Gênero no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Belmira Oliveira, SOUZA, C. P. de, CATANI, D. B. e SOUZA, Maria Cecília C. C. Docência, Memória e Gênero: Estudos Alternativos sobre a Formação de Professores in Psicologia USP, S. Paulo, 4 (1/2), p. 299-318, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico in actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, Minuit, Juin nº 62/63, 1986

CALMON, Pedro. História do Brasil, R.J.: Livraria José Olympio, Editora Guanabara, 1959.

CANETTI, Elias. A Língua Absolvida, História de uma juventude, S.P.: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Denice Barbara. Pedagogia e Museificação in Revista USP S.P., nº 08, Dezembro – Janeiro – Fevereiro p. 23 a 26, 1990-1991.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, B. O., SOUZA, C. P. de e SOUZA, M. C. C. C. Docência Memória e Gênero: Estudos sobre Formação, S.P.: Escrituras Editora, 1997.

DOMINICÉ, P. O Processo de formação e alguns de seus componentes relacionais in NOVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org) O Método Autobiográfico e a Formação. Lisboa. Ministério da Saúde, Departamentod e Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.51-61.

GRILLET, Robbe. Le Miroir Qui revient. Paris: Minuit, 1984.

LOVISOLO, H. Memória e Formação dos Homens Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2 nº 3, p. 16-28, 1989.

NOVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org) O método autobiográfico e a Formação. Lisboa. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado, S.P.: Editora Paz e Terra S.A, 1992.

RAMOS, Graciliano. Infância, R.J./S.P.: Editora RECORD, 31ª ed. 1995.

JÚLIO CASTANHEIRA: UM INTELECTUAL PROVINCIANO. BOM SUCESSO – MG. 1930-1960.

Rodrigo Vivas Andrade
Universidade Federal de Ouro Preto
FAPEMIG / graduando

Um elemento fundamental que corrobora para o entendimento da atuação de Júlio Castanheira são os laços de sociabilidade.[1] Elementos como relações familiares e o "lugar" que estas ocupam na sociedade são fatores indispensáveis para o entendimento da atuação deste intelectual. Através do conhecimento das pessoas que compõem esta sociabilidade, vislumbraremos as "teias" que se estruturam as relações sociais. Não perdemos de vista, entretanto, que estes elementos de sociabilidade não se resumem ao compartilhamento apenas de idéias, mas também de influências.

Venâncio Gonçalves Castanheira, formado em Farmácia pela Universidade Federal de Ouro Preto, casou-se com a filha de um fazendeiro "muito inclinado para a coisas da Justiça, e tinha alguns livros de Direito, que gostava de ler nas suas horas vagas, com muito interesse, como se fosse um causídico".[2]

Uma constante neste período, nas cidades pequenas, devido a insuficiência de profissionais formados está traduzida na atuação deste fazendeiro, José Bernardes que trabalhava como advogado por ser "inclinado a justiça e por possuir alguns livros". Logicamente não podemos desconsiderar que o reconhecimento social deste advogado sem formação se dava através do poder político e econômico alcançado.

Do casamento de Venâncio Gonçalves Castanheira e "Mimica", filha do

---

[1] As informações sobre as constituições familiares foram retiradas de um livro de memórias. Cf: CASTANHEIRA FILHO. *Romance de uma vida. Memórias.* Belo Horizonte: Editora Littera Maciel Ltda, 1975.

[2] Ibdem. p. 12.

fazendeiro José Bernardes, nasceram nove filhos dentre estes Júlio Castanheira e Castanheira Filho – autor da memória.

Venâncio ocupará um lugar de destaque na sociedade de Bom Sucesso devido a sua tradição familiar e seus estudos realizados em Vila Rica. “De boa cultura, conhecendo bem português e francês, escrevia na imprensa local e falava em público, numa linguagem ataviada, que a todos agradava”.

Atendia a população carente da cidade atuando como médico em decorrência da falta de profissionais formados nesta área.

> Todas as tardes, após o jantar, punha o chapéu e saía pelos bairros, vendo doentes, que examinava, na falta de facultativos,[3] fazendo a receita e vindo preparar o remédio, entregando-o ao portador e debitando no livro, certo de que aquilo era perdido. Perdido não, porque era caridoso, compadecia-se do pobre e era sem ambição, (...).[4]

Victor Nunes Leal[5] expressa bem esta idéia da ajuda que era dada aos “pobres”, e o pagamento que não era feito com dinheiro. Sem dúvida o pagamento era posteriormente efetuado pela influência que um tipo de favor como este pode gerar.

Venâncio Gonçalves Castanheira acumula vários cargos dentro da cidade e possui concomitantemente o “dinheiro e a tradição”, mas, pelo que parece, nesta fase mais “tradição” que dinheiro.

> Como **promotor substituto**, desempenhou o cargo com escrúpulo, defendendo a sociedade, mas acusando sem grande rigor aqueles que eram levados à barra do tribunal, de cuja sorte se compadecia; como **inspetor escolar**, durante anos, inspecionava, em visitas freqüentes, os estabelecimentos de ensino, interessando-se pela instrução; **delegado de higiene**, fiscalizava a limpeza pública e muito fez pela saúde do povo. (grifos nossos).[6]

---

[3] Denominava-se facultativos os médicos sem formação universitária.

[4] CASTANHEIRA FILHO. *Romance de uma vida. Memórias.* Belo Horizonte: Editora Littera Maciel Ltda, 1975. p. 14.

[5] LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto:* o município e o regime representativo no Brasil. 3 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

[6] CASTANHEIRA FILHO. *Romance de uma vida. Memórias.* Belo Horizonte: Editora Littera Maciel Ltda, 1975. p. 14.

Júlio Castanheira nasceu na cidade de Bom Sucesso em 1908. Obteve sua formação em um colégio dirigido por padres em São João del Rei, retornando posteriormente à sua cidade natal. Trabalhou como professor de 1930 a 1950 exercendo, paralelamente, outras atividades como a de diretor de teatro, de orador em festas cívicas e outras cerimônias, além de integrar o quadro da maçonaria.

Prestou o "exame de suficiência" para poder trabalhar como professor exercendo as cadeiras de Português, Francês, História Geral e do Brasil, Literatura, Latim, Sociologia Educacional, Geografia, Educação Cívica, História da Filosofia da Educação

Ao trabalhar como professor, Júlio Castanheira começa a sofrer uma influência do sistema educacional tornando-se um *intelectual institucionalizado* e rompendo com alguns elementos comuns na atuação de outros intelectuais da cidade.

Castanheira Filho, irmão de Júlio, é a antítese do intelectual institucionalizado, discursando em festas que lembram os "salões literários". Os intelectuais institucionalizados serão influenciados pelo nacionalismo gerado em decorrência da Primeira Guerra Mundial.

O nacionalismo surge como forma de reação a ameaça estrangeira. Ameaça, esta, representada pela conquista territorial e de adeptos às doutrinas — denominadas de forma pejorativa, como "exóticas" — por incitarem a revolução e também a fragmentação.

Miguel Calmon, recém regressado da Europa, foi o primeiro brasileiro "de nota a prestar um depoimento de primeira mão",[7] mas foi

> logo ofuscado por uma figura mais famosa do estabelecimento cultural. Em outubro de 1915, Olavo Bilac falou aos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo. (...) Começou por pintar um quadro melancólico da falta de integridade moral do Brasil, fazendo eco, pelo tom, a outras recentes

[7] Ibdem. p. 171.

> avaliações: “Uma onda desmoralizadora de desânimo avassala todas as almas”, porque, “hoje, a indiferença é a lei moral; o interesse próprio é o único incentivo”.[8]

Com este discurso tem-se início a Liga de Defesa Nacional que influenciou de forma decisiva o sistema educacional, seja através dos livros didáticos de cunho nacionalista ou do fechamento de várias escolas estrangeiras pelos membros desta Liga.

Lembrando-se entretanto de uma observação de Summer, citado por Dante Moreira Leite, que afirma que o nacionalismo é um caráter de invenção e imposição para as massas.

> o nacionalismo é um movimento que nasce nas classes mais ilustradas, e só depois chega ao que Summer denomina “as massas”. Além disso, em vários países os grupos dominantes impõem - através da educação e dos vários meios de comunicação - o sentimento patriótico, o que evidentemente seria desnecessário se este fosse espontâneo nas massas populares.[9]

Assim afirma Nagle que “as primeiras manifestações nacionalistas aparecem, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica”.[10]

A ausência de material didático e de professores apropriados para a transmissão do nacionalismo faz com que o Estado difunda manuais de como tratar os símbolos nacionais.

O trabalho de Bittencourt para o Estado de São Paulo mostra algumas instruções referentes a manipulação dos símbolos nacionais.

---

[8] CASTANHEIRA FILHO. *Romance de uma vida. Memórias.* Belo Horizonte: Editora Littera Maciel Ltda, 1975. p. 171.

[9] SUMMER, W. G. *Folkways*: a study of the sociological importance of usages. Nova York: Madriners, Customs, Mores and morals, 1965. apud*:* LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.* 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 7.

[10] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*, São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P., 1974. p. 44.

> A bem uniformidade e para conhecimento de todos os diretores de grupos-escolares, escolas normais e ginásios do Estado – publicamos, hoje, algumas instruções sobre a Bandeira Nacional e o Hino, de acordo com os regulamentos expedidos à tropa pelo estado-maior do exército brasileiro.[11]

O Estado não apenas sugere que as escolas e os intelectuais discursem e respeitem os símbolos nacionais mas obrigam seu cumprimento. Analisando o arquivo morto da Escola Estadual Benjamin Gimarães – local de trabalho de Júlio Castanheira – notamos o seguinte ofício:

> Hasteado o Pavilhão Nacional da Escola Normal, saíram os alunos acompanhados de todos os professores em passeata, até a avenida Barão do Rio Banco. Ali se fizeram ouvir o prefeito municipal e a aluna mestra Maria Celeste Monteiro.[12]

É neste contexto que Júlio Castanheira atua como um *intelectual institucionalizado* recebendo as "normas" do Estado para que pudesse discursar.

Júlio Castanheira acredita que possui as características necessárias capazes de mudar a sociedade.

> Não me esqueci das lições de História Pátria, não olvidei as palavras de Barroso, quando, na Batalha de Riachuelo, enfrentando inimigo heróico e fanático, exposto às balas que saibravam, lançou aos ares o brado "o Brasil espera que cada um cumpra o seu dever." É o que tenho tentado fazer. Bem ou mal trato de desempenhar a minha missão induzindo sempre que possível na alma das crianças amor acendrado a Deus e ao Brasil.[13]

Concomitantemente ao ideário nacionalista, Júlio Castanheira difundirá o catolicismo como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da sociedade. Segundo este intelectual, o nacionalismo sem o catolicismo não faz sentindo, a falha nesta premissa é culpa da educação. "A escola é o primeiro reduto da defesa nacional; a

---

[11] REVISTA ESCOLAR. São Paulo, n. 15, 1926, p. 90. apud*:* BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho.* São Paulo: Loyola, 1990. p. 29.

[12] ARQUIVO MORTO DA ESCOLA ESTADUAL BENJAMIN GUIMARÃES. Ofício número 29, 14 de julho de 1943.

[13] DISCURSO pronunciado por Júlio Castanheira. Número 24.

menor falha do ensino, e o menor descuido do professor podem comprometer sem remédio a segurança do destino do país".[14]

Os ataques aos "não católicos" será uma constante, não restringindo-se aos discursos de Júlio Castanheira.

> Um facto ocorrido no Rio veio provar que a imagem de Christo nos tribunaes concorre para maior respeito a justiça. Um bacharel de comum acordo com varios individuos falsificou um testamento. A tramoia feita com extraordinario ardil ia produzir os seus fructos quando o juiz deu pelo embuste. Todos os que estavam envolvidos na questão negavam vigorosamente qualquer cumplicidade. O magistrado teve então uma idéia feliz. Levou os acusados para a sala de sessão do jury e afastou as cortinas que ocultavam a imagem de Christo. Iniciou-se o inquérito. Foi chamado o acusado Manoel Mathias da Costa. O criminoso, que até aquele momento se tinha negado a prestar qualquer esclarecimento, disse, textualmente: "Doutor, perante um magistraddo eu posso mentir, mas deante da imagem de Christo, o juiz supremo, eu nada mais posso fazer do que confessar a verdade". Eis uma prova eloqüente de que a imagem de Christo aumenta a magestade dos Tribunaes.[15]

Júlio Castanheira mostrará como Deus poderá operar milagres citando o fato acontecido com um padre que era burro e, após um milagre, transformou-se em uma das pessoas mais "iluminadas". Fato acontecido, segundo Júlio Castanheira, com Padre Antônio Vieira.

> Antônio Vieira era um aluno burro, como se diz, não aprendia nada. Chegara certa vez ao Diretor do Seminário e mostrou desejos de deixar os estudos, pois, era muito tapado. Aconselhou-lhe o mestre que rezasse muito a N. Senhora. De certa feita que com grande fervor pedia à Virgem um pouco de luz, estelou-se-lhe a cabeça e ela levantara de cheio de grande inteligência, e depois de ordenado tornou-se o grande orador sacro que todos admiramos. Como Vieira, há na História grande número.[16]

Este intelectual em seus discursos não aceitará os livros que negam a existência de Deus.

> Repudiai com asco de vossas bibliotecas todos e quaisquer livros que versem sobre materialismo, que tenta, com a ganância de miserável avaro, destruir, aniquilar os mais sublimes ensinamentos de

---

[14] BILAC, Olavo. *Últimas conferências e discursos.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921. p. 236.

[15] O JUVENIL. Bom Sucesso, Minas Gerais. Dia 10 de novembro de 1928.

[16] DISCURSO pronunciado por Júlio Castanheira. Número 24.

> Moisés e Jesus. Kozeritch, Dantec, Guilhaume, Buechner, Vogl, Taine e cavalgaduras que tais emprestaram a ciência, desvirtuando-a do que tem de sublime: o amor e crença em Deus.[17]

Ao analisarmos estes livros citados na biblioteca de Júlio Castanheira notamos que os mesmos receberam anotações. No livro *L'univers a-t-il été créé?* de Guillaume, Júlio Castanheira escreve a seguinte mensagem:

> Il est inconcevable que l'auteur soit ainsi materialiste. Nie Dieu c'est être le plus malheureux des mortels! A qui attribuer ces merveilles que la nature nos presente. À la propre Nature? Jamais. Nous existons, on ne peut nier; or tout créature repond á un createur, ainsi**.:** Laissez, malhereux ses ideés, s'agenouille et prié á Dieu pardons apour ses péchés.[18]

Neste contexto, a intolerância religiosa está presente na sociedade de Bom Sucesso, sendo ilustrada na seguinte ocasião: em 1915 foi fundada em Bom Sucesso uma Escola Evangélica sob a direção de duas norte-americanas Ruth See e Henriqueta Armstrong.

> Na madrugada de sexta-feira para Sábado, 17 de abril de 1915, foi ouvido forte estampido e pela manhã verificou-se que a Escola Evangélica tinha sido dinamitada por mãos perversas.
> O estrondo havia sido provocado por uma bomba no telhado, causando felizmente pouco estrago, além do grande susto. Outra bomba, colocada no alicerce da frente do prédio, por verdadeiro milagre não havia detonado, deixando evidente sinal de que tinha pegado fogo.[19]

Assim como o nacionalismo e o catolicismo a presença da literatura nos "manuais de como discursar" influenciará na atuação e constituição da biblioteca de Júlio Castanheira.

---

[17] Discurso pronunciado por Júlio Castanheira. Número 24.

[18] Citação retirada da capa do livro *L'univers a-t-il été créé?* de Guillaume É inconcebível que o autor seja assim materialista. Negar Deus é ser o mais infeliz dos mortais! A quem atribuir as maravilhas que a natureza nos apresenta. A própria natureza? Jamais. Nós existimos, não podemos negar, como toda criatura responde a um criador, assim.: deixe, infeliz suas idéias, ajoelhe e peça a Deus perdão pelos seus pecados.

[19] CASTANHEIRA FILHO. *História de Bom Sucesso*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1973. p. 153.

Para a primeira metade do século XX, os limites destas matérias são tênues e considerados praticamente inexistentes ao analisarmos estes no final do século XIX e primeiras décadas do XX.

Em um artigo publicado na *Revista do Ensino* de 8 de março de 1925 encontramos o seguinte artigo: *O ensino de História pelo método projeto* que segundo o autor "Há na história pátria episódios que se prestam para o uso deste método".

> Suponha-se, por exemplo, uma classe de segundo ano de grupo escolar. Vae-se-lhe ensinar a lição sobre Caramuru. Primeiramente, conta-se-lhe o episódio, usando uma linguagem muito simples porém tão expressiva, que a criança a possa reconstruir em sua imaginação. A narrativa, segue-se a representação escolhendo-se a cena mais interessante do fato para ser representada – aquela em que Caramuru, aprisionado pelos Tupynambas, toma do seu mosquete e, alvejando um pássaro, mata-o com um tiro. A representação é muda. Usa-se apenas mímica para expressão das idéias. (...) Para representação em classe, os alunos usam a roupa de costume. Quando representarem para o público ou para todos os alunos do estabelecimento, podem idealizar a caráter, sob a direção do professor.[20]

Uma pergunta que deveria ser feita é sobre o impacto deste tipo de sugestão sobre as mais diferentes escolas existentes em Minas Gerais. Podemos comprovar que a resposta era tão imediata quanto satisfatória. Em outras edições da revista[21] foram publicadas inúmeras cenas de teatro que foram representados nas mais diferentes cidades de Minas Gerais. Esta constatação é importante pois confirma a recepção das normas do Estado pela escola. Não podemos comprovar se a apresentação ocorria como um processo espontâneo ou se existia a fiscalização e imposição deste tipo de atividade por algum "inspetor" vinculado ao Estado.

Júlio Castanheira será acometido da mesma confusão, utilizando-se das descrições da Literatura para descrever aspectos históricos. Lajolo afirma que "por mais revolucionárias que sejam as obras, quer como projeto estético, quer como projeto

---

[20] O ensino de História pelo método projeto. (Sem autor). *Revista do ensino.* 16/06/1925. p. 87. Revista consultada no Arquivo Público Mineiro.

[21] Infelizmente o Arquivo Público Mineiro não permite a reprodução de fotos de material encadernado. Seria muito ilustrativo porém, mostrar as fotos dos alunos representando o teatro para a cidade.

ideológico, no momento em que delas se apropria o currículo escolar, ele as imobiliza, paralisando-as como espelho estático de um passado próximo ou remoto".[22]

Alguns trabalhos se encarregaram de descrever os problemas da relação entre História e Literatura que não será objetivo desta comunicação. Mas para concluir, não podemos esquecer uma observação de Antonio Candido que afirma que a Literatura com sua capacidade de educar tem levado muitos educadores e moralistas a "expulsá-la como fonte de perversão e subversão", esperando que esta atue como um manual de virtude e boa conduta. Esta concepção gera os "mais curiosos paradoxos"

> Todos sabem que a arte e a literatura têm um forte componente sexual, mais ou menos aparente em grande parte dos seus produtos. E que age, portanto, como excitante da imaginação erótica. Sendo assim, é paradoxal que uma sociedade como a cristã, baseada na repressão do sexo tenha usado as obras literárias nas escolas, como instrumento educativo. Basta lembrar, na venerável tradição clássica, textos como a Ilíada, o Canto IV da Eneida, o Canto IX dos Lusíadas, (...).[23]

Outro exemplo deste paradoxo, segundo Antonio Candido, encontra-se em Olavo Bilac,

> poeta que em muitos versos apresentava o sexo sob aspectos bastantes crus, (...) cujos os mestres não ousavam todavia proscrevê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas, - pregador de civismo e do serviço militar, autor de obras didáticas adotadas e cheias de "boa doutrina".[24]

Este paradoxo apresentado por Candido serve de exemplo para os interessados, das mais diferentes áreas, em reconstituir as práticas de leitura. Este autor nos mostra a difusão de uma "leitura" que considera Bilac apenas como um patriota e omitem o erotismo contido tanto em seus textos como nos da tradição clássica. Cabe a nós, entretanto, verificar como os mais diferentes leitores através de sua "inventividade" e "capital cultural" burlam estas imposições e efetuam sua própria leitura.

---

[22] CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. in: *Ciência e Cultura*, 24 (9) set. 1972. apud: LAJOLO, Marija Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

[23] CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. in: *Ciência e Cultura*, 24 (9) set. 1972. p. 806.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho.* São Paulo: Loyola, 1990.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. in: *Ciência e Cultura,* 24 (9) set. 1972.

LAJOLO, Marija Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto:* o município e o regime representativo no Brasil. 3 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República,* São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P., 1974.

SUMMER, W. G. *Folkways*: a study of the sociological importance of usages. Nova York: Madriners, Customs, Mores and morals, 1965.

FONTES PRIMÁRIAS

ARQUIVO MORTO DA ESCOLA ESTADUAL BENJAMIN GUIMARÃES. Ofício número 29, 14 de julho de 1943.

BILAC, Olavo. *Últimas conferências e discursos.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

CASTANHEIRA FILHO. *História de Bom Sucesso.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1973.

_____. *Romance de uma vida. Memórias.* Belo Horizonte: Editora Littera Maciel Ltda, 1975.

DISCURSO NÚMERO 24 PRONUNCIADO POR JÚLIO CASTANHEIRA.

O ENSINO DE HISTÓRIA PELO MÉTODO PROJETO. (Sem autor). *Revista do ensino.* 16/06/1925. p. 87. Revista consultada no Arquivo Público Mineiro.

JORNAL O JUVENIL. Bom Sucesso, Minas Gerais. Dia 10 de novembro de 1928.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo, n. 15, 1926.

[24] CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. in: *Ciência e Cultura,* 24 (9) set. 1972. p. 806.

A BIBLIOTECA DE FREI CANECA

Denis Antonio de Mendonça Bernardes
Universidade Federal de Pernambuco.

Esta comunicação é parte de um trabalho mais amplo, cujo objetivo é o estudo do pensamento de frei Caneca, vinculando-o ao debate político da Independência e à formação do Estado brasileiro. O presente texto constitui uma primeira e ainda incompleta abordagem do tema, tomando como base documental principalmente seus escritos políticos.[1]

Sobre o método

A primeira fase do trabalho consistiu em uma leitura anotada do conjunto de seus escritos, com o respectivo fichamento, de todas as citações e referências feitas por frei Caneca, de autores, de obras, de publicações periódicas, sobretudo jornais e de escritos avulsos, tais como manifestos e panfletos.

Frei Caneca cita abundantemente suas fontes e, no geral, as cita com os elementos básicos para sua identificação. Isto nos permite, hoje, fazer uma reconstituição quase integral, ou, pelo menos, bastante aproximada, de quais foram suas leituras e, através delas, do que teria sido sua biblioteca.

Para um conjuntos de duzentos e trinta e duas páginas impressas, foi possível elaborar quatrocentos e trinta e nove fichas de registro de suas citações, as quais incluem também dezenas de provérbios.

[1] A fonte principal utilizada é constituída pelas *Obras políticas e litterarias de frei Joaquim do Amor Divino Caneca, collecionadas pelo comendador Antonio Joaquim de Mello*, Recife, 1875/76. Tomos I e II (Edição fac-similar, Recife, 1972). Nesta fase do trabalho deixamos de lado suas obras didáticas, tais como o *Breve compendio de gramática portuguesa*, o *Tratado de eloquencia*, e as *Taboas Synopticas do Systema Rethorico de Fabio Quintiliano...*, bem como seus poemas e alguns escritos de menor fôlego, embora não menos importantes no conjunto do seu pensamento. Dos escritos políticos, deixaram de ser trabalhados aqui os números do jornal *O Typhis Pernambucano*. Daqui por diante, seus escritos serão citados como Mello, *Obras*, etc.

Algumas vezes, frei Caneca transcreve trechos dos autores citados, outras vezes apenas o autor e a obra, ou, ainda mais raramente, apenas o seu nome. Boa parte das citações é feita nas línguas originais, notadamente o latim, o italiano, o francês, acompanhadas, por vezes, das respectivas traduções. As referências não são dadas, evidentemente, dentro das normas atuais, com nome completo do autor, título da obra, local da edição, editor, data, página(s) citada(s), mas, como indicado e salvo exceções, elas permitem identificar a obra citada. Por exemplo, ao citar Cícero (Marcus Tullius Cícero), ele o faz da seguinte maneira: Cicer. Paradox. I.[2]

Em um primeiro momento, o levantamento feito permite uma aproximação ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa das citações contidas nos escritos de frei Caneca, base indispensável para análises mais refinadas. Assim, é possível indicar quais autores foram lidos, quais obras são citadas e a freqüência com que comparecem nos textos trabalhados.

Em uma fase posterior, pretendemos recompor o mais completamente possível o título integral das obras citadas, qual edição utilizada e todos os outros dados de identificação possíveis.

É importante assinalar que tentaremos, também, saber em quais bibliotecas do Recife, tais obras se encontravam. Pois, o que denominamos de *a biblioteca de frei Caneca* é, ou supomos ser, em certa medida, uma biblioteca ideal, não significando necessariamente que ele fosse possuidor direta – ou indiretamente, através da biblioteca do convento do Carmo do Recife, ao qual pertencia – dos livros citados.

A história dos livros e das bibliotecas em Pernambuco, sobretudo para os últimos anos do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, está para ser feita. Infelizmente, muita coisa se perdeu e a reconstituição dos acervos é tarefa trabalhosa e nem sempre possível.[3]

---

[2] É o caso da epígrafe da *Dissertação sobre o que se deve entender por pátria do cidadão...*, Mello, *Obras*, II, p.181.

[3] Na bibliografia sobre o tema, encontramos indicações nas obras já clássicas de Rubens Borba de Moraes, *Livros e bibliotecas do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979; Carlos Rizzini. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988 (edição fac-similar). São obras, no entanto, que tratam do conjunto do território brasileiro. Na *História das idéias da Faculdade de Direito do Recife*, nos volumes I e II, o professor Glaucio Veiga procurou reconstituir algumas biblitoecas recifenses, Recife: Imprensa Universitária, 1980/1981, e ainda, A biblioteca dos Oratorianos, *Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano*, v. L, Recife. 1978, p.51-65. Informações preciosas encontram-se também na obra de Pereira da Costa. *Anais pernambucanos*, 10v., reeditados pela FUNDARPE, e com importantes aditamentos e correções feitas pelo professor José Antonio Gonsalves de Mello.Ver também, Biblioteca Pública Estadual de

No entanto, a presença do livro e a existência de círculos de leitores para o período aqui considerado, parecem ter sido subestimadas ou mesmo ignoradas. Por ora, basta assinalar que o debate de idéias, presente no processo da Independência e da formação do Estado nacional, não teria sido possível sem uma anterior existência de livros e leitores. Livros que não apareceram da noite para o dia, e leitores que não se formaram tão repentinamente, no calor das lutas políticas dos anos vinte do século passado. O próprio frei Caneca organizou uma *Biblioteca Pernambucana*, reunindo o conjunto de autores nascido em Pernambuco, mas, infelizmente, este manuscrito não foi conservado, bem como uma *História de Pernambuco*, que alcançava até o século XIX, também destruída, conforme relata seu biógrafo.

No momento, não tentamos nenhum tratamento mais sofisticado do nosso tema. Estamos, ainda, em uma fase inicial, de ordenamento e identificação dos dados, embora ele já permita estabelecer algumas pistas no emaranhado dos textos.

Além disso, são inúmeras as possibilidades abertas no tratamento de um tema como este e a conclusão mais segura que se pode tirar, no atual estágio de nosso trabalho, é a de sai grande complexidade. O grande erro a evitar são análises apressadas, simplificadas e reducionistas, infelizmente, bastante comuns na área da história do pensamento ou das idéias políticas.

Um leitor no Recife: frei Caneca.

Não existe uma boa biografia de frei Caneca, ausência já em si reveladora de certas carências da nossa historiografia sobre o processo da Independência e da formação do Estado nacional. Além do mais, faltam elementos documentais importantes e o próprio acervo da Ordem Carmelita, em Recife, não recebeu os cuidados merecidos, muita coisa preciosa se perdeu. No entanto, para o nosso propósito, é possível indicar alguns elementos biográficos fundamentais, com base nas anotações do compilador de suas *Obras* e contemporâneo, Antônio Joaquim de Mello.[4]

Pernambuco, *I Catálogo de livros raros dos séculos XVI, XVII e XVIII da Biblitoeca Pública Estadual.* Recife, 1991.

[4] O primeiro volume das *Obras* de frei Caneca, editados por Antônio Joaquim de Mello, contém importante material biográfico, sendo, até hoje, a melhor fonte disponível.

Segundo seu próprio depoimento à Comissão Militar, em 20 de dezembro de 1824, quando afirmou ter quarenta e cinco anos e cinco meses, ele teria nascido em julho de 1779, na então vila do Recife.

Em 8 de outubro de 1796, com a idade de 17 anos, tomou o hábito carmelita. Ordenou-se aos vinte e dois anos, obtendo, do cardeal Pacca, núncio em Portugal, dispensa apostólica para tal.

Em 1803, recebeu patente de leitor em retórica e geometria, foi definidor em sua ordem e, em 1809, secretário do visitador frei Carlos de São José, depois, bispo do Maranhão.[5]

Ativo participante da revolução de 1817, foi preso e enviado à Bahia, onde permaneceu até 1821, quando foi libertado juntamente com seus companheiros, em conseqüência da revolução constitucionalista do Porto. Teve uma rápida e pouco conhecida passagem por Alagoas, como lente de geometria, ocupando depois a mesma cadeira no Recife, por nomeação da Junta presidida por Gervásio Pires Ferreira.

Toda sua formação intelectual foi feita em Recife, pois, ao contrário de outros participantes do movimento da Independência, nunca saiu do Brasil, embora houvesse desejado fazê-lo.[6]

O conhecimento de que hoje podemos ter da biblioteca de frei Caneca só é possível através dos seis próprios escritos, colocando-nos, assim, diante de um leitor que poderíamos denominar de um leitor público.

Neste sentido, o ordenamento de sua biblioteca, proposto neste trabalho, constitui apenas uma maneira de melhor identificar e classificar suas leituras, mas não corresponde à ordem pela qual frei Caneca as invocava em seus escritos. Assim, é possível encontrar um tratadista do Direito Natural, como Puffendorf[7] , citado em um sermão – verdade que sermão na

[5] Frei Carlos de S. José legou sua livraria ao Seminário Episcopal de São Luís do Maranhão. Até agora, não foi possível saber se algum traço da mesma ainda existe. Pereira da Costa. *Dicionário biográfico de pernambucanos célebres.*Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife. 1981 (edição fac-similar), p. 251.

[6] Ver Vamireh Chacon. Introdução ao *Typhis pernambucano*. Brasília: Senado Federal, 1984, p.20-1, com transcrição de documentos trazidos por José Antônio Gonsalves de Mello.

[7] A primeira citação do jurista alemão Samuel Puffendorf (1632-1694), aparece em *Dissertação sobre o que se deve entender por pátria do cidadão ...*, in Mello. *Obras*, v.II, p.196: "(...) como se pode ver no barão de Puffendorf, na sua obra imortal de direito da natureza e das gentes [Livro 8, cap.21]".

solenidade de aclamação do Imperador Pedro I – e, um sermão do padre Antônio Vieira, junto ao abade Raynal, na denúncia dos males do colonialismo.

No *corpus* textual até aqui examinado, Samuel Puffendorf é citado sete vezes, sendo três na *Dissertação ...*, e quatro no *Sermão na solenidade de aclamação de D. Pedro de Alcântara (...)*. Hoje, ao fazermos tais reagrupamentos e distinções, não podemos deixar de notar que o acaso que os presidiu no passado termina por criar ordenamentos portadores de sentido, até mesmo no fato de os projetos contidos nos dois textos, tanto na *Dissertação*, quanto so sermão, findaram por ser derrotados, e a paixão de frei Caneca pela "reta razão"foi esmagada por outras razões ou irrazões.[8]

Frei Caneca é um leitor público, dissemos, no sentido de alguém que torna público, que partilha e espalha suas leituras. É, neste sentido, um perfeito intelectual do iluminismo, embora atuando em um meio específico, um território e uma cidade que estavam em meio a conflitos, rompendo com a dependência colonial e com o Antigo Regime. Ao tornar públicas suas leituras, ele revela também que a censura e os interditos, tanto do Estado, quanto da Igreja, não foram capazes de criar barreiras intransponíveis à circulação de idéias e livros proibidos e condenados. O diabo também andou presente nas leituras do carmelita recifense, como podemos constatar pelas citações feitas. Uma delas, a do abade de Raynal, através da sua *História folosófica do comércio e estabelecimento dos europeus nas duas Indias*. A citação de Raynal, aliás, abre a *Dissertação ...*, e vem, como indicado, acompanhada por Antônio Vieira. Raynal, "o grande Raynal", é citado seis vezes. Infelizmente, por ora, não é possível saber de qual edição frei Caneca se utilizou.[9]

A apresentação geral do resultado de nossa pesquisa, até o presente, permite ter uma visão do conjunto da biblioteca de frei Caneca e, ao mesmo tempo, como tal conjunto se articula

---

Puffendorf é citado através da tradução francesa do seu *De jure naturae et gentiun* (1642), sendo citado sete vezes, número válido para o conjunto documental examinado até aqui.

[8] Assim, nem se constituiu o projeto da união de portugueses e brasileiros no seio de um grande império constitucional – projeto no qual frei Caneca acreditava ainda em 1822 – nem o império brasileiro foi fundado sobre a legitimidade do pacto entre a nação e o soberano. Fundou-se, ao contrário, sob a violência da constituição outorgada e o frade que saudou a coroação do imperador morreria por ordem do mesmo.

[9] Roberto Ventura, em seu interessante artigo "Leituras de Raynal e a ilustração na América Latina", *Revista do IEA-USP*, n.4, set/dez.1988, não faz nenhuma menção a este ilustre leitor de Raynal, que foi frei Caneca. Para outras indicações sobre o pensamento político de frei Caneca, remetemos o leitor ao

em uma rede de citações e reenvios que ora se apoiam, ora se confrontam. Elas – leituras e citações – existem e atualizam-se no combate político de frei Caneca, e findam por apresentar – e não uma lógica – ao menos um ordenamento que podemos hoje perceber.

Este ordenamento parte do seu texto mais academicamente elaborado, aquele para o qual ele teve mais vagar e que está recheado de citações clássicas[10], até os textos escritos no calor da hora, contra opiniões veiculadas pela imprensa. Nestes casos, as citações eruditas não desaparecem inteiramente, mas os jornais, os escritos avulsos ocupam maior espaço.

Nesta primeira aproximação do nosso objeto e em uma apresentação ainda provisória, podemos indicar alguns resultados.

Agrupamos o conjunto de citações feitas por frei Caneca em alguns grandes blocos, que constituem ordenações bastante evidentes.[11] Tais blocos são os seguintes, acompanhados dos respectivos números de autores citados:

Autores	**Citações**
Latinos	19
Gregos	03
Portugueses	23
Brasileiros	04
Geógrafos, historiadores, eruditos	09
Bíblicos	27 (livros)
Iluministas	06
Doutores da Igreja	11
Contratualista	01
Jornais	29
Diversos	36
Avulsos	14

nosso artigo: "Pacto social e contratualismo em frei Caneca". *Estudos Avançados*, IEA-USP, 11 (29), 1997, 155-168.

[10] A *Dissertação* ... traz 146 notas de pé de página.

[11] É claro que não se apresentam assim no texto. Um autor latino pode encontrar-se ao lado da citação de um artigo de jornal. Mas tal ordenamento permite obter uma útil quantificação, importante para evitar generalizações ou análises apressadas.

"Maçonaria"	15
Total	168

Este ordenamento indica os autores, mas não as obras. Por exemplo, para o bloco dos dezenove autores latinos, há aqueles que aparecem uma única vez, com uma única obra, como por exemplo César (*De Bel. Galic. Lib.*1. cap. 22) e Plínio (*Natur.* Fl. 166)[12], ou Horácio e Cícero, o primeiro com dez citações e o segundo com cinqüenta citações, sendo assim o autor mais citado por frei Caneca[13]. Pelo número de citações, os autores latinos são, de longe, os mais citados, com cento e duas citações, seguidas dos livros bíblicos, com cinquanta e sete citações.

No caso da Bíblia, preferimos considerá-la não como um livro único, mas como um conjunto de livros: Gênesis, Salmos, Mateus, Lucas, e assim por diante, permitindo uma melhor aproximação do frei Caneca leitor da Bíblia. Um conjunto importante de autores é formado pelos padres e doutores da Igreja, totalizando onze autores, colocando-os em quarto lugar da lista, pois o conjunto sobre a maçonaria contém autores presentes em outros conjuntos.[14] Seu destaque, no entanto, justifica-se pelo fato de que reproduz uma lista elaborada pelo próprio frei Caneca, não significando contudo que todos sejam autores maçons ou pró-maçonaria. Frei Caneca estabelece a lista para que seu imaginário correspondente, Damão, nela incluindo autores anti-maçôns, como Barruel.[15] Expressivo conjunto é o constituído por autores portugueses. Eles totalizam vinte e três, mas correspondem a mais de quarenta citações.[16]

---

[12] As citações reproduzem as notações de frei Caneca e servem para exemplificar seu procedimento em alguns casos. Ver, Mello. *Obras*, v.II, p. 196, nota 43, e p. 214, nota 137.

[13] Antônio Paim em sua *História das idéias filosóficas e políticas no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p. 172-3, afirma que: "Na obra política de frei Caneca (...) não se trata de encontrar fundamentos sólidos para a idéia liberal mas de dar-lhe uma feição radial, aliás em franca discordância com o caráter do texto que invoca a todo passo: *O espírito das leis*, de Montesquieu." Deixando de lado o discutível comentário sobre o sentido do radicalismo em frei Caneca, a evidência do levantamento das citações não confirma esta invocação do texto de Montesquieu "a cada passo". No conjunto documental aqui examinado, este aparece citado, explicitamente, apenas cinco vezes, bem menos que Camões, citado oito vezes.

[14] Nas citações dos padres e doutores da Igreja, frei Caneca parece manifestar preferência por aqueles que a erudição reuniu na chamada Patrística. Assim, é de notar a ausência de um Tomás de Aquino, embora seja impossível tirar qualquer conclusão de tal fato.

[15] Entre o aluvião de livros, que correm a esse respeito por mão de todos, os que tem chegado às minhas, que tu [Damão] também podes consultar são estes; o abade Barruel nas suas *Memórias do Jacobinismo*; o *Compadre Matheus*, cap. 14; José Agostinho de Macedo na sua *Atalaia* contra Pedreiros livres; o marquez de Caraccioli do *Goso de si mesmo*, cap. 31; o *Cidadão Lusitano* do abade de *Medrões*; as *Cartas Maçonicas* de Hyppolito José da Costa; o *Manifesto* do brigadeiro Branco; a *Resposta a carta do Amigo da ordem*; a *Atalaia* do Rio de Janeiro, números 2 e 3; o *Ritual* da Sociedade maçonica; as *Instruções dos graos sublimes*; o *Compendio da Historia Ecclesiastica* de Berti; *Seculo XVIII* e a

Dentre os portugueses, Camões é o autor mais citado e um de seus versos é repetido como epígrafe em todos os números do *Typhis pernambucano*, no momento mais aceso da luta contra D. Pedro I e seus aliados em Pernambuco.[17] Comparecem também, entre outros, Antônio Vieira, citado através dos *Sermões*, e cronistas e historiadores, entre os quais João de Barros, a quem chama de "o grande Barros", cuja verdade e exatidão assinala, e Duarte de Albuquerque Coelho, com suas *Memórias diárias da guerra do Brasil*.[18]

Autores iluministas, explicitamente citados através de suas obras, são em número de seis, que neles incluimos D'Alembert, que comparece em uma nota biográfica. Dos mesmos, o mais citado é Voltaire, seguido de Montesquieu, Raynal, Caraccioli e Marmontel.

Superando os iluministas, em número de autores citados, está o conjunto de autores formado por geógrafos, historiadores e eruditos, em um total de nove. Nisto, como em tantos outros aspectos, frei Caneca é parte da *intelligentsia* do Século das Luzes. Já notamos, ainda que sem maior desenvolvimento, o quanto frei Caneca era impregnado de cultura clássica. Porém, mais do que isto, ele era impregnado de cultura histórica, como outro seu grande contemporâneo e adversário político, José Bonifácio de Andrade e Silva.[19] A cada passo de seu texto, constatação que pode ser afirmada sem receio, encontramos uma invocação ou reflexão sobre a história, seja através de um acontecimento da antigüidade clássica ou dos tempos modernos. Aprofundar esta constatação é tarefa que se impõe, mas não pode ser realizada aqui.

No entanto, há mais. A história de Portugal, a história do Brasil e, especialmente, a de Pernambuco, ele as conhecia com segurança, sendo elas parte de sua argumentação política. Em três longas notas que acompanham a *Dissertação sobre o que se deve entender por pátria do*

Encyclopedia Ingleza, artigo *Free maçonry*; a Livraria Maçonica de Samuel Cole; a *Resposta a Analyse critica do Investigador*. Mello, *Obras*, II, p.402.

[16] Para um dos autores, incluído no conjunto, mas não computado nas citações, estamos ainda em dúvida quanto à sua nacionalidade. Seja como for, isto pouco altera o resultado geral.

[17] "Uma nuvem que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece."
Camões. Cant. 5.

[18] Para Vieira, Mello. *Obras*, v. II, p. 186, notas 1 e 2, e p. 246, nota 36, nos três casos citando o sermão da Visitação de N. Senhora. Para João de Barros, p. 193 e 358, citando a Década III, livro 6, cap. 3. Para Duarte de Albuquerque Coelho, p. 190, nota 8, com a já citada *Memórias diárias da guerra do Brasil.*

[19] Sobre o lugar da história no pensamento iluminista, ver, Georges Benrekassa. *La politique et as mémoire. Le politique et l'historique dans la penseé des Lumiéres.* Paris: Payot, 1983. Sobre José Bonifácio e o saber histórico, ver, Denis [a] de M. Bernardes. "A visão do passado colonial do Brasil no pensamento de José Bonifácio de Andrade e Silva", reunião intermediária da ANPOCS, UNICAMP, 12-13 de agosto de 1996.

cidadão ..., ele faz uma síntese, muito bem informada, da história intelectual e política de Pernambuco, defendendo o valor dos pernambucanos nas ciências, nas artes e na guerra, contrapondo-os aos colonizadores portugueses.[20]

No conjunto aqui intitulado geógrafos, historiadores, eruditos encontramos nove autores, entre os quais aparece Alphonse de Beauchamp, através da sua *Histoire du Brésil*, em tradução portuguesa, mas citado apenas como "o historiador francês da história do Brasil".[21] Neste conjunto, aparece também frei Jaboatão e seu *Novo Orbe Seráfico*, citado como "a crônica dos franciscanos".

Autores brasileiros citados, fora os que estão presentes em artigos de jornais, são em número de quatro, se neles incluirmos frei Jaboatão. São eles: frei Santa Rita Durão, citado como "o autor do poema Caramuru", D. José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, "na sua alegação jurídica impressa em Lisboa em 1804", e Hipólito José da Costa, *Cartas maçônicas*, e o já citado frei Jaboatão.

Um grande número de autores e textos foi incluído na categoria diversos. Trata-se de poetas, romancistas, viajantes, artigos de enciclopédias.[22]

Jornais e publicações avulsas comparecem com vinte e nove e quatorze citações respectivamente. Para os jornais, frei Caneca cita praticamente todos os jornais pernambucanos e os principais jornais editados no Rio de Janeiro. A quantificação aqui feita dos jornais e avulsos citados por frei Caneca não corresponde ao conjunto de sua obra, pois deixa de lado o *Typhis pernambucano*. Em levantamento anterior, conseguimos identificar trinta e cinco jornais editados no Brasil e dez jornais estrangeiros. O próprio frei Caneca registrou a atenção coma qual acompanhava a imprensa do período: " (...) porque tendo eu, e conservando a coleção de

[20] Mello. *Obras*, v. II, p.187-190, notas 5, 6 e 7. Na nota 5, ele menciona haver escrito uma *Biblioteca pernambucana*, "que pretendemos dar à luz". Sobre frei Caneca e a história, ver, José Antonio Gonsalves mello, "O historiador", *Ensaios universitários sobre frei Joaquim do Amor Divino (Caneca)*, Recife, 1975.

[21] Para uma identificação precisa, ver, Rubens Borba de Moraes. *Bibliografia brasiliana*. 2, ed. São Paulo: Kosmos; Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1983, v.1, p. 409.

[22] Um artigo sobre a maçonaria é citado da *Encyclopedia inglesa*, cuja identificação precisa ainda não foi possível. Aparece, também, ums *Encyclopedia francesa*. Qual delas e qual edição, somente com pesquisas futuras será possível indicar com segurança.

todos os periódicos do país, havia de ter lido no *Sentinella da Liberdade* de 3 de maio, n. 9 (...)".[23]

Para uma conclusão provisória...

Diversos trabalhos têm sido dedicados ao papel político e intelectual do clero nas lutas que, no Brasil oitocentista, foram travadas entre partidários do absolutismo e defensores das idéias liberais. O fundo comum destas últimas foi, como é sabido, o legado do Iluminismo, em especial do iluminismo francês.

Frei Caneca não foge à regra. No entanto, o que chama a atenção no seu caso, é o fato de sua formação ter se dado toda no Recife, o que já coloca uma questão a exigir melhor tratamento. Ou seja, quais meios de formação intelectual dispunham aqueles que, como frei Caneca, viveram no Recife, entre a segunda metade do século XVIII e os primeiros anos do século XIX, antes da criação do Estado Nacional e, portanto quando ainda vigorava o estatuto colonial, com suas conhecidas limitações no tocante à vida intelectual no espaço brasileiro?

A erudição demonstrada por um frei Caneca, mas também por outros de sua geração e convivência, a atualidade da informação que possuíam, já indicam que não se formaram da noite para o dia e que conseguiram criar mecanismos institucionais ou formas de sociabilidade capazes de dar suporte a uma formação intelectual não somente sólida, mas tornada, no momento oportuno, politicamente ativa.[24]

É claro que entre tais instituições estavam os conventos e o célebre seminário de Olinda, cujo papel na formação de um clero politicamente atuante já foi desde muito posto em relevo. Os conventos, sem falar no seminário de Olinda, mantinham cursos destinados à formação dos

[23] Mello. *Obras*, v.II, p.356. Ver também, Denis A . de M. Bernardes, "Um contratualista na gênese do Império: frei Caneca". Texto apresentado no XVIII Encontro Anual da ANPOCS. Grupo de Trabalho 22, Teoria Política e História das Idéias, 2ª sessão. A problemática intelectual do Império. Caxambu- MG, 23-27 de novembro de 1994.

[24] Bibliotecas públicas, no sentido de bibliotecas mantidas pelo Estado, não existiam. Contudo, as bibliotecas conventuais e algumas bibliotecas particulares, eram franqueadas a um círculo de leitores para além dos muros do convento ou de seus proprietários privados. Uma lista, incompleta, de bibliotecas privadas no Recife pré-independência inclui a do hospital do paraíso, a do padre João Ribeiro, "que a todos era franqueada" e a de João Nepomeceno Carneiro da Cunha, que desistindo da carreira eclesiástica "dedicou-se à vida comercial, e constituiu um pequeno capital para começar o seu negócio, vendendo os

noviços, o que supõe a existência de um acervo mínimo de livros ao alcance de alunos e professores. Como muito bem colocou o professor Gláucio Veiga, "Três canais conduziram essas idéias (as do iluminismo): os livros, isto é as bibliotecas; os graduados nas universidades européias, o clero e posteriormente as Faculdades de Direito".[25]

No entanto, nenhum desses canais teria sido eficaz, sem uma tranformação política de importância capital: a revolução do Porto e suas conseqüências para o Império português. Com o movimento constitucionalista instaura-se uma liberdade de imprensa e de pensamento cuja dimensão e significado não podem ser subestimados.

Até 1821, a imprensa estada sob controle do Estado, nãoe xistindo nenhum jornal editado no Brasil, fora do âmbito oficial. A partir deste ano, jornais passam a ser editados e a circular pelo Brasil afora, em uma verdadeira liberação da palavra. Foi como expressão e parte deste processo, cujo resultado foi a criação do Estado nacional, que frei Caneca exerceu sua atividade de escritor e através desta, deu uma nova dimensão às suas leituras e às de seus contemporâneos. As bibliotecas, não é exagerado dizer, vieram para as ruas, e foi como se a leitura houvesse deixado de ser um ato solitário, clandestino mesmo, para ser parte da luta política travada diante de um novo personagem coletivo: o público de leitores.

Não importa as restrições sofridas por esta liberação da palavra. O mundo do impresso, sob suas diversas formas, passara a ser parte integrante do novo ente político, a nação brasileira.[26]

---

seus livros de estudo e outros que formavam a sua pequena biblioteca". Pereira da Costa, *Dicionário biográfico*, cit. p. 478 e 470.

[25] Gláucio Veiga. O Iluminismo em pernambuco. *Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano*. V. XLVIII, Recife, 1976, p. 153.

[26] Sobre a relação entre a invenção da imprensa e suas conseqüências para o fenômeno necional, ver Benedict Anderson, *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

As leituras do Conde Pinhal e sua família

Helen de Castro Silva[1]
Luzia F. Sigoli Costa[2]

Em uma de nossas visitas à Fazenda Pinhal, o senhor Modesto Carvalhosa, um de seus proprietários e detentor de grande erudição nos acompanhou descrevendo o que parecer ser uma de suas grandes paixões à biblioteca da família Arruda Botelho. Em cada canto, estante e obra, ele nos revelava um detalhe extraordinário pelo sua singularidade e pelo fato de estarem preservados da corrosão do tempo e da ação do homem. Revelava também um pouco da história dos patriarcas desta família que contribuiu de forma bastante significativa para o desenvolvimento da região e da própria fundação da atual cidade de São Carlos, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Através deste, e de outros contatos que se seguiram, surgiu a oportunidade para o desenvolvimento de vários projetos de pesquisa e extensão de várias áreas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e, mais recentemente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na Fazenda Pinhal. Para se ter mais claro a contextualização deste trabalho, faremos, a seguir, uma breve descrição da instalação e da influência do Conde Pinhal na construção da história da região.

Breve trajetória do Conde Pinhal nos sertões de Araraquara

[1] Professora do Depto. de Biblioteconomia e Documentação da Unesp *Campus* de Marília; doutoranda junto ao Programa de Pós Graduação em Letras - Estudos Literários, da Unesp/CAr
[2] Professora do Depto. de Ciência da Informação da UFSCar, mestranda junto ao programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da UFSCar

As terras dos chamados sertões de Araraquara foram utilizadas pelo governo português para agraciar algumas pessoas que de alguma forma se destacaram. Por sua atuação nas lutas contra os espanhóis o então sargento-mór Carlos Bartolomeu de Arruda Botelho recebeu duas sesmarias. Em 1786, segundo nos conta o historiador sãocarlense Ary Pinto das Neves (1983 e 1984), Carlos B. de A. Botelho, adquiriu outra sesmaria pela pequena importância de trinta mil e novecentos e sessenta réis. Em 1799, por ordem do então capitão-general Carlos Botelho abriu o "picadão de Cuiabá" abrindo caminho para as minas de Mato Grosso e possibilitando a vinda de povoadores que ocuparam a região.

As grandes fazendas da região reuniam uma população cada vez maior composta por escravos e um grade número de agregados livres, oriundos principalmente de Minas Gerais. Nestas fazendas havia criação de gado suíno e bovino, plantação de milho e mandioca, lavoura de algodão e uma industrialização rústica de tecido de pano grosso de algodão. Fabricava-se ainda toucinho, que era enviado para as praças de São Paulo e Santos.

O filho de Carlos Botelho, o Tenente-Coronel José Botelho, estabeleceu-se no povoado de São Bento, situado na cercania das terras desbravadas por seu pai. Em 1831, demarcou as terras da propriedade de sua família, que compuseram o núcleo da Sesmaria do Pinhal, totalizando aproximada mente 40 mil alqueires de terra. Construiu, em 1838, a Casa Grande, preservada até os dias de hoje, e iniciou a plantação de café, então pioneiro na região. O café logo alcançou outras fazendas da região e suplantou os demais produtos, a cana e a criação de gado.

José Botelho transformou-se em um dos mais importantes fazendeiros da região e, em 1833, por ocasião da elevação do povoado de São Bento de Araraquara a vila, foi o primeiro presidente da Câmara dos Vereadores.

Com o propósito de organizar um povoado próximo, José Botelho reservou uma área de sua fazenda, intencionando construir uma Capela. Faleceu porém sem ver seu desejo realizado.

O filho Antonio Carlos de Arruda Botelho, que passou a infância e a juventude em Araraquara, com o tio culto e possuidor de ‘respeitada biblioteca’, mesmo não sendo o mais velho por sua ‘energia’, assumiu a liderança da família e da política regional. Em 1855 derrubou a mata da área reservada por seu pai e delineou o terreno para a construção da Capela. Como presidente da Câmara de Araraquara, durante dois anos doou terras os interessados se fixar no núcleo urbano de São Carlos do Pinhal.

O café tornou-se a grande riqueza do Segundo Império. Os altos dividendos eram investidos nas fazendas aumentando ainda mais a produção, requerendo assim, a modernização de um sistema de transportes para escoamento da produção. Em 1872, a Campinas passa a contar com os trilhos da Companhia Paulista, e, quatro anos mais tarde João do Rio Claro, situado a dez léguas de São Carlos do Pinhal. Neste mesmo ano Antonio Carlos a proposta de se estender a estrada de ferro até a cidade se São Carlos. Temendo que a Companhia Paulista se dirigisse para outros rumos, Antonio Carlos empenhou-se sobremaneira na arrecadação de fundos para a obtenção de fundos para a construção da ligação entre São Carlos e Rio Claro.

Conseguido os recursos, em 1880, foi concedido do Governo Imperial, o privilégio na construção da ligação entre Rio Claro até a região de Brotas e Jaú, passando obviamente por São Carlos. Neste mesmo ano a São Carlos do Pinhal é elevada a categoria de cidade. Antonio Carlos fundou a Companhia de estrada de Ferro de Rio Claro e juntamente com o engenheiro, o então recém formado, Antonio Francisco de Paula e Souza, primeiro diretor da Escola Politécnica. Em 1884 foi inaugurada a interligação entre São Carlos e Rio Claro. Em 1892 esta foi incorporada

à Companhia Paulista, sendo Antonio Carlos, então Conde do Pinhal, eleito presidente da empresa, cedendo-lhe o seu logotipo CP.

Além da estrada de ferro, Antonio Carlos fundou bancos e companhias agrícolas e de exportação; organizou a Sociedade Promotora da Imigração, através da qual trouxe as primeiras famílias de colonos alemães e austríacos; contratou o engenheiro inglês que possibilitou a instalação de luz elétrica por arco voltáico. Pelos seus feitos recebeu vários títulos de nobreza do Império: Barão do Pinhal, em 1880, Visconde o Pinhal, em1883, e Conde do Pinhal.

A vida de sua família era bastante movimentada com a produção da fazenda, vida política e inúmeras viagens pelo Brasil e ao exterior. Em uma destas viagens, por exemplo, aprenderam com o Dr. Kneipp, de Baden-Baden, um tratamento baseado em um caminho de água corrente. O livro contendo a especificação deste tratamento encontra-se presente na biblioteca da família e serviu de guia para a construção do caminho d'água ao lado da Casa Grande. Outro influência das viagens é a construção dos jardins que rodeiam casa que são inspirados nos canteiros de Versalhes. Quando não viajavam juntos Antonio Carlos e sua esposa trocavam inúmeras cartas, que estão cuidadosamente preservadas.

A questão religiosa também era bastante valorizada na família. A Casa Grande possui uma capela, onde eram realizadas missas sistematicamente, da qual participavam além da família, tropeiros e escravos. Em 1941, a imagem de São Carlos Borromeu, pertencente ao oratório familiar da Fazenda Pinhal, foi transladada à pé em procissão para o altar da Capela da povoação, pelos membros da família Botelho, juntamente com outros devotos.

Antonio Carlos teve ao todo treze filhos, sendo o primogênito com sua primeira esposa, D. Francisca Teodora Coelho, falecida poucos anos após o

casamento e os demais com Ana Carolina de Mello Franco e Oliveira, sua segunda esposa. As filhas receberam a educação em casa, conforme o costume da época, com mestras francesas e alemãs. Os rapazes completaram sua instrução em escolas da Capital e mesmo do exterior.

Antonio Carlos faleceu no Pinhal, ao regressar de uma viagem de negócios ao Rio de Janeiro, em 11 de março de 1901. Sua esposa, Condessa do Pinhal, assumiu a liderança da família, conduzia a fazenda e os negócios com a ajuda dos filhos e sobrinhos. Ana Carolina faleceu aos 104 anos de idade em 5 de outubro de 1945. Em seu testamento a Condessa expressou o desejo de que a sede da Fazenda Pinhal, composta pela Casa Grande, os terreiros, as tulhas os jardins o pomar e a antiga senzala, fosse preservada. Seu desejo foi cumprido pelos herdeiros e, em 1981, o Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo- Condephaat, o tombou a sede da Fazenda, e em 1987, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Sphan, declarou-a Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Atualmente os descendentes da família Botelho têm investido em turismo rural, não esquecendo-se porém de manter o ideal da Condessa Ana Carolina. Assim, com o objetivo de garantir a preservação e ampliar a divulgação do acervo da fazenda abriram um espaço para o estabelecimento de projetos de pesquisa e extensão entre a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Estadual Paulista. Especialistas de várias áreas têm desenvolvido projetos na sede da Fazenda. O acervo bibliográfico, avaliado inclusive por especialistas da Biblioteca Nacional, tem dado origem a vários projetos, entre outros, o projeto de doutorado da presente autora.

Em busca dos vestígios de leitura na Biblioteca do Conde Pinhal

O projeto que estamos iniciando junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Araraquara, intitulado *"Subsídios para uma história da leitura da cidade de São Carlos (1840-1945)"*. O referencial teórico desta pesquisa está centrado na perspectiva dos estudos microanalíticos de Robert Darnton. Outro texto que nos influenciou na delineação do tema da pesquisa foi um artigo publicado por Ana Luiza Martins (1989). Este texto guardado por mim há anos devido ao interesse eu me despertou na época de sua leitura, da indícios sobre a necessidade de se empreender estudos que resgatem os traços das leituras realizadas por leitores brasileiros às vésperas da República. Despertados por Roger Chartier (1998) quanto ao perigo de se reduzir o estudo da história da leitura a mera descrição de dados quantitativos, procuraremos detectar o papel da leitura, bem como as formas como esta era desenvolvida por estes leitores do início do século no interior dos chamados Sertões de Araraquara.

De outra forma, este trabalho tem como objetivo identificar os vestígios da leitura realizada na passagem do século XIX para o século XX, na nascente cidade de São Carlos, através do estudo do acervo bibliográfico da Fazenda Pinhal, berço dos fundadores da cidade, e possivelmente através de outras coleções históricas já identificadas na região. Para tanto, procuraremos identificar os documentos constituintes da coleção, quanto ao conteúdo e as particularidades do exemplar; os possíveis traços de leitura deixado pelos leitores, como por exemplo anotações, proprietário, forma e data de aquisição, entre outros elementos que possibilitem o levantamento de rastros de leituras anteriores.

O trabalho de estudo da coleção será complementado com o estudo de obras e documentos sobre a fazenda e seus fundadores, como por exemplo, biografias, artigos de imprensa, livros, cartas e ainda de entrevistas com os descendentes e especialistas em história da cidade.

A coleta e o tratamento destes dados possibilitará tanto um conhecimento da coleção, revelando a importância obras ali existentes e que poderão ser utilizadas por outros pesquisadores e como do perfil dos fundadores da cidade de São Carlos enquanto leitores.

Estudos preliminares desenvolvidos até o momento demonstraram que a coleção de documentos bibliográficos da Fazenda Pinhal é constituída por livros - alguns dos quais adquiridos em viagens e ainda através das relações da família com intelectuais da época - revistas, separatas de revistas, álbuns de recortes de jornais brasileiros, fotografias, cartas e documentos oficiais. Esta documentação encontra-se armazenada na sede da própria fazenda, sendo que os livros, juntamente com as revistas, guardam ainda certos vestígios da forma em que eram organizados de acordo com as categorias de público a que se destinavam, ou seja, os homens e as mulheres.

Desde 1838, data da construção da Casa Grande, até os dias de hoje, a coleção bibliográfica sofre várias interferências: livros e revistas mais recentes foram incluídos, títulos podem ser sido retirados, além obviamente dos efeitos do tempo sobre os materiais. Assim sendo, o estudo da coleção torna-se bastante complexo. O inventário e a higienização do acervo têm sido realizadas simultaneamente, priorizando os livros. Neste trabalho temos utilizado formulários a partir do modelo sugerido pela Biblioteca Nacional, com algumas adaptações. Tal atividade tem sido desenvolvida de maneira bastante lenta, uma vez que contamos com uma equipe de voluntários, que tem pouca disponibilidade de tempo. A equipe é composta por alunos

do curso de Ciência da Informação da UFSCar, sob a supervisão de professores da Unesp e da UFSCar envolvidos no projeto.

Na tentativa de identificar, num primeiro momento, as obras referentes ao período delimitado neste estudo, ou seja, o período compreendido entre 1840 e 1945, data da morte da Matriarca dos Arruda Botelho, estamos privilegiando os livros com data de publicação anterior a 1945.

Até agosto de 1998, foram inventariados 550 livros, entre os quais verifica-se 363 títulos de 125 autores diferentes. Foram identificadas várias coleções, sendo que algumas estão completas, como por exemplo: “Bibliotheca pedagogica brasileira” (sic); “Collecção dos autores celebres da litteratura estrangeira” (sic), “Biblioteca Histórica Brasileira”; “Bibliotheque Rose Illustrèe”, “Les éloges”; “Voyage dans l’interioeur du Brésil”, “Ceuvres Complètes de Molière”; “Ceuvres Complètes de Guy de Maupassant”; “Ceuvres Complètes de Honorè Balzac”, “Ceuvres Complètes de Buffon”, “Ceuvres Complètes de Victor Hugo”; “Ceuvres Complètes Alphonse Daudet”; “Histoire contemporaine.” Quanto à língua, um (01) em língua inglesa, 181 de língua francesa e 196 em língua portuguesa. A maior parte do acervo é constituída por obras de literatura nacional e estrangeira.

Quanto à temática dos livros podemos verificar, já numa primeira análise, preferências por obras de literatura nacional e estrangeira, com predominância de textos narrativos, com poucas obras de poesia; seguidos por textos de história do Brasil e da França e vários abordando viagens principalmente pelo Brasil, mas também ao exterior; uma coleção sobre biologia.

Dado ao momento inicial de desenvolvimento do projeto não dispomos de resultados mais consistentes, o que esperamos obter em breve. O objetivo de estar divulgando o trabalho ainda em sua fase inicial é encontrar interlocutores a fim de

possamos refletir sobre os procedimentos da pesquisa e procurar aprimorar uma metodologia adequada para o estudo da história da leitura brasileira. Apesar de não ser uma área nova, pois alguns estudos datam do final do século XIX, no Brasil estudos deste tipo encontram-se ainda em fase de consolidação, haja visto a realização deste primeiro congresso sobre o tema.

Os trabalhos brasileiros com os quais tivemos contato dizem respeito bibliotecas institucionais, principalmente de grandes cidades, o que demonstra a falta de tradição de estudos brasileiros sobre o tema e torna o trabalho de pesquisa um desafio, pois há uma literatura nacional escassa nesta área. Os documentos que registram a história da cidade, por exemplo, da que será foco desta pesquisa, São Carlos, não faz menção ao surgimento das bibliotecas locais ou sobre outras formas de acesso à leitura.

Assim, podemos dizer que longe de qualquer conclusão, estamos com muitas questões ainda em aberto, por exemplo: estamos no caminho certo quanto ao enfoque e a metodologia empregada na pesquisa? Quanto ao acervo, se a família era povoada por crianças, onde estão os vestígios das leituras por elas realizadas, uma vez que até o momento só foram identificadas duas obras de literatura infantil ? ou ainda, porque não constam livros de religião, uma vez que a família valoriza, até os dias de hoje a questão religiosa? existem outros trabalhos semelhantes concluídos ou em andamento no Brasil que possam atuar como parceiros ?

Enfim, não são poucas as questões daqueles que estão se iniciando em uma área de pesquisa em consolidação. A História da Leitura brasileira, principalmente de épocas mais remotas ainda está por fazer. Esperamos que a partir de eventos como este “I Congresso da Leitura e do Livro no Brasil” possam resultem numa maior interação entre os pesquisadores da área e para um fortalecimento da metodologia da

pesquisa adequada as peculiaridades nacionais. Esperamos que em breve tenhamos outra oportunidade semelhante.

Referências bibliográficas

A CASA do Pinhal. São Carlos : Associação Pró Casa do Pinhal, 1991.

CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo : Ática, 1998.

DARNTON, R. A história da leitura. In: BURKE, P. **A escrita da História**. 2.ed. São Paulo : Editora da Unesp, 1992. p.199-236

MARTINS, Ana Luiza. As leituras às vésperas da República. **O Estado de São Paulo**, 18 de nov. 1989. p.4-6.

NEVES, Ary Pinto das. **O Jardim público de São Carlos do Pinhal**. São Carlos : Fundação Theodoreto Souto/EESC-USP, 1983.

------. **São Carlos ma estrada do tempo**. São Carlos : [s.n.], 1984.

SILVA, Helen de Castro**. Subsídios para uma história da leitura da cidade de São Carlos**. Araraquara : [s.n.], 1997. Projeto de pesquisa apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unesp - Campus de Araraquara.

GRACILIANO ALFABETIZA-SE NO EXÍLIO

Cláudio Correia Leitão [*]

A infância de Graciliano Ramos está povoada de cenas tocadas pela alternância entre a letra e a voz. O Império e a República, formas de governo discretamente mencionadas, são poderes equidistantes da brutalidade do regime forte apresentado em *Infância*, livro de memórias. Há nas personagens da poesia vocal, na movente unidade do tempo, enredos de uma geração distante dos lances contados. Ou seja: da guerra do Paraguai ao governo de Floriano Peixoto, pessoas e lugares são amarrados e unificados pela repetição vocal. Quando aparecem, Império e República são inseridos no movimento de alternância. Nos tempos e espaços de transição entre a circulação oral das notícias e as folhas impressas, fossem as mensagens remotas ou recentes. Cada repetição vocal poderia, como um rito, fazer viver uma crença, uma história, um rei ou um militar.

A voz fez circular um tipo de nação oralmente formada, movente e fluida como rituais de bruxaria da Idade Média européia, nômade e migrante como contingentes do sertão nordestino. Na transição para a República, vai-se procurar definir a feição de circulação gráfica desejada. A escrita unifica, na língua e na cultura por esta veiculada, aquilo que é disperso na língua de circulação vocal. . Na Idade Média, diz Paul Zunthor, "a própria Verdade é tão-somente a Escritura natural, universal, eterna, da qual constitui o significado último".[1] Na Revolução Francesa, começo histórico da noção moderna de República, a escrita livre e a sua multiplicação impressa foram as grandes agentes revolucionárias.

Em relatos de Graciliano Ramos, durante dois mandatos do regime republicano, a República "ainda não parecia definitivamente proclamada" (*I*, p.53)[*]. Era pura repetição vocal na poesia do sertão. A poesia produzida pela voz, em Canudos, e o sermão do Conselheiro rechaçavam a República. Em Buíque, as emboladas do improviso encarregavam-se de incorporar os nomes dos presidentes, mais pelo prestígio militar de suas patentes, que como políticos ou por seu importante cargo civil. Deodoro e Floriano são nomes de cidades em Alagoas e no Piauí, depois de muito viajarem nas vozes dos cantores das emboladas, com seus nomes simplificados para "Leodoro" e "Loreano".

---

[*] Professor Adjunto de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura, da FUNREI (Fundação Federal de Ensino Superior de São João del-Rei, MG).

[1] ZUNTHOR, *A letra e a Voz*, p. 113ss.

[*] Abreviamos, com essa forma, *Infância*, de Graciliano Ramos, seguida do número da página citadas.

Monarquia e República, voz e escrita, divino e humano, feudalismo e capitalismo, Idade Média, Renascimento, Revolução. Estes são pares da transição para tríades ou de alternância que passam pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, com desdobramentos que, nos escritos de Graciliano Ramos, tocam ainda a virada do século XIX para XX. Na tentativa de escrever sua *Pequena história da República* [2] , cria um Antônio Conselheiro à imagem e semelhança do cadáver exumado que Nina Rodrigues, pioneiro como médico e legista, classificou. Isto é: para o doutor Nina Rodrigues, as medidas do cérebro anunciavam, fisiologicamente, um fanático e louco; para Graciliano Ramos, historicamente, um atraso ao progresso que a República representaria em si mesma. Fanático e louco seria o Império.

As pesquisas do medievalista e poeta Paul Zumthor, porém, propiciam as relações entre os textos medievais e as literaturas orais, como a nordestina, ao abrigo das imprecisões da historiografia recente. No tempo da convivência do analfabetismo com a agilidade da leitura das imagens massificadas por satélite, a perspectiva dos atributos da vocalidade traz desafios para pensar no que está exposto em alguns relatos de *Infância*, lidos hoje. Sobre a voz falada e cantada, o medievalista[3] fala de uma grande e complexa mutação que começa a esboçar-se durante o período que abrange os séculos XII e XIII, mais exatamente, de acordo com as regiões diversas, a partir dos anos de 1100, 1150 e 1200. Trata-se de um imenso movimento de unificação, que, na verdade, jamais se completará plenamente, nem com homogeneidade,

> resultante de forças antagônicas mas desiguais; sua finalização longínqua, mas de fato irrealizável, seria (...) totalizante: das solidões camponesas à promiscuidade urbana; do cultivador ao comerciante; de uma riqueza baseada na terra à mobilidade da moeda; da diversidade das vozes à unicidade da escritura.[4]

No que diz respeito à sociedade em que se forma o escritor, as alternâncias das migrações tendem para o empreendimento comercial e de fixação nos espaços urbanos, ainda que precários e pequenos. No que diz respeito à voz, o narrador de *Infância* procura, nas trangressões ao silêncio imposto ao menino, a formação do observador da língua e do cultor do estilo pessoal do escritor. À busca do comércio dos espaços urbanos, corresponde a aproximação do valor gráfico da moeda e não mais o escambo intuitivo do avô materno com o valor de uma rês. É na loja que aparecem livros vários, o folhetim proibido intitulado *O menino da mata e seu o cão Piloto*, a história de Samuel Smiles a desafiar com o verdadeiro valor das vogais, entre sons de auréolas e *aureólas*, e os dicionários, com o valor das cores das bandeiras e o valor das palavras nos verbetes. O observador surge cedo, com o hábito de corrigir a fala, segundo o padrão que virá da esrita depois da alfabetização. O cultor surge na metáfora da escrita na atividade paciente do avô paterno, a desfiar e refazer urupemas. Nesse tempo

[2] RAMOS. *Alexandre e outros heróis.*
[3] ZUMTHOR. *A letra e a voz*, p. 117ss.

impreciso, sucessivamente aproximado e distanciado, aparecem transcrições dos versos ditos pelas vozes e loas medievais modificadas pelo analfabetismo ou inventadas no seu seio. No relato "Leitura" expõe-se a confusão provocada pela superposição dos caracteres do alfabeto em maiúsculas, minúsculas, manuscritas ou impressas. Pelo menos de quatro diferentes maneiras escreve-se cada letra.

> Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. (*I*, p.113)

A reterritorialização que virá com a alfabetização e com a biblioteca de Jerônimo Barreto trará a medida certa do valor enorme das palavras escritas. Pela leitura e pela capacidade de escrever, transformações individuais sofridas pelo adolescente, a narrativa engendra uma transformação do coletivo. O mundo passa a ser visto como outro. O século XIX sem letra, sem lei nem rei ficou na fazenda. A letra impressa – sua leitura e sua produção pela escrita – participa de um trânsito mais amplo. Para evitar utilizar extrapolações que remeteriam, inevitavelmente, à economia agrária do Império e às mudanças para uma economia industrial e comercial, reafirmemos a transformação de que falam o narrador e o menino. Mas o movimento tenentista de 1930, mencionado em *S. Bernardo*, seria a marca histórica dessas transformações. Passam a ser sugeridas algumas transições, como a da voz zoomorfizada de um Fabiano, para a letra exilada, reterritorializada pela escrita de um Paulo Honório. Os livros, entretanto, ainda vinham de longe. "Lisboa ficava longe" (*I*, p.236). O tabelião Jerônimo Barreto, que empresta livros ao menino, representará uma ponte entre os dois mundos.

No percurso fornecido pelas cartas escritas por Graciliano Ramos, encontra-se o jovem migrante, que deixa a família em Palmeira dos Índios e segue em busca de trabalho, no Rio de Janeiro, durante a Primeira Guerra Mundial. O surto de peste bubônica mata familiares, provocando o longo regresso. Preso político, retorna ao Rio de Janeiro, duas décadas mais tarde, segundo as *Memórias do Cárcere.* Os sinais do andarilho estão disseminados por todos os tipos de narradores e textos produzidos. O universo de toda essa escrita deve muito ao nomadismo do olhar observador, por sua leitura diversificada dos lugares e das pessoas. Em *Infância*, a família da zona da mata aventura-se na agropecuária, meio de vida estranho, numa fazenda no sertão do Nordeste.

> Acordei numa espécie de cozinha, sob um teto baixo, de palha, entre homens que vestiam camisas brancas (...) Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos em Alagoas, e entrávamos no sertão de Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe, duas irmãs. (*I*, p.7)

[4] Idem, ibidem.

O fim do mundo esperado é uma criação que resulta da compreensão de uma leitura possível. A notícia do fim do mundo chegou, como velha profecia subitamente descoberta, através de papel escrito. “Estava escrito nos desígnios da Providência, trazidos regularmente pelo correio (...) uns folhetos de capa amarela, publicação dos salesianos (...) fornecimento mensal de literatura religiosa”(*I*, p.76). A passagem do cometa Halley destruiria o mundo com fogo, milênios depois da destruição diluviana. A leitura era penosa e deturpada, não só das catástrofes anunciadas, como de narrativas de folhetim da história de Adélia e d. Rufo. O esforço de leitura da mãe fica expresso no som indispensável à verdadeira operação tradutora que se verifica, do texto grafado, para um estranho texto vocal, sem território de compreensão. Outro texto é construído, à revelia do que foi impresso noutros mundos. As publicações religiosas, no início do século, chegavam de Portugal.

> Minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando as palavras. Não compreendia bem o sentido delas. E, com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam. (*I*, p.73)

O sentido incompleto fertiliza a imaginação que acaba por construí-lo. Ganha corpo uma espécie de terceira língua, situada entre o impresso e o entendimento da própria voz, até que a memorização complete a tradução: “repetiu isso até decorar a história.” O saber de cór é um acervo congelado, uma sabença que acrescenta quantidades, sem que o entendimento se efetive. A história de que o mundo se acabaria tornava-se enigmática. As vizinhas que a soletravam construíam intenções picarescas nas gravuras do livro. A distribuição sintática desusada soava como cantiga no contato com o repertório auditivo do menino. E a memorização da história, que reterritorializa o material estranho, não serve a maior compreensão, mas, sim, à assimilação possível do material grafado.

O menino olhava a gravura e estranhava-a junto com as palavras lidas pelos adultos. Na sua operação de tadutor, o veículo é transformado em caixa puxada por cavalos e cheia de gente. O *cocheiro* bigodudo que empunhava um chicote, estranhamente não cuidava de *cochos*.

Apresenta-se aí o exílio como noção ampla, que atravessa as relações entre a letra escrita e a voz viva. Estão envolvidas, em *Infância*, outras relações polares, paradigmaticamente referenciais, em maior ou menor distância da polaridade entre oralidade e escrita. Território e trabalho atravessam os limites entre oral e escrito, com outros pares. O território oscila entre sertão e zona da mata, e, assimetricamente, entre rural e urbano.

> Em geral só os habitantes da rua usavam tecido (...) Os surrões de milho e feijão, em casa de meu avô, procediam da mata, distante (...) Nunca me havia ocorrido que as rapaduras fossem conseqüência de trabalho humano. (*I*, p.167-168)

O trabalho que sustém a família, antes de fixar-se na loja, alterna-se entre o comércio e a agropecuária. O pai, essencialmente poderoso, situa-se, entretanto, na zona intermediária entre o mando e a derrota. Na mudança para a fazenda do sertão de Pernambuco e, mais tarde, durante a mudança da família para a vila de Buíque, na mesma região, há largas zonas de letargia, sono ou apagamentos da memória, mantendo os movimentos próprios da mudança, por muito tempo congelados pelos diferentes momentos da esparsa memória movente e seus esquecimentos. Predominam esses fotogramas sem a seqüência de montagem cinematográfica.

Nos últimos relatos, o menino de onze anos, fechado em seu pequeno mundo, encontra, na leitura distraída de um romance qualquer, a saída que, durante as crises de oftalmia, os sapos do açude da Penha, os ouvidos e a imaginação lhe ofereciam. Explicações para o desconhecido escontra-as agora, através do mesmo caminho aprendido quando da aquisição da leitura em território exilado do convívio com livros. Em resposta às transformações do corpo, os pedaços de conversas dos adultos somaram-se a lembranças de leituras para compor uma síntese, como se fosse numa terceira língua que resultasse da que lia e da que ouvia. Atraído de chofre por uma Laura também terceira (resultante da Angelique, personagem de *O Sonho*, de Zola, das santas do folhetim de Jacques de Voragine e da Laura visível mas impalpável, se não quisermos considerar também a Laura de Petrarca), desaparecem no devaneio as dificuldades de falar, quer com Laura, quer em público. A imaginação de escritor é a linguagem possível e concreta.

Há o instante em que o último relato de *Infância* perfaz a metáfora fisiológica da adolescência da escrita crescendo no escritor ainda adolescente. E urde também a metonímia determinista, pela contigüidade com o momento vivido pelo adolescente, em leitura de passagens não especificadas em *O cortiço.* O nojo por cenas do romance de Aluísio Azevedo começariam então a dissipar-se.

A autocensura imposta à leitura do folhetim *O menino da mata e o seu cão Piloto,* e a repulsa ao manuseio do volume de *O cortiço* confluem para as inquietações finais. Recusa a Laura associada a cenas "cruas" de Aluísio Azevedo e de Zola, porque, em pesadelo, transforma a menina, idealiza-a como algoz entre as dores do crescimento. A morbidez naturalista, de par com o pesadelo que zoomorfiza monstruosamente Laura, dá conta de que o futuro escritor, tanto quanto tornar-se adulto macho, tinha urgência de libertar-se da convenção naturalista de romance, uma vez que, fora da literatura, livrara-se da experiência primeira que o pusera de cama.

O adolescente começa por tirar de Laura a forma corpórea. Em seguida, tira-lhe a alma, para logo depois projetar nela um reflexo da própria confusão provocada pela estética naturalista. O estado mórbido, a transição calada, sem confidências e surda à declamação,

encontra as roseiras lá fora da crise. Fora da declamação e dos cenários da Escola Dramática, Laura vira então um fantasma, transformada pelos olhos da história interior. De ídolo partido, a vulto e clarão entre plantas. Mutilado e adoecido pela experiência sexual com Otília da Conceição, o escritor recupera, lê, classifica e banaliza *O cortiço*. Laura desaparece, como idealização e como pesadelo condensado à estética naturalista. No universo da oralidade, formara-se um escritor singular, no exílio da letra impressa: “A mim revelaram pedaços do folheto amarelo. (...) Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida” (Graciliano Ramos, *Infância*).

BIBLIOGRAFIA

RAMOS, Graciliano. *Infância.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

____. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

____. *Alexandre e outros heróis*. 3ª ed. São Paulo: Martins, 1966.

____. *Memórias do cárcere*. 20ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1985. 2v.

WALDMAN, Berta. O exílio em "terceira língua". Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil, Idéias / Livros*, p. 3-5, 23 set. 1989.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. A 'literatura' medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GT 10: A produção editorial brasileira: reconstituindo histórias

A leitura no Paraná na virada do século
Cláudio Denipoti

Profissionalização do escritor e publicidade editorial: dois capítulos da leitura pré-modernista no Brasil
Maurício Silva

A importância do censo de 1940 como locus de produção de 'A cultura brasileira'
Maria Rita de Almeida Toledo

Leituras das crianças brasileiras nos anos 50
Franceli Aparecida da S. Mello

Foto de Ângelo José da Silva

Esse bom amigo, o livro.

REPRESENTAÇÕES DA LEITURA. PARANÁ (1880-1930)

Claudio DeNipoti

Professor de Teoria da História – Depto. de História – Universidade Estadual de Londrina

Doutor em História das idéias pela Universidade Federal do Paraná.

O estudo que realizei sobre o livro e a leitura no Paraná, entre 1880 e 1930, revelou um rico universo cultural, calcado na palavra impressa. No período estudado, verificou-se uma farta produção editorial, representada em várias dezenas de periódicos literários, humorísticos, de associações, etc., e em um crescimento crescente da edição de livros locais, além de um comércio abundante, embora concentrado na capital paranaense.[1]

No decorrer da pesquisa, contidas naqueles mesmos periódicos referidos acima, descrições sobre o livro e a leitura manifestavam a importância que aquela sociedade, ou que a parcela letrada daquela sociedade, dava a esses temas.

Essas construções, calcadas no trinômio tradição/educação/meios de comunicação, apontados por Moscovici como fontes básicas do conhecimento, embora busquem uma identidade com um certo conhecimento científico (aquele comprometido com a idéia de progresso), podem ser mais identificados com a idéia – também teorizada por Moscovici – de representação social, ou um conhecimento não sistematizado do real, forjado na sociedade com o objetivo de ordenar o meio.[2]

Essas representações, reconhecidas nesse meio por sua carga de verossimilhança e pelos elementos culturais comuns aos membros daquela sociedade (as "teorias implícitas" de Moscovici) podem ser levantadas na busca da compreensão do papel que a leitura exerceu no passado em questão.

---

[1] Esta discussão está delineada no primeiro capítulo da tese de doutoramento da qual esta comunicação foi retirada. Ver: DENIPOTI, Cláudio. *A sedução da leitura*; livros, leituras e história cultural. Paraná – 1880-1930. Curitiba, 1998. Tese Doutorado Universidade Federal do Paraná.

[2] MOSCOVICI, Serge. *Psycologie sociale*. Paris: PUF, 1990.

Nesse sentido, livro, leitura e bibliotecas constituem-se em uma fonte central de preocupação para as pessoas envolvidas na escrita e na leitura de livros, jornais e revistas no Paraná da virada do século.

No que se refere às associações estabelecidas com o objeto físico constituído pelo *códice* ocidental, podemos partir de uma primeira fonte, bastante rica, e um tanto longa, que peço a licença do leitor para transcrever:

> Confesso ingenuamente – sempre que me entra em casa um livro novo, experimento duas impressões que mutuamente se contradizem.
>
> Alegro-me de o ver apparecer; entristeço-me, sabendo de antemão que esse livro, sobretudo quando vibre da sonoridade de um nome victorioso, virá tantalizar-me.
>
> Repetidas vezes fujo-lhes, colloco-os a respeitável distância da minha ardente expectativa, sequestro-os ao meu olhar curioso para o antro de uma gaveta, hermeticamente fechada como um calaboiço!
>
> Não dispondo do tempo indispensável para aprecial-os, diligencio por todas as maneiras de esquecel-os.
>
> Mas os scelerados attrahem-me, cantam em surdina no fundo das gavetas promessas sugestivas, provocações fascinadoras...
>
> E é raro que eu triumphe da seducção em que elles me envolvem; em questão de dias! Por fim, resgato os [ilegível] e acabo sacrificando-lhes em holocausto algumas horas cerceadas ao meu trabalho sem tréguas e cincoenta por cento, pelo menos, do meu sono.
>
> [...]
>
> Era forçoso attendel-os; exigia-o a cortezia que devemos as visitas amáveis e solicitava-o a voz imperiosa que nos impelle, para as curiosidades irresistíveis. E afinal,elles merecem todas as dedicações, desde o artigo de jornal que se não escreve até à noite branca em que se não dorme.
>
> Indiquem-me, se o conhecem, o nome do amigo ideal que possua, como o livro, o segredo de nos confortar, sem nada exigir,a lucida dupla vista de nos entender, sem nos interrogar, o maravilhoso poder de nos abrir para o infinito a janella da visão, a suavidade ineffável

> que acaricia a alma e o sorriso leve e alado, como uma borboleta de primavera, que aligeira o espírito.[3]

Depreende-se, deste texto de Guiomar Torrezão, uma série de relações existentes entre o leitor (no caso, a leitora) e o livro, muitas das quais antecedendo a própria leitura. A mais presente é a atribuição de qualidades humanas aos objetos, que, em suas ações imaginárias, tornam-se "scelerados" ou "amigos", com vontade própria, mais forte que a determinação do leitor. É comum encontrarmos referências, no material estudado, à amizade ou ao companheirismo que o livro pode proporcionar ao leitor. Dario Vellozo, por exemplo, citava Bernardin de Saint-Pierre ao afirmar que "um bom livro é um bom amigo".[4] Da mesma forma, para os escritores da revista *Cenáculo*, o livro infantil era "um belo companheiro".[5] Entendido como tal, o livro podia despertar um grande número de diferentes emoções entre seus leitores, normalmente aquelas surgidas em relações de amizade. O livro de Saint-Pierre enobrecia e confortava Dario Vellozo através de "thezouros moraes e nobres ensinamentos"[6], da mesma forma que *As Peregrinas*, de Lycio de Carvalho, fizeram Leoncio Correia "sentir n'alma essa doce e commovedora sympathia que inspiram os corações alanhados pelas desventuras [...]" e o *Luar de Inverno*, de Silveira Neto, era "um livro vibrante, no qual se alteiam estrophes que nos commovem até as lágrimas".[7] Deusdedit Moura Brasil, ao final de um atribulado processo de aprendizado[8], encontrava no livro "a jóia ou o brinco que deleitará e confortará o Espírito em seguida".[9] O resenhista do *Cenáculo*, também destilava emoções "sadias" que faziam-no sentir "vibratizado", a partir da leitura do relato da viagem de Andrade Muricy *Á Foz do Iguassú*.[10]

Esta prática de leitura, que identifica diferentes emoções com o livro, pode ser associada àquilo que Peter Gay chama de prática econômica da leitura, como foi apresentado no primeiro capítulo. Se o ato de ler "prova o id ao simular a satisfação dos instintos, lisonjeia o ego com

---

[3] TORREZÃO, Guiomar. Letras e artes – Livros novos. *A Galeria Illustrada I* (10) 10/abr./1889, p.82.
[4] VELLOZO, Dario (Appolonio de Tyana) . Da irradiação pithagórica em Paulo e Virginea de B. Saint-Pierre. *Myrtho e Acacia I* (2), Curitiba, mar.-maio/1916, p.112-145.
[5] Respigas. *Cenáculo III* (4). Curitiba, 1897, p.187-190.
[6] VELLOZO. Da irradiação... p.112-145.
[7] CORREIA, Leoncio. Galeria Paranaense. *Cenáculo I* (1), Coritiba, 1895, p.85; 253.
[8] Ver: DENIPOTI, Cláudio. Deusdedit, Joakim, seus livros e autores.: *Revista Brasileira de História 35* (18) p.307-328, São Paulo: ANPUH/Humanitas, 1998.
[9] MOURA BRASIL, Deusdedit. *Ontogenia do direito commercial*; dissertação e theses de concurso para o prehenchimento do cargo de lente substituto [...] da faculdade de direito do paraná. Coritiba: Empreza Graphica Paranaense, 1920, p.7.

belezas formais, aplaca o superego ao incluir o leitor numa comunidade moral invisível em que é feita justiça aos maus e aos inocentes", ele prova ser uma atividade econômica ao evitar que o leitor se exponha aos perigos envolvidos em buscar aquelas emoções por conta própria, sem a intermediação do escritor.[11] Por outro lado, a apreciação dos livros como "amigos" pode ter uma raiz no século XVIII, à medida que possamos inferir maior ou menor grau de identificação da leitura do período com a leitura do iluminismo, que se pensava libertadora e dotada de valores universais. Seja qual for a origem de tais associações, elas demonstram intimidade com o objeto físico que contém aquilo que se deseja ler, ao mesmo tempo que aponta para uma visão favorável da leitura e do livro – qualquer leitura e qualquer livro – até que eles mesmos – livro e leitura – provem não serem bons de alguma forma.[12]

Uma outra séria de sentimentos era associada ao livro. O desejo ou a posse efetiva de um determinado livro geravam outras emoções nos leitores. A primeira – e mais facilmente evidente – era a felicidade da posse de um objeto desejado. Alberto Manguel nos fala do mais famoso ladrão de livros da história – com o significativo nome de batismo de Guglielmo Libri – e sua extensa ação sobre as obras confiscadas pela Revolução Francesa. Segundo Manguel "o prazer de segurar um volume raro nas mãos, de virar as páginas que ninguém virará sem nossa permissão, com certeza movia Libri até certo ponto".[13]

É em um sentido próximo que, ao explicar a gravura intitulada "um homem feliz", o escritor d'*A Galeria Illustrada* afirmava, em 1889:

> Eis o homem feliz: descobriu em um montão de papéis velhos um exemplar poeirento duma edicção há muito tempo esgotada. [...]
>
> Jamais amante algum ficou mais absorto pelo pensamento no seu bem amado, que o nosso velho lettrado, pelo magnífico volume, com o qual vai enriquecer a sua collecção.[14]

---

[10] Respigas. *Cenáculo II*(3). Coritiba, 1896, p. 157-160.
[11] GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud*; a paixão terna. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.145.
[12] O argumento central é de que, nesse período, a censura não era uma condição prévia da leitura, como queriam alguns líderes católicos e como seria o caso no pós-1930.
[13] MANGUEL, Alberto.*Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 173.

Esse desejo de posse levava à formação de bibliotecas particulares, ou à simples guarda de livros e/ou escritos em geral. Hypólito Pereira, relatando sua infância, afirmou ter desejado um livro ansiosamente (embora depois aprendesse que não era um livro tão valioso quanto esperava). Mas o mero desejo pelo livro levou-o a arquitetar um plano que enganasse o verdadeiro dono do livro, bastante cioso de seus pertences.

> Comecei a assedial-o para que me cedesse o livro.
>
> Foi tudo em vão, até que tomei a resolução heroica de, - pela violencia ou pela persuação, - conseguir o livro. [...] Depois de procurar interessal-o sobre umas histórias de velhos sellos, que ia, muito de industria, architectando, procurei tirar, furtivamente, o livro ambicionado, quando o velho Pampôlha, fitandome [sic.] com ironico sorrizo de quem descobrira o engôdo, disse, passando a mão sobre o hombro: -
> - Deixe você ahi o livro, porque a sua história de sellos já está muito comprida!
>
> Escuzado será dizer que capitulei, vencido ante aquella delicada censura, com que o maniaco dos livros defendia o seu precioso thesouro.[15]

Assim como Hypolito Pereira, outros leitores (tão privilegiados quando aquele, por serem também escritores), referiram-se, em diferentes momentos, à felicidade da posse, ou o desejo por ter em mãos e poder ler um livro desejado. Leoncio Correia comentou, em 1895, a felicidade que sentia em possuir os originais de uma obra inédita de Fernando Amaro, para cuja publicação (pelo *Cenáculo*) estava preparando o prefácio.[16] À mesma época (1898), o desejo de ler *La Liberté*, de Stuart-Mill serviu de pretexto para um convite a associar-se ao *Club Coritibano* e, conseqüentemente, ter acesso à biblioteca daquela instituição.[17] Em um ângulo um pouco diferente, Dario Vellozo, analisando a existência de magia negra no Estado, verificava que *O Livro de São Cipriano* era uma fonte requisitada sobre tal assunto, que era "encontrado

---

[14] Nossas gravuras – um homem feliz (cópia do Sr. Bellini). *A Galeria Illustrada I* (17), Curitiba, 20/jul./1889, p.19-20.
[15] PEREIRA, Hypolito. Os typos inconfundiveis – O Pampolha. *O Itiberê II* (9), Paranaguá, jan./1920, p.9.
[16] CORREIA, Galeria Paranaense...p.85.

por baixo preço nas livrarias" e constituía "o *preciozo thezouro* de quanto ignorante e mentecapto se arroga a pretenção de ser *Adepto*".[18]

Tais sentimentos despertados pelos livros podem ser melhor compreendidos à luz de uma sociedade na qual a informação – e principalmente a nova informação – era transmitida pela escrita. Era também uma sociedade na qual o novo e o inédito tinham um papel fundamental, carregado de signos de uma modernidade desejada ou existente.[19] Esse sentimento de desejo pelo novo inspirava e impulsionava a imprensa periódica e, de uma forma geral justificava a própria existência de jornais, além de servir de estímulo ao surgimento de novos livros, esperados impacientemente por quem sabia que o livro sairia:

> Está no prelo e brevemente será posto á venda a magnifica novella anti-clerical "Abutres!", do nosso jovem e distincto patricio Roberto Faria, um dos mais fortes talentos da nova geração literaria paranaense.
> Com ancia esse livro é esperado no circulo intelectual da nossa terra.[20]

As relações entre leitores e livros ficam um pouco mais explícitas nesses raros momentos em que à leitura, associam-se sentimentos de gama tão variada. Detectam-se relações de amor e ódio para com os livros, como aquela estabelecida por Guiomar Torrezão, na qual os livros exerciam uma irresistível e envolvente sedução sobre o leitor, a leitura tornando-se um doce sacrifício.

Outras relações entre leitores e livros podem, contudo, ser estabelecidas. Havia, por exemplo, uma forte identificação do romantismo lírico contido nos livros, em especial os de poesia, com um grupo particular de leitores: as mulheres jovens. Nesse sentido, o resenhista d'*A Flammula* dizia, em 1922, que Rodrigo Jr era "o poeta da moda, o artífice de pequenas jóias, e

---

[17] Ser e não parecer. *O Sapo I* (14) Curitiba, 05/jun./1898, p.1.
[18] VELLOZO, Dario. Ocultismo no Paraná. *Esphynge II* (1), nov./1900, p.65-73./ Grifos do autor/.
[19] Ver: BERBERI, Elizabete. *Impressões*; a modernidade através das crônicas no início do século em Curitiba. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998; Sobre o aspecto feérico do novo e do inédito ver: DENIPOTI, Cláudio. Fashionable images; the world of fashion through photographic images of the turn-of-the-century – a case study. *Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American Studies XXIV* (2) Stockholm, 1994, p.2-18. Também: BRANDÃO, Angela. *A fábrica de ilusão*; o espetáculo das máquinas num parque de diversões e a modernização de Curitiba. 1905-1913. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1994
[20] *O Olho da Rua* (3). Curitiba, 02/maio/1907 s./p.

rara [era] a senhorita elegante que não o [folheava] nas suas horas de leitura".[21] Da mesma forma, a poesia de Francisco Leite em *A hora da mulher* (1920) era uma obra que se abria "á leitura e meditação, em brancas e delicadas mãos de jovens leitoras patrícias, na colheita de luminosas projecções desprendidas da alma do poeta [...]".[22] Além da poesia, as mulheres eram vistas, por esses resenhistas, como público ideal de uma literatura leve, abundante nas livrarias paranaenses. Assim, em 1898, o conselho do escritor às leitoras que pudessem ficar chocadas com um conto de amor em que ninguém sobrevive, era categórico:

> Leitoras, si ficou gravado em vossa imaginação alguma sombra pavorosa de toda essa mortandade distrahi-vos lendo o *Campo das Papoulas* de Paulo de Kock.
>
> É uma obra muito pandega, e estou certo de que si a pedires ao papá elle imediatamente vos arranjará[23]

Naturalmente, não só as mulheres eram leitoras suscetíveis a opiniões consagradoras em detrimento de experimentações artísticas. Havia um senso comum com relação ao que constituía uam leitura fácil, descomplicada, que se opunha àquelas novas leituras que os resenhistas e colunistas buscavam. Esse senso pode ser verificado nas listagens de retiradas da Biblioteca Pública do Paraná, que apontam para uma ampla preferência por obras consagradas do romantismo brasileiro, como as de Joaquim Manoel de Macedo e José de Alencar, em detrimento de uma literatura mais complexa e elaborada de Machado de Assis, por exemplo.[24] Uma verificação adicional é fornecida por uma crônica de 1898, na qual existe a crítica aberta àqueles que apregoam como única leitura viável, a de uma literatura "de fácil intelligencia e portanto (Illação perfeitamente logica) aproveitam muito, ao passo que os outros livros nãov alem a capa":

> Ora estava eu um dia a saborear a prosa scintilante e fina de *Farpas*, de Ortigão, o grande escriptor portuguez.

[21] O que vem de apparecer. *A Flammula I* (2), Curitiba, jun./1922, p.21.
[22] Bibliographia. *O Itiberê II* (12). Paranaguá, abr./1920, p.78-79.
[23] "Ralé-Rey". Defendendo-me. *O Sapo I* (21), Curitiba, 24/jul./1898, p.1.

> Surprehendeu-me n'essa agradavel leitura um d'esses sujeitinhos de que falei acima.
>
> O meu amigo bate-me ao hombro e me pergunta: "Então, que estas lendo?... *As Farpas?* ... não te gabo o gosto; essa *história* nem tem sentido... Queres ler coisa soberba? Pois pega na *Princesa Magalona*, ou no *Carlos Magno*, mas *isso*... oh! É perder tempo..."
>
> Eu lancei-lhe um olhar, myxto de penna e ironia, e lhe disse, qual si confirmasse o que elle dissera: "Tens razão, amigo, é perder tempo lêr um livro como esse ... Leitura excellente tem a gente na *História da Avósinha*..."
>
> E d'ahi a pouco, quando o vi pelas costas, pude respirar e fui admirar as proezas do engenhoso Bertholdo empavezado[25].

Esse tipo de leitor, comumente menosprezado na imprensa, mais facilmente – mas não exclusivamente – associado à leitura feminina, existiu e conviveu com leitores mais exigentes, como a maioria dos jornalistas e escritores paranaenses que forneceram as fontes para este estudo. Estes últimos, dos quais os exemplos citados até o momento podem dar uma idéia, ainda que incompleta, eram responsáveis por tentativas de superar a leitura "fácil" estabelecendo, ou tentando estabelecer, novos cânones de leitura para uma parcela maior da sociedade. Essas tentativas acabavam por ir de encontro a freqüentes identificações da leitura com conceitos de verdade.

As formas como os diversos leitores leram, embora sejam recuperadas fragmentariamente, quanto a uns poucos livros para cada leitor, (às vezes, um único livro por leitor, ou um único leitor por livro) são um caminho de acesso à compreensão da leitura no passado que está em foco aqui. Em mais uma longa lista de exemplos, o primeiro é a leitura que Emiliano Pernetta fez de Aristófanes, que remeteu o leitor à história relatada, fazendo-o ouvir "ainda a chalaça brutal das plateias de Athenas, o rugido sangrento da plebe iconoclasta e

---

[24] DENIPOTI, Cláudio. *Páginas de prazer*; a sexualidade através da leitura no início do século. Curitiba, 1994, Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Paraná, p.44.
[25] Juizes... sem juízo. *O Sapo I* (19) Curitiba, 10/jul./1898, p.2.

irreverente, que assassinou de improperios, de chufas e de infamias, Socrates, o filosofo".[26] Outro leitor a descrever suas impressões foi Rocha Pombo, em sua leitura do romance *A Carne*. Pombo descreveu seu percurso de leitura com bastante precisão, demonstrando as emoções mistas que a obra lhe despertou:

> Quando li as primeiras páginas do livro de Júlio Ribeiro, senti-me arrebatado de enthusiasmo pelo grande talento do autor. De período a período eu intercalava umas interjeições que bem significavam a minha alegria por ter uma prova tão brilhante de que meu paiz já não tinha que invejar ao velho Portugal, com toda a sua opulenta geração de grandes homens. A algum amigo cheguei mesmo a dizer que já estava orgulhoso de poder oppor um igual a Eça de Queiroz. Continuei a leitura, com um interesse que eu mesmo estranhava. Do capítulo XIII em diante comecei a suspeitar que o talento do autor tivesse de cahir adiante, pois ele subira muito. O capítulo immediato feriu-me. Mas de pé, ainda, alevantado, o romancista se me apresentava cada vez mais admirável através daquellas páginas scintillantes, de immaculada correção e de elegancia infinita.
>
> Julio Ribeiro porém, deu-me bem cara essa admiração, esse prazer, esse orgulho que me fez sentir. Fez-me pagar tudo com uma decepção tremenda. Vingou-se com uma crueldade incrível, com uma espécie de brutalidade genial que arrepiou-me até a raiva...[27]

As leituras são registradas em termos de emoções que despertam no leitor, e que ele, buscando expandir seus sentimentos, por sua vez, aos seus próprios leitores, coloca em letera impressa nos periódicos. Lendo a poesia do paulista Carvalho Aranha, em 1898, o resenhista utiliza-se dessa tentativa de transferência de sensações:

> Ao lêr esse bello ramilhete, sente-se a espontaneidade da sua concepção e affigura-se-nos vêl-os a brotar esponte da penna do jovem poeta, como um veio de agua chrystalina, eclodindo da terra...[28]

[26] PERNETTA, Emiliano. A propósito do Centro de Letras do Paraná. *Fanal III* (15, 16, 17), Curitiba, Abr, Maio, jun./1913, p.319-323.
[27] ROCHA POMBO. A carne (romance de Julio Ribeiro). *A Galeria Illustrada I* (4). Coritiba, 20/dez./1888, p.28.

As expressões de leitura que recolhemos e elencamos demonstram uma admiração incontida pela palavra impressa, seja poema ou prosa, literatura ou ciência. Que as manifestações dessa admiração se dêem em elogios do estilo, ou em alegorias construídas em torno do ato de ler, serve como reforço para a visão que buscamos mostrar de uma sociedade orientada por e para a leitura e a palavra impressa.

Para finalizarmos, apresentaremos duas leitoras que, em um espaço de nove anos, apresentam suas leituras de *Eurico, o presbítero*, de Alexandre Herculano. Ambas as leituras foram publicadas em periódicos do Instituto Neo Pitagórico, o que sugere uma leitura "iniciática", ou feita com o intuito de aprender ou iniciar-se nos mistérios do neo-pitagorismo, parte do "fio de Ariadne no labyrintho dos livros" que Dario Vellozo acreditava levarem à "Crótona" e ao conhecimento.[29]

"Djenane", a primeira leitora, embebeu-se na leitura a ponto de perder a noção do tempo, as horas correndo velozes "quando meo espírito se embevece na meditação dos seos trechos". Concordando com o autor do romance, a leitora recuperou da obra as passagens que mais lhe agradaram, ou com as quais concordava. Assim ela pensava "com Herculano que a palavra sacerdote [queria] dizer 'so e triste'", e concordava com ele em várias passagens que descreviam o estado emocional do personagem, a quem não era dado o lenitivo da lágrima "pois as tempestades do passado estancaram-nas ao brotarem". Continuando, a leitora expressava sua admiração:

> É sublime quando Herculano descreve as noites em que o seo personagem, vagando so, pelos altos rochedos escarpados, pensando em palestra, sem vontade propria, com a sua Hermenengarda, perdida para sempre, recorda os tempos em que era feliz, porque tinha esperança, e, voltando ao romper da aurora ao presbyterio, inspirado o seu genio de poeta, entregava-se á construcção de estrophes repassadas de amor e saudade, e que eram dirigidas á noiva morta. E o clero adoptava-as, repetia-as; porem ignorava a causa da inspiração do poeta e interpretava-as a seo bel prazer.

---

[28] Primicias. *O Sapo I* (19) Curitiba, 10/jul./1898, p.1.
[29] VELLOZO, Dario. (Appolonio de Tyana). *Luz de Krotona*. Curitiba, s./ed., Janeiro de 1913, s./p.

Envolta nesses sentimentos, descreve em maiores detalhes sua forma de ler, na qual sente "verdadeira satisfação cada vez que, a sos, posso dedicar-lhe alguns momentos estudando-lhe o estylo sadio e o modo de encarar o sacerdócio".[30]

"Lisette", a segunda leitora, demonstrou sensações bastante semelhantes, pois exclamou, logo de início; "Que de momentos ditosos me proporcionou o solitário de Val-de-Lobos [Herculano]!" A leitora declarava-se envolta em serenidade e empolgada pelo bem supremo da obra. Sua leitura foi afoita, pois "ávido, meo olhar se embrenhou nas páginas buriladas: oh Mestre! Na preocupação superna de descortinar-se o bello, o verdadeiro". Sua opinião sobre o autor era extremamente lisongeira:

> Herculano não escreve com palavras, mas com a alma das palavras. O Eurico é como o pharol que allumia a senda, ao fragil esquife do garimpeiro do saber, no mar bonançoso ou escapellado, que é a vida.

Para ela, o livro assumia características místicas, pois havia "nas páginas do Eurico o fresco alvor das rosas de maio, o alvinitente do marmore que o resguarda, no grandioso mausoleo dos Jeronymos".[31]

Ambas as leituras demonstram uma relação empolgada à obra do escritor lusitano, que parece não ser unicamente justificada por suas características literárias, mas por uma verdadeira adoração à obra e ao autor. Pensarmos que suas leituras foram descomprometidas é ignorarmos o fato de que as autoras pertenciam e freqüentavam um instituto dedicado à leitura e ao debate, em torno de uma proposta de união das tradições intelectuais do Ocidente e do Oriente. O fato de suas impressões de leitura terem sido publicadas é também significativo, considerando a forte influência de Dario Vellozo nas atividades do INP, particularmente nas publicações. Tratam-se, portanto, de leituras autorizadas e sacralizadas dentro da instituição, com o provável aval de seu mentor, cuja influência sobre os membros do instituto fica patente nos vários periódicos, empreendimentos e ações do INP.

---

[30] "Djenane". Impressões (em torno de Eurico). *Myrto e Acacia III* (11 e 12), Curitiba, primavera e estio, 1918, p.112-14.
[31] Impressões da leitura de Eurico. *Luz de Krotona V* (1). Curitiba, mar./1927, p.20-21.

O quadro geral das leituras no Paraná do meio século entre 1880 e 1930 tem características gerais que podem ser, de uma certa forma, resumidas nas duas leituras emocionadas descritas acima. Por um lado, há uma forte predisposição dos leitores para se envolverem emocionalmente com os textos, conforme as diversas imagens arroladas neste capítulo procuram demonstrar. Por outro lado, há uma tentativa, partindo de diversas fontes, de que as leituras sejam disseminadas pela sociedade, através da publicação de resenhas ou impressões, nos diversos periódicos que circularam no período. Há também, em escala menor, tentativas de direcionar ou conduzir tais leituras conforme planos definidos, freqüentemente dogmáticos (ainda que quase nunca estabelecendo uma ortodoxia que dominasse todo o quadro de leitores). Esses planos podiam estar comprometidos com conjuntos de idéias (católicas, liberais, iluministas, neopitagóricas), ou com ideais estéticos (simbolismo, modernismo). O fato de que nenhum padrão extremamente rígido controlasse a forma como esses indivíduos eventualmente leram, aponta para uma leitura plural, voltada para a busca da novidade ou do inédito com a mesma dedicação que estava voltada para clássicos da tradição ocidental. Uma leitura livre, feita preferencialmetne a sós,[32] mas que não excluía a leitura pública, em grupos razoavelmente homogêneos, como os membros do INP, ou visitas em uma noite qualquer de verão.

Assim, com a abundância de material de leitura que permitia uma constante atualização, os paranaenses podiam exercer uma leitura extensiva, no conceito elaborado simultaneamente por Engelsing e Hall,[33] alimentando suas própias ambições literárias, intelectuais e científicas através de um mercado editorial dinâmico, que aumentava a quantidade (não falamos aqui da qualidade dos trabalhos) de palavra impressa à disposição, em um moto-contínuo que

[32] A verdadeira revolução da leitura localiza-se, segundo Roger Chartier,a partir do século IX, nos mosteiros, e a partir do século XIII, nas universidades européias, e a partir daí para a sociedade leiga. Em essência, a leitura silenciosa é a grande mudança no modo de ler que Chartier identifica como revolucionária: "A leitura silenciosa de fato estabelece um relacionamento mais livre, mais secreto e totalmente privado coma palavra escrita. Permite uma leitura mais rápida, que não é impelida pelas complexidades da organização do livro e as relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, o texto e o índice. Também permite usos diferenciados do mesmo livro: dado o contexto ritual ou social, ele pode ser lido alto para ou com outras pessoas, ou pode ser lido silenciosamente para si mesmo no abrigo do estúdio, da biblioteca ou do oratório". CHARTIER, Roger. *Frenchness in the History of the book*; from the history of publishing to the history of reading. Worchester: American Antiquarian Society, 1988, p.18-19.

caracteriza a transmissão de idéias e de cultura, no sentido antropológico do termo, da sociedade ocidental.

[33] DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história*, novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1989, p.199-236. HALL, David. *Worlds of wonder, days os judgement*, popular religious belief in early New England. New York: Knopf, 1989.

PROFISSIONALIZAÇÃO DO ESCRITOR E PUBLICIDADE EDITORIAL: DOIS CAPÍTULOS DA LEITURA PRÉ- MODERNISTA NO BRASIL

Maurício Silva

Introdução

Quem eram os leitores que davam concretude à literatura pré-modernista no Brasil?

Uma simples pergunta como essa pode trazer em seu bojo uma série de indagações subsidiárias, as quais, talvez, jamais venham a ser respondidas satisfatoriamente: quantos eram, na sua totalidade, os livros publicados durante a passagem do século XIX para o século XX? Qual era o papel real desempenhado pelas bibliotecas na divulgação da leitura no país? Que influência exerciam, nessa mesma leitura, as livrarias e os editores que aqui se instalaram? Qual o poder de inserção da imprensa na sociedade alfabetizada da época?

Eis aí uma história de muitos capítulos. Se a própria conceituação de leitura apresenta, de início, problemas aparentemente insolúveis, o que não se poderá dizer de questões tão candentes e – por isso mesmo – enigmáticas como estas.

Se por um lado é verdade que alguns dados são possíveis de serem verificados empiricamente, por outro lado parece ser igualmente verdadeiro o fato de que tais dados não podem escapar totalmente de uma apreciação mais ou menos subjetiva, diante da falta de fontes fidedignas. Há divergências e há estatísticas: entre umas e outras, o pesquisador de leitura no Brasil parece estar irremediavelmente fadado a enfrentar os percalços de uma cultura tradicionalmente despreocupada com a manutenção de seu parco cabedal histórico. As tentativas, no entanto, são muitas e, pode-se dizer, todas louváveis: de Nelson Werneck Sodré (*A História da Imprensa no Brasil*) a Laurence Hallewell (*O Livro no Brasil*), não são poucos os estudiosos que se lançaram ao árduo trabalho de resgatar a história do livro e da imprensa de um modo geral no Brasil. Nenhum deles, contudo, manifestou um interesse em direção à *leitura* propriamente dita, trabalho que apenas recentemente vem sendo realizado de modo mais sistemático e sistematizado.[1]

E, no entanto, esta é uma abordagem necessária à consideração da própria literatura como *fenômeno cultural* prevalente em uma sociedade civilizada. Não há literatura, no sentido amplo do termo, sem que antes tenha havido todo um "arcabouço material" que pudesse dar sustentação concreta a essa forma de manifestação artística: editores, livrarias, escolas, material de divulgação, legislação específica e uma gama inumerável de agentes propagadores da leitura. Daí, justamente, a importância da análise de um fenômeno que podemos, vaga e amplamente,

denominar *leitura*, ao lado de abordagens mais tradicionalmente voltadas para o texto como um conjunto de significações estéticas específicas.

A mudança de perspectiva, que nos leva do âmbito puramente textual para um universo mais genericamente extra-literário, parece encontrar sustentação metodológica mesmo nas mais recentes teorias acerca da literatura.[2] Mas, para nós, semelhante desvio tem a indefectível propriedade de nos levar a esboçar – ainda que modestamente – alguns privilegiados momentos da leitura pré-modernista no Brasil.

A Leitura Pré-Modernista: Considerações Gerais

Leitura e literatura parecem, em muitos sentidos, faces de uma mesma moeda: além de se pressuporem necessariamente, fazem parte de uma mesma intrincada rede de relações sócio-culturais, que vão da política educacional e implementação e um complexo editorial à produção estética e organização de sociedades literárias. Nesse sentido, não nos parece exagerado começar tratando da *literatura* pré-modernista, ao abordar o contexto da *leitura* na época. Assim, em primeiro lugar, pode-se dizer que a literatura produzida durante o período que aqui denominamos *pré-moderno* era caracterizado, literariamente falando, basicamente por uma natureza que tendia para o diletantismo e para a superficialidade, o que levaria uma observadora sagaz, como Lúcia Miquel-Pereira, a considerar a obra de um dos seus mais significativos representantes (Afrânio Peixoto) um mero "deleite do espírito tranqüilo". Aliás, é esse mesmo Afrânio Peixoto – como a crítica já salientou – quem vai dar à literatura do período sua definição mais acabada, ao considerá-la um mero e sintomático "sorriso da sociedade".[3]

Nesse contexto, é relevante o fato de, durante esra época e após a vigência de um período dominado pela literatura dos regionalistas, a vida literária se sobrepor à própria literatura, como observou primeiro Brito Broca e, no seu rastro, refletiu Machado Neto: "quando atravessamos uma época de relativo deslustre da criação literária, temos, em contrapartida, o momento de maior riqueza de expressão da vida literária".[4] Com efeito, com o impacto das transformações sofridas pelo Brasil ao longo das primeiras décadas do século XX, a literatura nacional parece sofrer um sensível abalo, no sentido de perder sua pujança idealista e nacionalista, sustentada pelos românticos, e sua força denunciatória e social, concretizada por alguns realistas. O que passa a importar agora, no lugar destes fenômenos, é um certo sentido

---

[1] Consultar, por exemplo, LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil.* São Paulo, Ática, 1996.
[2] Cf. OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de Literatura. As Novas Teorias Alemãs.* São Paulo, Ática, 1996.
[3] Respectivamente, MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Prosa de Ficção. De 1870 a 1920.* Rio de Janeiro, José Olympio, 1950, p.272; e PEIXOTO, Afrânio. *Noções de História de Literatura Geral*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1932, p.10.
[4] NETO, Machado. *Estrutura Social da República das Letras (Sociologia da Vida Intelectual Brasileira. 1870-1930).* São Paulo, Grijalbo/Edusp, 1973, p.33. O livro de Brito Broca a que nos referimos é *A Vida Literária no Brasil. 1900*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960.

diletante do fazer literário, dando-se, em conseqüência, muito mais importância a aspectos secundários da literatura: as conferências e salões literários, os discursos de ocasião, o litígio entre tendências estéticas etc. Não sem razão, convencionou-se considerar a literatura produzida no período como uma expressão acabada do mundanismo artístico, quando tem início nos jornais a febre das crônicas mundanas (principalmente com Figueiredo Pimentel e João do Rio) ou dos romances de temática trivial e fútil.

Tal ocorrência, aliás, deve-se também a outro fenômeno fartametne conhecido dos estudiosos da época, a que – diga-se de passagem – a história da leitura no período não ficaria imune: o impacto da tecnologia na vida social e cultural do Brasil. Assim, se, por um lado, a literatura foi particularmente sensível a este impacto, já que o mesmo teria atuado diretamente sobre o *modus faciendi* dos autores de então, a leitura, por outro lado, sofreria talvez uma influência mais direta e decisiva dessa nova realidade técnico-mecanicista, já que teríamos, como conseqüência imediata da mesma, um reaquecimento de nosso mercado editorial, a implementação de novos hábitos culturais no país, uma maior divulgação da literatura aqui produzida, entre outros fenômenos em si mesmos decisivos para a consideração da leitura na época. Apenas a título de exemplificação, poder-se-ia acrescentar a estes acontecimentos o fato de o desenvolvimento técnico permitir o aparecimento das primeiras edições populares e a ocorrência de grandes tiragens, consagrando os nossos primeiros *best-sellers*: Afrânio Peixoto, com *A Esfinge* (1908); Monteiro Lobato, com *Urupês* (1918); e, em menor grau, Benjamim Costallat, com *Mlle. Cinema* (1923).[5] Uma outra conseqüência menos direta desse fenômeno, mas não menos importante para a história da leitura pré-modernista, seria o advento da concentração urbana de nossa produção cultural, que passa a se agrupar em torno do que hoje conhecemos como eixo Rio-São Paulo: com efeito, pouca possibilidade de ascensão e reconhecimento intelectual tinham os escritores fora desses limites, o que os obrigava a migrarem para a Capital Federal ou para a promissora terra do café. É sintomático, por exemplo, o fato de a maioria dos autores de sucesso durante as primeiras décadas do século (exceção feita a Machado de Assis e Lima Barreto) serem de outras regiões do país, sobretudo da Bahia (Muniz Barreto, Xavier Marques, Afrânio Peixoto) e do Maranhão (Coelho Neto, Humberto de Campos, Aluísio e Arthur Azevedo, Graça Aranha), mas residirem no sudeste. Daí também o fato de praticamente todo o complexo editorial brasileiro (considerado, de forma abrangente, como o conjunto de agentes integrados na produção material do livro, indo das oficinas gráficas e das editoras às livrarias e aos distribuidores) se concentrar nessa mesma região.[6]

Apesar disso, o leitor pré-moderno parecia estar mesmo interessado na leitura dos periódicos que, cada vez mais, se espalhavam pelos grandes centros urbanos: assistíamos, na passagem do século XIX para o XX, a uma verdadeira proliferação de jornais diários ou

---

[5] Sobre a literatura popular e as grandes tiragens, cf. BROCA, Brito. *A Vida Literária no Brasil*; e SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1977, p. 330 *et passim.*

[6] Algumas informações sobre esses agentes do mercado editorial no Brasil podem ser encontrados em HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua História*. São Paulo, T. A . Queiroz, 1985.

hebdomadários, revistas mundanas ou literárias, almanaques de todos os tipos. De certa forma, esse fato testemunha a favor da expansão da leitura no período, pelo menos no que se refere a uma acepção determinada de leitura: aquela voltada para o entretenimento e/ou para a informação efêmera. Há sérios motivos para acreditarmos nas diferenças sintomáticas que deveriam existir entre a atividade lúdica/informativa representada pela leitura dos periódicos e a atividade cultural simbolizada pela leitura dos livros, até porque os próprios escritores da época procuraram estabelecer diferenças entre o texto produzido para o periódico e aquele criado com a intenção de ser publicado sob a forma de livro.[7]

De qualquer maneira, entre livros e periódicos, a leitura ia conhecendo um manifesto desenvolvimento, sobretudo se compararmos a situação da época com a dos séculos anteriores, em que semelhante atividade constituía-se numa verdadeira exceção, já pela falta de condições em se produzir/adquirir livros no Brasil, já pelos elevados índices de analfabetismo que por aqui eram registrados. Para tanto, basta analisarmos – ainda que superficialmente – alguns dados estatísticos relativos à consulta em ou instalação de bibliotecas durante a passagem do século no país. Se em 1846, o gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, podia contar com o número de mais de 6.000 leitores, cinqüenta anos depois (1896) a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro já contava com mais de 16.000, para, tr6es anos mais tarde, ultrapassar a marca de 20.000.[8] O número de bibliotecas instaladas no país, por sua vez, também conhece um crescimento considerável, passando de 147 unidades, na década de 1890, para 1.509, na década de 1920, um crescimento que – como era de se esperar – acompanhava de perto a elevação dos índices de alfabetização no período, que em trinta anos passava de 2.120.559 (1890) para 7.493.357 (1920).[9]

Tais considerações parecem ser suficientes para corroborar, como tínhamos sugerido acima, a idéia de que teria havido não apenas um apreciável crescimento do complexo editorial brasileiro durante os anos que permeiam a passagem do século no país, mas sobretudo uma sintomática mudança nos hábitos de leitura da população urbana pré-modernista. Evidentemente, há muitos outros fatores – paralelos à própria noção de leitura – que contribuíram de forma decisiva para a consolidaçãod a situação descrita, os quais poderiam ser aqui arrolados numa lista infinita de itens. Diante dos propósitos modestos desse ensaio, contudo, limitamo-nos a eleger dois dentre esses fatores que, ao nosso ver, tiveram uma atuação determinante no fortalecimento do hábito de leitura e na prosperidade do complexo editorial durante o nosso pré-modernismo: trata-se da profissionalização do escritor e da publicidade

---

[7] Para esse tipo deliberado de diferenciação por parte dos próprios autores, consultar SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

[8] Para os dados relativos ao Gabinete Português de Leitura, cf. *Revista Universal Brazileira. Jornal de Instrução e Recreio*, Rio de Janeiro, nº 06 (1848). Para dados relativos à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro , cf. *Annaes da Biblitoeca Nacional do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Vols. XIII (1887) e XVI (1900).

editorial, dois fenômenos sócio-culturais que, direta ou indiretamente, serviram de argumento privilegiado à constituição do que muito sintomaticamente se convencionou chamar de República das Letras.

Dois Capítulos da Leitura Pré-Modernista no Brasil

A profissionalização do escritor e publicidade editorial no Brasil são dois capítulos da leitura pré-modernista no Brasil que, de certo modo, costumam passar à margem da história da leitura propriamente dita. Nem por isso deixam de desempenhar um papel de destaque na constituição da mesma, já que deles depende, em grande parte, uma série de fatores determinantes para a história referida. Por se tratar de universos relativamente pouco estudados, valem como *esboços* de um trabalho mais amplo, ainda a ser feito com mais propriedade e menos parcimônia.

A profissionalização do escritor, em primeiro lugar, pressupõe algumas reflexões acerca da "promiscuidade" entrevista na relação que se estabeleceu entre o escritor e o poder constituído, o que daria ensejo até mesmo a uma estética de natureza claramente oficializada, nascida sob os auspícios da Academia Brasileira de Letras. Não é necessário acurado exercício reflexivo, nesse sentido, para perceber que a chamada literatura oficial acabou sendo incorporada pelos grupos políticos institucionalizados, que estabeleceram coma mesma uma duvidosa relação de troca de favores, o que justifica sua natureza oficial. Com efeito, não eram poucos os autores dessa tendência literária que atuavam dentro da esfera pública, o que acabava restringindo sua liberdade criadora e comprometendo sua própria independência diante do poder local.[10] Assim, a literatura oficial surge umbilicalmente ligada à noção estrita de poder político, a um só tempo influenciando e sendo influenciada pelo mesmo. Esta é uma tradição, aliás, que não diz respeito apenas ao Rio de Janeiro, mas a todas as grandes cidades latino-americanas que, a partir de meados do século XIX, conheceram um verdadeiro *bouleversement* cultural, com a literatura cada vez mais servindo de "alavanca de ascensão social, da respeitabilidade pública e da incorporação aos centros de poder".[11]

Daí o caráter oficial que semelhante tendência literária assumia plena e conscientemente, colocando-se de propósito ao lado do poder constituído. Basta atentarmos para a proliferação de artigos que autores do porte de Olavo Bilac, Coelho Neto, João do Rio,

---

[9] Tanto os dados referentes à instalação das bibliotecas no período quanto os relativos aos índices de alfabetização, foram retirados de GOMES, Sônia de Conti. *Bibliotecas e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, Pioneira, 1983.

[10] Sobre a comprometedora ligação entre intelectuais e o poder público no Rio de janeiro, consultar particularmente CARVALHO, José Murilo de. "Aspectos Históricos do Pré-Modernismo Brasileiro". *In*: CARVALHO, José Murilo de *et Alii. Sobre o Pré-Modernismo*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988, p.13-21; e MICELI, Sérgio. *Poder, Sexo e Letras na República Velha (Estudo Clínico dos Anatolianos)*. São Paulo, Perspectiva, 1977.

[11] RAMA, Angel. *A Cidade das Letras*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 80.

Martins Fontes e muitos outros espalhavam com freqüência pelos próprios periódicos mundanos da época, defendendo impetuosamente as decisões muitas vezes discricionárias do governo. São estes autores que Nicolau Sevcenko, empregando o epíteto de "vencedores", caracteriza como "o filão letrado que se solda aos grupos arrivistas da sociedade e da política"; ou que Machado Neto considera "a vigência intelectual dominante no período", agrupando-se em torno de revistas famosas, participando de instituições de renome e ocupando cargos influentes.[12] Mas nenhuma característica liga tão acentuadamente os autores dessa tendência estética à noção de oficialidade literária do que a idéia de academicismo, ligação exemplarmente sintetizada por Antonio Cândido, ao denominar a expressão literária das primeiras décadas do século XX como sendo uma autêntica literatura de permanência: "uma literatura satisfeita, sem angústia formal, sem rebelião nem abismos. Sua única mágoa é não parecer de todo européia; seu esforço mais tenaz é conseguir pela cópia o equilíbrio e a harmonia, ou seja, o *academicismo* (...) As tendências oriundas do naturalismo de 1880-1900, tanto na poesia quanto no romance e na crítica, propiciaram na fase 1900-1920 um cosmopolitismo da literatura com as formas visíveis, concebidas pelo espírito principalmente como encantamento plástico, euforia verbal, regularidade. É o que se poderia chamar naturalismo *acadêmico*, fascinado pelo classicismo greco-latino já diluído na convenção *acadêmica* européia, que os escritores procuravam sobrepor às formas rebeldes da atividade natural e social do Novo Mundo.[13]

Tais considerações não estabelecem uma relação direta com o fenômeno da profissionalização do escritor, embora digam respeito à incorporação do mesmo aos centros de poder administrativo e, por isso mesmo, pressuponham maiores possibilidades de profissionalização, devido principalmente à relação colusiva que parte dos meios de comunicação da época estabelecia com o *establishment* local. Melhor ainda seria pensar a situação inversa: por serem figuras proeminentes nos meios de comunicação de massa (no caso, a imprensa) e terem, por isso mesmo, um relativo poder de influência social, esses escritores em processo de profissionalização acabavam sendo cooptados por um poder político-administrativo ávido em agregar em torno de si nomes que, de alguma forma, pudessem transferir ao governo o peso de suas reputações.

Trata-se, de qualquer maneira, de uma profissionalização às avessas, em que o escritor-em-vias-de-se-profissionalizar encontra um caminho mais fácil de ascensão social e, por caminhos transversos, passa da categoria de um hipotético profissional da pena-independente para a de um efetivo profissional da pena-burocrática. Nesse universo, há lugares para todos os tipos de escritores e para todas as formas de relação com o poder constituído: desde aqueles

---

[12] SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo, Brasiliense, 1989, p.103; NETO, Machado. *Estrutura Social da República das Letras*, p. 127.

[13] CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade. Estudos sobre Teoria e História Literária.* São Paulo, Nacional, 1985, p.113 *et passim* (grifos nossos). Para a consideração da literatura oficial como "arte acadêmica", consultar ainda FREYRE, Gilberto. "O Período Republicano". *Boletim Bibliográfico*, Biblioteca Pública Municipal de S. Paulo, Vol. II: 61-72, Jan./Fev./Mar. 1944.

autores que, como Coelho Neto e Olavo Bilac, se relacionaram de tal maneira com o governo que passaram a se confundir com o mesmo; até aqueles que, como Lima Barreto e Antônio Torres, parecem ter usado o emprego público como simples forma de sustentação, totalmente desvinculado de seu trabalho como intelectual e escritor.

Mas se essa é, como aludimos acima, uma espécie de profissionalização às avessas, em que o trabalho do escritor serve, antes, como mediador de uma relação profissional de outra natureza, administrativa ou política, o mesmo não se pode dizer da profissionalização do escritor *tout court*, processo por meio do qual o autor procura passar de um estágio de *amador da pena* para uma categoria e que é socialmente reconhecido como um *profissional da escrita*.

Não há dúvida de que o desenvolvimento da imprensa a partir das últimas décadas do século XIX foi o principal fator responsável pelo processo acima aludido. Com efeito, é no diálogo – ora tenso, ora amigável – entre imprensa e literatura que podemos situar os primeiros passos de uma efetiva profissionalização do escritor, capítulo essencial da história da leitura pré-modernista no Brasil e que traz em seu bojo personalidades como as de Coelho Neto (considerado por alguns o primeiro autor a receber remuneração sistemática por sua atuação como escritor), Olavo Bilac, Humberto de Campos, Lima Barreto e muitos outros. E é nessa época, de fato, que o escritor passa a ter uma atuação mais incisiva e freqüente nos órgãos da imprensa, o que expande consideravelmente suas possibilidades – até então limitadas – de profissionalização.[14]

Evidentemente, a expansão profissional da figura do escritor gerava toda sorte de conflitos e possibilitava infinitas distorções éticas, uma vez que o poder de que o escritor estava imbuído, quando tornado um profissional reconhecido por meio da imprensa, podia ser facilmente empregado no sentido de se estabelecer vínculos espúrios, como ocorria nas relações colusivas entre escritor e governo, conforme aludimos acima. Mas tais distorções podiam ser menos complexas e/ou políticas, podendo se manifestar como simples desonestidade profissional por parte do escritor-jornalista, como pode ser entrevisto nas repetidas críticas que Lima Barreto faz aos profissionais da imprensa nas suas *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909). É Lima Barreto, aliás, quem emerge como uma nobre exceção nesse conturbado meio, destacando-se como um exemplar profissional da escrita, seja por seu rigoroso senso de justiça, seja por sua invejável independência.

Personagem mais instigante, porém, nessa história de muitas lacunas, é a figura de Humberto de Campos, escritor copioso que, desde cedo, aliou com êxito incomparável literatura e jornalismo: tendo começado sua carreira literária como poeta, dedicou-se com afinco à crônica jornalística, sendo capaz de escrever uma mesma história em duas versões, uma "verdadeira" e

[14] Para considerações sobre o processo de profissionalização do escritor por meio dos órgãos da imprensa, consultar SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização no Brasil*; e DIMAS, Antônio. *Tempos Eufóricos. Análise da Revista Kosmos: 1904-1909.* São Paulo, Ática, 1983. Para uma análise do diálogo entre literatura e imprensa, no contexto da história da leitura no Brasil, consultar LAJOLO, Marisa. "Jornalistas e Escritores: a Cordialidade da Diferença". *Projeto Memória da Leitura*, Unicamp, Campinas. (http://www.unicamp.br/iel/memoria).

outra ficcional. Encarnou, como nenhum outro autor, a profissão de escritor durante as primeiras décadas do século XX, vivendo, contudo, sob o peso de uma ambigüidade profunda: vive da pena, mas reclama de ter de vender seus escritos, vê-se como um profissional explorado pela imprensa, ao mesmo tempo em que não considera a literatura uma profissão no sentido rigoroso da palavra; tendo dedicado, de boa vontade, toda a vida a esse trabalho, a ponto de se considerar um *operário da pena* e um *proletário intelectual*, lamenta, já no fim na vida, ter-se tornado uma espécie de escravo da escrita. Tratava-se, no final das contas e a despeito de seu reconhecido sucesso como escritor, de uma visão extremamente pessimista da profissão, em que se misturavam muito de desilusão, arrependimento, mágoa e impotência, sentimentos pungentemente resumidos nesse consternado desabafo norteado por angustiantes interrogações:

> "**Não há, na minha vida, ambição maior (...) que a de escrever obras que se tornem úteis aos homens de hoje e fiquem na memória dos homens de amanhã. Como poderei eu, porém, fabricar um móvel majestoso e sólido, se na minha existência de carpinteiro das letras eu tenho de pôr à venda, cada manhã, no mercado, a táboa que aplainei à noite? Como poderei escrever um romance forte, um trabalho de meditação ou de observação, se tenho de vender, a retalho, as idéias miúdas que me vêm, e se não há compradores na praça para as outras de maior parte? Que aspiração pode alimentar, ainda, um escritor cujas ilusões cairam todas, e morreram, como pássaros, na gaiola da realidade, e que tem de ralhar diariamente com o cérebro por ordem imperiosa do estômago?".**[15]

Com algumas exceções, aliás, a visão pessimista da profissão de escritor parece ser uma das marcas da época, no que se refere à problematização dessa questão: Antônio Torres lamentava, em carta ao amigo Gastão Cruls, o fato de a remuneração pelo trabalho do escritor ser demasiadamente baixa; Coelho Neto descreve, num romance inteiramente calcado na realidade, a impotente irritação de Aluísio Azevedo diante da mesma atividade; num poema publicado no *Diário da Bahia*, em que mescla sátira e desilusão, o escritor baiano Aluísio de Carvalho reclama da penúria em que se encontram aqueles que se dedicam às letras num país onde os livros não têm valor; Filinto de Almeida, em crônica escrita para *A Noite*, lastima o fato de o escritor não conseguir se sustentar com o fruto de seu esforço, enquanto editores, donos de jornal, livreiros e outros lucram com o trabalho alheio.[16] Todos esses sentimentos em relação ao

---

[15] CAMPOS, Humberto de. *Os Párias*. São Paulo, José Olympio, 1933, p. 20.

[16] Respectivamente, CRULS, Gastão. *Antônio Torres e seus Amigos (Notas Bio-Bibliográficas seguidas de Correspondência)*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1950; NETO, Coelho. *A Conquista*. Porto, Chardron, 1920; ALVES, Lizir Arcanjo. *Poesia e Vida Literária na Bahia de 1890 a 1915*. São Paulo, FFLCH/USP, 1986 (Dissertação de Mestrado); e ALMEIDA, Filinto de. *Colunas da Noite*. Paris, Truchy-Leroy, 1931.

difícil processo de profissionalização do escritor no Brasil, exemplarmente resumido por Humberto de Campos no excerto acima transcrito, encontrava nas palavras sugestivas de uam personagem de Benjamim Costallat – a qual, não por acaso, era um escritor sem sucesso – , uma síntese emblemática:

> "**Para todos nós, que vivemos do nosso cerebro, mesmo que não o tenhamos de ouro, não são estranhos os supllícios do homem que arrancava de seu craneo, até não poder mais, os ultimos filamentos preciosos de metal. Se há uma profissão triste é a nossa. Se há uma arte soturna é a que praticamos. O pintor trabalha ao ar livre. O esculptor assobia com o buril na mão. O músico canta quando compõe. O escriptor não faz nada disso. Elle se vê só, comsigo mesmo, deante de uma porção de folhas rabiscadas, que voam e que allucinam. E se enerva e se exaspera! Vive sem alegria, enterrado entre livros e entre borrões de tinta, emquanto, lá fora, o dia é lindo, há gente nas praias e o sól faz maravilhas sobre o mar! (...) Não gozamos as bellas noites. O nosso luar é a lampada da nossa mesa. E sob a sua luz, queimamos uma vida inteira, os olhos e a sensibilidade, para arrancar do cerebro, senão ouro, pelo menos sangue!".** [17]

Nesse capítulo da história da leitura pré-modernista brasileira, feito de muitos detalhes e pormenores nem sempre devidamente considerados na abordagem de nossa cultura literária, há espaço ainda para diversos outros subcapítulos, como é o caso da questão relativa aos direitos autorais, da formação de sociedades e agrupamentos preocupados com a vida profissional dos escritores, da história de nossos editores e sua relação com os autores editados e muito mais. Basta dizer, por exemplo, que é nesta época que assistimos à proliferação de romances, contos e novelas em que o protagonista (ou uma das personagens principais) desempenha a função – profissionalmente falando – de escritor: o profissional da escrita acaba migrando da condição de produtor para a de produto, numa faceta ainda pouco estudada de nossa temática literária por aquele ramo da crítica a que já se chamou, sintomaticamente, de *Stoffgeschichte* (tematologia). Nesse sentido, não seria difícil arrolar algumas obras da época que, como acabamos de dizer, têm na figura do profissional da escrita um de seus principais personagens, tal como acontece nos romances de José Agudo (*Gente Audaz*, 1913), Goulart de Andrade (*Assumpção*, 1913), Albertina Bertha (*Exaltação*, 1916), Benjamim Costallat (*Mlle. Cinema*, 1923) e outros. Trata-se sem dúvida de uma história demasiadamente longa e que merece uma atenção muito maior do que um simples artigo pode oferecer, motivo pelo qual optamos por apenas apontar algumas possíveis direções de sua longa estrada, passando agora para um outro capítulo, não menos intrigante e valioso, dessa história: o da publicidade editorial.

.

Há encontros inequívocos entre a história da profissionalização do escritor durante a época estudada e a questão da publicidade editorial no mesmo período, para além daquele fato óbvio de que ambos fazem parte do que aqui convencionamos denominar história da leitura pré-modernista brasileira: em primeiro lugar, do mesmo modo que ocorre com a relação escritor/instituição político-administrativa, os autores também são cooptados como detentores de um discurso portador de credibilidade, agora a serviço da publicidade; em segundo lugar, a publicidade passa a ser mais um campo de desempenho profissional.

A publicidade, de fato, ganha impulso durante a passagem do século com o desenvolvimento das revistas mundanas e com a participação de personalidades do meio artístico;[18] torna-se, portanto, elemento integrante do imaginário da época, até então pouco habituada com técnicas e procedimentos propagandísticos destinados à venda de produtos diversos, sobretudo quando se tratava da venda de livros, objeto que só passa a ser encarado efetivamente como um bem-de-consumo a partir da atuação pioneira de Monteiro Lobato. Instala-se no país uma verdadeira e desbravadora ideologia da publicidade, capaz de vender praticamente tudo, de roupas a remédios, de livros a maquinário, de chocolates a veículos. E, evidentemente, com a colaboração indispensável dos escritores, transformados, agora, em verdadeiros agentes publicitários.

Mas cumpre perguntar o por quê – no meio de todo esse carnavalesco universo constituído por reclames e produtos, por autores que faziam as vezes de garotos-propaganda, por agências publicitárias que começavam a fazer sucesso – o desenvolvimento da publicidade editorial, num país e numa época tradicionalmente avessos à leitura, seguramente por motivos alheios à vontade de escritores e agentes culturais. Nesse campo, arriscamos apenas algumas especulações. Evidentemente, há uma série de fatores que devem ter contribuído para o alargamento da publicidade editorial, fatores que vão do aumento do consumo de livros *per capita* (resultante, por exemplo, do crescimento do índice de alfabetização no país) à concorrência entre editores/vendedores que se tornava mais acirrada com o passar dos anos. Arriscamos, porém, uma explicação menos evidente: parece ter havido, nessa época, um aumento de outro tipo de concorrência, não muito estudado por nossa historiografia literária: a concorrência entre os diversos meios de comunicação que se desenvolviam no período, o que constituía uma real ameaça para o livro e seu público.

---

[17] COSTALLAT, Benjamim. *Gurya*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, s. d., p.142.

[18] Cf. RAMOS, Ricardo. *Do Reclame à Comunicação. Pequena História da Propaganda no Brasil*. São Paulo, Atual, 1985. Para uma consideração geral da participação de artistas (sobretudo escritores) na publicidade da época, consultar ainda SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização no Brasil*; e VELLOSO, Mônica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro: Turunas e Quixotes*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Nesse sentido, poder-se-ia pensar, por exemplo, na disputa travada entre o livro e a imprensa como um todo: em primeiro lugar, deve-se considerar o crescimento significativo das revistas mundanas e/ou literárias, as quais certamente concorriam com os livros, a ponto destes últimos elegerem aquelas como forma de divulgação privilegiada das publicações editoriais, sobretudo a partir da década de vinte;[19] em segundo lugar, merece igual consideração o embate tácito que se travava entre os livros e os jornais, outro meio de comunicação bastante estimado na época. Sobre este último embate, por exemplo, chama-nos a atenção a cena em que uma personagem de Coelho Neto – deblaterando contra o hábito da leitura ("ler é abusar do cérebro") e contra os livros ("Livros, além dos de cheque, só admito os do dourador") – conclui com estas sintomáticas palavras:

> "**O meu elemento é o jornal; fico no jornal. Homero, Lucrecio, Virgílio, Dante, Sheakespeare *(sic)* apparecem, a cada passo, no acarreto erudito. Eu, por mim, confesso que nunca os li: conheço-os de nome e gabo-os, assignando de cruz a opinião dos séculos".**[20]

Mais consistentes e igualmente emblemáticas são estas palavras com que Arthur Neiva finaliza uma de suas crônicas:

> **"o brasileiro, em via de regra, lê quatro jornaes por dia e nenhum livro por mez. Á imprensa no Brasil vae novamente caber o papel decisivo no orientar a marcha nacional".**[21]

Mas não é apenas contra a imprensa como um todo – e , em particular, contra o jornal – que o livro dispõe-se a terçar armas: a concorrência faz-se de forma mais contundente contra um inimigo talvez mais temível – porque novo, porque feérico, porque inusitado: o cinema.

Com efeito, se existe um fenômeno que sirva como emblema, em muitos sentidos, de nossa *Belle Époque* tropical, esse fenômeno é o aparecimento do cinema, com todas as conseqüências que o mesmo traria ao imaginário popular da época.[22] E a concorrência com o livro fez-se desde o primeiro instante, logicamente não sem ter despertado reações diversas por parte dos intelectuais da época, quase sempre veladas, como na crônica autobiográfica em que Augusto de Lima narra um episódio em que sua filha, tencionando ir ao cinema, acaba optando

---

[19] Para esse assunto consultar LIMA, Yone Soares de. *A Ilustração na Produção Literária. São Paulo. Década de Vinte.* São Paulo, IEB, 1985.
[20] NETO, Coelho. *Fogo Fátuo*. Porto, Chardron, 1929, p.33.
[21] NEIVA, Arthur. *Daqui e de Longe... Crônicas Nacionaes e de Viagem*. São Paulo, Melhoramentos, 1927, p.41.
[22] Para um estudo do aparecimento do cinema no período, com conseqüências para a sociedade brasileira, consultar ARAÚJO, Vicente de Paula. *A Bele Época do Cinema Brasileiro*. São Paulo, Perspectiva, 1976; e FABRIS, Mariarosaria. "Cinema: da Modernidade ao Modernismo". *In*: FABRIS, Annateresa (org). *Modernidade e Modernismo no Brasil*. Campinas, Mercado de Letras, 1994, p.97-110.

por ficar em casa desfrutando da leitura de um livro.[23] Mas, em regra, a tendência era mostrar o quanto a leitura acabava perdendo terreno quando confrontada com o espetáculo oferecido pelas fitas cinematográficas, como ocorre nas palavras de uma personagem de José Agudo, em que o embate cinema/leitura se manifesta de modo mais explícito:

> **"Hoje, que a instrucção já se pode ministrar através das projecções cinematographicas, a faculdade da visão suppre todas as outras faculdades de coordenação exigidas pela leitura. Todos querem vêr, vêr e mais vêr. A comprehensão do visto ficará a mercê da capacidade mental de cada espectador, porque a preguiça de lêr vai até o ponto de pouca gente perder cinco minutos com a leitura dos programmas"**;[24]

ou, talvez mais explicitamente ainda, nesta comparação que Monteiro Lobato – entusiasta do livro, mas também do cinema – faz numa de suas crônicas, com uma lúcida consciência dos poderes e dos limites de cada um dos meios de comunicação abordados:

> **"Recentíssima, coisa de ontem, (o cinema) já conquistou o mundo e imprimiu ao andamento do progresso um ritmo novo. Sua influência amanhã será tão grande como o é hoje a da imprensa. E é possível, mesmo, que seu destino seja sobrepor-se á imprensa, subalternizando-a como instrumento de propagação de idéias – a ela e ao livro (...) Tanto o jornal como o livro funcionam coo veiculos de imagens cerebrais – mas veiculos ronceiros que exigem um elevado indice de cultura do leitor; que exigem tempo (...) e dinheiro (...) e ainda certas disposições de espírito não realizadas com frequencia (...) Já o cinema, veiculo de imagens de muito maior envergadura, pede menos tempo, menos dinheiro, menos cultura e menos disposições mentais especialíssimas. Está, pois, predestinado a bater o livro em boa parte dos seus domínios".**[25]

Diante dessas disputas e concorrências, a publicidade editorial parece ter sido uma das saídas – ou, ao menos, uma das formas de contornar o problema – encontradas pelos autores e/ou editores de livros do país. A intenção era evidente: por meio de uma estratégia de divulgação maciça, tornar o livro tão atraente quanto qualquer outro meio de comunicação, seja ele o jornal, a revista ou o cinema. Nesse sentido, não faltaram tentativas – mais ou menos

---

[23] LIMA, Augusto de. *Noites de Sabbado*. Rio de Janeiro, Annuario do Brasil, 1923.
[24] AGUDO, José. *Cartas d'Oéste*. São Paulo, O Pensamento, 1914, p. 114.
[25] LOBATO, Monteiro. *A Onda Verde*. São Paulo, Brasiliense, 1957, p.18.

originais – de expandir a divulgação do livro por meio da publicidade, já desde meados do século XIX.[26]

Revistas e jornais começam a publicar propagandas de recentes lançamentos editoriais; resenhas começam a ser escritas com mais freqüência; conferências e palestras (que, no final das contas, acabavam funcionando também como modo de divulgação do livro) espalham-se por todo o território nacional, principalmente nos primeiros anos do século XX; folhetos publicitários começam a ser produzidos pelos editores; expandem-se as possibilidades de aquisição do livro, seja por meio da facilitação de acesso ao produto, seja por meio da compra a prazo; e até tiragens são maquiadas, a fim de despertar a atenção do público leitor para determinada obra. A rigor, tudo isso acabava desempenhando, com maior ou menor grau de êxito e aceitação pública, um importante papel de divulgação publicitária, além de acirrar ainda mais a disputa entre o livro e os demais meios de comunicação.

Alguns autores emprenhavam-se pessoalmente na divulgação de suas obras, e nesse capítulo de nossa história sociocultural merece destaque a figura de Aluísio Azevedo, que não era exatamente um autor pré-modernista, mas preparou o terreno da leitura para muitos que viriam posteriormente. Com efeito, a trajetória desse célebre romancista, marcada por momentos de glória e de desilusão, cruza-se não poucas vezes com o caminho trilhado pela história da leitura e pela história da publicidade brasileiras. Aluísio foi, para começo de conversa, *moderno* não apenas no que concerne à exposição e concretização de tendências estéticas inovadoras para a época, mas também nas atitudes que tomava em relação à divulgação dessas idéias, como já se ressaltou algumas vezes: "adotando atitudes modernas para a sua época, Aluísio instaura um novo modo de perceber o fato cultural-literário no país, quer transformando o jornal de assinaturas num jornal de venda avulsa, quer tratando o livro como mercadoria, cujo êxito comercial depende da propaganda que se faz".[27]

Não causa espécie, nesse contexto, o fato de Aluísio Azevedo poder ser considerado um caso célebre de mistificação literária no país, cuja intenção era exatamente chamar a atenção para o recém-publicado *A Mortalha de Alzira* (1894): disfarçado sob o pseudônimo de Victor Leal, publica o romance citado na *Gazeta de Notícias* (1891), precedendo-o de um exasperado libelo contra os autores naturalistas (cujo maior representante no Brasil era o próprio Aluísio Azevedo); assim, Aluísio aproveita para fazer uma dupla publicidade de sua produção literária: do livro que estava sendo lançado, que angariava simpatias por se apresentar como obra anti-naturalista, e dos demais que já publicara, que eram alçados à condição de vítima e tornados objeto de curiosidade para aqueles que ainda não os conheciam.[28]

---

[26] Para alguns rápidos esboços da história da publicidade editorial no Brasil, desde o século XIX, cf. BROCA, Brito. "Mercadoria Nobre". *Teatro das Letras*. Campinas, Unicamp, 1993, p.108-111.
[27] JÚNIOR, Milton Marques, *Da Ilha de São Luís aos Refolhos de Botafogo: A Trajetória Literária de Aluísio Azevedo da Província à Corte*. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1995 (Tese de Doutorado), p.226.
[28] Cf. BROCA, Brito. "Mistificações Literárias". *Teatro das Letras*, p.146-150.

Mas esse não é o único episódio ligado direta ou indiretamente à publicidade editorial em que Aluísio Azevedo se envolveu. A trajetória de seu primeiro romance de relevo, *O Mulato* (1881), também contém momentos curiosos e insólitos: antes mesmo da publicação do citado romance, Aluísio faz publicar nas páginas de *A Pacotilha* cartas inventadas de imaginários leitores sobre o inexistente romance. Tais cartas – quase sempre elogiosas – apressaram a edição do livro e continuaram aparecendo mesmo depois da publicação do mesmo, o que acabou ocasionando um relativo sucesso de vendagem.[29]

Talvez o episódio mais curioso ligado à publicidade azevedina seja aquele relatado por Coelho Neto, em torno do romance *O Homem* (1887), e reproduzido por vários estudiosos do período. Em crônica publicada para *A Noite*, conta o ilustre maranhense que, na época da publicação de *O Homem*, Aluísio "poz-se em campo, para fazer a propaganda da obra": imprimiu duas mil etiquetas com o título do romance para espalhar pela cidade, enrolando algumas delas e metendo-as dnetro de alguns pães que se achavam no balcão de certa confeitaria; um dos fregueses, ao comer o pão, acha indignado o papelucho, reclamando do fato, o que atrai a curiosidade de muitos tanseuntes; aproveitando a oportunidade, Aluísio chega-se ao balcão e exclama, depois de um silogístico jogo de palavras em que comparava o pão real ao pão espiritual e o *Homem* contido no pão ao "homem" contido na hóstia: "saiba o amigo e saibam quantos aqui se acham que este *Homem*, que aqui está, é um dos typos mais perfeitos da creação: 300 páginas, edição Garnier, e apparecerá depois d'amanhan". Segundo Coelho Neto, aquele foi o assunto do dia na rua do Ouvidor e fôra tamanho o estardalhaço que "no dia da exposição do livro, foram vendidos ao balcão uns trezentos e tantos exemplares", fazendo a alegria do velho Garnier.[30]

Parece que Aluísio já sabia, em fins do século XIX, aquilo que muitos outros autores só descobririam mais tarde e que ainda nos dias de hoje possui validade: que a leitura de um livro se deve, em grande parte, à publicidade que dele é feito na época do seu lançamento.

Conclusão

A história da leitura pré-modernista no Brasil – como, de resto, a de todas as outras épocas e períodos – é feita de capítulos pouco aludidos e menos ainda estudados: capítulos que dizem respeito a fenômenos diversos, como procuramos ressaltar aqui, que vão da consideração do papel das editoras e livrarias no contexto cultural brasileiro a questões relativas à

[29] Sobre esses episódios, consultar MENEZES, Raimundo de. *Aluísio A zevedo. Uma Vida de Romance.* São Paulo, Martins, 1958; e MONTELLO, Josué. *AluísioA zevedo e a Polêmica d' 'O Mulato'*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
[30] NETO, Coelho. "Ainda uma vez..." *O Meu Dia*. Porto, Lello & Irmão, 1922, p.103-106.

profissionalização do autor, passando por fatores ligados à publicidade, à instalação de bibliotecas, a um projeto de afalbetização amplo e muito mais.[31]

Faz parte desse quadro, igualmente, o estudo não dos fenômenos, como vínhamos fazendo até agora, que funcionam como engrenagens e um complexo destinado a consolidar o *processo* de leitura no período, mas dos agentes que se situam virtualmente do outro lado desse mesmo processo: *o leitor*. Como semelhante abordagem requer um esforço e uma intenção que extrapolam os limites desse ensaio, acabamos por nos omitir em relação a essa outra perspectiva do problema, o que não nos impede de fazer aqui pequenas considerações a respeito do assunto, as quais, no final das contas, servem como pequenos ensaios de futuros capítulos a serem esboçados nessa longa história.

Em primeiro lugar, parece-nos importante destacar o papel desempenhado pelo leitor como *motivo* literário: certamente, Policarpo Quaresma não era um tipo modelar de leitor pré-moderno, com sua aparentemente monumental biblioteca brasileira; e talvez o exemplo sirva mais para o próprio Lima Barreto, leitor contumaz e atípico, a julgar pelos comentários de livros que fazia e os que possuía em sua biblioteca particular.[32] Outros leitores-personagens podem ainda ser encontrados em romances do período, como Feliciano em *O Paraiso* (1898) de Coelho Neto; ou Tito em *A Visão da Estrada* (1914) de Miguel Mello.[33]

Mais uma perspectiva importante que pode ser desvendada é a do leitor como interlocutor, em que se destaca o artifício da apóstrofe, bastanet usado por vários escritores brasileiros desde o século XIX. Aqui, o processo analítico se desdobra em várias possibilidades, apresentando um variado matiz de interpretações.

De qualquer maneira, tais considerações ficam apenas como sugestão para um trabalho mais extenso e profundo, para um trabalho que procure desvendar mais um capítulo dessa nossa longa e inexplorada história, uma história feita – básica, mas não exclusivamente – *de homens e livros.*

---

[31] Para uma exposição sucinta de alguns pressupostos motodológicos da História da Leitura, consultar ZILBERMAN, Regina. "A Leitura no Brasil: sua História e suas Instituições". *Projeto Memória de Leitura*, Unicamp, Campinas. (http://www.unicamp.br/iel/memoria).

[32] Os comentários de Lima Barreto sobre os lançamentos e outros livros de sua época podem ser consultados em BARRETO, Lima.*Impressões de Leitura*. São Paulo, Brasiliense, 1956. Sobre sua biblioteca particular, a célebre *limiana*, consultar BARBOSA, Francisco de Assis. *A Vida de Lima Barreto (1881-1922)*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1981.

[33] Cf. NETO, Coelho. *O Paraiso*. Porto, Chardron, 1926; e MELLO, Miguel. *A Visão da Estrada*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1914.

A Importância do Censo de 1940 como Locus de produção de *A Cultura Brasileira*

Maria Rita de Almeida Toledo
Doutoranda da PUC/SP

A proposta deste trabalho partiu da verificação da importância que adquiriu a história da educação/história da cultura produzida por Fernando de Azevedo, no livro *A Cultura Brasileira*, nos estudos de História da Educação Brasileira, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação.

Nos trabalhos produzidos nesses programas de pós-graduação, que se dedicam à história da educação brasileira, verifica-se que, por um lado, Azevedo é personagem-testemunha dos acontecimentos – seus atos e escritos são tomados como "documentos", pistas para a reconstrução do passado, por outro, a história interpretada por ele, nos mesmos estudos, é tomada como fonte dos fatos "tal qual foram", conpondo os contextos ou "panos de fundo" dos objetos educacionais que se quer analisar. É importante lembrar que isso ocorre mesmo nos trabalhos daqueles autores que criticam a atuação de Azevedo ou suas posições teóricas.

Nesse sentido, a construção do passado operada por Azevedo tem extrapolado o confronto com seus interlocutores e críticos e tem sobrevivido em nossa historiografia com características muito peculiares: a historiografia produzida pelos críticos e herdeiros tem conservado as periodizações, conceitos, categorias e dados (fatos históricos) produzidos pelo Autor. A interpretação de Azevedo constitui, assim, a memória em que se alicerçam as explicações da História da Educação Brasileira. (Toledo, 1995)

A construção do passado proposta por Azevedo toma a si e seu grupo como marcos fundamentais da história da educação brasileira. É a partir do momento que entram em cena que o processo educacional é desencadeado em direção ao o "novo". Fora da ação dos Pioneiros só há tradição, manutenção da desordem ou da falta de situações que propiciem o engendramento de uma nova cultura educacional que, por sua vez, desencadeem a modernização do Brasil. Em resumo, são a Revolução de Trinta, as reformas educacionais propostas pelos Pioneiros e a ação de Azevedo os fatos que verdadeiramente assinalariam a história do processo educacional brasileiro.

Como Azevedo conseguiu ter essa inserção na construção da memória da História da Educação Brasileira? Como consegue o direito de tornar-se o narrador da história dos fatos presentes e passados? Que operação o habilita a eleger a si e seu grupo como marcos fundamentais do processo educacional brasileiro? Que estratégias utilizou para que *A Cultura*

Brasileira obtivesse aceitação tal para tornar-se uma das fontes explicativas fundamentais da história da educação brasileira?

Essas questões remetem a uma rede de problemas fundamentais que caracterizam tanto a interpretação produzida pelo Autor/ator como o itinerário que a história da educação seguiu como disciplina. Neste trabalho enfoco apenas um aspecto entre os que envolvem toda essa complexa problemática: os vínculos entre a obra *A Cultura Brasileira* e o Censo de 1940.[1]

A hipótese que explorei em minha dissertação de mestrado, na qual se apoia este trabalho, é que foi justamente o fato de ser a obra introdução do Censo de 1940 que lhe garantiu, em um primeiro momento, o sucesso e a sua afirmação como obra de grande valor científico, impactando o modo de interpretar e explicar a história da educação brasileira.

Analiso, em minha dissertação, o vínculo entre *A Cultura Brasileira* e o Censo em dois movimentos: comparo, através da correspondência pessoal, a situação política que Azevedo se encontrava no momento em que aceita o desafio de escrever a Introdução ao Censo e o modo como relata essa mesma situação em *A Cultura Brasileira*; empreendo a análise do Projeto do Censo, de seus objetivos e seus resultados verificando como o vínculo entre este e *A Cultura Brasileira* foram fundamentais para que esta tivesse, logo de saída, *status* de obra de relevância, tanto do ponto de vista da sua cientificidade, como do ponto de vista de seu poder explicativo da história nacional. Tal condição autorizou o uso da obra como instrumento auxiliar e eficaz nas operações de construção da história da cultura/história da educação do Brasil. Para esta apresentação trago algumas considerações sobre os vínculos entre o Censo de 1940 e a obra de Fernando de Azevedo enfatizando, sobretudo, o projeto do Censo de 1940 como *locus* de produção de *A Cultura Brasileira.*

O Projeto do Censo

A proposta do Recenseamento do Brasil, em 1940, produzida e apresentada pela Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística, em 4/5/1937, previa-se com "proporções de empresa gigantesca, podendo-se considerá-la, desde logo, a maior operação censitária jamais realizada na América do Sul e uma das mais vastas do mundo."[2]

Os elaboradores do projeto, os órgãos técnicos do Conselho Nacional de Estatísticas, pretendiam "aproveitar a oportunidade para generalizar a observação estatística o mais profunda e extensivamente possível, aos aspectos fundamentais da realidade econômica e social do Brasil." (Projeto, 4/5/1937:1)

[1] *A Cultura Brasileira*, escrito como introdução ao Censo de 1940, mais tarde, ganha independência do lugar no qual foi gestado: seu uso passa a dispensar a referência ao Censo. E, mesmo ao longo da história do uso do livro, acaba por ser desmembrado: o tomo III, que se refere especificamente a história da educação, ganha uma edição independente, publicada com o nome "A Transmissão da Cultura". Azevedo, Fernando de "A Transmissão da Cultura" 1976. São Paulo, Melhoramentos.

O Censo seria produzido por uma "entidade *sui generis*, de organização compósita, diretamente subordinado ao Presidente da República", segundo o Decreto de 6/7/1934. Os membros do Serviço de Censo Nacional seriam escolhidos pelo Conselho Nacional de Estatísticas.[3](Projeto, 4/5/1937:2).

Depois de escolhidos pelo CNE, e seu projeto aprovado, o Serviço de Censo Nacional ganha autonomia em relação a esse órgão e passa a ser subordinado diretamente ao Presidente. Para a execução dos trabalhos poder-se-ia utilizar de todos os órgãos ligados ao Instituto na execução dos levantamentos censitários sem autorização prévia.

Para os organizadores da proposta censitária, havia um conjunto de motivos para efetuá-lo em 1940,

> *filiando-se embora uns à técnica de demografia, outros à organização política do país, outros aos interesses da administração pública e outros ainda à economia nacional, convergem todos para o mesmo polo, como que reforçando mutuamente e formando, em última análise, uma verdadeira evidenciação da necessidade de proceder, em 1940, a um balanço estatístico geral do Brasil.* (Projeto, 4/5/1937:3).

A idéia de produzir um Censo com largas perspectivas vinculava-se à concepção de que a reconstrução do país se engendraria a partir da manipulação, pelo Estado, do máximo de informações científicas reunidas que apontassem os problemas peculiares do país, balizando a operação da mudança e sua integração à modernidade.

As justificativas para a operação censitária são expressas em cinco ordens de motivos:

a)"motivos de ordem técnica" – seguir as decisões tomadas pelo Congresso Internacional de Estatística, que propõe que os censos sejam produzidos de dez em dez anos, no ano terminado em "0" para comparar os dados de diferentes países. (Projeto, 4/5/1937:6);

b)"motivos de ordem política" – deveriam ser levantadas as populações das diferentes regiões, estados, cidades etc., já que os deputados deveriam ser eleitos em sistema de proporcionalidade, "em sufrágio universal, igual e direto" E a "afixação do número de deputados (...), quanto ao povo, deverá obedecer ao critério da rigorosa proporcionalidade com a população de cada estado e do Distrito Federal, não podendo aquele número exceder 1 por 150.000 habitantes". (Projeto, 4/5/1937:8);

c) "motivos de ordem administrativa" –

> *o bom exercício, por parte da União, das numerosas e difíceis atribuições provativas que lhe deu a constituição, tanto na parte administrativa, como na parte legislativa, está imediatamente condicionada – salvo melhor juízo – à realização inadiável dos*

---

[2] O Projeto de Recenseamento do Brasil de 1940, encontra-se nos anexos das cartas enviadas por Freitas a Azevedo. As referências desse projeto aparecerão neste texto como: Projeto, 4/5/1937. A data indicada é a que consta no cabeçalho de apresentação do projeto.

[3] Conselho Nacional de Estatística, comandado pela Assembléia Geral que, por sua vez, é composta pelos Membros da Junta Executiva Central, representantes do Governo da União, e pelos presidentes das Juntas Executivas Regionais, do Distrito Federal e do Território do Acre. (Projeto do Censo de 1940, 4/5/1927:2)

> *censos gerais do Brasil, os únicos meios que dispõem os Poderes Executivos e Legislativos para assegurarem o imprescindível conhecimento numérico dos problemas nucleares dos complexus econômico e social brasileiro.* (Projeto, 4/5/1937:9)
>
> d) "motivos de ordem econômica" –
>
> *é absolutamente impossível a elaboração e, muito mais, a execução de um plano de reconstrução da economia nacional, sobretudo em um país do tipo do Brasil, onde os fatores fundamentais da economia – capital e trabalho – ainda atuam com caráter extensivo, sem o conhecimento numérico prévio do comportamento, distribuição e extensão de energias – energias em atividade e energias em potencial – que devem ser, necessariamente, objeto de profundos estudos por parte dos elaboradores do plano (...).* (Projeto, 4/5/1937:10)
>
> *(...) Por quê? Por que a estatística, estudos numéricos dos fatos sociais, condensa em algarismos a extensão dos problemas coletivos, indicando assim, a oportunidade e a intensidade com que estas [medidas econômicas] devem ser adotadas. E, às vezes, mostra igualmente o melhor modo de adotá-las.*
>
> *(...) A organização de um plano econômico pressupõe a existência de informações estatísticas atuais e tão completas quanto possível.*
>
> *Os exemplos trazidos à tona [Alemanha, México, EUA] documentam a nossa afirmativa. Em relação a toda e qualquer medida destinada a ordenar, reerguer, estruturar, racionalizar a economia de um povo, a estatística exerce, implacável, o papel de tirana que certa vez um filósofo lhe atribuiu. É insubstituível e, sobretudo, imprescindível.* (Projeto, 4/5/1937:1-14)

A proposta do Censo tinha, então, o objetivo de reorganização do Brasil a partir da "síntese numérica" que seria produzida pela estatística. O Estado reorganizado e racionalizado teria as possibilidades de promover o desenvolvimento econômico e cultural do país. Assessorado pelos técnicos e informado pelo conhecimento científico, modernizaria e produziria novas bases materiais e humanas, promovendo a civilização. Daí a necessidade de conhecer o Brasil para "atacar" e superar as deficiências. O desenvolvimento promovido a partir do conhecimento científico é a garantia da mudança ordenada, que evita o conflito social indesejável, a ação estatal civilizaria a nação porque estarua munida do conhecimento produzido pela ciência. O Censo era o instrumento de conhecimento mais eficaz para a reorganização, promovida pelo Estado, de todas as esferas da vida nacional.

Com a instauração do Estado Novo, a Junta Executiva do Conselho Nacional de Estatística (JEC) reitera a necessidade dos trabalhos censitários e pede autorização para

continuá-los[4], "considerando que a nova ordem constitucional, a que passou o país, impõe um trabalho de reorganização econômica, administrativa e política, que não pode ser levado a efeito sem auxílio de meticulosos e seguros levantamentos estatísticos" (Resolução nº 23, de 16/11/1937)[5].

A reorganização do Brasil, conforme propunha o novo projeto da JEC, deveria ser ampliada à revisão da carta do Brasil.

O Censo de 1940 seria arma fundamental do Estado para o estabelecimento de uma nova ordem, com o mínimo de erros, conduzindo sua ação a partir de informações objetivas controlando um grande espectro de informações sobre o país. O Censo nasce como uma grande obra que deveria açambarcar todos os problemas da nação, daí a importância de estudos monográficos que deveriam ser realizados naqueles pontos onde os números não alcançassem a realidade e ainda utilizassem os números nas interpretações que revelassem sua importância para além do que até então se fazia.

A Introdução, com o conjunto do monografias que a comporiam, abriria o maior censo até então realizado em toda a América do Sul. A referência ao Censo de 20 é, por Teixeira de Freitas, diversas vezes reiterada e é assegurado que este seria maior e mais importante, sendo como tal divulgado na imprensa.[6] Neste sentido a introdução do Censo adquire a mesma importância que a introdução do Censo de 1920, por Oliveira Viana. Os traços fundamentais d'*A Cultura Brasileira* – síntese objetiva do Brasil, subsídio para a reorganização do país e, por isso, obra monumental – estavam inscritos no projeto do Censo antes mesmo de Azevedo aceitar o encargo.

O convite para a Introdução do Censo de 1940

Pensar como se deu a projeção da história escrita por Azevedo, em *A Cultura Brasileira*, e o modo como essa versão acaba por ser aceita na historiografia a que me referi é bastante intrigante se retomamos o momento de produção dessa obra.

Momento esse em que Azevedo e seu grupo, após uma fase de consenso em relação aos rumos que as políticas educacionais deveriam tomar, começam a entrar em confronto com o grupo católico. Nesse embate, pós-Revolução de Trinta, em que as posições são redesenhadas para a produção da constituição e a distribuição de cargos estratégicos para a produção das políticas educacionais efetivas, o grupo de Azevedo comanda a ofensiva lançando o Manifesto

[4] A Resolução nº 23 da Junta Executiva Central do Instituto Nacional de Estatística de 16/11/1937, também se encontra nos anexos das cartas de Freitas e Azevedo. As referências dessa Resolução aparecerão neste texto como: Resolução nº 23, 16/11/1937.

[5] A Junta Executiva era formada pelo Presidente do Instituto Nacional de Estatísticas e pelos diretores de estatística dos ministérios da Educação e Saúde, da Justiça e Negócios interiores, da Fazenda, do Trabalho, Indústria e Comércio, da Agricultura, representante da Comissão de Estatística do Ministro da Aviação e Obras Públicas, e representantes dos ministérios da Guerra, da Marinha, das Relações Públicas. Podendo ser considerado órgão do poder executivo, diretamente relacionado com os seus interesses. (Projeto do Censo, 4/5/1937)

dos Pioneiros da Educação Nova e assumindo cargos estratégicos, ganhando terreno em relação à constituinte. Porém, por volta da instalação do Estado Novo, o grupo católico reage e acaba por "neutralizar" algumas das vitórias dos Pioneiros.

Na sua correspondência, em 1938, Azevedo considera a si e a seu projeto derrotados pelos sucessivos golpes sofridos pela consolidação da política instalada por Capanema no Ministério da Educação. A base política das ações do ministro da Educação era a Igreja Católica: principal adversário de Azevedo na contenda pela imposição de projetos educacionais que pretendiam a modernização do país. Os sinais claros dessa derrota estão na desorganização da Reforma da Educação, do Distrito Federal, realizada por Anísio Teixeira, cujo conteúdo era considerado, por Azevedo, como a continuidade da Reforma que empreendera em 1928, portanto, nessa perspectiva significativa, no limite, a própria desorganização da sua ação política; o controle da Universidade do Brasil sobre todas as universidades, que desorganizava os desenhos originais de suas estruturas, e entre elas estava a USP; a desorganização do Instituto de Educação, proposta organizada por Azevedo para a formação do magistério, - parte fundamental do projeto do educador[7] -; e, ainda, a tentativa empreendida pelo governo do Estado de aposentá-lo compulsóriamente de seu cargo de professor de sociologia educacional da USP [8].

A oportunidade de escrever a introdução do Censo se transforma na oportunidade de fazer uma espécie de história "oficial" ou de análise "oficial" da evolução do Brasil e de sua história da educação a partir de sua perspectiva, como já havia feito Oliveira Viana[9]. Nela, poderia organizar o debate do campo educacional demarcando as identidades dos grupos nela inseridos, estabelecer os marcos de referência interpretativa da educação, destacar as personagens mais importantes do desenvolvimento educacional no Brasil, produzindo a inteligibilidade do "estado atual" da educação e da "cultura" e projetar suas explicações no passado[10]. A interpretação estaria alojada em um projeto de grande impacto que seria o Censo

---

[6] Ver carta de Freitas a Azevedo (10/6/1937)

[7] Ver correspondência entre Azevedo e Venâncio Filho (Penna, 1987; Arquivo Fernando de Azevedo – IEB)

[8] Ver correspndencia entre Teixeira de Freitas e Azevedo (Arquivo Fernando de Azevedo – IEB)

[9] O processo pelo qual Azevedo se transforma em autor da introdução do Censo de 1940 é bastante imbricado.Em primeiro lugar é convidado para ser o presidente da comissão censitária, porém, declina o convite por motivos políticos. É só no ano seguinte, momento em que já sofrera vários golpes politicos de seus adversários, que acaba por aceitar o convite para colaborar com o Censo. Ver Toledo, 1995.

[10] A análise de *A Cultura Brasileira*, sob esse ponto de vista, pode ser formulada a partir da proposta de Chartier: "Esta história [cultural] deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, rompendo coma antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – dirigi-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discusivas como produtoras de ornamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas de interpretação" (Chartier, 1990:27).

de 1940, destinado, não só a especialistas, como a um público maior, podendo ser divulgado como "história oficial".[11]

A oportunidade de difundir sua representação da história da educação é confirmada pela Comissão Censitária Nacional (CCN) que aprova o Plano Geral – uma monografia sobre "Cultura e Educação no Brasil – origem, desenvolvimento e situação atual" – em janeiro de 1939, que iria constituir o preâmbulo da obra censitária.[12]

A monografia faria um balanço da evolução da cultura e da educação do Brasil para introduzir o Censo que seria, por sua vez, um balanço em números da economia, da população, do comércio, da estrutura administrativa do Estado etc. A monografia deveria tomar como objetivo aquilo que o Censo não poderia alcançar com números e, ao mesmo tempo, dar inteligibilidade aos números censitários.

A Cultura Brasileira se insere no projeto do Censo por ter que se adequar a suas delimitações e seus objetivos; e no que diz respeito à sua circulação e distribuição: os direitos autorais pertenciam ao IBGE e os volumes da primeira edição foram distribuídos segundo os critérios estabelecidos pelo Estado. É desse lugar constituido pelo projeto do Censo que se estabelece a proposta de Fernando de Azevedo.

O tema proposto por Azevedo para a sua obra monográfica – "Cultura e Educação no Brasil – origem, desenvolvimento e situação atual" é enviada à comissão censitária a 25 de outubro de 1938.

Se, de início, o estudo parece à Comissão uma monografia reduzida às questões da cultura e da educação, o projeto vai ganhando espaço e, com isso, os horizontes e ambições de Azevedo vão ficando mais claros[13]. Pretendia o Autor produzir uma síntese monumental que englobasse, como obra sociológica, os aspectos fundamentais do Brasil, utilizando toda a espécie de dados produzidos pelo censo (demográfico, agrícola, industrial, comercial, dos transportes, comunicações, etc.). A cultura e a educação, para Azevedo, são um recorte preciso que permitiria uma "síntese do Brasil de corpo inteiro"; operação que tornaria o Brasil "mais conhecido aos brasileiros e a descobri-lo os homens dos outros países." A síntese da cultura introduziria a síntese numérica do país.

A proposta de Azevedo para o livro é

> *dar uma vista de conjunto, tão completa quanto possível, da cultura no Brasil, nos fatores que a condicionaram, nas suas diversas manifestações artísticas, literárias e*

[11] "Compreender esses enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma alguma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais." (Chartier, 1990:28)

[12] A princípio a Comissão pretendia compor a introdução do Censo com diferentes monografias especializadas. Azevedo, para impor seu projeto como única monografia, disputa nas Assembléias da JEC com o projeto original, defendido pelo presidente. Ver Toledo, 1995.

[13] Ver correspondência entre Teixeira de Freitas e Azevedo – Arquivo Fernando de Azevedo - IEB

> *científicas, etc. e na formação do aparelhamento institucional, cultural e pedagógico, destinado a perpetuar, transmitir e desenvolver o patrimônio cultural do país.*
> *Não tem sido dos menores trabalhos o esforço constante de síntese, para não reter senão o que é essencial e característico e nada omitir, nesse panorama, que tenha verdadeiramente valor e sentido. Não se trata de uma simples exposição histórica, com qualquer preocupação de detalhismo, mas antes de uma interpretação sociológica dos fenômenos da cultura, das formas que revestiram, de sua evolução e de suas tendências. Tenho estudado e analisado através da melhor documentação possível e com espírito e métodos objetivos.* (Carta de Azevedo a Venâncio Filho, 30/7/1940. Grifos meus)

Os marcos e amplitude específicos da obra, dentro do horizonte do Censo, estão aí dados: deveria ser produto de análise da Sociologia, que entende a cultura como fenômeno social que, por sua vez, permite desvelar o processo civilizatório do país. Nesse sentido, tal análise utiliza-se da história para explicar a especificidade do processo de civilização do Brasil, produzindo uma síntese sociológica a partir de documentos e estudos monográficos manejados e oedenados com base nos métodos objetivos que permitem, como resultado, uma interpretação objetiva e científica.

O espírito e os métodos objetivos a que se refere Azevedo, no trecho citado, certamente são os produzidos em *Princípios de Sociologia e Sociologia Educacional*. Nestes manuais Azevedo apresenta sua concepção de Sociologia e o que entende por método sociológico. *A Cultura Brasileira* é, nesse sentido, o exercício prático do que já havia produzido teoricamente. Os três livros formam, então, um tríptico, no qual as concepções, conceitos e método se concentram nas duas primeiras obras e a aplicação na terceira.

Ainda em relação aos dados utilizados pelo Autor em *A Cultura Brasileira*, nota-se que apesar da obra ser a Introdução do Censo não há a menor preocupação do Autor em utilizar os dados nele produzidos. Os dados estavam sendo produzidos no mesmo período que a obra dificultando, portanto, a utilização imediata dos números. No entanto, não há qualquer referência na correspondência consultada a esse tipo de dificuldade por parte de Azevedo. A obra não explica os processos pelos quais os dados censitários foram produzidos e nem tão pouco se debruça sobre as evidências que deles poderiam resultar. As linhas gerais do projeto do Censo acabam por dimensionar apenas o tipo de obra que deveria ser a sua Introdução, único momento em que há explicitada a relação entre a obra e o Censo. Para além disso, a obra ganha total autonomia. A utilização dos resultados do Censo não se diferenciam do modo como Azevedo utiliza as monografias especializadas ou as obras de detalhes. Os vínculos com o Censo vão cada vez mais se atenuando conforme a obra ganha autonomia e se distancia dele no tempo – os dados do Censo de 1940 são substituídos, na segunda versão (1958), pelos dados do Censo de 1950, sem o menor prejuízo à lógica do trabalho.

Porém, se na interpretação os vínculos com os resultados do censo são tenues, o Censo de 1940 é fundamental para que a obra de Azevedo adquira legitimidade de interpretação científica e *status* de marco de referência. Como já apontado, a comparação com a introdução do Censo de 1920 de Oliveira Viana é constante e acaba por marcar a expectativa dos leitores, assim como a avaliação sobre o seu valor. O status da obra científica era concedido pelo próprio Censo – síntese numérica do Brasil – assim como a sua delimitação "síntese da cultura e da educação do Brasil"[14]. Em artigo sobre o lançamento da obra, Emílio Willems ressalta o âmbito de sua produção:

> *Era de se esperar que o legislador se aproveitasse de experiências anteriores para oferecer novamente ao leitor brasileiro a possibilidade de examinar os resultados do censo de 1940 à luz do desenvolvimento histórico da cultura brasileira. Oliveira Viana prefaciou as publicações do recenseamento de 1920 com a "Evolução do Povo Brasileiro", livro que se incorporou ao patrimônio da cultura brasileira como trabalho de valor permanente. Desta vez, Fernando de Azevedo foi escolhido pela Comissão Censitária, para escrever o volume introdutório. Deu-lhe o título "A Cultura Brasileira". Esse título representa um programa científico de primeira ordem (...)."* (Willems, 7/12/1943)

As "experiências anteriroes", de um lado, justificam o nome de Azevedo como autor, de outro, colocavam a Introdução do Censo em evidência, como obra de importância científica que deveria servir de guia para a análise dos dados produzidos.

Os comentários na imprensa sobre o lançamento do Censo destacam-no em toda sua grandeza, como instrumento explicativo do passado e do presente e, por isso mesmo, indicador do futuro. A obra de abertura é, ainda, considerada como uma das partes do imenso trabalho que guiará os estudos contidos no balanço geral realizado no Censo. A obra de Azevedo, pelo lugar em que é constituída, ganha notabilidade e legitimidade, incorporando-se ao "patrimônio da cultura brasileira", perpetuando sua construção da história, de seus marcos e de seu modo de operar a explicação histórica.

Em um artigo publicado no Jornal do Commercio, por volta do lançamento de *A Cultura Brasileira*, o colunista comenta:

> *O Recenseamento Geral de 1940 – uma das obras de maior relevo do atual governo – não irá dizer-nos, apenas, quanto somos, respondendo, assim, à interrogação que se tornou proverbial por angustiante e dolorosa – mas, também, representará o balanço geral do Brasil, na sua riqueza, cultura, civilização e conquistas de toda sorte (...) O recenseamento de 1940 será o maior e mais prodigioso estudo levado a efeito, num plano, pelos brasileiros, desde o início da nossa nacionalidade.* (Cf. Jornal do Commercio, 13/1/1943)

[14] Muitos artigos publicados na grande imprensa sobre a obra, por volta de seu lançamento, ressaltam o fato de ser a introdução do Censo de 1940, indicando o caráter científico do censo e da obra. Ver Série

A Circulação de *A Cultura Brasileira*

Concluída a obra, Azevedo preocupa-se coma divulgação do livro. Pretendia que seu livro fosse amplamente divulgado, sendo distribuído para além dos círculos que receberiam o Censo. As discussões em torno desta questão contemplam três principais assuntos: como circularia o Censo e a sua Introdução? O Instituto, possuindo os direitos autorais da Introdução, permitiria a sua publicação em outras línguas? Como a Introdução chegaria ao grande público?

Azevedo empenha-se em conseguir os direitos autorais do livro e uma grande divulgação dentroe fora do país. O locus da obra legitimava sua incorporação ao "patrimônio cultural", mas para que realmente alcançasse o impacto esperado era necessário que fosse divulgada e se tornasse notícia notícia na imprensa.

A preocupação com o silêncio da imprensa em relação ao lançamento da obra aparece nas cartas trocadas com Freitas e Venâncio Filho. O caminho da distribuição dos livros é mapeado por Azevedo e Teixeira de Freitas:

> *Eu também já estranhara o silêncio da imprensa e foi em torno disso que fiz os comentários justificativos da proposta*[15]*:*
>
> *O Dr. Cardim explicou que o jornal do Comércio ainda não aludira à obra porque esta não lhe tinha sido remetida. Outros membros apoiaram minha sugestão.*
>
> *O Presidente explicou então que a demora fora motivada pela necessidade de organizar uma cuidadosa lista de destinatários, uma vez que a edição não é vultuosa.(...)*
>
> *Posso adiantar ainda que o DIP requisitou vários exemplares destinados a estudos de escritores especializados. Conta, ao que parece, provocar um movimento de interesse em torno da obra (...)*
>
> *Devo esclarecer, ainda, que já foi providenciada uma notícia da obra em nossa Revista Brasileira de Estatística, (n°16). E acrescento que, não obstante a falta de comentários da imprensa, temos recebido inúmeros pedidos de exemplares, que vamos encaminhar sempre para o Serviço Nacional de Recenseamento.* (Freitas, 13/9/1943)

A obra, distribuída pelo Serviço Nacional de Recenseamento, além de demorar para completar a distribuição, ainda ficou restrita a um círculo que não contemplava os interesses de Azevedo, diminuindo o impacto da interpretação inovadora na imprensa e em relação ao público. Dos 3.000 exemplares editados, 500 foram destinados às embaixadas e instituições culturais no exterior, 225 para a distribuição pessoal (25 ao Autor e o restante a chefes de governos, altas autoridades e funcionários mais graduados do Instituto, no Distrito Federal e nos estados), 2.275 destinados às entidades culturais, publicitárias, docentes, administrativas e

---

Recortes, Caixa 1, Arquivo Fernando de Azevedo – IEB.

[15] Freitas refere-se a proposta que fez a Comissão Censitária Nacional para a distribuição imediata da obra "monumental" de Azevedo. (Carta de 13/9/1943)

técnicas de maior expressão, não ficando qualquer livro para venda ou distribuição. (Carta de Freitas a Azevedo, 5/10/1943).

Azevedo entende haver dois problemas na distribuição oficial da obra: a velocidade da distribuição – que retarda o impacto da obra na imprensa; e seu destino que não contempla o público alvo pretendido por ser restrita e não "popularizar" a interpretação dos problemas brasileiros e da história da educação brasileira. Freitas o aconselha a tentar uma edição particular, "como acontecera com o estudo de Oliveira Viana no Recenseamento de 1920.". (idem, 13/9/1943). Para ampliá-la consegue, junto ao JEC, autorização para publicação independente, fazendo-a pela Cia. Editora Nacional em 1944, da qual era editor, um ano depois de lançada a obra.[16]

Na imprensa, mesmo antes da edição independente, seu livro é comparado a outras obras lançadas no mesmo ano como: *Formação do Brasil Contemporâneo* de Caio Prado Júnior, *Terras se Fim* de Jorge Amado, *Fogo Morto* de José Lins do Rêgo, *Ensaios Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil* de Roberto Simonsen, a reedição de *História a Literatura Brasileira* de Sylvio Romero, *Casa Grande* e *Senzala* de Gilberto Freyre e outros. Torna-se um acontecimento literário ora valorizado por compor o Censo, ora pela projeção de Azevedo como educador e sociólogo, ora pela interpretação inovadora e pelo volume de informações trazidos pelo texto. Apesar dos "contratempos" de sua distribuição, a obra de Fernando de Azevedo ganha a notabilidade e a projeção pretendidas.

O posicionamento estratégico de Azevedo, com a opção de interpretar os dados em lugar de produzí-los, parece ter lhe rendido posição política e projeção mais contundentes na medida em que ganha espaço para estabelecer e perpetuar sua interpretação do "estado atual" dos acontecimentos e do passado: transforma sua ação em marco divisório das políticas educacionais no Brasil, constitui a identidade dos grupos (Católicos e Pioneiros) que disputavam a imposição de projetos no campo Educacional e elimina outras posições dessa contenda. Legitimando sua análise pelo locus da obra, projeta para o futuro sua interpretação que é incorporada como "patrimônio cultural", atingindo seis edições. Constrói, assim, as bases para um modo de apreender a História e a possibilidade de transformar sua interpretação em memória.

É da derrota política que Azevedo consegue tornar-se o intérprete oficial da História da Educação Brasileira e eliminar de seu relato os dados da derrota, erigindo a si e seu grupo como

---

[16] Ver cartas de Freitas a Azevedo de 13/9, 5/10, 18/10, 4/11 de 1943; de Carneiro Felippe a Azevedo 19/10/1943; de Venâncio Filho a Azevedo de 28/8/1943.
Para a formulação de hipóteses em relação a quantidade dos exemplares editados seria necessário o levantamento de dados comparativos, por isso limito-me a supor que, pela insistência de Azevedo em relação ao mapeamento da distribuição dos volumes e pela obstinação em conseguir autorização para uma segunda edição (que sai no ano seguinte), que a obra, coma primeira distribuição, não chegou ao público que o interessava ou, ainda, não foi suficiente em número (?) para contemplá-lo. Outro indício, encontrado por mim em seu arquivo, são os destaques em vermelho feitos pelo Autor em uma passagem do artigo de Emílio Willems (7/12/1943) sobre a necessidade de se produzir uma edição popular acessível ao público em geral e em um artigo de Hermes de Lima que pergunta: "Por que privar o público do conhecimento de trabalho dessa natureza, do prazer de adquirí-lo?"(8/1/1944).

o “novo” em termos de educação que, numa ação sem precedentes, consegue derrotar as forças da “tradição” e do “velho”[17], impondo seu projeto educacional. Pela escolha do tema e pela escolha dos recortes analíticos que realiza em *A Cultura Brasileira*, Azevedo transforma o espaço da Introdução do Censo em uma ação política de constituição de um monumento para si mesmo e para os demais “derrotados”, fazendo com que a derrota política se transformasse em vitória pela história. Indício dessa perspectiva de Azevedo, inscrita na Introdução do Censo, é o fato de dela eliminar qualquer tipo de referência aos motivos pelos quais se dá a saída de Anísio Teixeira da direção da Instrução Pública do Distrito Federal, ou mesmo de nela não haver qualquer referência ao fechamento do Instituto de Educação, que abalou tão fortemente a vida de Azevedo. No lugar de relatar o fim de cada um desses processos dá destaque a seus conteúdos. O Intérprete suprime da história a derrota do Educador.

Bibliografia:

Arquivo Fernando de Azevedo – IEB / SP.

AZEVEDO, Fernando de. 1943. *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1ª ed.

_____. 1958. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 3ª ed.

_____. 1944. *Princípios de Sociologia*. São Paulo: Co. Editora Nacional.

_____.. 1957. *Sociologia Educacional*. S.P.: Melhoramentos.

CARVALHO, Marta M. C. de. 1986. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação, (1924-1931)*. Tese de doutorado apresentada a FEUSP.

_____. 1989. “O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*”. In: *Cadernos de Pesquisa*. (71):29-31, novembro.

CHARTIER, Roger. 1998 *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidade Ibero-Americana.

_____. “O mundo como representação”. .1991 In: *Estudos Avançados*, S.P.: Instituto de Estudos Avançados. USP, 5 (11), Abr.

_____. 1990. *A História Cultural. Entre práticas e representações.* Tradução: Maria Manuela Galhardo.

PENNA, M. Luiza. 1987. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva.

TOLEDO, M. Rita de A., 1995. *Fernando de Azevedo e* ***A Cultura Brasileira*** *ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*. Dissertação de mestrado. PUC/SP.

[17] Sobre os significados de “velho”, “novo” e “perigoso” na narrativa de Fernando de Azevedo ver (Carvalho, 1989)

LEITURAS INFANTIS NOS ANOS 50

Franceli Aparecida da Silva Mello - UFMT

A maioria dos estudiosos que se ocupavam da literatura para crianças e jovens nos anos 50 compartilhavam da opinião de que, apesar do progresso tecnológico, ou por causa dele, presenciava-se uma crise do gênero. Esta, segundo Cecília Meireles, seria menos uma crise de carência que de abundância. O volume de publicações destinadas à criança era grande na época. O que a autora questionava era a sua qualidade. Dirigindo sua crítica principalmente aos romances policiais – gênero de crescente sucesso na época e que, segundo a autora, teria uma ação perniciosa sobre a criança ao apologizar a violência e o herói atrevido e sem escrúpulos – e às histórias em quadrinhos, estimulantes da preguiça mental, acreditava. Cecília Meireles reagia à ação dos meios de comunicação de massas

> "O cinema, o rádio, o noticiário rápido das revistas, tudo a traz (a criança) ao corrente das últimas atualidades: mas em tom anedótico, sem lhe solicitar profunda reflexão nem lhe inspirar grande respeito."[1]

Em defesa das histórias em quadrinhos, vinham os seus próprios divulgadores, que através de anúncios tratavam de salientar seus aspectos positivos, quais sejam: permitiam às crianças 'viver aventuras maravilhosas sem sair do lar', estimulavam a leitura de livros, transmitiam bons exemplos e mensagens otimistas, como se pode ver em anúncio publicado na Seleções de abril de 1959, intitulado "o problema da leitura de seus filhos".

".....

> "Semanalmente no 'pato' e mensalmente no 'Mickey', voc6e poderá estar certo de que seu filho encontrará somente bons exemplos. Não há jamais um só traço de ações violentas ou menos recomendadas. Em cada uma das histórias dos 'bichinhos falantes' de Walt Disney, há sempre uma quente e segura moral humana.

[1] MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo, Summus, 1979, p.152.

> Assim, o importante problema da literatura infantil encontra uma feliz e completa solução nas páginas, primorosamente impressas de 'O Pato Donald' e 'Mickey'".[2]

Havia também os que defendiam a história em quadrinhos não como solução para a leitura recreativa, como as de Disney, mas aquelas que possuíam certo teor instrutivo. Assim, em artigo intitulado "A batalha das histórias em quadrinhos", publicado em 1949 no *Jornal de Letras*, Ricardo Forte elogia a revista *Sesinho* pelo seu caráter instrutivo e formador. (Essa revista, como muitas outras da época, trazia exercícios de ficha de leitura para o leitor preencher).

O mesmo jornal, em março de 1950, na seção "Comentário", sugere o uso da revista infantil como auxiliar da professora primária, suprindo as dificuldades do livro didático, considerado pelo comentarista, pouco atraente (sem figuras e em preto e branco). É interessante notar aqui que a proposta não é de melhorar o livro didático, mas de 'escolarizar' a revista infantil, sintoma de que havia ainda uma forte tendência à cobrança do conteúdo pedagógico em toda e qualquer literatura que se destinasse à infância.

Na sua coluna dedicada às crianças, "Página Infantil", do *Jornal de Letras*, Vicente Guimarães ou Vovô Felício, orienta os leitores recomendando livros de acordo com critérios como a presença de exemplos morais e de força de vontade, aventuras sadias, linguagem simples, bonitas ilustrações, difusão de bons hábitos de higiene e de educação cívica e, principalmente, a presença de cenário e temática nacionais. Em artigo de fevereiro de 1950, Vicente Guimarães também lamenta a fase de desprestígio pela qual passa a literatura infantil, identificando como uma de suas causas a invasão de livros estrangeiros, afastando do mercado os autores brasileiros.

Se por um lado, as facilidades oferecidas pelo governo favoreceram o desenvolvimento da indústria editorial, propiciando o lançamento de inúmeras revistas infantis._Lenyra Fraccaroli em sua *Bibliografia da literatura infantil em língua portuguesa*_registra 17 novos lançamentos de revistas infantis dentre as 26 revistas lançadas entre 1950 e 1955_., observou-se, por outro lado, o desestímulo das editoras para a publicação de autores nacionais, dando preferência às traduções, mais baratas e comercialmente rentáveis. Acrescente-se a isso o excessivo didatismo da literatura infantil brasileira e a ausência de qualquer crítica honesta e competente, como responsáveis pela mediocridade da criação nacionai do período, favorecendo a reedição massiva dos clássicos e a invasão da literatura de massa (O Pato Donald começa a ser editado no Brasil em 1950).

Aparentemente houve também, por parte da produção literária, uma reação contra essa "invasão" estrangeira. Na esteira do regionalismo, a literatura infantil brasileira tomou como

[2] *Seleções Reader's Digest*, 4/1959, p. 31

temática preferencial a “vida do campo” e as “aventuras na selva”, representando a natureza e a história brasileiras como forma de expressão do ideal nacionalista. A grande incidência de títulos que remetem a esses temas parece confirmar essa hipótese, assim como a relação dos livros premiados da época documentam o aval institucional para essa tendência.

Em 1947 o prêmio do Departamento de Cultura de São Paulo é concedido à obra de Baltazar Godoy Moreira, *Negro Velho de Guerra*, cuja personagem título mora num pequeno sítio. Logo no início da história o narrador, em terceira pessoa, divide a narração com a personagem título, que emprega um linguajar caipira:

> “Truxe pra mecê cumeça fogo.”

Assim, tio Quim (esse era o nome do preto), conta sua vida na fazenda no tempo da escravidão. O tom nacionalista da obra fica por conta da participação de tio Quim na guerra do Paraguai. Quando ele manifesta o desejo de partir para a guerra, um negro o contesta:

> “- Larga de pensá nisso, rapaz! Cuide de seu que-fazê...
> Nóis, negro escravo, nós não tem pátria.”

Quim não se convence, pois segundo o narrador,

> “Quim tinha. O Brasil era sua pátria, apesar de tudo. E estava pronto a morrer por ela...”

Com o final da guerra, Quim ganhou a liberdade a algum dinheiro com que pretendia comprar a alforria dos pais; seu dono não os vende, mas eles são libertados pela lei dos sexagenários. Assim, a obra conjuga lições de história e civismo num tom marcadamente ufanista.

Corroborando as tendências ruralista e didática, o Ministério da Agricultura premiou em 1949 o livro *Que Formiga*, de José Reis, baseado nas pesquisas do professor Mário Autuori sobre os hábitos das formigas. O narrador é uma criança curiosa que pergunta ao seu tio sobre a vida dos insetos. Tio Paulo explica às cianças o perigo que as formigas representam para as plantações.

Na linha da literatura prescritiva, o concurso do SAPS premiou, em 1950, *O Julgamento da Horta*, de Terezinha Eboli, que conta a história de um menino muito magro, Bambuzinho, que não comia verduras; após um julgamento na horta, passa a comer de tudo, tornando-se robusto e feliz.

Também em 1950, o Concurso Edições Melhoramentos concede o prêmio a Arnaldo Oliveira Barreto para três livros que fazem apologia da natureza brasileira: *Quando os taquarais*

florecem, de Guiomar Rocha Rinaldi; *O Espantalho que viveu*, de Gilda Helena e *Eu, Serafim e o Zeca*, de Baltazar de Godoy Moreira. O primeira narra, no estilo de fábulas, episódios de animais na floresta. Os protagonistas são habitantes da Ratolândia, que, depois de ameaçados pelos predadores da floresta, acabam vencendo o perigo através da união. Assim, no final, os ratos (guinchando), os sapos (coaxando) e os pássaros (trinando) cantam juntos:

> "Sou caboclo brasileiro,
> sou moreno, sou trigueiro,
> como a terra onde nasci..."

E todos os bichos da mata repetiram o canto (onça, paca, tatu, anta, cotia, capivara). O nacionalismo também se verifica em *Eu, Serafim e o Zeca*, que narra a história de 3 amigos portugueses que vieram ao Brasil na época da colonização. A parte do livro dedicada às peripécias dos amigos em Portugal é mais aventuresca; outra parte detém-se na descrição das belezas naturais, responsáveis pela adoção do Brasil como pátria pelos portugueses. Um deles casa-se com uma índia; o outro, embora casado com uma portuguesa, tem um filho chamado Aricê e o outro permanece solteiro em sua paradisíaca fazenda tropical. Além do tom nacionalista, o livro guarda também um tom conciliatório com relação ao problema da colonização, pregando a perfeita integração entre colonizadores e colonizados.

Em 1954 a Academia Brasileira de Letras concedeu o prêmio Carlos Laet para *A Aldeia Sagrada* e em 1957 a UBE concede o prêmio Fábio Prado para *Volta à serra misteriosa*, ambos de Francisco Marins.

O vencedor do Concurso Editora Vozes do ano de 1958 é *O Jardim do Vovô Cândido*, de Stella Leonardos e Alice Landau. Obra que traz um dado novo em relação às anteriores, pois já trata de um problema urbano: a falta de espaço na cidade para o cultivo de plantas. Vovô Cândido é um velhinho louco por crianças e plantas. Morando num apartamento térreo, ele cultivava suas flores num pequeno quintal; vendo sua dedicação, os anjinhos do céu o presenteiam com um belo jardim, que se torna a atração do bairro. O jardim estende-se até o terreno baldio ao lado do prédio do prédio do Vovô. Um dia o terreno é desapropriado para a construção de um edifício. Todos ficam tristes, principalmente as crianças, os animais e as flores. Ao pedirem ao advogado uma solução para o caso, ficam sabendo que a única solução seria a compra do terreno. Assim, as crianças se mobilizam em passeata pedindo ajuda. Todos os moradores do bairro colaboram e o terreno é comprado. O jardim é inaugurado pelo prefeito com muita festa.

Outra história que se passa na cidade é *O Circo*, de Jannart Moutinho Ribeiro, premiado pela UBE em 1958. Nele há uma pequena crítica à falta de oportunidades de educação na roça: o personagem central, o Pasteleiro, é um menino órfão que com 13 anos ainda está no terceiro ano primário por haver entrado tarde na escola:

> "...vivera sempre na roça, trabalhando na lavoura de enxada, ajudando os pais, pobres, muito pobres.
> Só depois que os perdeu é que veio, o coitado, viver com a madrinha na cidade, a Nhá Sofia dos Pastéis."

Na cidade a sua vida não melhorou muito, mas podia estudar e se divertir mais (indo ao circo, por exemplo, que é onde passa a trabalhar, encontrando aí a felicidade).

Provavelmente não era essa opinião de Renato Sêneca Fleury, nem do juri que lhe concedeu o Prêmio Jabuti, no mesmo ano de 1958, pelo seu livro *Proezas na Roça*. Na apresentação da obra, Lourenço Filho enfatiza o que parecia ser não só uma tendência literária da época, mas uma posição política defendida por um amplo setor da sociedade: a necessidade de fixar o homem no campo;

> "Há um tema central nesse livro, à primeira vista, tão desprentensioso: é o do profundo desequilíbrio entre a economia rural e a dos meios urbanos, os quais, com o seu ilusório esplendor, a tantos jovens arrasta para uma existência medíocre se não miserável. Por que não alterá-los, por que não levá-los a meditar sobre as condições e circunstâncias, por que não dizer-lhes uma palavra prudente e amiga, a fim de que possam consultar suas verdadeiras inclinações e capacidades?"

O livro todo faz apologia da vida no campo:

> "- Pensa que é em qualquer parte que a gente encontra um lindo ribeirão como este, para nadar e pescar? Que se encontram frutos de toda qualidade? E matas, e cachoeiras, e pastos bons e terras das melhores?",

em contraposição à vida dura da cidade:

> "Se morássemos na cidade, Chico, que vida levaríamos?
> Sem larguezas, sem liberdade...
> Você tem razão! Nos sítios, nas fazendas, mesmo em pequenas chácaras, vive-se melhor. Mais espaço, mais fartura, ar puro, vida simples, como sempre dizem papai e mamãe."

E é em torno dessas comparações entre campo e cidade que giram as conversas de Chico e Zezinho, protagonistas da história e autores das “proezas”, que ficam por conta de uma caçada à onça que atacava os animais do pasto, das cobras e aranhas que aparecem no mato, das pescarias e das armadilhas para pegar um cachorro do mato e uma jaguatirica.

Segundo a tradição da família,

> “- Nossos pais, nossos avós, nossos antepassados eram todos gente da lavoura, do campo, do mato, da roça.”

Zezinho sempre quis permanecer na roça; Chico vai para a cidade fazer o ginásio. No final temos Zezinho formado pela Escola Prática de Agricultura e Chico decidindo fixar-se no campo. Lucas, primo de Zezinho que morava na cidade, torna-se agrônomo e também dedica-se à lavoura e à criação. Com as técnicas modernas aprendidas na escola e resultantes da contratação de um agrônomo, o sítio do pai de Zezinho prosperara podendo oferecer condições dignas de trabalho para seus empregados. Além de aparecer na obra de Francisco Marins e outros autores do período, a apologia da agricultura racionalizada já um tema presente em *Saudade*, de Thales de Andrade, de 1919.

Outro texto que segue essa linha é *Aventura de Don Rubiácea*, de Alice Landau (1956). O livro constitui-se de três contos. O primeiro deles conta a história do café, desde o seu aparecimento na Arábia até a sua transformação em produto principal da economia brasileira. O segundo é sobre um incêndio na floresta, que causa muitas desgraças, com o propósito de condenar as queimadas.O terceiro é a história de três irmãos cujo pai vai à falência e cada um segue o seu destino. Os dois mais velhos seguem carreiras na cidade, um vai ser ajudante de advocacia e o outro, atleta. O mais novo, desprezado como o “patinho feio” da casa, pois não dava para os estudos, nem para os esportes, vai trabalhar na fazenda de café do tio. Lá aprende tudo sobre o cultivo do café, economiza e compra a sua própria fazenda. Em 5 anos volta rico à casa do pai, enquanto seus irmãos estão pobres e maltrapilhos.

Outra obra que, embora não o faça tão ostensivamente, defende a vida sertaneja é a *Glorinha*, de Isa Silveria Leal (Prêmio Jabuti de 1958).

Romance infanto-juvenil, *Glorinha* enfoca os costumes dos habitantes de uma pequena cidade mineira. Apesar de escrito no final dos anos 50, *Glorinha* é um livro que defende valores tradicionais. Cheio de máximas e conselhos impregnados de moralidade religiosa: a exaltação do amor ao próximo, da caridade, da união familiar, da resistência aos vícios (não beber, para os homens, não ser namoradeira, para as mulheres) e à preguiça. Exalta ainda a vida simples do interior, o espírito de solidariedade de seus habitantes, seus costumes tradicionais e folclore.

A personagem principal, Glorinha, é uma garota exemplar. Educada, bondosa, inteligente e abnegada. Aos 23 anos já ajudara a fundar uma Santa Casa na pequena cidade de

Bagagem, pacificara uma briga com os índios, alfabetizara a tribo e boa parte das crianças da cidade. Sem ambição pessoal, Glorinha não se interessa pelo casamento com o promotor "bom partido", que chega à cidade chamando a atenção do todas as moças casadoiras. No final, não é dito, mas sugerido que Glorinha só se casará quando encontrar o seu grande amor. O que provavelmente acontecerá no próximo livro: *Glorinha e a Quermesse*, anunciado subliminarmente no final deste.

Apesar de a história se passar no pequeno povoado mineiro, mais precisamente na chácara dos pais de Glorinha, a cidade grande é mencionada algumas vezes no romance. É para lá que foge o desordeiro Romão, após tumultuar a vida da cidade interiorana, o que de certa forma mostra a cidade grande como ponto de convergência dos maus elementos. Mas, por outro lado, o "bom elemento", o promotor, também parte para um centro maior quando perde o interesse que o prendia a Bagagem (Glorinha) e decide progredir na carreira, revelando-se as limitações da cidade pequena, sua vida estática, que não oferece possibilidades de progresso.

Assim, esse tipo de literatura (que exalta as vantagens da vida no campo), já começa a dar seus primeiros sinais de fraqueza argumentativa, pois nela flagram-se contradições que revelam a impossibilidade de uma defesa radical dos valores rurais numa sociedade urbana.

A referência à cidade ainda que negativamente, ou seja, a marginalização do homem do campo, através da desvalorização da sua cultura em favor da urbana, fica mais visível numa obra como *Os granfinos da roça*, de José Romano Gori (1953), constituída de pequenos contos, que tematizam o desnorteio do roceiro recém chegado à cidade. Monteiro Lobato já havia insinuado a inviabilidade econômica do sítio, o que, à primeira vista, pode ser interpretado como um índice de modernidade da literatura infantil dos anos 50. Entretanto, no nível da representação formal, o exemplo de Lobato parece ter sido ignorado, já que a literatura infantil da década de 50 mostrou-se indiferente às inovações formais da linguagem literária propostas pelos modernistas em 22 e depois pelos concretistas.

BIBLIOGRAFIA

EBOLI, Terezinha. *O Julgamento da horta*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Pongetti, 1950.

FLEURY, Renato Sêneca. *Proezas na roça*. São Paulo. Melhoramentos, 1953.

FRACCAROLI, Lenira G. *Bibliografia da Literatura Infantil em Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo. Ed. Jornal dos Livros, 1982.

GORI, José Romano. *Os granfinos da roça*. São Paulo. Edições Paulinas, 1953.

GUIMARÃES, Vicente (Vovô Felício). *Jornal de Letras*, artigos do período de 1949 a 1951.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina.*Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias.*

São Paulo. Ática, 1984.

LANDAU, Alice. *Aventuras de Don Rubiácea*. São Paulo. Editora do Brasil, 1956.

LEAL, Isa Silveira. *Glorinha*. 5ª ed.São Paulo. IBRASA, 1983.

LEONARDOS, Stella & LANDAU, Alice.*O Jardim do Vovô Cândido*. Petrópolis. Vozes, 1958.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 2ª ed. São Paulo. Summus, 1979.

MOREIRA, Baltazar Godoy. *Negro Velho de Guerra*. São Paulo. Editora do Brasil, 1947.

_____*Eu, Serafim e o Zeca.* São Paulo. Melhoramentos, 1950.

MOURA, Gerson. *Tio Sam chega ao Brasil* (a penetração cultural americana). 2ª ed.São Paulo, 1985.

REIS, José. *Que Formiga*. São Paulo. Melhoramentos, 1949.

REVISTA *Seleções Reader's Digest.* Abril, 1959.

RIBEIRO, Jannart Moutinho. *O Circo*. São Paulo. Melhoramentos, 1958.

RINALDI, Guiomar Rocha. *Quando os Taquarais Florecem.* São Paulo. Melhoramentos, 1950.

GT 11:
Espaços de leitura, prática de leitores

Literatura prescritiva, público leitor e práticas de leitura em bibliotecas do Rio de Janeiro do século XIX
Valéria Augusti

A primeira "Livraria Pública do Estado de Minas Gerais"
Christianni Cardoso Morais

Porque o acervo jesuítico de um colégio açoriano veio parar nas prateleiras da seção de obras raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro?
Elvira Rodrigues Cardoso

O pensamento conservador brasileiro através da análise da Biblioteca da Congregação Mariana da Mocidade Acadêmica
Sílvia Cortez Silva

Letras e leitores: o Real Gabinete Português de Leitura
Flávia Miguel de Souza

Foto de Ângelo José da Silva

LITERATURA PRESCRITIVA, PÚBLICO LEITOR E PRÁTICAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS DO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX

Valéria Augusti

IEL - UNICAMP

I.1 - Literatura prescritiva.

Desde pelo menos o século XVIII encontra-se, no Brasil, registros da presença de inúmeras obras de caráter prescritivo, as quais, independentemente de sua forma, tiveram por objetivo ter efeito sobre o comportamento dos indivíduos, ou seja, fazer com que, por meio da leitura, estes se interrogassem sobre suas condutas e as conformassem aos padrões nessas obras propostos.[1]

Esse tipo de literatura que compreende livros de moral e civilidade consta, por exemplo, nas "listas de pedidos de envio de livros"[2] ao Brasil, dirigidas à Real Mesa Censória, no período compreendido entre 1769 e 1822. Devido ao fato de tais listas, em geral, não fornecerem dados sobre a quantidade de exemplares enviados ao Brasil e trazerem, apenas eventualmente, o nome do autor das obras, torna-se difícil, a partir delas, obter informações detalhadas sobre a circulação da literatura prescritiva. Entretanto, por meio dessas listas sabemos que tais pedidos foram aceitos, ou seja, que segundo os critérios

[1] Sobre literatura prescritiva ver Michel Foucault, *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984, p. 16.

estabelecidos pela censura, tais obras foram consideradas inofensivas, e enviadas ao Brasil nesse período.

A partir do século XIX firmaram-se outras formas de circulação e de acesso à literatura prescritiva e, consequentemente, aos valores e padrões de conduta nela contidos. O estabelecimento, no Rio de Janeiro e, provavelmente, em outras províncias, de livrarias e bibliotecas de uso coletivo, irrestrito ou não, permitiu que o público pudesse ler essas obras sem a necessidade do aval da metrópole.

Os catálogos de bibliotecas do Rio de Janeiro oitocentista permitem o acesso a informações bibliográficas mais completas e precisas sobre as obras, se comparados à lista de pedido de envio de livros à Real Mesa Censória. Nesse sentido, constituem-se num instrumento privilegiado de pesquisa da circulação da literatura prescritiva, assim como de outros generos literários.

I.2. Bibliotecas

Os catálogos de bibliotecas permitem não somente mapear a circulação da literatura prescritiva, como também, compreender qual a finalidade que lhe foi atribuída naquele momento histórico.

Os estatutos dessas bibliotecas permitem, por sua vez, ter acesso as regras de funcionamento que as regiam, possibilitando vislumbrar qual era o público leitor que essas instituições pretendiam servir e, também, quais eram as práticas de leitura por elas instituídas. Desse modo, numa análise conjunta, os catálogos e estatutos de bibliotecas

[2] Lista de pedido de envio de livros dirigida à Real Mesa Censória. Documento analisado como parte da

recobrem o universo do livro, enquanto objeto cultural em circulação, e, também, o universo da leitura, enquanto prática sujeita, no caso dessas instituições, ao controle e à vigilancia.

Em geral, a produção dos catálogos das bibliotecas do Rio de Janeiro implicou na escolha de um método para organizar o registro impresso das obras que compunham seus acervos. Os métodos variaram: alguns deles utilizavam a entrada das obras por autor e outros pelo título. Exemplos da primeira opção são o catálogo da Biblioteca da Marinha (1858), organizado segundo o sistema Brunet[3], o da Biblioteca Municipal (1878), o da Biblioteca do Museo Escolar Nacional (1885) e o da Biblioteca do Exercito Brazileiro (1885). Os catálogos da Biblioteca Fluminense (1852 e 1866) e do Gabinete Português de Leitura (1853) utilizaram a entrada pelo título das obras.

A organização dos acervos de obras das bibliotecas em catálogos sistemáticos demandou grandes esforços dos funcionários dessas instituições. Os responsáveis por tal tarefa, apesar de se inspirarem em métodos e modelos pré-existentes, encontraram sérias dificuldades para realizá-la. Estas dificuldades foram, em geral, atribuídas à falta de experiência e habilitação que teria tornado a tarefa, via de regra, superior às forças disponíveis para empreendê-la, como demonstra o discurso dos elaboradores do Catálogo da Bibliotheca do Exercito Brazileiro

> *Não obstante a nossa falta de habilitações officiaes, intentamos organizar novo trabalho, respeitando, todavia a classificação e planos*

pesquisa *Literatura de ficção no Brasil colonial* desenvolvida por Márcia Azevedo de Abreu.

[3] A edição encontrada do catálogo foi: *Manuel du Libraire et de L'amateur de livres* cinquième édition originale entièremente refondue et augmenteé d'um tiers par L'auteur. Paris, Librarie de Firmin Didot Frères, Fils et c[ie], 1865.

> *adoptados por estarem mais ou menos de acordo com o Systema de Bibliothecas militares indicado na - Premiére Série de Mélanges Militaires - Publications de la Réunion des Officiers.* [4]

Tais discursos evidenciam que a constituição das bibliotecas na cidade do Rio de Janeiro implicou na formação simultânea de um corpo de funcionários dedicado à organização das mesmas. Corpo este que parece, a princípio, desprovido de formação profissional especializada.

Os pedidos de desculpas dos bibliotecários nos colocam imediatamente a seguinte pergunta: quem era esse público leitor ao qual se dirigiam e para o qual elaboravam tais catálogos?

Os estatutos de funcionamento das bibliotecas permitem-nos compor, por meio de sua análise, um público virtual. Além disso, os estatutos permitem observar quais eram as regras de funcionamento dessas bibliotecas que incidiam sobre as práticas de leitura a que esse público possivelmente submetia-se ao freqüentá-las. Falamos em público virtual e de práticas possíveis de leitura pois trata-se de uma situação de idealidade na medida em que essa documentação tem um caráter normativo, excluindo todo um universo de leitores e práticas de leitura que, provavelmente, escapavam às regras de funcionamento elaboradas por essas instituições.[5] Desse modo, estaremos falando, em verdade, do público que esses estatutos imaginaram atingir e de práticas que pretendiam estabelecer.

---

[4] *Catálogo da Bibliotheca do Exército Brazileiro* precedido de seu regulamento e leis que lhe dizem respeito acompanhado de um índice alphabetico dos autores organizado pelo bibliotecario Joaquim Alves da Costa Mattos, official da Ordem da Rosa, cavalleiro da Ordem de Crhisto, condecorado com as medalhas de mentor militar das Campanhas do Estado oriental do Uruguay de 1864-1865. RJ, Imprensa nacional, 1885. , p.II

[5] A documentação com a qual estamos trabalhando tem caráter prescritivo, ou seja, diz respeito não às práticas efetivas, mas sim às regras que pretendiam normatizar a forma de utilização desses espaços sociais.

Algumas dessas bibliotecas restringiam o acesso aos livros apenas a sócios e acionistas, como por exemplo, a do Gabinete Português de Leitura. Tal gabinete de leitura não apenas restringia o acesso a esse grupo de leitores, como também considerava uma questão de honra, por parte do acionista ou subscritor, a não transferência do livro emprestado a quaisquer outras pessoas que "não tenham as mesmas qualificações", segundo consta no artigo 27 do Capitulo II, referente à leitura externa. Tratava-se, pois, de controlar não apenas o acesso à biblioteca, como também, à leitura dos livros pertencentes a mesma. Apesar disto, temos que levar em conta, como dissemos anteriormente, a possibilidade desses livros terem sido lidos por outras pessoas que não seus acionistas e subscritores. Nada nos garante que estes não emprestassem os livros dali retirados a outras pessoas .

A Bibliotheca da Marinha, instituída em 1846, restringia seu acesso aos oficiais e marinheiros. Em contrapartida, a biblioteca do Museo Escolar era aberta ao público em geral, sem quaisquer tipo de restrições. A Biblioteca do Exército era, por sua vez, franqueada a todos os empregados do Ministério da Guerra e, também, ao público em geral.

Tendo em vista esses públicos virtuais, observemos as finalidades que orientaram a fundação dessas instituições. No caso da Biblioteca da Marinha encontramos em sua origem um discurso que evidencia a crença segundo a qual a leitura tem o poder de modificar os hábitos sociais:

> *Já o amor dos livros se espalha pelos navios com a istallação das Bibliothecas Parciaes e é de presumir que o nosso marinheiro, lendo*

> *romances maritimos, viagens e episodios navaes, va insensivelmente trocando por esta distração outras que a disciplina nem sempre consegue reprimir. O oficial possue agora os meios de aprofundar ao ramos prediletos de sua profissão, e, tendo ao seu alcance tantos livros bons, vencerá a natural indolencia do espirito para os estudos serios, sem que a desculpe com a impossibilidade de obter uma bibliotheca.* [6]

À leitura, neste caso, é atribuída uma finalidade ao mesmo tempo disciplinadora e instrutiva, ou seja, acredita-se que por meio dela o marinheiro seja capaz de abandonar maus hábitos e de se aperfeiçoar profissionalmente. Pode-se notar que o tipo de leitura considerada mais adequada para atingir esse fim é aquela que está relacionada com o cotidiano do leitor. Desse modo, aos marinheiros se destinam, como vimos acima, romances marítimos, viagens e episódios navais.

A par das possíveis diferenças no que se refere ao público leitor - fosse ele restrito a acionistas, subscritores, membros de determinadas corporações ou não -, a maioria das bibliotecas ou associações literárias cuja documentação ainda hoje nos é acessível pretendeu ilustrar, ensinar, acabar com a "indolência do espírito", contribuir para o "progresso":

> *Os fins a que é chamada principalmente a preencher a biblioteca, que não deve ser aristocratica como se tem por ahi escripto noutras circunstancias e em respeito do nosso primeiro estabelecimento desta especie, o que nos parece contrario aos reclamos da civilização actual e antinomico com os intuitos geraes de nossa forma de existencia social, e*

[6] *Catalogo Methodico dos livros existentes na Bibliotheca da Marinha* organizado segundo o Systema de

> *precisamente porque ás municipalidades incumbe por effeito da lei dos tempos e da politica serem as distribuidoras do pão azymo do ensino.*[7]

De maneira geral, o Rio de Janeiro assistiu, ao longo do século XIX, à proliferação de bibliotecas que não pertenciam a particulares, e que, mesmo estabelecendo, em alguns casos restrições de acesso aos seus acervos, via de regra, pretendiam "ilustrar" os seus leitores.

A par dessa finalidade, interessa-nos, em particular, privilegiar os aspectos dessas instituições que dizem respeito especificamente às práticas de leitura que ali se pretendiam efetivar. Os estatutos das bibliotecas são uma fonte privilegiada para a investigação dessas práticas de leitura pois permitem o acesso aos constrangimentos a que as mesmas foram submetidas.

O mais básico constrangimento à leitura nesses espaços coletivos diz respeito aos dias e horários de funcionamento das bibliotecas. Ao contrário do que acontece quando o leitor adquire uma obra em uma livraria, aquele que lê em uma biblioteca é obrigado, no caso de tratar-se da leitura interna, a submeter-se aos horários de funcionamento dessas instituições. [8]

Outro constrangimento diz respeito ao acesso aos livros. No caso das bibliotecas do Rio de Janeiro, ele era regulado das mais diversas maneiras: algumas bibliotecas permitiam a leitura mas não a retirada do livro, sendo esta um privilégio dos associados, como é o caso do Museo Escolar Nacional e da Biblioteca do Exército que permitia a leitura externa apenas aos officiaes generaes do Exército, aos chefes das diferentes

---

mr. Brunet. Rj, Ti. de Francisco de Paula Brito, 1858. (18x13), p.1

[7] "Explicação" in: *Catalago da Biblioteca Municipal*. Publicação Official. Typ. Central de Brown e Evaristo. Rua Nova do Ouvidor, 1878, sem página.

repartições do Ministério da Guerra e aos membros da Comissão de Melhoramentos de Material de Guerra.

As bibliotecas que permitiam a leitura externa elaboraram certos procedimentos a serem seguidos. No caso da Biblioteca da Marinha para retirar um livro era necessário dirigir um ofício ao responsável pela mesma. O Gabinete Português de Leitura tinha o regimento mais complexo no que se refere à leitura externa. Tratava-se de oito artigos reguladores. Cabe notar que, da totalidade dos artigos de que trata o regulamento de leitura do Gabinete Português, a figura feminina só é mencionada neste que se refere à leitura externa. Desse modo, podemos supor que essa prática fosse muito comum, ou seja, que as mulheres não costumassem utilizar o espaço do gabinete para ler.

É necessário notar, também, que a maioria desses artigos pretendiam "proteger" a obra, seja garantindo o controle de sua entrada e saída por meio do registro de informações sobre o leitor, seja estabelecendo punições pela perda ou estrago do objeto livro. Afora essas medidas, havia aquelas que diziam respeito ao controle sobre a circulação do acervo, ou seja, que incidiam sobre o número de exemplares e a quantidade de tempo que o leitor tinha para ficar em posse da obra. O controle sobre o tempo e a quantidade de livros entregues ao leitor talvez se relacione à intenção de tornar disponível ao público a maior quantidade possível de livros. A Biblioteca do Exército, quando de sua inauguração, contava com 3.000 livros em seu acervo, uma quantidade diminuta se comparada aos supostos 80.000 volumes da Biblioteca Real, trazidos por ocasião da vinda da corte ao Brasil. De qualquer maneira, o controle sobre o período de empréstimo

[8] O Gabinete Português de Leitura abria das 8 às 14 e das 16 às 21 horas. O Museo Escolar Nacional era aberto ao público das 10 às 15 horas e a Biblioteca do Exército das 9 às 14 horas e das 18 às 21 horas.

do livro, provavelmente, obrigava o leitor a emprestar o mesmo livro várias vezes em intervalos de tempo estipulados pela biblioteca e não por sua própria vontade.

As bibliotecas também circunscreviam conjuntos de obras cuja circulação externa era proibida e a consulta interna rigidamente controlada. Os livros raros da Biblioteca do Exército eram lidos em uma mesa especial, sob os olhares do bibliotecário e de seu ajudante e os leitores não podiam servir-se de tinta para anotar as obras que tivessem estampas. No caso dos manuscritos, só poderiam ser acessíveis ao leitor *"(...) por ordem expressa do Ministro da Guerra e quando a tais manuscritos se referem a licença para tirar cópia, se terá todo o cuidado em preserval-os de qualquer acidente."*[9] No caso do Museo Escolar Nacional a consulta dos livros raros, manuscritos e estampas ficava "*(...) sujeita à inspecção imediata do encarregado ou zelador do museo."*[10]

A leitura interna, permitida em todos esses estabelecimentos, também era ostensivamente regulada. O anúncio da Biblioteca Nacional no *Almanak Laemmert* para o ano de 1844 ressalta a exigência de uma vestimenta adequada para frequentá-la :

> *Biblioteca Nacional e publica da corte.*
>
> *Rua do Carmo, entrada pelo corredor da ordem terceira.*
>
> *Está aberta todos os dias úteis, desde as 9 horas da manhã até as duas da tarde.*
>
> *N'esta repartição são admittidas todas as pessoas que se appresentarem decentemente vestidas. Presta-se-lhes todos os livros que pedirem (havendo-os) e bem assim, papel, pennas e tinta para se fazer qualquer apontamento.*

[9] *Catálogo da Bibliotheca do Exército Brazileiro* precedido de seu regulamento e leis que lhe dizem respeito acompanhado de um índice alphabetico dos autores organizado pelo bibliotecario Joaquim Alves da Costa Mattos, official da Ordem da Rosa, cavalleiro da Ordem de Crhisto, condecorado com as medalhas de mentor militar das Campanhas do Estado oriental do Uruguay de 1864-1865. RJ, Imprensa nacional, 1885. P. XI

Não é permitido a qualquer pessoa de fora tirar livro algum das estantes, nem pô-lo; mas dirigir-se aos Empregados que para esse fim estiverem presentes. [11]

As prescrições dos estatutos, assim como o anúncio no *Almanak Laemmert* evidenciam que as bibliotecas, por meio dos mais diversos mecanismos, como por exemplo, a exigência de uma vestimenta "decente" promoveram, provavelmente, uma espécie de "seleção social" de seus freqüentadores. Por outro lado, estipularam comportamentos e práticas de leitura específicas, como por exemplo, a leitura silenciosa. É possível que esse tipo de leitura tenha predominado nesses ambientes, não por um desejo de seus freqüentadores, mas sim, por uma exigência desses estabelecimentos. Aos leitores não foi apenas cerceado o direito de uma leitura em voz alta, como também o acesso às estantes de livros. O contato com os últimos era, via de regra, intermediado pelos funcionários das bibliotecas.

Como vimos anteriormente, a maior parte dos discursos que se inscrevem na constituição dessas bibliotecas, todas elas fundadas no período pós independência, tem por objetivo principal educar e ilustrar. Objetivos estes que implicam numa visão positiva da leitura, bem diversa daquela que parece ter predominado ao longo do período colonial.[12] A nova ordem estabelecida pela independência parecia não requer a restrição aos saberes sob pena de colocar em perigo o poder do Estado, pelo contrário, numa "corrida" rumo à "civilização", a leitura ocupa a cena principal. No caso das bibliotecas,

---

[10] *Catalogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional* organizado por Julio de Lima Franco. Rj, Typ. de G. Leuzinger e Filho,1885, p7.

[11] Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de janeiro para o ano bissexto de 1844. Primeiro anno. RJ publicado e a venda na casa de Eduardo e Henrique Laemmert, Rua da Quitanda, 77, 1843, p. 72.

leitura vigiada, marcada pelo regramento: estabelece dias, horários; impõe uma maneira de ler silenciosa; restringe o acesso direto ao acervo; registra a identidade daquele que lê; protege o livro e pune sua violação e estipula prazos para a posse do livro.

l.3. Taxonomia: literatura pedagógico moral.

A literatura prescritiva teve seu lugar garantido no interior dos acervos de bibliotecas com objetivos "ilustrados". Como dissemos anteriormente, essas bibliotecas adotaram alguns sistemas classificatórios no interior do qual a literatura prescritiva se acomodou. Se atentarmos para essa classificação notaremos que ela atribui uma natureza e uma finalidade a essas obras. Na maioria das bibliotecas essas obras são consideradas obras de natureza filosófico moral -, de caráter pedagógico e destinadas à instrução pública, inscrevendo-se no item Pedagogia e Instrução Pública da terceira Classe, referente às Ciências e Artes:

> *3ª classe - Sciencias e Artes*
>
> *I. Sciencias philisophicas.*
>
> *A . Logica, methaphysica e moral. Numeros 428 a 502*
>
> *B. Aplicação da Moral.*
>
> *a . Pedagogia e Instrução publica. Numeros 503 a 527.*
>
> *b . Politica. Numeros 528 a 621.*
>
> *c . Economia Politica e suas aplicações. Numeros 622 a 734.*[13]

---

[12] A esse respeito ver: Luiz Carlos Villalta. O que se fala e o que se lê: lingua, instrução e leitura In: .*História da vida privada na América portuguesa. O*rg. Laura de Mello e Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

[13] Catalogo dos Livros da Biblioteca Fluminense. Rio de Janeiro, Typographia Commercial de Soares e C., Rua da Alfandega, nº 6, 1852.

Acreditamos que o termo “Aplicação da Moral” queira se referir a um conjunto de obras cuja leitura visa não somente a reflexão, mas, pelo contrário, almeja interferir efetivamente no comportamento do leitor.

A classificação utilizada pelas bibliotecas para discriminar o conjunto dos textos prescritivos concorda com aquelas presentes nos catálogos de livrarias fluminenses do século XIX. O livro *Thesouro de meninas*, por exemplo, consta no *Catalogo dos livros de educação, de geographia e de obras para instrução e recreio da mocidade em portuguez* da livraria de Eduardo e Henrique Laemmert evidenciando, assim, tratar-se de uma classificação semelhante àquela dos catálogos de bibliotecas.

Os documentos da Sociedade Litterária do Rio de Janeiro confirmam, por sua vez, a apropriação dessa literatura com finalidades pedagógicas e de instrução pública.

> *(...) O Conselho pois da Sociedade Litteraria, senhores, não perdendo de vista os salutares fins de sua instituição, procurando promover quando estava ao seu alcance a instrução da mocidade, deliberou não só offerecer hum exemplar da obra mencionada - Legado de hum pai a sua filha - a todas as professoras das cadeiras Publicas de primeiras Letras desta corte, para que fizessem adoptar a sua leitura nos seus Colegios e Escolas, mas ainda fornecer gratuitamente hum numero sufficiente dos mesmos exemplares aquellas educandas, que por falta de meios os não pudessem comprar, cuja resolução sendo posta em execução, o Conselho tem a satisfação de vos annnuciar , que ella tem produzido o melhor effeito, contribuindo não só à instrução da mocidade, mas ainda*

> *promovendo os interesses da Sociedade com o consumo de muitos exemplares de semelhante obra, que a sua custa fora impressa.* [14]

É necessário notar que o registro dos títulos das obras pertencentes à tal categoria não se deu, nos catálogos de livrarias do século XIX, de maneira idêntica àquela dos catálogos de bibliotecas. Alguns dos anúncios de livros nos catálogos de livrarias, não trazem, por exemplo, o registro da autoria. Essa ausência da autoria sugere que esse tipo de literatura talvez interessasse, sobretudo, pelo assunto do qual tratava, ou seja, a proposta contida no próprio título da obra, ou mesmo esclarecida pelo editor por meio de uma explicação sobre seu conteúdo, era suficiente para fazê-la atraente. Muito embora essa hipótese seja viável, devemos considerar que no caso dos catálogos de bibliotecas o registro das obras, obedeceu, como vimos anteriormente, à sistemas classificatórios. Desse modo, o tipo de informação e a forma como esta se apresentou nos catálogos obedeceu a regras muito definidas. No caso das livrarias, o que está em questão é a comercialização, ficando a critério do livreiro a escolha pela descrição mais detalhada sobre o conteúdo e materialidade de algumas obras ou pela displicência com relação às informações fornecidas.

O mapeamento das edições a partir do seu registro nos catálogos das bibliotecas e também das livrarias evidenciam, algumas vezes, as modificações sofridas pelas obras nas suas sucessivas edições. Podemos observar mudanças no formato, procedência, casa editora ou mesmo autoria. Os catálogos não permitem, entretanto, verificar se, de uma edição para outra, houve modificação nos textos propriamente ditos. Entretanto, o que

[14] Estatutos da Sociedade litteraria do Rio de Janeiro. Typographia Universal de Laemmert. Rua do Lavradio, nº 53, 1843, p. 8.

ambas as fontes de pesquisa revelam como um fato é a consagração de um gênero observável pelas inúmeras edições dessas obras de caráter prescritivo ao longo de todo o século XIX, fazendo desses textos um “ sucesso editorial” .

BIBLIOGRAFIA

Chartier, Anne-Marie & Hébrard, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980).* São Paulo, Ática, 1995.

Chartier, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1994.

Chartier, Roger. *A historia cultural: entre praticas e representações.* R.J, Bertrand, 1990.

Chartier, Roger (direção). *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

Michel Foucault, *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984, p. 16.

Villalta, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: lingua, instrução e leitura In: .*História da vida privada na América portuguesa. O*rg. Laura de Mello e Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

FONTES

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de janeiro para o ano bissexto de 1844. Primeiro anno. RJ publicado e a venda na casa de Eduardo e Henrique Laemmert, Rua da Quitanda, 77, 1843, p. 72. Catalogo dos Livros da Biblioteca Fluminense. Rio de Janeiro, Typographia Commercial de Soares e C., Rua da Alfandega, nº 6, 1852.

Estatutos da Sociedade litteraria do Rio de Janeiro. Typographia Universal de Laemmert. Rua do Lavradio, nº 53, 1843.

Catálogo da Bibliotheca do Exército Brazileiro precedido de seu regulamento e leis que lhe dizem respeito acompanhado de um índice alphabetico dos autores organizado pelo bibliotecario Joaquim Alves da Costa Mattos, official da Ordem da Rosa, cavalleiro da Ordem de Crhisto, condecorado com as medalhas de mentor militar das Campanhas do Estado oriental do Uruguay de 1864-1865. RJ, Imprensa nacional, 1885.

Catalogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional organizado por Julio de Lima Franco. Rj, Typ. de G. Leuzinger e Filho,1885, p7.

Catalogo Methodico dos livros existentes na Bibliotheca da Marinha organizado segundo o Systema de mr. Brunet. Rj, Ti. de Francisco de Paula Brito, 1858. (18x13), p.1

"Explicação" in: *Catalago da Biblioteca Municipal*. Publicação Official. Typ. Central de Brown e Evaristo. Rua Nova do Ouvidor, 1878.

Manuel du Libraire et de L'amateur de livres cinquième édition originale entièremente refondue et augmenteé d'um tiers par L'auteur. Paris, Librarie de Firmin Didot Frères, Fils et cie, 1865.

A PRIMEIRA "LIVRARIA PÚBLICA" DO ESTADO DE MINAS GERAIS [*]

Christianni Cardoso Morais [**]

Dentre os objetivos propostos por essa comunicação, está o de trazer a público a existência do importante acervo da Biblioteca Baptista Caetano d'Almeida. Outro é tentar sensibilizar os atuais donos desses livros (os moradores da cidade). É necessário alertá-los de sua importância e dos cuidados que necessitam. Por fim, tentaremos delinear as formas como Baptista Caetano d'Almeida, esse leitor de Minas Gerais que viveu no século XIX, se "apropriava" de muitas idéias contidas em seus livros, sendo influenciado por elas em seus atos.

Os problemas pelos quais as bibliotecas públicas brasileiras passam advêm, muitas vezes, do descaso com o que são tratadas por nossos governantes e, principalmente, pelas pessoas comuns, justamente aquelas que mais deveriam se beneficiar dessas instituições.

Segundo Rubens Borba de Moraes, foi sobretudo no século XIX que as bibliotecas se desenvolveram. No Brasil, até a vinda da família real portuguesa, no ano de 1808, as bibliotecas que existiam eram as dos conventos[1] e as de particulares. As últimas eram, em sua maioria, constituídas de poucos exemplares, mas geralmente recheadas de obras então proibidas, consideradas perigosas à ordem vigente.[2]

A primeira biblioteca pública do Brasil foi fundada, em 1811, pelo Conde dos Arcos, no Estado da Bahia. Durante o Segundo Reinado, começaram a pipocar pelo país os liceus literários, geralmente abertos por sociedades beneficentes. Ainda segundo Borba de Moraes, é nesse momento que aparecem as figuras beneméritas, ricos comerciantes, fazendeiros e barões, todos amigos das letras. Muitos desses "homens de bem" tinham a intenção de transformar suas cidades em centros de cultura e progresso, fundavam as bibliotecas, as quais geralmente recebiam seus nomes, mas infelizmente não se preocupavam com o seu funcionamento e manutenção, ou com as preferências dos leitores de suas cidades. Na realidade, não podemos qualificar muitas dessas instituições como bibliotecas, mas sim como depósitos de livros. Uns mais

---

[*] Essa comunicação traz os resultados iniciais de uma pesquisa orientada por Lucy Gonçalves Fontes Hargreaves, Professora Titular Aposentada da Escola de Biblioteconomia da UFMG.

[**] Graduanda no curso de Filosofia da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei.

[1] A obra de Rubens Borba de Moraes utilizada como referência para o início de nossa comunicação intitula-se *O Problema das Bibliotecas Brasileiras.* Rio de Janeiro : CEB, 1943.

[2] Podemos citar como exemplos as bibliotecas dos que foram acusados de participar da Inconfidência Mineira, como o Cônego Luís Vieira da Silva, Cláudio Manoel da Costa etc.

outros menos organizados, nos quais os cargos de bibliotecários eram geralmente exercidos por pessoas que gostavam de ler, mas que não eram profissionais especializados.

Por esses motivos, além da falta de financiamento para aumento dos acervos, do descaso da população e das lideranças das cidades, que não consideravam essas bibliotecas como algo de importância fundamental para a formação dos cidadãos, muitas delas foram destruídas por seus inimigos mais comuns: os insetos, a ação do tempo e das péssimas condições de acondicionamento oferecidas, os incêndios e inundações, que destruíram tanto os acervos quanto os prédios impróprios que os alocavam. Esses inimigos, atuando em conjunto ou isoladamente, são capazes de dizimar, em espaço de tempo relativamente curto, acervos importantíssimos, apesar de ser possível sua prevenção e combate.

A primeira e ideal providência a ser tomada com relação à guarda e conservação de papéis é a prevenção. Deve-se levar em consideração detalhes importantes que protejam os acervos de ataques de inimigos. Os papéis, de modo geral, necessitam de ambiente arejado e pouco iluminado, de móveis que lhes possibilitem conforto, além de inspeções regulares para controlar infestações de insetos e roedores. Hoje contamos com técnicas que tentam recuperar o que sobrou dos estragos causados pelos fatores descritos anteriormente, dentre as quais a mais utilizada é a restauração. Mas esse é um recurso limitado, muito dispendioso e que necessita de pessoal altamente qualificado para que seja executado. Há também técnicas que combatem as infestações de insetos. Uma das mais eficazes, utilizada pelo Arquivo Nacional, é o congelamento de papéis. Esse processo é de fácil realização, rápido e não causa danos aos documentos, muito menos aos consulentes dos arquivos.

Talvez por sorte, pois certamente não se trata de zelo, uma dessas bibliotecas conseguiu chegar quase intacta aos nossos dias. Estamos falando da *primeira livraria pública das Minas Gerais: a Biblioteca Baptista Caetano d'Almeida*, da cidade de São João del Rei. Esse nome foi dado à biblioteca em homenagem ao rico comerciante, que dizia ser, desde os seus "primeiros anos muito amante da Literatura, e tendo por isso empregado alguns centos de mil réis em algumas obras políticas e históricas; e conhecendo o estado atual deste país, que é falto no todo de ilustração, (...)" cheio de entusiasmo teve "a honra de oferecer" ao Presidente da Província de Minas não só sua "pequena Livraria, como a Enciclopédia Metódica, (...) e algumas outras interessantes obras, que reunidas completarão talvez oitocentos volumes..." Não se sabe com exatidão como nem onde esses livros foram comprados por esse "amante da Literatura".

Após fazer esse oferecimento, em julho de 1824, segundo consta no "Livro para subscrição voluntária em benefício da mantença da Livraria Pública de São João d'El Rei",[3] no intuito de criar "um dos mais úteis Estabelecimentos para o aumento da instrução da mocidade da nossa Pátria", Baptista Caetano pediu um dos salões da "Casa do Conselho" para abrigar a livraria. Além disso, a "entrada franca em Mathias Barboza de todas as obras que para a mesma Livraria forem importadas do Rio de Janeiro" e que se assinassem "Periódicos e Folhas Públicas" do país e do exterior, pois só dessa maneira os leitores poderiam acompanhar "a história do tempo manifestada diária ou mensalmente". Segundo Baptista Caetano, a assinatura dos periódicos atrairia o interesse e a ajuda de subscritores para a livraria. Nenhum dos pedidos foi atendido, talvez por medo, talvez descaso das autoridades. Como saber? Mas como era um entusiasta, inaugura numa das Salas da Santa Casa da Misericórdia, às suas custas, no dia 19 de agosto de 1827, a tão sonhada Livraria Pública de São João d'El Rei. De acordo com a transcrita anteriormente, podemos supor que as obras doadas à cidade por Baptista Caetano talvez tenham sido compradas no Rio de Janeiro, pois além de acenar para essa possibilidade em sua correspondência, sabemos que ele mantinha negócios com comerciantes daquela praça.

Foi criado um grupo de subscritores para que se pudesse manter a instituição, com uma "subscrição módica de cinco mil réis anuais". Houve alguns contribuintes que concorreram com quantia inferior à pedida e logo praticamente todos desistiram da idéia. Baptista Caetano manteve a biblioteca até 1838, vindo a falecer em 1839. Pagava inclusive o bibliotecário, cargo ocupado primeiramente pelo Reverendo Francisco d'Assis Braziel.

Segundo pesquisas realizadas pela Professora Lucy Gonçalves Fontes Hargreaves, tanto nas Atas quanto nos livros de Receita e Despesa da Câmara Municipal, em todo o século XIX as preocupações dos vereadores se restringiam às necessidades básicas da comunidade, dentre as quais não se incluía a biblioteca. Os bibliotecários aparecem raramente nas listas de pagamentos de salários e seus vencimentos eram inferiores aos do porteiro da Câmara.

Sabemos que era muito comum as famílias de pessoas falecidas, principalmente de médicos, doarem seus livros, mas a única lista de doações que possuímos é a do acervo legado em testamento pelo Conselheiro José de Resende Costa, em 1842. Trata-se de 500 volumes, muitos deles "traçados e estragados".[4]

[3] Dentre os documentos do Arquivo da Câmara Municipal de São João del Rei pesquisados, esse livro é o que nos oferece mais informações acerca da história da biblioteca em questão (datado de 1824).
[4] Conforme correspondência dirigida ao Presidente e Vereadores da Câmara Municipal de São João del Rei, contendo a lista dos livros legados pelo Conselheiro José de Resende Costa - 1842.

Há poucas referências às medidas destinadas à manutenção da biblioteca. Quanto ao desenvolvimento do acervo, não se encontraram registros de compras de livros. Tem-se apenas notícia de um pagamento de assinatura de duas revistas e não se tem conhecimento se houve assinaturas de periódicos, como propôs Baptista Caetano.

A inexistência de documentos da época que citem, nominalmente, os títulos dos livros que faziam parte do acervo original de Baptista Caetano d'Almeida é um limite a nossas análises, pois não nos permite precisar a quantidade de livros que provavelmente se perdeu, tampouco suas preferências em matéria de leitura. Dentre os livros que possuía, Baptista Caetano só se refere à *Enciclopédia*, como foi dito anteriormente. Esperamos que não tenham sido muitos os que provavelmente se perderam.

Atualmente, a sensação que temos ao adentrar à sala destinada às obras raras é a de visitar um cemitério (se bem que os cemitérios são mais organizados do que essa sala). O estado de conservação de muitas obras é precaríssimo. Além disso, não há espaço suficiente para acolher as que um dia estiveram em plena atividade, que possuíam vida: eram manuseadas, lidas, discutidas..., (será que o eram realmente?) mas hoje se encontram agonizantes, entulhadas. Como diria Sartre, em *O que é a literatura?*, livros guardados não podem cumprir o papel que lhes é destinado. Para que um livro tenha vida, é necessário que seja lido. O ato de leitura oscila entre dois pontos: a direção que o autor dá e a liberdade do leitor. As obras são atos de uma liberdade (do autor) precisando de uma outra liberdade (do leitor), pois são incompletas, estão prontas para receber as opiniões dos leitores.[5] A leitura é um ato de criação dirigida. Por mais que as palavras sejam transparentes, a forma como o autor escreve está imbuída de seu ponto de vista, de sua intencionalidade. Além disso, o sentido das palavras não lhes é imanente pois o leitor é quem atribui um sentido para o livro.[6] Posteriormente discutiremos de maneira mais detalhada conceitos como o de "apropriação de idéias", que tem relação com o que acabamos de dizer. Porém, não podemos deixar de fazer uma restrição à maneira como Sartre pensa a liberdade. Segundo ele, ninguém é livre por nada. A liberdade deve ser conquistada e isso só pode acontecer se conseguirmos nos livrar dos condicionamentos de raça, classe e demais determinismos.[7] Recusaremos, portando, como Chartier diz ter Norbert Elias recusado, "o terreno da metafísica - que deixa apenas a opção", no caso específico de Sartre, "da liberdade absoluta do Homem". Como Elias, preferimos pensar a "*liberdade* de cada indivíduo como estando inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens, limitando o que lhe é possível decidir ou fazer." Desse

[5] Ver, a esse respeito, a página 37 de *O que é a literatura?* São Paulo : Ática, 1989.
[6] SARTRE, J. P. *op. cit.*, p. 42.
[7] *Idem.*, p. 45.

modo, as “relações inter-subjetivas” são pensadas como “modalidades historicamente variáveis, diretamente dependentes das exigências próprias de cada formação social”.[8]

Voltando à Biblioteca Baptista Caetano, temos conhecimento de apenas uma pesquisa nela realizada: trata-se do esforço de catalogação das obras raras, feito, em 1974, pelas Professoras Marysia Malheiros Fiuza e Sônia de Conti Gomes, coordenadas pela Professora Lucy Gonçalves Fontes (que ainda não era Hargreaves), todas da Escola de Biblioteconomia da UFMG. Dentre os frutos desse trabalho, destaca-se o “Catálogo de Obras Raras dos Séculos XVI, XVII e XVIII”, publicado em 1992. Foi produzido também um catálogo das obras do século XIX, que ainda não foi publicado porque é necessário que se faça uma correção das fichas de identificação elaboradas e, para tanto, é preciso um local com o mínimo de conforto, já que no lugar em que os livros do século XIX se encontram não há espaço bastante para que eles possam ser manuseados e a tarefa de correção não pode ser executada.

Apesar da existência do instrumento de busca, a Biblioteca se encontra sem organização alguma, tornando-se necessário adivinhar o paradeiro dos livros. A livraria de Baptista Caetano não tem sido consultada por pesquisadores que queiram saber o que liam os que viveram no século XIX. Para fazê-lo, precisa-se de muito tempo, paciência e uma porção de sorte. Muitos historiadores devem estar se perguntando quais as preferências dos leitores do século passado, quais as possibilidades de se compreenderem as formas de apropriação desses leitores etc. Esse acervo pode ajudar a responder essas e outras questões que são propostas diariamente nos meios acadêmicos. Mas, infelizmente, a biblioteca em questão não pode ajudá-los. Não pode porque não é conhecida e porque não lhe são dadas condições para cumprir sua tarefa. A transferência de prédio para acolher as obras torna-se urgente, pois não só falta-lhes o devido espaço, como já foi dito, mas também maior segurança para que não sejam roubadas. Outros perigos iminentes são os de incêndios, desabamento e/ou inundações. No ano passado, após uma inundação provocada pelo entupimento de uma das calhas do prédio, ajudamos as bibliotecárias a retirar e secar alguns documentos da Câmara Municipal de São João del Rei, alocados na mesma sala que os livros raros. Felizmente essas obras foram transferidas para outra sala e, durante a mudança, algumas que não constam do catálogo produzido pela Professora Lucy foram encontradas.

Na tentativa de conhecermos mais a respeito da vida de Baptista Caetano d’Almeida, esse notável leitor do século passado, fomos consultar o Arquivo Cartorário de São João del Rei, que se encontra sob a guarda do Museu Regional do

[8] Maiores detalhes a respeito dessa questão podem ser encontrados no livro de CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990. pp. 100-103.

IPHAM, situado na cidade. Tínhamos esperanças de encontrar aí testamento, inventário, algumas informações mais detalhadas, mas nada conseguimos.

De acordo com Sebastião de Oliveira Cintra, "Baptista Caetano nasceu em Camanducaia, no dia 3 de maio de 1797. Veio para São João del Rei aos 15 anos de idade, trabalhar com seu tio". Prosperou rapidamente no ramo comercial e obteve inclusive provisão para advogar, pois possuía muitos conhecimentos. Foi vereador da Câmara Municipal de São João del Rei e ocupou o cargo de Juiz de Paz. Casou-se com Mariana Alexandrina Teixeira Leite, no dia 2 de setembro de 1827. Além de ter aberto a Livraria Pública, fundou também a primeira tipografia da cidade, na qual foi impresso o primeiro jornal de São João, *O Astro de Minas.* [9] O referido autor não cita os documentos que revelam essas informações a respeito de nosso rico e benemérito comerciante. Não se sabe muito mais sobre sua vida.

Porém, talvez possamos remediar a situação. Se olharmos por outro lado, os livros doados à cidade são o testemunho mais claro dessa vida que tentamos desvendar. Através da observação do gosto literário e das poucas linhas escritas por Baptista Caetano nas cartas em que oferece sua livraria, poderemos recuperar um pouco da compreensão que esse leitor possuía, mesmo sabendo que, como diria Robert Darnton, "toda tentativa que vise recuperar um mundo desaparecido (...) está destinada, no máximo, à aproximação"[10].

Sabemos que o alto grau de intelectualidade desse leitor é um caso ímpar, que não pode ser tomado como regra para os demais comerciantes da cidade, tampouco para a maior parcela da sociedade sãojoanense do século XIX. Somente a título de curiosidade, estamos atualmente tendo a oportunidade de manter contato com processos-crime (lavrados entre as décadas de 30 e 40 do século passado) do Arquivo Cartorário da Comarca do Rio das Mortes. É interessante chamar a atenção ao fato que vimos observando: dentre as testemunhas, poucas sabem ler e escrever. Essa é uma pesquisa ainda em fase inicial, mas, até o presente momento, não registramos a existência de sequer uma mulher alfabetizada para o período mencionado. Pretendemos estender esse estudo para os anos em que a biblioteca de São João del Rei começou a funcionar, mas esse assunto não diz respeito especificamente a essa comunicação. De outra parte, com relação aos leitores da biblioteca, esses são os grandes ausentes no arquivo, pois não temos como avaliar se ela era muito ou pouco consultada pela população local no século XIX. Seria fundamental, para tanto, a existência de uma listagem dos empréstimos que eram feitos. A partir desse

[9] Essa e outras informações acerca de Baptista Caetano podem ser encontradas na obra: *Efemérides de São João del Rei*, de Sebastião de Oliveira Cintra, vol, I. 2 ed. Belo Horizonte : Imprensa Oficial, 1982. pp. 203 e 205.

[10] DARNTON, Robert. *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII.* São Paulo : Schuarcz, 1992. p. 145.

documento poderíamos descobrir as preferências dos leitores, quais os mais assíduos, os livros mais procurados etc. Talvez nas próximas chuvas esse documento apareça, pois nunca saberemos as surpresas que arquivos mal organizados podem nos reservar!!!

Retomando o caso em estudo, cabe a nós, neste momento, a pergunta feita por Ginzburg: "que relevância podem ter, num plano geral, as idéias e crenças de um indivíduo único em relação aos do seu nível social?"[11] Obviamente o tipo de apropriação que Batista Caetano fazia dos livros não era a de um sujeito absolutamente livre como pensava Sartre. Sabemos que ele era um homem rico, influente no meio político, que possuía uma "posição de classe" e *habitus* específicos, que em seus "atos de leitura construía sentidos, interpretações", pois as "inteligências não são desencarnadas", de acordo com Chartier.[12] Sim, ele se diferencia tanto dos menos favorecidos economicamente quanto dos demais indivíduos de sua classe social. Se outros indivíduos de sua classe compartilhassem de sua visão de mundo, talvez ele não tivesse mantido sozinho a biblioteca. Acreditamos ser necessário investigar mais detalhadamente sua trajetória de vida, para sabermos melhor como se formou seu *habitus*, que, afinal de contas, foi o que gerou o seu gosto pelos livros e, de acordo com Bourdieu, outros gostos socialmente coerentes entre si, definidores de um "estilo de vida".[13] Mas por que não tentar recuperar sua trajetória, mesmo que ela não nos sirva de regra? O que essa "liberdade" em contato com livros tão variados representa?

No tocante às práticas de leitura de nosso comerciante, tentemos perceber a relação entre suas leituras (provavelmente as fazia, pois a simples existência de um livro não nos dá certeza que ele foi um dia lido), suas opiniões e a atitude de doar seu acervo à comunidade. Para termos maiores garantias que Baptista Caetano realmente lia as obras que comprava, seria interessante folhear os livros à procura de grifos, anotações e outros sinais feitos por ele mas, no estado em que a Biblioteca se encontra, isto não é possível. Mesmo assim, tentemos perceber como "interpunha entre ele e a página impressa o filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória (...) deformando a sua leitura."[14] Segundo o discurso proferido pelo bibliotecário no dia da inauguração da livraria, "nenhuma sociedade pode ser verdadeiramente feliz sem que todos os seus Membros tenham a necessária Sabedoria (...) o sábio não vê em torno de si mais que irmãos, faz o bem que pode,

---

[11] GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo : Cia. das Letras, 1989. p. 26.
[12] CHARTIER, Roger. *op. cit.*, pp. 25-27.
[13] BOURDIEU, Pierre. "Esboço de uma teoria da prática", In: *Sociologia.* São Paulo : Ática, 1983. pp. 46 à 81.
[14] GINZBURG, Carlo. *op. cit.*, p. 89.

ama o seu País, adora a Liberdade. Inalterável em todos os insucessos da vida, firmando o seu espírito sobre a coragem, e os seus olhos sobre a virtude, embelece, abrilhanta o seu espaço; e encarando firme a morte, não teme o seu termo: ah! e quanto ele difere do ignorante! este é cruel, duro, avaro e intolerante: aquele é humano, doce, indulgente, desinteressado: o primeiro é capaz de perseguir sua própria Família; desprezar a Pátria, e até sacrificá-las a seus absurdos e prejuízos: o segundo é bom Pai, bom Esposo, bom Amigo e bom Cidadão."[15] Em nenhuma parte do documento se afirma se esse discurso foi escrito por Baptista Caetano ou pelo bibliotecário. O que se tem é uma carta dirigida pelo comerciante ao Presidente da Província de Minas e à toda população sãojoanense convidando-os a "assistir a solenidade da referida abertura, bem como o discurso análogo que deve *recitar* (grifo nosso) o bibliotecário da Livraria, o Reverendo Francisco d'Assis Braziel, em cujo evidentemente demonstrará os bens que pode resultar deste Estabelecimento".

Há dúvidas quanto à autoria do discurso, mas, tendo sob as vistas o catálogo com as obras existentes na biblioteca, é fácil perceber o gosto de Baptista Caetano d'Almeida pela Filosofia produzida no século XVIII, denominada Iluminista, e sua relação com suas supostas palavras. Dentre as muitas obras, além de livros de história, de geografia, dicionários e gramáticas de várias línguas (latim, francês, espanhol, inglês etc.) literatura portuguesa e história da Igreja Católica encontram-se: *Memories historiques, militares et politiques de l'Europe* (1748), do Abade Raynal; *De re metaphysica ad usum lusitanorum* (1765) e *De re physica ad usum lusitanorum* (dois exemplares, um de 1765 e outro de 1769), de Aloysii Antonii Verneii; *Ouvres de Monsieur de Montesquieu. De L'Esprit des Loix* (1769); *De la legislacion ou principes des loix* (1777) e *Entretiens de phocion sur le rapport de la morale avec la politique* (1793), ambos do Abade Mably; *Administration de Sebastien-Joseph de Carvalho e Mello, Comte d'Oeyras, Marquês de Pombal* (1788), escrito pelo próprio Marquês; *Dictionnaire philosophique* (1789), de Voltaire; *Ouvres complettes d'Helvetius* (1795); *Ouvres postumes de D'Alembert* (1799). Muitos desses autores, tais como Montesquieu, Abade Mably e Voltaire figuraram entre os livros encontrados em casa do Cônego Luís Vieira da Silva, como consta no auto de seqüestro de seus bens. Assim, o caso excepcional em estudo pode tornar-se representativo, na medida em que, desde o século XVIII, muitos brasileiros se debruçaram sobre esses textos e até foram condenados por causa da propagação das idéias neles contidas, como nos lembra Eduardo Frieiro em *O diabo na livraria do cônego*.[16] Estaremos, dessa maneira, traçando uma linha das continuidades de leituras feitas e as preferências literárias, comuns entre pessoas que viveram nos setecentos e no século passado.

[15] A transcrição desse discurso e das cartas de Baptista Caetano se encontra no "Livro de subscripções...", o qual faz parte do Arquivo da Câmara Municipal e foi citado por nós anteriormente.
[16] FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do cônego.* 2 ed. São Paulo : Itatiaia, 1981.

Além da existência desses livros, a continuação da leitura do discurso de inauguração é uma pista (na realidade, é quase uma evidência, mas, nesse caso, preferimos medir nossas palavras) à qual podemos recorrer para confirmar nossa hipótese: *qualificar Baptista Caetano de "ilustrado"*. Ilustrado no sentido em que confiava na força da razão como educadora dos povos, pois sabemos que muitas idéias defendidas pelos iluministas não foram levadas em consideração por nosso leitor (até que se prove o contrário). Não percebemos em seu provável discurso qualquer forma de repúdio à autoridade imperial (apesar de Monarquia Absoluta e Iluminismo já terem se combinado historicamente, na segunda metade do século XVIII, nos governos dos "Déspotas Esclarecidos"). Muito pelo contrário, ele elogia a forma como nosso "Jovem Soberano acelerou nossa felicidade promovendo as ciências e protegendo os sábios". Sendo assim, poderíamos afirmar que Batista Caetano fez uma leitura errada dessas obras? De forma nenhuma. Ele possuía, como todos os que se encontram inseridos numa realidade social, num momento histórico determinado, "estratégias" e "práticas" que o levaram a "escolher" determinadas passagens dos livros que tivessem mais sentido para seus valores, que fossem condizentes com as "representações" que fazia do mundo.[17]

Passemos à transcrição de mais algumas partes desse documento, com as devidas restrições já feitas: "Ó Sabedoria, tu és benfeitora do homem! Tu és inseparável Companheira de suas ditas! Tu manténs a moral em sua nativa pureza, engrandeces a alma, elevas o pensamento, tornas inabaláveis a Virtude e a Liberdade; e enches de beleza, de encantos e de vida o espetáculo da Natureza: sem ti a alma perde a sua natural vivacidade, parece taciturna. Mas não basta que um ou outro membro, que uma ou outra Classe da Sociedade seja sábia; é preciso que a Sabedoria se estenda à massa geral dos Povos; pois as mais importantes verdades lançadas no meio de um Povo rude, ou ainda não capaz de as conhecer, e avaliar, são como a mais brilhante luz, que, interceptada pelos Corpos opacos, ou absorvida pelos escuros, se confunde com as trevas!" Fácil imaginar que o autor desse discurso tinha a seu lado, ao escrevê-lo, a *Enciclopédia metódica* de Diderot e D'Alembert. Muitos questionamentos passam por nossa mente ao ler essas palavras. Por que Batista Caetano indicaria na carta em que oferece sua livraria ao governador a importância da *Enciclopédia* em seu acervo? Por que ela era tão especial assim para nosso leitor, merecendo ser a única obra citada nominalmente? Devemos especular mais acerca disso, pois, apenas trinta anos após a Conjuração Mineira, eis que Baptista Caetano explicita pública e orgulhosamente, por meio da doação dos livros e pela correspondência em que os oferece, sua ligação com os filósofos da Ilustração. De

[17] As palavras postas entre aspas são, na verdade, conceitos utilizados por Roger Chartier. Todos podem ser encontrados em seu livro *A história cultural: entre práticas e representações*, op. cit..

modo contrário, no século XVIII, o Cônego Luis Vieira da Silva e os demais participantes da Inconfidência escondiam suas ligações com essa Filosofia. Acreditamos que a *Enciclopédia* tenha sido a obra mais especial de sua vida, além de fonte de inspiração do trecho citado anteriormente. Na gravura de seu frontispício, encontramos *O Santuário da Verdade*. Nesse santuário, a Verdade se encontra coberta por um véu muito fino, à espera das ciências que a procuram desvelar. Os que a rodeiam não a temem, esperam à sua volta com curiosidade. Ela, sorridente, dá a entender que está pronta para ser vislumbrada. E nosso protagonista sente que é necessário que todas as pessoas possam um dia vislumbrá-la, para que se tornem mais sábias, na medida em que se encontram em contato com a palavra escrita. Parece-nos que Baptista Caetano acreditava na força transformadora do livro e, por causa disso, tenha abraçado o ideal de dar possibilidade a todos, sem distinção, de "ser tocados pelas luzes da razão", de se educar. Talvez a doação e o discurso tenham sido "estratégias", no sentido usado por Bourdieu, de acordo com as quais o benemérito movia-se sinceramente pela crença de estar desempenhado uma "missão iluminista" e, *ao mesmo tempo e de maneira inseparável*, ampliava seu "capital" de reputação, que poderia ser "convertido" em "capitais" político e econômico.[18]

Mas há outro problema que não podemos deixar de levar em consideração ao fazer estas afirmações: o da unicidade da fonte. Podemos nos basear numa única fonte para tentar estabelecer as "representações" feitas por Baptista Caetano? Enfatizaremos aqui a necessidade de se saber mais sobre seus gostos e práticas, enfim, qual seu *habitus* e quais as estruturas dos "jogos" que "jogava"[19]. Como não conhecemos esses elementos, devemos prestar muita atenção, ter muita cautela quando tentamos interpretar os dados contidos em suas falas. Não podemos medir claramente o que nosso leitor sentia quando lia, mas mesmo depois dos livros iluministas terem perdido sua "primitiva capacidade de agitar os espíritos"[20], mesmo atualmente, quando lemos um livro dos iluministas sentimos a fermentação, sabemos o quanto é difícil resistir a essas palavras que têm o poder de acender "aquele fogo patriótico", como diria o próprio Baptista Caetano. Acreditamos que a Filosofia seja a grande responsável pelo acendimento dessa chama. Desse modo, por que não atribuir a essas leituras as atitudes filantrópicas de nosso benemérito? Mesmo que ocasionalmente, a maneira como a Filosofia influenciava Baptista Caetano e as expectativas que possuía com relação à leitura se expõem, tornando-se perceptíveis aos nossos olhos. Enquanto

[18] BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989. Os conceitos utilizados podem ser encontrados no Capítulo III do livro citado, que se intitula: "A gênese do conceito de *habitus* e de campo", pp 59 à 73.
[19] *Idem., ibidem.*
[20] FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do cônego. op. cit.* p. 24.

estudiosos da Filosofia e, quem sabe, futuros historiadores da cultura, não podemos deixar que isso passe despercebido.

Acreditamos estar contribuindo muito mais para a História da Filosofia na medida em que procuramos perceber a maneira como as obras filosóficas podem ser importantes na vida das pessoas, onde elas circulavam e como eram recebidas pelos leitores. Ouvindo os conselhos de Chartier, talvez assim possamos aproximar esses dois universos de saber que se encontram tão distanciados: Filosofia e História.[21]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia.* São Paulo : Ática, 1983.

_____ *O poder simbólico.* Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990.

- CINTRA, Sebastião de Oliveira. *Efemérides de São João del Rei.* vol. I. 2 ed. Belo Horizonte Imprensa Oficial, 1982.

- DARNTON, Robert. *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII.* São Paulo : Schuarcz, 1992.

- FONTES, Lucy G.; FIUSA, Marysia M.; GOMES, Sonia de C. *Catálogo de livros raros da Biblioteca Baptista Caetano.* Central Globo de Comunicação da Rede Globo de Televisão, 1992.

- FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do cônego.* 2 ed. São Paulo : Itatiaia, 1981.

- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo : Cia. das Letras, 1989.

- MORAES, Rubens Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras.* Rio de Janeiro : CEB, 1943.

- SARTRE, Jean-Paul. *O que é a literatura?* São Paulo : Ática, 1989.

FONTES:

[21] As relações entre História e Filosofia são tratadas de maneira formidável no Capítulo II do livro de Chartier citado anteriormente.

- “Livro para subscripção volutária em benefício da mantença da Livraria Pública de São João del Rei” – 1824 (Arquivo da Câmara Municipal de São João del Rei).
- “Correspondência dirigida ao Presidente e Vereadores da Câmara Municipal de São João del Rei, contendo relação dos livros legados à Livraria Pública pelo Conselheiro José de Resende Costa” – 1842 (Arquivo da Câmara Municipal de São João del Rei).

O ACERVO JESUÍTICO DE AÇORES NA BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

Elvira Cardoso

Por que o acervo jesuístico de um colégio açoreano veio parar nas prateleiras da seção de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro?

Ao procurar uma resposta para essa pergunta, deparamo-nos com histórias de tragédias, lutas pelo poder, perseguição e fuga. Com este capítulo, pretendemos traçar um breve esboço histórico referente à chegada dessa coleção ao Brasil.

A História da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro remonta à meados do século XVIII, quando um terremoto devastador quase destruiu Lisboa por completo.

"No dia 1 de novembro de 1755, ano eternamente fatal na História Portugueza, as nove horas e quatro minutos da manhã, estando o céu limpo, e o ar sereno e o mar em calma, se vio Lisboa surpreendida com hum Terremoto dos mais horrorosos, que a tradição conserva, ou descrevem os livros. Seus effeitos provam esta verdade; porque em tão breve tempo deixou reduzidos as ruíanas quasi todos os edifícios da mesma Cidade, sepultando nos estragos um grande número de seus habitadores, especialmente nos templos, que por ser dia de tanta solenidade, todos se achavam assistidos de numeroso povo".[1]

John Smith[2] descreve com emoção aquele trágico dia. "Nunca os mais amenos climas meridionais viram nascer o sol mais radiante do que Lisboa no 1º de novembro de 1755. Toda a naturesa parecia repousar em perfeita confiança na pacífica bellesa d'um ceo sereno e de puríssimo azul, e na suavidade d'uma atmosphera tranquilla... Mas ah! Em poucas horas ia esta scena risonha mudar-se em resgatadas do captiveiro, que as continha, caissem precipitadamente sobre a tranquilla cidade, trazendo em seu rastro o terremoto,a rapina, o assassino, o sacrilegio e a violação, tudo mudou: a naturesa cessou os seus benefícios, e o homem deixou de ser humano.

Eram nove horas e quatro minutos da manhã do dia de Todos os Santos, hora em que o devoto povo de Lisboa se dirigia pressuroso para os muitos templos, que n'aquelle dia festivo estavam, segundo o costume, brilhantemente illuminados, quando se sentiu o primeiro abalo; e, momentos depois, não era esta majestosa cidade mais que um montão de ruínas indistinctas. Aquelles, a quem a primeira queda não sepultou, espavoridos, aterrados e confusos, impelliam-se tumultuosamente para evitar a ameaçada immolação; e, com gritos desordenados e orações entrecortadas, imploravam a misericórdia do Altíssimo, entretanto que o desabamento das casas

[1] In: FREIRE, Francisco José, sac. *Memórias das principaes providências que se derão no Terremoto, que padeceo a Corte de Lisboa no anno de 1775, ordenadas e offerecidas a Majestade Fidelíssima de El Rey D. Joseph I, Nosso Senhor*, por Amador Patricio de Lisboa [pseud.] Lisboa 1758.
[2] SMITH, John. *Memórias do marquês de Pombal. Lisboa, 1872.*

os esmagava, ou as fendas que debaixo dos pés se abriam, de todos os lados os tragavam com terrível e cruel certesa...

Para multiplicar os horrores d'esta desoladora scena, ao mesmo tempo em que os templos da Divindade, o palácio dos nobres e a morada do plebeu se confundiam n'uma mesma ruína, foram apparecendo fogos em diversos pontos, que rebentavam com incrível violência ameaçando consumir tudo o que o terremoto poupara".

Smith afirma que cerca de trinta mil pessoas morreram em Lisboa em decorrência dessa calamidade, perecendo "queimadas, afogadas ou sepultadas nas ruínas". Os prédios que permaneceram de pé na cidade estavam num estado deplorável. Os prejuízos foram devastadores. "Entre os edifícios destruídos constavam-se a magnífica Patriarchal edificada por D. João V, o paço, e uma infinidade de templos e conventos; entretanto que para fazer-se idéia da quantidade de palácios e propriedades particulares que tiveram a mesma sorte, basta apresentar o facto de que ruas inteiras se converteram em montões de ruínas".

O terremoto provocou o incêncio do Palácio da Ribeira, onde ficava a biblioteca privada da Família Real portugueza, a Real Bibliotheca da Ajuda. Quase todo o precioso acervo da livraria, que pertencera a D. João I, D. Duarte e D. Afonso V, fora perdido.

A partir da tentativa de reconstituição da Real Bibliotheca da Ajuda, começoua ser formada aquela que viria a ser, no século seguinte, a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. D. José I, rei de Portugal à época do violento terremoto de Lisboa, mandou organizar uma nova biblioteca, chamada La Ajuda. Por meio de compras e doações. Durante seu governo (1750-1777), o acervo se enriqueceu com a valiosa coleção de 4.301 obras reunidas em 5.764 volumes, doada pelo bibliófilo Diogo Barbosa Machado, abade de Santo Adrião de Sever.[3] A D. José I foram doadas, também, estampas raras e códices manuscritos do artista inglês Guglielmo Dugood, que residia em Portugal e trabalhava em ourivessaria para a Corte.[4]

Ao acervo real foram incorporados os livros do Colégio de Todos os Santos da Ilha de São Miguel, uma das nove ilhas no arquipélago português dos Açores, a meio caminho entre Portugal e Estados Unidos. Essa coleção de livros pertencente ao patrimônio da Companhia de Jesus fora tomada por determinação do Marquês de Pombal, um dos maiores vultos históricos do século XVIII, considerado um déspota esclarecido devido às reformas que realizou, com o aumento do poder real em detrimento das ambições políticas da alta nobreza e dos jesuítas.

Os padres do Colégio de São Miguel eram jesuítas, ou seja, membros de uma ordem religiosa da igreja católica, fundada em Paris no ano de 1534 por Inácio de Loiola. A ordem foi introduzida em Portugal por Simão Rodrigues de Azevedo, em 1540, durante o reinado de D.

[3] Nos primeiros volumes dos anais da Biblioteca Nacional, o barão Ramiz Galvão fez uma descrição parcial do acervo doado por Barbosa machado. Além disso, há o *Catálogo da Coleção Barbosa Machado da Bibl. Nac.* (Anais da B.N. vol. 83, 1963) e *Catálogo dos Folhetos da Col. Barbosa Machado* (ibidem, vol. 92, 1972).

[4] Outras coleções foram incorporadas à Real Bibliotheca para sua recosntituição. Em 22 de janeiro de 1773, foi adquirido o acervo de Dr. Miguel Franzini, com 192 volumes. Em 1779, comprou-se do Dr.

João III. O Papa Paulo III aprovou formalmente a ordem no mesmo ano, limitando, porém, o número de jesuítas a sessenta. Quatro anos depois, autorizou que a ordem aumentasse o número de seus membros sem limites.

Quando Inácio de Loiola morreu, em 1556, os jesuítas já haviam se estabelecido solidamente na Europa. Em pouco tempo, tornaram-se confessores dos príncipes europeus, passando, assim, a conhecer os segredos dos seus penitentes. Rapidamente progrediram em suas diligências. Simão Rodrigues conseguiu que à sua ordem fosse confiada a direção da Universidade de Coimbra. Smith faz a seguinte consideração: "Foi a partir de tão desgraçada época que gradualmente declinou a litteratura portugueza, cuja nobre linguagem, que recordava os descobrimentos de seus grandes navegadores, os feitos dos seus heroes d'outr'ora, e a sabedoria de seus insígnes legisladores, se limitou depois a escriptos de biographia evangelica, a publicação de falsas prophecias, a descripção de reliquias milagrosas ou a contos de qe se incumbiam os jesuítas, sobre soffrimentos fictícios de mártyres, phantásticos, ou sobre o medonho castigo de detestáveis hereges (...)"[5].

A afirmação de que os livros de São Miguel foram incorporados à Real Bibliotheca consta no *Guia da Biblioteca Nacional*[6] organizada em 1960 pelo então diretor geral da instituição, que escreve: "Àquela biblioteca de D. José I também se incorporou a livraria do Colégio de Todos os Santos, da Ilha de São Miguel (...)".

Lygia da Fonseca Fernandes da Cunha em *Subsídios para a História da Biblioteca Nacional* [7] confirma que "também os livros do Colégio de Todos os Santos, instalado na Ilha de São Miguel (nos Açores) e patrimônio da Companhia de Jesus, foram, pela extinção da mesma, determinada pelo Marquês de Pombal incorporado ao acervo real".

Da mesma forma, consta a seguinte informação no volume 19 dos anais da Biblioteca Nacional[8]. "A Real Bibliotheca da Ajuda fora outrossim incorporada parte da livraria do Collegio de Todos os Santos, dos proscriptos jesuítas da Ilha de São Miguel. Grande número, porém, d'esses livros, encerrados em caixões por espaço de muitos annos, abertos em 1804, foram encontrados em tal estado, que mister se tornou lançal-os (sic) ao fogo".

Numa correspondência do marquês de Angeja ao padre Feliciano Marques Perdigão guarda-amanuense e responsável pela Livraria Real, encontra-se a solicitação de que os livros da biblioteca dos jesuítas de São Miguel passassem por uma avaliação e fossem enviados para Portugal:

"Na Ilha de S. Miguel se acha a Livraria que foi dos jesuítas e lá declarada no Cathalogo incluso o qual remetto a V. M$^{ce.}$ para que fazendo reflexão sobre a qualidade destes livros me

---

Bartholomé Ulloa um caixote de livros, remetidos de Madrid para a Bibliotheca do Palácio Real. Ainda a coleção de 1234 obras do Cardeal da Cunha foi incorporada ao acervo após sua morte.

[5] Smith, John. *Memórias do Marquês de Pombal*. Lisboa, 1872.

[6] Condé, Elísio. Sesqüicentenário (1810-1960). Guia da Biblioteca Nacional.

[7] An Bibl. Nac. Rio de janeiro, 101: 123-146, 1981.

[8] An Bibl. Nac. Rio de Janeiro, 19???

diga se merecem mandarem servir todos, ou parte delles, declarando lá os que não merecerem fazer-se a despeza do seu transporte para Lisboa.

Deos g^{de} a V. M^{e}. Junqueira, 8 de Janeiro 1780."

(ass.) Marquez de Angeja".

O catálogo citado na carta jamais foi encontrado.

Numa outra carta do marquês de Angeja ao padre Feliciano marques Perdigão, há uma referência a um inventário, também nunca encontrado, que seguiu junto aos quinze caixotes de livros enviados do Colégiod a Ilha de São Miguel para somar-se ao acervo da Real Bibliotheca:

"Remetto a V. M^{e}. a cópia do Inventario que se fez da Livraria dos Proscriptos Jesuítas da Ilha de S. Miguel para em virtude do Presente Aviso receber do Real Erario os Livros della que se achão nos quinze caixotes de número hum ao quinze, os quaes Sua Majestade manda ir para sua Real Livraria.

Deos Guarde V.M^{e}. Lisboa, 9 de outubro de 1790".

A extinção da Companhia de Jesus implicou um golpe lamentável em todas as ricas bibliotecas jesuítas. Os livros confiscados dos colégios permaneceram amontoados de forma imprópria, durante anos. Há um documento datado de 1804, ou seja, quatro anos antes da vida do acervo da Real Bibliotheca para o Brasil, no qual o autor afirma que ele mesmo tomou a decisão de queimar parte do acervo açoreano, conservando apenas "alguns" livros:

"Memoria dos 15 caixões de Livros que foram dos jesuítas da Ilha de São Miguel, delig^{a} começada no anno de 1780, conservada nos Caixões até 1804 e nesta abertos por mim, do que resultou por comidos por bixos e podres com tal corrupção que pediriam ser queimados o que executei; conservando alguns para melhorar de tomos ou supprir faltas. 22 de Out^{o} 1804."

(ass.) Serra.

Diante da impossibilidade de consultar livro por livro da seção de Obras Raras em busca de exemplares contendo o ex-líbris[9] do Colegio da Companhia de Jesus de Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel, restou-nos a tarefa de pesquisar as fichas catalográficas da Biblioteca. Obviamente, os livros que não apresentam informações referentes ao ex-líbris não puderam ser identificados como pertencentes ao acervo em questão.

Verificamos que ainda existem, aqui na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, dezenas de livros provenientes do Colégio de São Miguel. São obras dos séculos XVI e XVII, basicamente. Inclui a primeira edição completa das obras de Santo Agostinho, Bíblias em latim e vários sermões. Há também uma obra sobre a Sociedade de Jesus de Cláudio Acquaviva (1543 – 1615), superior geral da ordem, que criou a Província do Paraguai, em 1604.

[9] O ex-líbris consiste numa anotação que se inscreve no verso da capa ou na folha de rosto dos livros, identificando seu possuidor.

Os inacianos destacaram-se, sobretudo, no campo da educação e exerceram um vasto trabalho missionário na Ásia, África e América. Sua crescente influência começou, então, a despertar oposições.

Smith acusa os jesuítas de fomentar o ódio dos índios a portugueses e espanhóis, ao suscitarem a idéia de que tais povos eram inimigos de Deus e da humanidade. Segundo ele, os jesuítas trataram de empregar todos os meios possíveis para que os indígenas não se comunicassem, proibindo o aprendizado das línguas dos europeus. Ao mesmo tempo, estudavam e se aplicavam incansavelmente ao conhecimento da língua dos indígenas, chegando a compor, com essa finalidade, dicionários e gramáticas. O estudo das línguas dos silvícolas constituía, assim, uma arma comercial e política.

Os alvarás de 6 e 7 de junho de 1755 decretaram a perda dos poderes políticos e temporais de que desfrutavam os jesuítas em suas missões. Mas, como eles não obedeciam ao alvará que Pombal havia baixado, decretando que os índios ficassem dependentes das autoridades seculares e não dos missionários com relação às "cousas temporaes", o ministro resolveu adotar medidas mais ofensivas. No dia 19 de setembro de 1757, foi demitido o padre confessor do rei e proibiu-se a entrada dos jesuítas no Paço.

O envolvimento de inacianos num atentado contra a vida de D. José I foi o pretexto que faltava para que Pombal expulsasse os padres dessa ordem de todos os domínios da Coroa Portuguesa, em 3 de setembro de 1759.

Todos os bens jesuíticos foram inventariados e confiscados. Na carta do conde de Bobadella ao desembargador Custodio da Silva Salazar, em 12 de novembro de 1759, encontramos um bom exemplo de como essa prática se dava.

"...e logo que vm. entre naquele porto, fará passar sem demora à mão do Coronel Governador daquella Praça a bolsa e cartas, de que vai entregue, para que o dito lhes dê quanto antes o destino, que lhe recomendo, e sem a menor perda de tempo, desembarcará vm. com a guarda, que leva, e passará ao Collegio dos P.^{es} da Companhia da dita Villa, e pondo-o em apertado cerco, seguindo-se o que vai declarado na memoria junta, e ali com o Escrivão, que vm. o elegerá dos que servem nesta Cidade, e for de boa letra, se metterá em rigoroso sequestro tudo o que no dito Collegio for achado, fazendo exactissimo inventario de todos os bens, assim moveis, como de raiz, rendas ordinarias e pensões, escravos e gados do mesmo, e feito este sequestro averiguará [ilegível] quaes são os bens pertencentes à sua dotação e fundação, e quaes os que depois se agregaram contra a disposição das ordenações [ilegível] 2^{o} [ilegível] 16 e 18, declarando os rendimentos certos e incertos de cada um dos bens pertencentes ao dito Collegio."

Uma outra carta do conde de Bobadella, desta vez a Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em 13 de Março de 1760, também ilustra a forma como os colégios eram bloqueados.

"... Dei conta de que ficava o Collegio desta Cidade bloqueado, e no mesmo reclusos os P.^{es} , que nelles residião, guardando-se neste apertado cerco quanto S. Mag.^{de} nelle foi servido

mandar-me observasse. Declarei individualmente os Ministros, por quem reparti e encarreguei a Comissão de inventariar e sequestrar com rigido exame todos os bens pertencentes aos ditos P.es (...)

Disposta a diligencia, e cada um dos Ministros trabalhando na sua respectiva Comissão, (...) entrou esta barra no dia 24 do mez de janeiro do anno presente felizmente a Nau de guerra, de que é commandante Gaspar Pinheiro da Camarão, e por elle recebi a carta firmada da Real mão em Villa Viçosa a 4 de novembro do dito anno, na qual S. Mag.de foi servido declarar-me, que pelos justos e indispensaveis motivos, presentes na collecção, que juntamente me era dirigida, se achava obrigada a sua Religiosissima Piedade ceder à urgencia da sua indefectivel justiça, para fazer expulsar, como tem sido de todas as Providencias de seus Reinos os Regulares da Companhia denominada de Jesus; e porque na conformidade da Lei de 3 de setembro do anno de 1759 se devião praticar os mesmos procedimentos com os sobreditos Regulares, que vivem no territorio destas Capitanias, para que a sua expulsão se fizesse coma mesma tranquilidade e silencio, como que se executou neste Reino, foi o mesmo S.r servido declarar-me o seguinte:

Que sendo eu instruido do Contendo na dita Real ordem, convocando á minha presença o chaceller com os Dezembargadores desta Relação, e aquelles officiaes de Guerra, que fossem da minha Confiança fizesse por elles reduzir a uma so habitação, e morada, e á mais estreita e apertada reclusão, os ditos Regulares, que nesta Cidade e seu Districto residissem, privando-os de toda e qualquer Communicação. Que no seguinte dia ao desta reclusão fizesse ao mesmo tempo entregar ao Bispo desta Diocese as cartas firmadas da sua Real mão no maço, que lhe vinha dirigido, e que nesta Relação fizesse distribuir pelos Ministros della os exemplares da sobredita collecção, que vinhão destinados para o referido effeito, como tambem ao Senado da Camara o maço de collecções, que lhe havia dirigido. Que formadas as tropas da guarnição desta praça mandasse publicar na testa dellas as duas Leis ultimamente promulgadas, assim para a total expulsão dos mesmos Regulares, como para serem repostas e guardadas nos Archivos das Camaras as Collecções dos documentos, que devem perpetuar os horrorosos factos, que derão indispensaveis e funestos motivos às demonstrações do seu justo, Real e supremo poder. Que no caso de se achar a Fragata dos sobreditos P.es neste porto ao tempo, que eu recebesse a Real ordem a fizesse logo sequestrar no estado em que fosse encontrada, e sem permittir que se extraisse della cousa alguma a mandasse passar sem perda de tempo à ordem do marquez de Lavradio, Vice Rei e Capitão General deste Estado. Que ao mesmo tempo em que chegasse a este porto a referida nau de guerra, pela qual me era dirigida esta Real ordem, a fizesse fabricar, e prover de todo o necessario para voltar a esse Reino com a maior brevidade possivel, fazendo embarcar nella (o que seria de noite por evitar escandalo) todos os sobreditos Regulares, que se achassem reclusos, para immediatamente seguirem viagem a esse porto. E ultimamente tivesse eu especial cuidado em fazer dirigir ao Juizo da Inconfidencia desse Reino com toda acção e brevidade os Inventarios dos sequestros, que se houverem feito ou fizerem aos sobreditos

Regulares expulsos, e as sommas que os bens vendidos e sequestrados houverem produzido, e forem produzindo, não permittindo que parem nos Cofres desta Cidade e seu Districto, que em quanto não houver navios de guerra ou incorporados nas Frotas, ou fora dellas para transportarem os sobreditos Cabedaes, deduzindo-se sempre delles o que necessario for para satisfação das obrigações do Culto Divino, e disposições testamentarias..."

Em 23 de julho de 1773, Pombal, contando com o apoio dos governos da França, Espanha e Nápoles, obteve do papa Clemente XIV a extinção da ordem dos jesuítas em todo o mundo.[10]

Com a morte de D. José I em 1777, sua filha, D. Maria I, assumiu o poder e anistiou todos os presos políticos condenados pela política pombalina. A nobreza reconquistou, assim, a influência perdida e promoveu a chamada *Viradeira*, política que tornou sem efeito grande parte das reformas de Pombal. Este viu-se forçado a afastar-se do poder.

Mas, voltemos à história dos primórdios da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, recordando o contexto sócio-econômico e político de Portugal antes da vinda da Família Real portuguesa.

Cinco anos antes do terremoto de Lisboa, quando D. José I subiu ao trono, a situação era de grande miséria. Pombal, estadista português e ministro do rei D. José I, assim descreveu as dificuldades que Portugal enfrentava:

"O Reino não podia mais. A monarchia estava agonisando. Os inglezes tinham peado esta Nação, que tinham debaixo da sua dependencia; elles a haviam insensivelmente conquistado, sem ter provado algum dos inconvenientes das conquistas: o povo estava atado ao carro da sua politica; não havia mais remedio, nem mais meios para quebrar as suas peias... O Governo Portuguez não tinha já alma; todas as suas partes estavam sem vigor. Cada peça esperava para se mover, que a Inglaterra lhe desse movimento, um uma palavra, tudo estava desesperado."[11]

Ao longo de sua história, Portugal encontrou dificuldades para manter-se como nação independente. Entre 1703 e meados do século XIX, a Espanha, que já havia invadido e dominado Portugal por sessenta anos (1580 – 1640), fez diversas tentativas para reconquistar o território do extremo oeste da Península Ibérica. Nesse período, a Inglaterra, que tinha interesse nas colônias portuguesas e era inimiga da Espanha, atuou diversas vezes em defesa de Portugal.

Essa aliança com os ingleses despertou a ira do governo francês, que havia obrigado todas as potências européias a fecharem suas portas para o comércio da Inglaterra e, assim, arruinar o comércio daquele país.

Quando, em 1807, Napoleão invadiu Portugal, o rei D. João VI veio foragido para o Brasil. A Família Real portuguesa saiu de Lisboa no dia 29 de novembro de 1807 e chegou à Bahia em 22 de janeiro de 1808. Como relatou Mello Moraes, "o dia 29 de novembro de 1807,

[10] A ordem dos jesuítas só foi restaurada em 1814 pelo papa Pio VII.
[11] Smith, John. *Memorias do Marquez de Pombal*. Lisboa, 1872.

foi o marcado pela DIVINA PROVIDEÑCIA para o Sr. D. João, principe regente, pôr em execução o pensamento de alguns eminentes estadistas portuguezes que fermentava a mais de dous seculos, transferindo a séde da monarchia para o abençoado continente brasileiro".

Com base em documentos históricos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, pode-se auferir dados que indicam a transferência de parte do acervo da Real Bibliotheca para o Brasil, em decorrência da vinda da Família Real.

Elísio Condé afirma em *Sesquicentenário (1810 – 1960)*[12], que veio "todo êsse conjunto para o Rio de Janeiro, quando, fugindo à invasão de Portugal pelas fôrças napoleônicas de junot, aqui desembarcaram D. João VI,a rainha D. Maria I e demais membros da Família Real (1807 – 1808)".

Lygia da Fonseca Fernandes da Cunha em *Subsídios para a História da Biblioteca Nacional*[13], reafirma tal concepção, divergindo de Condé apenas com relação à data em que esse acervo chegou a esta parte do Novo Mundo. Segundo ela, "esta preciosa coleção, de propriedade da Família Real Portuguesa, é enviada para o Brasil, após a transferência do governo e da Corte, tendo chegado a duzentos e trinta caixotes, em meados de 1810".

Com o decreto de 27 de junho de 1810, D, João VI ordenou que todo o acervo, designado Real Bibliotheca, fosse instalado "nas casas do Hospital da Ordem Terceira do Carmo, à rua Direita (hoje: Primeiro de Março), entre a igreja do Carmo e a Capela Imperial (mais tarde: Catedral)". Verificando, logo após, a incomodidade do local pelo novo Decreto, de 29 de outubro de 1810, mandou acomodar a biblioteca no lugar que havia servido de catacumba[14] aos Religiosos do Carmo. A data de 29 de outubro de 1810 marca a instalação efetiva da Biblioteca e é considerada como a data de sua fundação.

Para o trabalho de direção, "arranjamento e conservação" da Real Bibliotheca, o Príncipe Regente designou dois religiosos que haviam chegado com a Corte: Frei Gregório José Viegas, da Terceira Ordem de São Francisco (de 1810 a 22 de março de 1821) e padre Joaquim Damaso, presbítero da Congregação do Oratório de Lisboa (de 1810 a 1822).

A obra *Memorias para servir a Historia do Reino do Brasil*, de padre Luís Gonçalves dos Santos[15], registra informações sobre o acervo: "(...) a Real Bibliotheca tem sido muito bem arranjada, e repartida por diversas salas, segundo as differentes classes de objetos scientificos, ou de literatura, de que tractão os livros, de que ella se compõe, os quaes estão hoje por huma ordem muito methodica, e facil de se encontrar qualquer delles, quando são procurados pelos estudiosos. Esta Real Bibliotheca tem chegado ao estado de ser a primeira e a mais insigne, que existe no Novo Mundo, não só pelo copioso numero de livros de todas as Sciencias, e Artes, impressos nas linguas antigas, e modernas, cujo numero passa de sessenta mil volumes, mas tambem pela preciosa collecção de stampas, mappas, manuscriptos, e outras ricas, e singulares

[12] Condé, Elisio. Sesquicentenário (1810 – 1960). Guia da Biblioteca Nacional.
[13] An Bibl. Nac. Rio de Janeiro, 101: 123-146, 1981.
[14] Catacumba, aqui, denota o porão do edifício.
[15] Santos, Luís Gonçalves dos. *Memorias para servir a Historia do Reino do Brasil.*

cousas, que muito enriquecem, e que cada vez mais se augmentão, mediante munificencia de Sua Alteza Real, que não cessa de enviar novas, e selectas obras, que nella se colloquem, e a activa, e zelosa administração dos seus Bibliothecarios, que cada dia adquirem novos livros,e preciosidades literarias de todo o genero".

O ajudante e, depois, encarregado da biblioteca Luís Joaquim dos Santos Marrocos escreveu 186 cartas do Rio de Janeiro para sua família em Lisboa, entre 1811 e 1821, que primam pelos subsídios deixados para a história da instituição e pela maneira curiosa como descreveu sua viagem para a América, a saudade da família na Europa e sua repulsa ao Brasil[16]. Escandalizou-se de tal forma com esta terra que jurou não se esquecer de limpar as botas à borda do cais quandor etornasse à amada Lisboa, a fim de eliminar qualquer vestígio de sua passagem pelo Brasil. Tal desejo, que permaneceu na intenção, foi realizado mais tarde pela rainha D. Carlota Joaquina.

Logo que chegou, trabalhou em companhia de padre Damaso e Frei Viegas, a quem dera o apelido de *Borra*. Em sua opinião, ambos eram pessoas capazes, "mas só proprias p.ª hua Biblioteca Fradesca: tem ficado abismados dos meus trabalhos anteriores, e nada fazem sem concordarem comigo. Eu aqui principiei a adoptar o sistema de *Maria vai com as outras*, e fui advertido por hum figurão desta terra p.ª não adoptar outro differente. O d.º Padre Joaquim he o maior valim.º p.ª o Conde de Aguiar, e o *totum continens* de Grd.es Senhores e Senhoras do Paço: mostra-se m.º meu amigo, communica-me segredos de alta politica; e eu entre cortezias e frazes de condordancia, dou-lhe duas figas, e ponho-me de reserva".

Sobre a morte de marquês de Pombal, em 1782, confinado em sua quinta, Marrocos escreveu:

"Sou m.to obrigado á memoria deste fidalgo, pela amizade e agazalho, com q. em tão pouca duração me tratou: e não obst.e as suas asneiras politicas, q. V. M.ce m.to bem sabe, tinha hum não q., q. me embellezava e attrahia a m.ª casmurrice".

Mesmo estando a Real Bibliotheca no Rio de Janeiro, o rei enviava ordens a Portugal para que outros livros fossem remetidos para o Brasil,a título de "propina" (dádiva, oferta). Na Bibliotheca Nacional de Lisboa existem catálogos e relações de livros remetidos para a Família Real, segundo informações presentes no Inventário do Arquivo Histórico da Biblioteca Nacional[17], como as que se seguem:

"Catálogos de livros da Real Biblioteac Pública da Corte, *encaixotados em caixões*, em conformidade com o Aviso da Secretaria de Estado, de 31 de janeiro de 1809, que manda encaixotar o *Monetário da Livraria Pública* e as demais preciosidades da mesma, para embarcarem para o Brasil. Relação de manuscritos escolhidos para serem enviados para o Brasil, anotados por António Ribeiro dos Santos, (1809)."

[16] Os originais das cartas de Luís Joaquim dos Santos Marrocos estão na Biblioteca da Ajuda, em Lisboa. A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro possui cópias autênticas dessas cartas, utilizadas por M. de Oliveira Lima em seu livro *Dom João VI no Brasil*, Rio, 1908.

Em 1811, quando ainda estava instalada no Hospital da Ordem Terceira do Carmo, a Biblioteca foi "não de todo e indistinctamente, franqueada ao publico, mas facultada aos estudiosos, que para isso obtinham com facilidade prévio consentimento regio", ou seja, ainda não era pública, mas era permitida a entrada de pessoas munidas de concessão especial.

Somente a partir de 1814, foi franqueada ao público:

"O Principe Regente Nosso Senhor, querendo favorecer, e excitar o estudo das Letras Divinas, e Humanas entre os seus Vassallos do Brazil, franqueou esta sua Livraria a todos os literatos,e estudiosos. Pelo que, excepto nos Domingos, dias sanctos, e feriados por motivos dos Annos das Pessoas Reaes, ou por alguma causa publica, está a Real Bibliotheca sempre aberta, e patente, tanto de manhã, como de tarde, a todas as pessoas, que a querem frequentar, e onde achão todos bom acolhimento, e promptidão nas pessoas alli empregadas, que facilitão os livros, e tudo quanto precisão para os seus estudos. Ora, sendo o estabelecimento das Bibliothecas publicas hum dos meios mais aptos, e efficazes para o progresso da literatura, augmento das Artes, e diffusão das Sciencias, achando-se reunido em hum só lugar quasi tudo, o que o espirito humano em todas as idades, e em todos os paizes tem produzido de melhor, e de mais apurado gosto nas Bellas Letras, nas Artes Liberaes, e nas sublimes Sciencias, que beneficio, que maximo beneficio, não he o que Sua Alteza Real fez aos habitantes do Rio de Janeiro, franqueando a sua Real Bibliotheca, e mandando abrir em beneficio dos seus vassallos esta inexhaurivel fonte de conhecimentos, este inapreciavel thesouro de riquezas intellectuaes? Certamente, se na Europa, onde as Artes, e Sciencias, tem chegado ao apice da perfeição, por onde as luzes se tem diffundido com tanta profusão, onde há meios facilimos de as adquirir, e onde superabundão os livros por preços modicos, tantos, e tão grandes louvores se tem prodigalisado aos Soberanos, e ás pessoas opulentas, que formárão, estabelecêrão Bibliothecas em beneficio dos seus vassallos, ou Concidadãos, que encomios, que louvores, que graças não devemos nós render ao nosso Augusto Soberano, que em hum Paiz, em tudo novo, relativamente a Artes, e Sciencias, no qual os livros são ainda escaços, e por hum preço exorbitante, franquêa tão benignamente aos seus Vassallos a sua tão copiosa, e rica Bibliotheca?"[18]

Finalmente, esperamos ter suscitado o pensamento de como uma única coleção de livros carrega em si a poeira de anos, décadas e séculos de travessias históricas. Quem poderia conhecer todos os fascinantes acontecimentos e trajetórias que envolvem cada livro, cada página, cada linha desse imenso acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro?

---

[17] Garcia, Maria Madalena de Moura Machado e Lígia de Azevedo Martins. *Inventário do A rquivo Histórico da Biblioteca Nacional* (1796 – 1950), 1996.

[18] Santos, Luis Gonçalves dos. *Memorias para Servir a Historia do Reino do Brasil.*

O PENSAMENTO CONSERVADOR BRASILEIRO ATRAVÉS DA ANÁLISE DA BIBLIOTECA DA CONGREGAÇÃO MARIANA DA MOCIDADE ACADÊMICA.

Sílvia Cortez Silva
Doutora em História Social e Professora de "História do Livro e das Bibliotecas" no Dep. de Ciência da Informação da UFPE.

Umberto Eco, no seu romance "O Nome da Rosa", refere-se a uma biblioteca medieval onde um livro especial era inacessível ao leitor comum: a "Poética" de Aristóteles. Por conta deste livro ocorriam misteriosos assassinatos...

A Biblioteca da Congregação Mariana da Mocidade Acadêmica, nosso objeto de estudo, nem de longe assemelhava-se àquela descrita por Eco. Muito ao contrário, seu acervo encontrava-se aberto para que seus segredos fossem desvendados.

O conservadorismo, que permeia de forma marcante a sociedade brasileira na atualidade, contou nos anos trinta, em Pernambuco, com um difusor do seu ideário, que foi a citada Biblioteca. E, a partir de 1937, influenciou também com a atuação da Congregação Mariana nas esferas do Poder local, através de seus congregados que compuseram o "staff" de Agamenom Magalhães.

Tratava-se de uma biblioteca de cultura católica, cuja fonte de inspiração para formação do seu acervo norteava-se em grande parte por pensadores franceses e intelectuais jesuítas. Seu acervo foi disperso nos anos quarenta. A Congregação Mariana prestou inestimável serviço à História das Mentalidades ao editar, como livro, o catálogo de toda a coleção de sua biblioteca. Através do inventário de suas obras é possível recuperar valores imprescindíveis para reconstituir o universo intelectual que gerou **formadores de opinião**, para atuar em escolas, universidades, jornais e revistas pernambucanos.

Pretendemos analisar a coleção, utilizando as reflexões de Robert Darton que, no seu estudo sobre a "História da Leitura"[1], ressalta a importância do conhecimento dos catálogos de bibliotecas, no sentido de traçar um perfil do usuário e da instituição que a mantém.

Realizaremos uma reconstrução histórica, a nível da "História das Mentalidades", de uma biblioteca que atuou de forma intensa e se encontra perdida num passado recente.

Várias "visões de mundo" perpassam o acervo da biblioteca ora em estudo, que na concepção de Robert Mandrou é a essência da mentalidade[2].

Acrescentaríamos que a biblioteca da CMMA coaduna-se com a noção expressa por Michel Foucault em "Arqueologia do Saber", de documento monumento[3]. Por outro ângulo a biblioteca, como já mencionamos, vincula-se às "visões de mundo" dos autores que emprestaram seu nome à formação da coleção, cuja identificação é uma de nossas metas.

---

1 DARTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992, p. 208.

2 VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 19.

3 FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p. 8.

Ressaltamos a importância de se localizar os exemplares similares das obras que formaram o acervo disperso**:** 1830 títulos subdivididos em 49 assuntos, para uma análise aprofundada de seu conteúdo. Os livros foram arrolados por temas em ordem alfabética. Alguns deles aparecem em mais de uma epígrafe. Por exemplo: “História Secreta do Brasil", de Gustavo Barroso, é encontrado sob os cabeçalhos **Comunismo** e **Maçonaria**; “Protocolos dos Sábios de Sião”, obra apócrifa divulgada no Brasil pelo citado autor, é localizada também através dos cabeçalhos **Comunismo** e **Maçonaria**.

Pretendemos também analisar as capas que forem encontradas, pois constituem um notável depoimento de uma época, e possuem conteúdo ideológico que não deve ser ignorado.

Acreditamos que o acervo da biblioteca foi formado com o objetivo específico de fornecer argumentação para a intelectualidade católica nas lides ideológicas dos anos trinta. E a análise da coleção vai oferecer um painel - título e autores - do pensamento conservador e autoritário do Brasil e do exterior. E que a inclusão de títulos em mais de uma epígrafe tinha a intenção de induzir o leitor para determinados assuntos considerados relevantes para a formação de uma "visão de mundo" específica.

Pela análise das epígrafes do acervo da biblioteca já é possível deduzir que, além dos assuntos modeladores da mentalidade dos congregados e dos líderes católicos, estão os outros temas que certamente marcaram os anos trinta**:** anti-semitismo, integralismo, salazarismo, autoritarismo, conservadorismo, corporativismo, etc. No sentido doutrinário, foi uma excelente biblioteca que, enquanto "repartição" de uma associação católica militante, soube utilizar recursos inusitados para difundir, principalmente, as idéias anti-semitas. Inseriam-se as obras barrosianas em várias epígrafes, tornando-as assim mais acessíveis e mais visíveis aos olhos de seus leitores.

Até o presente momento foi possível identificar as principais obras de autores anti-semitas que circularam no Brasil nos anos trinta.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO, da Congregação Mariana da Mocidade Acadêmica. Pernambuco [s.n], 1938-1939. 3v.

CARNEIRO, J. Fernando. **Catolicismo, Revolução e Reação**. Rio de Janeiro: Agir, 1947.

DARTON, Robert. **História da Leitura**. In: BURKE, Peter (Org). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 199-236.

DELGADO, Luiz. **Gestos e Vozes de Pernambuco**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1963.

FOUCALT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALLWELL, Laurence. **O Livro no Brasil**: Sua História. T. A. Queiroz Ed., 1985.

IGLÉSIAS, Francisco. **História e Ideologia**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1979. v. 7: 1930-1960.

MEDEIROS, Jarbas. **Ideologia Autoritária no Brasil**: 1930-1945. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MERCADANTE, Paulo. **A Consciência Conservadora no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil**: 1920-1945. São Paulo: DIFEL, 1979.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Monica Pimenta; GOMES, Angela Maria Castro. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a Política no Brasil**: Entre o Povo e a Nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEDROZA, Alfredo Xavier. **Letras Católicas em Pernambuco**. Rio de Janeiro: Cruzada da Boa Imprensa, 1939.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LETRAS E LEITORES: O REAL GABINETE PORTUGUÊS DE LEITURA

Flavia Miguel de Souza (IFCS - Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Introdução

Ao trabalharmos a questão da memória portuguesa, não é possível ignorarmos o Real Gabinete. Esta instituição constitui-se enquanto *locus* de preservação da cultura literária portuguesa no Rio de Janeiro.

*O interesse pelo Gabinete advém da forma como este foi instituído e sua imensa coleção formada. Mais do que uma simples biblioteca, o Gabinete Português buscou nesses cento e sessenta e um anos de existência impor-se como um relicário da língua portuguesa do Brasil.

Criado sob o signo das letras, fez da literatura um instrumento ideológico. E foi em torno dessa "ideologia literária" que suas paredes foram erigidas.

Após mais de um século, literatura portuguesa e brasileira se fundiam dentro do acervo desta instituição, embora jamais tenha se deixado de ter como objetivo adquirir obras portuguesas. Encaramos a literatura como uma nuance cultural. Entretanto, é importante frisar que o termo cultura, no sentido que queremos apreender, não deve ser compreendida considerando seu significado *stricto sensu*. Entendemos a cultura como uma palavra cujo sentido está permanentemente transformando-se, ampliando-se, e que possui particularidades de acordo com o contexto em que venha a ser inserida.

Podemos perceber a exaltação da cultura literária através dos discursos proferidos pelos membros e convidados desta instituição no decorrer de sua história. Portugueses e brasileiros ilustres, como João Nabuco e Paulo Barreto já homenagearam o Gabinete, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de doações.

O que há de mais fascinante nesta biblioteca é notar que toda sua estrutura (do edifício às estantes), recende à história. Na verdade, a própria história do gabinete compreende várias outras histórias. Entre elas, a história da colônia portuguesa no Rio de

Janeiro e as estratégias utilizadas para manter viva a chama de sua cultura, história da literatura portuguesa em uma das cidades brasileiras mais significativas política e culturalmente, como tem sido desde há muito o Rio de Janeiro. E, como não podia deixar de ser, um pouco da história da própria cultura brasileira, que constitui-se a partir de uma rica miscelânea, da qual a cultura lusitana foi e continua sendo determinante.

As Origens

Fundado em 14 de maio de 1837, em uma casa particular pertencente ao advogado português Dr. Antônio José Coelho Louzada, situada na antiga Rua Direita, número 20, (hoje Primeiro de Março), o Gabinete Português de Leitura[1] seria a primeira instituição lusa do Brasil.

Na formação do acervo de sua biblioteca, foram adquiridas preferencialmente obras portuguesas, pois, segundo Ricardo Severo, este "*...estabelecimento criado por portugueses, o primeiro do Império, no intuito da sua ilustração, da ilustração geral e de concorrer para a glória literária da pátria. Instituto para a cultura do espírito, desenvolvimento da razão e aperfeiçoamento das condições de produção, nas ciências, artes, indústria, comércio e na organização social."*[2]

A "glória literária" à qual se refere Ricardo Severo perpetua-se a partir da língua portuguesa. Esta, através da literatura, impor-se-ia então como o elo de ligação entre o Brasil e Portugal. Dessa forma, o Real Gabinete seria alcunhado "sacrário da luso-brasilidade"[3]. A expressão sacrário ilustra o caráter sagrado atribuído ao livro e ao locus que o abriga. O objetivo referido "glória da pátria" vai ser reiterado não apenas por Ricardo Severo, mas também por Albino Souza Cruz e muitos outros. Essa expressão referir-se-á não só à questão literária, mas também política. É importante frisar que as bases ideológicas desta instituição estão fincadas na memória do Portugal descobridor, pioneiro. O que pode ser observado desde os motivos que decoram sua fachada, até as obras de arte de que dispõe

1 O Gabinete obteria o título de "Real" apenas em 1906, por decreto do El Rei Carlos I, de Portugal.
2 SEVERO, Ricardo. *Discurso proferido por ocasião das comemorações do primeiro centenário do Real Gabinete Português de Leitura (1937)* In: Fundamentos e actualidades do Real Gabinete Português de Leitura. Rio de Janeiro; Ed. Do Real Gabinete; 1977 pp.14

seu acervo.

A despeito da valorização da cultura portuguesa, o primeiro livro catalogado seria uma edição francesa das obras completas de Voltaire. A França era o exemplo de civilidade deste período. O Real Gabinete, criado sob o signo da civilização, teria nesta nação seu mais constante modelo.

De fato, o caráter civilizatório marcaria toda a trajetória desta instituição.É importante para os membros ilustres da colônia, que fazem parte dos quadros do Gabinete, estar caminhando junto às tendências européias. Se em seu continente de origem Portugal é considerado uma "periferia", no Brasil ele representa a cultura do branco, civilizado, em oposição ao nativo, bárbaro. Busca-se o reconhecimento do sucesso desta empresa não apenas no âmbito nacional, mas também em Portugal. É importante obter a aprovação do país de origem, ao qual os portugueses residentes no Rio de Janeiro esperam estar prestando tributo.

Dessa forma, a composição de uma biblioteca que privilegiasse a língua portuguesa tornou-se imprescindível. O livro, instrumento de erudição por excelência, representava uma poderosa ferramenta para atingir os objetivos explicitados acima. A preferência por obras portuguesas *a priori* explica-se pelo fato da Instituição estabelecer como princípio fundamental para sua consolidação a reunião do maior número possível de obras e manuscritos de mérito de língua portuguesa. Depois, seriam reunidos elementos de caráter geral, visando o tipo de leitor que freqüentará o Real Gabinete.

Por muitas sedes passou esta instituição. Dentre elas, destacamos a da Rua Direita, a qual seguiram-se a Rua São Pedro 83, Rua da Quitanda 55, a Rua dos Beneditinos 12 e finalmente o edifício construído especialmente para abrigá-la, na Rua Luís de Camões 30. Tal edifício, em estilo Manuelino começou a ser construído em 1880, seguindo o projeto do arquiteto Raphael da Silva Castro, e terminou em 1887. Segundo o parecer da diretoria, tal projeto foi escolhido por ser *"mais barato e de mais fácil execução"* [4] .

O Manuelino, é considerado a arquitetura do descobrimento (vários prédios coloniais portugueses foram construídos nesse estilo, especialmente em Recife e no Rio de Janeiro) é na verdade, um prolongamento do gótico, herdando deste o tipo de material

3 Tal expressão é utilizada em diversos documentos.

(ferro e pedra) e o desenho tridimensional.

O hall da entrada é edificado lembrando a entrada de um templo. Na arquitetura desta instituição vemos a sacralização do saber adquirir forma material. As estantes, construídas para abrigar os livros encobrem completamente as paredes do salão de leitura. Este salão é adornado por um busto de Camões, considerado o expoente máximo da literatura portuguesa. Na fachada, figuram as estátuas de Camões, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e do Infante Dom Henrique. Fundem-se assim a língua e a conquista, a cultura literária e o mar. O descobrimento, o pioneirismo marítimo português é imortalizado na poesia camoniana e de outros que o sucederam.

No discurso proferido por Joaquim Nabuco por ocasião da fundação do edifício da Rua Luís de Camões percebe-se nitidamente que a imagem construída acerca do Real Gabinete era a de que erigia-se não somente uma biblioteca destinada a perpetuar as grandes obras da língua portuguesa, mas também um centro para onde convergiriam parte dos esforços da colônia portuguesa no intuito de manter viva sua cultura.

"Deliberadamente vós, portugueses, construístes uma biblioteca, a mais grandiosa das edificações deste gênero na América, e a levantastes sobre o duplo padroado de Luís de Camões e do Infante Dom Henrique. A alma deste edifício é assim, antes de tudo, a própria alma nacional. Estas pedras são estrofes dos LUSÍADAS. Elas deviam ser condecoradas pela Ordem de Aviz[5]*. Está aqui o espírito dos grandes reis, que escreveram com a espuma das ondas virgens a vossa Odisséia épica.*

É a primeira significação deste monumento; é monumento levantado à missão histórica de vossa nacionalidade, e portanto é uma afirmação da vossa consciência portuguesa, da pátria intangível, tão convencida, tão solene e tão alta como é a Batalha[6] *e como são os Lusíadas. Neste sentido o vosso edifício é diretamente filho de Camões, é uma petrificação da onda de patriotismo que jorrou há oito anos do seu sepulcro três vezes secular, tão viva como a gulf-stream. Não vos admireis da fecundidade do gênio! Ainda*

---

[4] Relatório da diretoria de 1872

[5] Ordem militar portuguesa fundada por D. Afonso Henriques, com o nome de Nova Ordem, em 1147. Seu objetivo era combater e expulsar os mouros. Extinta em 1910 e restabelecida em 1917 como Ordem Militar de Avis.

[6] Cidade de Portugal, situada no distrito de Leiria. Conhecida pelo mosteiro de Santa Maria da Vitória, o mosteiro da Batalha.

©Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.

hoje não se conhecem as estrelas todas que hão de compor na história essas constelações nacionais chamada Dante, chamada Camões, em torno das quais se move a humanidade.

Mas este edifício tem um segundo caráter: ele é um padrão de posse nacional; com ele reclamais para vós o domínio da língua portuguesa no Brasil em nome de Luís de Camões. E tendes razão. A língua é uma tradição preciosa. - ...- A posse porém da língua vos ficará pertencendo e o que fizerdes dela, será sempre tido pela língua portuguesa, e ainda não se viu citar um Império ou Estado, disse Milton, que não prosperasse pelo menos medianamente enquanto conservou o seu amor e interesse por sua língua. A língua portuguesa é a fronteira inexpugnável da vossa nacionalidade."[7]

Apesar de os discursos geralmente referirem-se à irmandade Brasil/Portugal, notamos o cultivo a uma percepção saudosista. Analisamos essa questão como um estímulo da criação de um pequeno Portugal no coração do Rio de Janeiro.

A Biblioteca

O objetivo dos fundadores ao dar início à biblioteca do Real Gabinete Português de leitura era dotá-la das obras mais representativas da literatura [8] portuguesa e européia do século XVI a XVIII.

No relatório de 10 de setembro de 1837, são estabelecidos os critérios para a aquisição do acervo literário,, exposto da seguinte forma: "*Na escolha dos livros deu-se a precedência em número, e por conseqüência no emprego do capital, às obras portuguesas, como vos deixará conhecer a quantia já destinada para a primeira encomenda. Entendemos assim dever obrar, tanto por ser um fim especial da Associação – coligir as obras e manuscritos de mérito na língua portuguesa – como por devermos essa homenagem à nossa pátria e fazermos assim também um serviço ao País que residimos, cuja literatura se confunde com a nossa. Depois tratamos de reunir, quanto possível, elementos de instrução geral, tendo contudo, particularmente em vista às classes dos*

[7] NABUCO, Joaquim. Discurso proferido na inauguração do edifício da Rua Luís de Camões (1887) In: MARTINS, A.A. de Barros. *Esboço Histórico do Real Gabinete Português de Leitura no Rio de Janeiro (1837-1912)* Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Comércio; 1913. pp.45-46. Obs: Todos os discursos foram transcritos para linguagem atual.

[8] Entende-se por literatura obras de várias áreas.

leitores que, provavelmente, hão de concorrer ao Gabinete."[9]

Além das obras portuguesas, a literatura francesa era também bastante apreciada. Assim sendo, a biblioteca possui um grande número de obras dos pensadores franceses, em especial dos enciclopedistas. Na aquisição de livros considerava-se não somente a obra em si, mas o tipo de leitor que imaginar-se-ia freqüentar a biblioteca. Seria contruída então através do acervo, um perfil do leitor. Este deveria ser erudito (nos sentido de que compartilharia da cultura das camadas privilegiadas da colônia portuguesa) e ter um razoável domínio do idioma francês, cuja literatura compunha grande parte da coleção disponível.

A obtenção de livros era feita principalmente através de doações (até 1935, como veremos adiante) . A maioria dos doadores exercia a advocacia. Isto explica a grande quantidade de livros de filosofia e direito, que compõem boa parte da biblioteca. Através da análise de documentos do Real Gabinete, procuramos visualizar os períodos de prosperidade e prestígio desta instituição observando o volume de entrada dos livros. Notamos que o momento em que a entrada de livros aumenta compreende o período das décadas de 30 à 50. Tal aumento pode ser justificado pela ajuda do Governo Português. Em março de 1935, um decreto assinado pelo presidente português Carmona, (com base em uma lei de 1923), a biblioteca do Gabinete passa a receber um exemplar de cada livro impresso e publicado em Portugal (até esta data, o acervo é constituído sem ajuda governamental, sendo fruto de doações e aplicações do dinheiro da mensalidade dos sócios.)

Tal lei, importa "*aos interesses morais da nação, porquanto seu cumprimento asseguram a maior expansão intercontinental da língua e da cultura portuguesa e contribui para estreitar os laços espirituais que nos unem ao mais importante núcleo da colônia portuguesa no Brasil."*[10]

Desde sua fundação, ser sócio do Real Gabinete era considerado uma grande honra. Não é por acaso que a maior parte de seus membros são oriundos das classes privilegiadas (grandes comerciantes, jurisconsultos) ou pertencem a famílias tradicionais dentro da colônia portuguesa. Profissionais liberais e intelectuais completam o quadro de membros da

[9] Relatório de 10 de setembro de 1837.

instituição. Desta forma, a doação de livros coloca-se como um meio de obter status.

Os principais doadores foram Manuel de Melo, Antônio Alves Ferreira e Paulo Barreto - através de sua mãe Dona Florência Christovam dos Santos Barreto - doando 5.628, 1.400 e 4.032 volumes respectivamente. Os senhores Manuel de Melo e Antônio Ferreira, possuíam afinidade com a Instituição e buscaram dar à ela suas preciosas bibliotecas. Paulo Barreto - que sob o pseudônimo de João do Rio, escreveu inestimáveis crônicas sobre a cidade do Rio de Janeiro - enriqueceu sobremaneira o acervo desta instituição de origem lusitana doando sua coleção particular. Considerando ser este um muito ilustre brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras e que se constitui como um símbolo da brasilidade e do carioca.

Devido ao enorme número de volumes torna-se necessária a confecção de um catálogo. O primeiro seria impresso em 1840, sendo complementado em 1844 e 1846. O segundo catálogo data de 1895. O último catálogo, feito por Ramiz Galvão data de 1907[11]. Este último organizado por um método inovador é considerado um marco neste tipo de trabalho o que marca uma dicotomia dentro da instituição. Embora esta possua um caráter marcadamente conservador, estará na vanguarda no que diz respeita a manutenção de seu patrimônio mais precioso : a biblioteca.

Alguns livros, considerados raros e preciosos, só podem ser consultados mediante autorização especial da diretoria do Real Gabinete, tais como “Os Lusíadas” [12] ; Lisboa ; 1572. Impressor Antônio Gonçalves “Ordenações de D. Manuel” Évora e Lisboa ; 1521. Impressor Jacob Cronenberger, e “Verdadera Informaçam das Terras do Preste Joam Segundo vio e escreveo ho padre Francisco Alvarez”; Lisboa, 1540; Impressor Luis Rodrigues.

[10] Considerações do Decreto 25.134 de 1935 Lisboa - Portugal
[11] Há um volume deste catálogo na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.
[12] Impresso com privilégio Real e licença da Santa Inquisição

Os Leitores

Os primeiros freqüentadores da biblioteca eram, em sua maioria, imigrantes portugueses. À medida em que cresce o prestígio do Gabinete, cresce também o seu número de leitores.

A maior freqüência é obtida quando da construção do novo edifício na Rua Luís de Camões. O prédio foi construído em um ponto estratégico para onde convergiam a intelectualidade carioca. Neste chamado " bairro das artes" encontrava-se o Conservatório de Música, a Sociedade Beneficente Musical - ambos na Rua da lampadosa, futura Luis de Camões - a escola Politecnica - no Largo de São Francisco - o Teatro São Pedro - hoje, João Caetano -. Próximo ao Gabinete. localiza-se a Praça Tiradentes, que neste período abrigava em seus arredores o Derby Club, o cassino franco-brésilien e o Hotel Richilieu.

Em 1890, a freqüência média é de 10.916, em 1900 sobe para 17.370, atingindo seu ápice em 1960 com 33.089. A maioria desses frequentadores era, possivelmente formada por estudantes, oriundos da Escola Politécnica e por sócios e colaboradores.

Em 15 de dezembro de 1953, é realizado um intercâmbio cultural luso - brasileiro entre o Real Gabinete Português de Leitura e o Instituto de Alta Cultura de Lisboa.

No novo prédio, além da biblioteca em exposição, há ainda uma sala onde estão encerradas a Biblioteca Camoniana e Camiliana, referente a obra dos dois maiores escritores portugueses: Luís de Camões e Camilo Castello Branco.

Camões, sobretudo, é extremamente reverenciado. A festa comemorativa por ocasião do tri-centenário da morte do poeta foi considerado um marco para a colônia lusa no Rio de Janeiro.

GT 12:
Leitura e Trajetórias escolares

A leitura na formação do estudante universitário:
uma história de leitura
Rogério Xavier Neves

Procedimentos de leitura da coletânea do Vestibular Unicamp
Cristiane Duarte

Condições de produção de leitura na Universidade:
o caso dos cursos de letras UNIMEP/UNICAMP
Flávia Cristina R. Aragão, Filomena M. Formaggio,
F. M. R. Figueiredo e Rosália M. R. Aragão

A leitura em cursos superiores de formação profissional
L. M. M. Gandra e Rosália M. R. Aragão

Foto de Ângelo José da Silva

A LEITURA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UMA HISTÓRIA DE LEITURA

° Rogério Xavier Neves

Ao considerar que a leitura exerce um papel fundamental no desempenho acadêmico do estudante universitário, este trabalho teve como principal objetivo verificar a relação entre a leitura e a formação do estudante de graduação em Biblioteconomia da Unesp – Campus de Marília, no que diz respeito à condição do conhecimento construído, neste determinado grupo, dentro de um processo dinâmico de aprendizagem. Assim, pode-se dizer que, manter a tradição científica do estudo da leitura em seus diversos aspectos e contextos é também destacar o desenvolvimento da própria evolução da leitura na universidade, num determinado contexto sócio-político e cultural; com essa abordagem, está-se contribuindo para a história da leitura, pela definição do tempo e do espaço em que se dá o processo investigado.

° Este trabalho é parte integrante da pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq, cujo tema é: A leitura na formação do estudante de graduação no curso de Biblioteconomia na Unesp/Marília – SP.

A leitura na formação do estudante universitário: uma história de leitura

Apresentação: a leitura e a formação do estudante de Biblioteconomia

Ao analisar a leitura na formação do estudante universitário, especificamente o estudante de Biblioteconomia, é preciso entender e considerar o papel que este profissional desempenha na sociedade. WITTER (1989) diz que: das funções modernas a serem exercidas pelo bibliotecário, há que se destacar seu trabalho como educador, quer ele atue em uma biblioteca escolar, biblioteca pública, quer exerça suas atividades em qualquer outro tipo de instituição. Quando se destaca a função de educador deste profissional, apresenta-se também sua atuação no que tange a leitura, pois o bibliotecário é um disseminador de informações, um profissional que tem entre suas principais atividades a organização de documentos e sua disponibilização, independente do suporte em que estejam estas informações (livro, revista, fita cassete, Cds, etc.). Considerando esta atuação, é condição "*sine qua non*" do bibliotecário consolidar a sua relação com a leitura; de acordo com BARROS (1986), o bibliotecário que não lê se castra dessa relação, consciente ou inconscientemente, não promove o conhecimento, não se arma para os imprevistos do dia-a-dia, esquecendo-se que a biblioteca e a universidade são palcos de incontáveis dúvidas.

Sendo o bibliotecário um profissional da informação, por excelência, não pode ele próprio, ficar alheio aos fatos e às notícias, o que também se aplica evidentemente a todos os universitários da área. É esta constnate atualização de conhecimento que faz do seu referencial teórico uma base segura de leitura e também de apoio ao leitor ao qual está vinculado.

Nesse sentido, verificou-se os índices de pesquisas que relacionam a leitura e a Biblioteconomia na UNESP – campus de Marília, num primeiro momento relacionado aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), realizados pelos discentes do último ano da graduação. Existem cinco áreas de pesquisa pelas quais o aluno pode optar: Administração em Unidades de Informação; Análise Documentária; Biblioteca Leitura e Sociedade; Ensino de Biblioteconomia e Tecnologias de Informação. Segundo ALVES (1996) no período de 1992 à 1995, a linha de pesquisa que apresentou um maior número de TCCs, foi a de Leitura, Biblioteca e Sociedade, o que significa uma nova e forte tendência de pesquisa no curso. Outro aspecto abordado foi o espaço que a leitura ocupa no Curso, levando em consideração os dados referentes à sua estrutura (alunos matriculados, número de créditos para conclusão do curso e a grade curricular), é importante ressaltar que atualmente o curso passa por uma fase de transição, pois houve uma mudança na estrutura curricular, desde 1997.

No momento em que se caracterizou o perfil do curso, e se conseguiu estabelecer a sua relação com a viabilidade, a produtividade e a relevância da adoção do modelo do profissional

– pesquisador na área de leitura, procurou-se também superar a própria distância cultural referente a leitura nesse meio e aqui enfatiza-se novamente a realidade brasileira e sua ligação com a própria história da leitura do estudante; ou seja, tratar a leitura e sua história como prática que pode levar o estudante a refletir sobre o contexto no qual está inserido, proporcionando uma reflexão, uma relação leitor-mundo mais adequada sobre a realidade que o cerca; tendo assim não uma tarefa apenas discursiva ou teórica, mas acima de tudo, prática. Uma reflexão seguida de uma ação e estímulo para a leitura, o leitor como sujeito da história (leitor do mundo); pois assim serão obtidos resultados duradouros relativos a essa relação.

A condição do conhecimento construído: um processo dinâmico de aprendizagem

Ao iniciar esta pesquisa, adotou-se um modelo de leitura em que a compreensão exerce um papel de mediadora na relação de aprendizagem. Ler é compreender melhor o mundo em que se vive, contando não apenas com a capacidade do leitor de ler, mas de inferir através do seu conhecimento prévio, estreitando cada vez mais a sua relação com o mundo. FREIRE (1983), dessa forma, comenta que os signos são os próprios fatos, acontecimentos, situações reais ou imaginárias em que os sons, paisagens, imagens tendem a melhorar a relação homem-meio-mundo.

Dessa maneira, estruturar ou idealizar o modelo de leitura é compreender, a partir de determinados aspectos, que a leitura constitui tão somente uma idéia ou uma configuração mais concreta da realidade do leitor, de acordo com a condição do conhecimento construído, formada por modos e atitudes peculiares do leitor com relação à própria leitura. Se ela é uma prática que se exerce de modo individual, independentemente do modo como a sociedade relaciona as classes que a compõem, é preciso entendê-la também como sendo uma proposta de grupos, categorais profissionais, universidades, etc, ou ainda referente às políticas de leitura, que estão, na maior parte das vezes, ligadas a negócios.

Ao tratar a leitura na formação do estudante universitário é preciso, antes de mais nada, discutir com a comunidade acadêmica as metodologias comumente usadas, voltadas à questão da aprendizagem da leitura. Segundo KATO (1995:09), a aprendizagem é vista não como um processo ativo, mas receptivo. Em que medida, então, pode-se dizer que o ato de ler, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio? Na medida em que o leitor utiliza, na leitura, o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida; é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto, como nos apresenta KLEIMAN (1989:13).

Agindo dessa forma, o leitor se utiliza de um processo ativo, dinâmico, de interação a partir da sua realidade, de seu conhecimento de mundo; esse tipo de aprendizagem terá cada vez

menos uma metodologia de como decodificar signos, e sílabas, mas um processo de desenvolvimento que se concretiza ao longo da vida do leitor.

Evolução da leitura na Universidade

Mais do que discutir os aspectos cognitivos da leitura seus níveis de conhecimento durante a formação do estudante universitário, suas metodologias através dos processos de aprendizagem, procurou-se neste trabalho enfatizar a importância da leitura na sociedade e a força que esse hábito exerce num contexto sócio-político, econômico e cultural numa determinada comunidade, tornando permanente uma programação voltada a esta atividade e criando uma tradição científica nesta área relevantes dentro do contexto estudado.

Intensificar a questão da leitura na universidade, explorando todos seus aspectos, é afirmar a existência de problemas que precisam ser discutidos e, se possível, resolvidos. Ao identificar esses problemas e suas peculiaridades quanto à questão do ensino, percebe-se que geralmente ocorrem diferenças de possibilidades educativas, até mesmo relacionadas a uma suposta crise na qualidade de ensino.

Assim, ao destacar a evolução da leitura na universidade, para este trabalho a educação passa a ser estudada como um fenômeno histórico, ligado diretamente às questões da sociedade. Segundo GRACIANI (1982:27) a educação – como um fenômeno historicamente situado – é ligada aos conflitos do ato de produção e reprodução da sociedade e, conseqüentemente, não permanece imune aos interesses e conflitos inerentes às classes sociais.

Para tanto, situar a leitura e a educação como fenômenos históricos é, nesse contexto, compreender a história do ensino superior no Brasil desde os "cursos de artes", abertos pelos jesuítas no século XVI, ao nascimento da universidade brasileira e sua estrutura interna, presa às faculdades isoladas no início do século XIX, passando pelo ensino superior e suas contradições durante a República Populista e finalmente entender os processos sociais, políticos e econômicos que resultaram em leis que visavam ultrapassar as determinações da própria gênese do ensino superior no país. Como nos apresenta CUNHA (1988:09), a implantação da "verdadeira universidade" no Brasil, deu-se a partir do processo de modernização do ensino superior, que teve como marco a Lei nº 5540/68.

Ao verificar de que forma se tem incluído a leitura na formação do estudante na universidade, depreende-se que é preciso estabelecer programas de leitura nas instituições de ensino infantil, fundamental e médio, cujo objetivo seja o ensino da leitura, em termos de aprender para ler e ler para aprender.

História da leitura: uma definição do tempo e do espaço

A realidade é dura, quando apontada a problemática existente a respeito da leitura no Brasil de hoje. Segundo pesquisa realizada pela Folha de São Paulo (1996), que teve como objetivo avaliar o hábito de leitura dos brasileiros, foi verificado que os índices de leitura variam de cidade para cidade; mas num contexto geral, 57% dos entrevistados não leram nenhum livro por prazer nos últimos 12 meses; a pesquisa demonstra, ainda, que 85% não leram nenhum livro por solicitação da escola e 82% não leram por motivo de trabalho. A pesquisa indica que apesar de os índices sobre o hábito de leitura serem baixos, 66% dos entrevistados gostariam de ler mais do que costumam fazer, contra 34% que não pretendem aumentar o número dos livros que lêem.

Ainda assim, PINHEIRO (1988) afirma que o desinteresse pela leitura é um grave problema, pois a falta de informação leva à preguiça mental e conduz a sociedade ao caos social e cultural. Infelizmente, nos meios acadêmicos isso também acontece: o contingente universitário apresenta sérios problemas no que diz respeito a leitura, à linguagem, etc., sendo ele considerado parte da elite pensante do país; isso significa o reflexo de uma organização desestruturada em termos de formação de futuros leitores, futuros mediadores e incentivadores da leitura.

Falar na história da leitura é também falar na história da formação do leitor, inclusive do leitor universitário, conjugando a formação com a consolidação do leitor, mantendo-o como leitor.

Bibliografia Consultada

ALVES, Eliana dos Santos. Trabalho de conclusão de curso de Biblioteconomia da Unesp (1992 – 1995): uma análise preliminar. Marília, 1996. 74p.

BARROS, Maria Helena T. C. O bibliotecário e o ato de ler. In SILVA, E.T. O bibliotecário e a análise dos problemas da leitura, Campinas: Mercado Aberto, Cad. Da ALB, 1, 1986, p. 31-36.

CUNHA, Luiz Antonio. A Universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 7-37.

---------- Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 291p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 5 ed. São Paulo: associados, Cortez. 1983.

GRACIANI, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982, p.9-45.

HOMENS E LIVROS. Folha de São Paulo, ter. 13/ago./1996. Opinião, p.1-2.

KATO, Mary Aizawa. O aprendizado da leitura. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995. P.21-48. (texto e linguagem).

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

PINHEIRO, Edna Gomes.A renovação da biblioteca através do Marketing. Revista Comunicação Social. Fortaleza, v. 18, n.1, p.23-42, jan/jun, 1988.

WITTER, Geraldina Porto. A leitura e o bibliotecário: considerações sobre especialização. Revista Esc. De Biblioteconom. UFMG, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.24-38, jan/jun., 1989.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA DA COLETÂNEA DO VESTIBULAR UNICAMP

Cristiane DUARTE (Departamento de Lingüística: IEL, UNICAMP)

1. Introdução

Na avaliação da redação do vestibular da Unicamp, o candidato deve mostrar suas habilidades com a língua escrita, mediante uma tarefa de *produção de texto*, feita a partir da *leitura* de uma coletânea de fragmentos de livros, jornais, revistas sobre o tema proposto. Meu trabalho[1] consistiu em buscar nas redácões marcas lingüístico-discursivas que fossem reveladoras dos processos inerentes à leitura realizada pelos candidatos.

A concepção de *leitura* que fundamenta esse trabalho considera a leitura como uma atividade complexa que envolve vários fatores. Não se pode admitir, por exemplo, que a língua se reduza a um código. Podem existir sentidos indiretos, ambigüidades, implícitos, nos textos da coletânea e somente a decodificação não é suficiente para que a interpretação seja feita. Há uma base textual que supõe um sistema lingüístico comum entre os interlocutores (e isso não se pode negar), mas há todo um *trabalho* que exige conhecimentos extralingüísticos e extratextuais que deve ser realizado pelo leitor na construção da leitura. Há leitores mais ou menos especializados, com diferentes graus de conhecimentos prévios, com mais ou menos familiaridade com o assunto abordado. Essas diferenças ficaram melhor definidas com as análises das redações.

Para Bakhtin (1992), toda comunicação verbal é um *diálogo*, sempre responde a alguma coisa, "refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc". Um texto, neste sentido, sempre terá algumas marcas de interlocução e o uso que o candidato faz do que já foi dito na coletânea pode ser revelador do seu trabalho de leitura. Assim sendo, analisando as diferentes produções textuais dos candidatos, pude fazer algumas hipóteses explicativas sobre os diferentes tipos de leitura realizados por eles.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos referentes ao *Paradigma Indiciário* (Ginzburg, 1989), foram construídas hipóteses sobre os diferentes procedimentos de leitura da coletânea da prova de Redação do Vestibular Unicamp de 1994[2]. A análise revelou que há candidatos que se prendem demasiadamente aos textos da coletânea; há outros que, a partir da leitura, articulam criativamente as informações lidas; há aqueles que se desviam do tema, em função de uma preocupação em abordar temas da atualidade e acabam não utilizando a

[1] Esta comunicação é parte de meu trabalho de mestrado em Lingüística, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, concluído em julho de 1998, no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. O título da tese é: *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no Paradigma Indiciário*.
[2] A proposta do Vestibular Unicamp de 1994, referente ao tipo de texto dissertativo, encontra-se em anexo.

coletânea, e há candidatos que realizam uma leitura orientada ideologicamente, o que acaba produzindo efeitos de sentido aparentemente "estranhos". Pode-se dizer que tudo isso é conseqüência da própria história da constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus *projetos de dizer*, e, portanto, pode ser revelador da formação escolar ou, mais especificamente, do tipo de "dicas" que eles recebem nas aulas de redação e/ou língua portuguesa sobre o que seja a Redação no Vestibular Unicamp.

Para exemplificar, apresentarei uma redação em que seu autor pressupôs o conhecimento da coletânea e, por causa disso, sua redação somente adquire sentido se realmente o leitor conhecer a coletânea.

2. Redação (94,3)[3]

Dar o peixe ou ensinar a pescar?

Bem, como eu ainda não estou participando desta campanha fica um pouco difícil formular está dissertação, mas irei tentar com algumas idéias que estão aparecendo.

Como diz na coletânea que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, o governo poderia ajudá-los melhor em vez de deixar bilhões de alimentos estragarem em seus depósitos, mas por outro lado essas pessoas poderão se acomodar e não irão procurar o seu próprio emprego para poderem comprar seu alimento.

Pelas crianças uma boa parte de culpa vem de seus pais, por acomodar-se, como é o caso de muitos que conheço, que mandam seus filhos pedirem esmola para poderem comer, por exemplo, crianças vendendo limão, engraxando sapatos e outras coisas mais.

Como argumento tem pessoas dizendo "já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma", como ele disse ajudar é caridade, mas se essas pessoas não quiserem mais procurar o seu sustento e ficarem só na dependência da ajuda de toda a nação, o quê essa ajuda iria significar?

Nesta frase da menina Adriana, eu poderia referir a mim mesmo, nesse momento da prova eu estou com muito fome, por não ter almoçado direito, para dar um exemplo, minha barriga está roncando, até parece que meu estômago está comendo meus orgãos é horrível, só assim dá para saber um pouco como é passar fome.

[3] A numeração da redação é a mesma utilizada na tese. Também não foram feitas alterações no texto, isto é, preservou-se a escrita do candidato, quanto à sua ortografia, pontuação etc.

2.1. *As idéias não "caem do céu"...*

Um primeiro aspecto a comentar sobre a redação (94,3) é a maneira como o seu autor introduz-se no tema. Ele diz que vai tentar escrever sobre o tema *com algumas idéias que estão aparecendo*. Por essa expressão, podemos supor que a concepção de escrita desse candidato é caracterizada por uma noção do senso comum de que haveria uma espécie de inspiração interior ou algo como uma luz que ilumina com idéias brilhantes alguns privilegiados que se propõem a escrever, sendo esta inspiração uma condição para a própria escrita. Nessa concepção, o escritor seria alguém dotado de dons especiais, o que lhe tiraria a responsabilidade de reflexão e trabalho sobre a linguagem, porque justamente o texto surgiria como "algo que tivesse caído do céu..." Ora, a concepção de escrita que está na filosofia do Vestibular Unicamp é justamente o contrário disso tudo. A própria função da coletânea é fornecer ao candidato aquilo que "não vai cair do céu", isto é, as idéias e argumentos relacionados ao tema em questão. A situação simulada nessa prova de redação caracteriza uma idéia de que ninguém escreve a partir do nada; toda escrita pressupõe, de certa forma, uma leitura prévia, ou melhor, pressupõe a interdiscursividade, ou seja, a consideração de outros discursos produzidos até o momento da escrita do novo texto, além dos discursos que eventualmente poderão surgir a partir dali como resposta àquele texto. Para o candidato, é proposta a tarefa de articular, segundo suas próprias convicções ou posicionamento sobre o tema, as diferentes idéias presentes nos textos da coletânea. Nesse sentido, o escritor, para o Vestibular Unicamp, é aquele que realiza um verdadeiro trabalho sobre a linguagem, ao ter que articular os assuntos relacionados ao tema, elencados na coletânea. O fato de o autor de (94,3) deixar esse indício de que sua concepção de escrita levaria em consideração privilégios especiais nos faz supor que ele também não tenha conseguido entender a proposta de redação do vestibular Unicamp. Para tentarmos confirmar nossa hipótese, vejamos como ele utilizou-se dos textos da coletânea.

2.2. A pressuposição da coletânea

Talvez pudéssemos dizer que *as idéias que foram aparecendo* para o candidato podem estar relacionadas também à maneira como ele supôs que deveria ser a utilização da coletânea, já que, logo no parágrafo 2, ele escreve *Como diz na coletânea...* e ao longo de seu texto, ele faz várias remissões à coletânea.

Uma característica da proposta de redação do Vestibular Unicamp, como já dissemos, é o fato de ela estar simulando uma situação, que tem como finalidade a produção de um *texto* (no sentido de *discurso*). O candidato é convidado a discutir um tema e para isso tem em mãos aquilo que deveria ser o mínimo de leitura prévia que o inserisse dialogicamente na discussão. São trechos de jornais, revistas e opiniões diversas que deveriam fazer parte do universo de

leitura de qualquer pessoa. Porém o fato de, na realidade, tal proposta estar inserida no contexto do Vestibular – o que implica processo de seleção por avaliação – isso faz com que os candidatos procurem responder àquilo que eles julgam estarem sendo avaliados. Na tentativa de responderem a essa tarefa, muitas vezes, os candidatos acabam, em função da própria formação escolar que tiveram, trazendo algumas noções um tanto equivocadas do que seja produzir uma redação no contexto do exame vestibular. Ressalta-se o fato de que, nas instruções para a realização da prova, há uma prescrição para que se utilizem necessariamente os textos da coletânea. Tamabém podemos imaginar que, nas aulas de redação em preparação para o Vestibular, os professores devem insistir que, no caso do Vestibular Unicamp, os alunos devem utilizar a coletânea ao escreverem seus textos. O candidato, autor de (94,3), percebeu que precisava utilizar a coletânea, mas há marcas em seu texto que revelam que ele não entendeu a situação simulada pela prova. As referências explícitas à coletânea – e não aos textos da coletânea – e, em alguns momentos, o fato de o candidato pressupor que seu leitor também conhecesse a coletânea são fortes indícios de que a leitura que ele realizou não foi minimamente contextualizada em sua produção textual. Por causa disso, podemos dizer que o que parece ter sido determinante para a escrita dessa redação foi a *utilização necessária da coletânea*. Tendo em vista que o candidato precisava remeter-se em seu texto à coletânea, ele fez praticamente um resumo, ao comentar, item por item, os fragmentos da coletânea.

É interessante que se diga, porém, que independentemente do fato de os corretores conhecerem a coletânea, isso não desobriga o candidato de contextualizar seu próprio texto. O que se espera, na verdade, é que os textos produzidos tenham "autonomia"[4]. Eles podem e até devem conter referências aos outros textos, mesmo porque, como já mencionamos anteriormente, todos os textos se encontram inseridos em situação de dialogia constante, em que a interdiscursividade é um conceito fundante dos próprios textos. Há fortes indícios, porém, de que o candidato não soube desenvolver um *texto*, com "autonomia". Ele, o tempo todo, pressupôs que seus leitores já conhecessem a coletânea e o que resultou foi uma série de comentários desarticulados de alguns fragmentos da coletânea.

Vejamos, a seguir, alguns trechos da redação (94,3) que parecem ser significativos do que acabamos de expor:

(1) *"<u>Como diz na coletânea</u> que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos (...)"*

(2) *"<u>Pelas crianças</u> uma boa parte de culpa vem de seus pais, por acomodar-se (...)"*

[4] Entenda-se "autonomia" aqui no sentido de *boa articulação* (cf. capítulo 1 da tese, *op. cit.*) dos elementos fornecidos na coletânea, isto é, não como *autonomia total*, mesmo porque não acreditamos que esta exista, dada a concepção de linguagem fundada no *dialogismo* que adotamos, e mesmo porque se espera a utilização dos dados da coletânea, como parte da tarefa a ser realizada pelos candidatos. Desta forma, se os elementos da coletânea estiverem bem articulados, o texto terá maior autonomia.

(3) *"Como argumento tem pessoas dizendo "já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma", como ele disse ajudar é caridade, mas se essas pessoas não quiserem mais procurar o seu sustento, e ficarem só na dependência da ajuda de toda a nação, o que essa ajuda iria significar?"*

(4) *"Nesta frase da menina Adriana, eu poderia referir a mim mesmo (...)"* (grifos meus).

No trecho (1), o candidato refere-se explicitamente à coletânea, como se ela estivesse ali para que ele comentasse alguns de seus fragmentos e que tais fragmentos fossem conhecidos por seu interlocutor. No trecho (2), a referência não é tão explícita, mas da mesma forma pressupõe o conhecimento da coletânea, porque o candidato não explicita o que ele quer dizer com *pelas crianças* e nem de que culpa está falando; provavelmente, ele quer dizer culpa pelas mil crianças que morrem por dia, no Brasil, fato mencionado no fragmento 2 da coletânea. Para o candidato,a responsabilidade dessa culpa estaria na acomodação dos próprios pais. Se realmente ele estiver se referindo a esse fragmento, podemos dizer que se trata de uma leitura muito ingênua e calcada no senso comum. Ideologicamente, é muito difundida, no senso comum, a idéia de colocar a culpa da miséria humana nos próprios miseráveis, como se o fato de eles serem pobres resultasse de sua preguiça de trabalhar, da suposta falta de vontade de melhorar a própria vida, de terem muitos filhos etc. Esse foi, provavelmente, o *filtro de memória* (cf. Ginzburg, 1987) com o qual o candidato "leu" o fragmento 2. Sua ideologia parece ter orientado o tipo de leitura que ele realizou.

O trecho (3) é muito interessante porque o candidato generaliza o que, no fragmento 6, Marcelo Coelho comenta a respeito do que Chico Buarque havia falado. Para Marcelo Coelho o *argumento* de Chico Buarque "*...não distribuir resolve alguma coisa?"* era curioso, ao que ele acrescenta: "*Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma*", ou seja, o candidato, talvez tenha se confundido sobre quem tenha dito o quê nesse fragmento e preferiu generalizar: "*Como argumento tem pessoas dizendo...*". É interessante notar ainda que o candidato utiliza o mesmo termo *argumento*, utilizado por Marcelo Coelho, como uma tentativa de, provavelmente, contextualizar o que ele queria falar. Finalmente, o trecho (4) é um exemplo claro de que o candidato pressupôs a coletânea ao escrever sua redação. A referência ao fragmento 10 utilizando o pronome anafórico *nesta* sem ter expressado na redação anteriormente o conteúdo do fragmento, ou melhor, a referência pressuposta de tal anáfora é um forte indício de que realmente o candidato também pressupôs a coletânea.

2.3. *Um exemplo típico de redação escolar*

Tendo em vista as considerações feitas até agora, acrescentamos que a redação (94,3) pode ser considerada como um exemplo interessante daquilo que é conhecido como *redação escolar*. Parece ser significativo, se quisermos entender os motivos que levaram o candidato a escrever esse texto, considerarmos uma idéia, de certa forma, difundida na escola, segundo a qual, ler é fazer uma paráfrase na forma de resumo. Nesse mesmo sentido, é relevante tomarmos a distinção feita por Geraldi (1997) entre *redação escolar* e *produção de texto*:

> "...estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola" (Geraldi, 1997, p.136).

Sob esse aspecto, a redação (94,3) poderia ser classificada como um exemplo de certas atividades escolares que veiculam a idéia de leitura como paráfrase. Se não houvesse a obrigatoriedade da leitura da coletânea, podemos supor que esse candidato faria uma redação do tipo "para a escola", isto é, uma redação como as que se fazem procurando resolver certas tarefas escolares, sem a preocupação de *produzir* efetivamente um *texto* (no sentido de *discurso*). Como no caso do vestibular, é exigido que se utilize a coletânea, o candidato a resumiu. Isso significa que o candidato escreveu uma redação na tentativa de responder à tarefa pedida no vestibular, procurando utilizar a coletânea. A partir desse fato, podemos confirmar nossa hipótese de que o que orientou os procedimentos de leitura do autor de (94,3) muito provavelmente tenha sido a *utilização necessária da coletânea*.

Podemos dizer ainda que a redação (94,3), além de constituir um exemplo de redação escolar, pode ser analisada como um exemplo daquilo que Corrêa (1997) denominou *o modo heterogêneo de constituição da escrita*. Para o autor, não há uma dicotomia entre oralidade e escrita, mas o que ele propõe é que, durante o processo de aquisição, seja de uma ou de outra modalidade, ambas se constituem mutuamente, "influenciando-se" uma à outra. Ao analisar redações de vestibulandos, Corrêa mostra como a linguagem das redações é heterogeneamente constituída, especialmente pelas marcas de oralidade presentes nos textos, não porque simplesmente a oralidade influencie a escrita – isso é verdade também no sentido inverso – mas porque tais marcas da oralidade são apreciadas como indícios fortes de que a linguagem, como um todo, está em processo de constituição, sem a distinção dicotômica entre as modalidades. Ora, a pressuposição, da maneira como foi utilizada pelo candidato, autor de (94,3), é mais utilizada em situações de interação face-a-face, em que a modalidade oral da língua é empregada. Possenti (1988) adverte, com relação à univocidade de referências de um dêitico – e penso que podemos estender essas considerações também para outras formas de pressuposição de referências – , que:

> "Caso haja qualquer fator 'perturbador' (como, por exemplo, uma certa distância ou algumas paredes entre os interlocutores) para que se atinja a univocidade é necessária uma mobilização de outros elementos do discurso, com a função de interpretantes" (Possenti, 1988, p.79).

A "escrita" desse candidato, portanto, parece refletir sua oralidade, além de refletir, por contra-parte a isso, sua falta de habilidade com a modalidade escrita da língua. A falta de habilidade com a escrita pode ser um sinal também da falta de habilidade de leitura e corrobora a idéia de que esse candidato não tenha entendido a tarefa proposta pelo vestibular com relação, especialmente, à utilização da coletânea. Nesse sentido, mesmo sabendo que deveria utilizar os textos da coletânea, não o fez de forma satisfatória, mas somente resumiu ou parafraseou alguns de seus trechos, sem se preocupar em produzir um *texto*.

2.4. "bilhões de alimentos": confirmando a hipótese

Resta apontar ainda, a respeito da redação (94,3), um indício de leitura do fragmento 1, em que se fala do "equivalente a US$ 4 bilhões" desperdiçados "em alimentos" (grifo meu), que parece confirmar, mais uma vez, nossa hipótese. Vejamos o que escreveu o candidato:

> *Como diz na coletânea que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, o governo poderia ajudá-los melhor em vez de deixar bilhões de alimentos estragarem em seus depósitos, mas por outro lado essas pessoas poderão se acomodar e não irão procurar o seu próprio emprego para poderem comprar seu alimento.* (grifos meus)

É um pouco engraçado imaginar "bilhões de alimentos"; talvez pudéssemos pensar que se trata de uma hipérbole criada pelo candidato para dizer, com mais expressividade, a quantidade de alimentos desperdiçada no Brasil. Por outro lado, talvez ele tenha se confundido com a referência do número ou não soube ler o que significava a sigla "US$". Pode ser ainda que, em sua variação lingüística, não seja significativa a diferença na utilização da preposição *de* no lugar da preposição *em* no exemplo destacado acima e, na verdade, isso só confirmaria a influência da oralidade (vista aqui como mais informal do que a escrita) em sua redação, ou melhor, o *modo heterogêneo de constituição* de sua escrita.

Enfim, podemos dizer que esse candidato, por não ter desenvolvida a sua habilidade com a escrita, não conseguiu entender a proposta de redação do Vestibular Unicamp, especialmente no que diz respeito à utilização da coletânea. O que ele procurou fazer foi uma tentativa de resolver a "tarefa" inerente à prova, porém, segundo um modelo de resolução de tarefas muito próximo de certas atividades desenvolvidas *para* a escola, que acabam não tendo

sentido algum para os alunos. Embora a utilização da coletânea seja uma regra necessária no caso do Vestibular Unicamp, certamente não deveria ser vista como uma tarefa "tipo escolar" como foi vista pelo candidato.

3. Bibliografia

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et.al. *Vestibular Unicamp Redação*. São Paulo: Ed. Globo, 1993.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et.al. *Cenas de aquisição da escrita*: o sujeitoe o trabalho com o texto. Campinas, SP; Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos (19)* Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, p.25-42. 1990.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Título original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva)

BARTHES, R. Verbete "Texte". Encyclopaedia Universalis, 1974, *apud* **KOCH**, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D.L.P. & FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994, p.1-9.

BASTOS, Lúcia K. X. *Anotações sobre leitura e 'nonsense'*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996. (Tese, Doutorado em Lingüística).

BEUGRANDE, Robert-Alain de e **DRESSLER**, Wolfgang Ulrich. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981, *apud* KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

BONFANTINI, Massimo A . *La semiosi e l'abduzione*. Milão: Greppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A., 1987.

BONFANTINI, Massimo A . & **PRONI**, Giampaolo. Suposição: Sim ou Não? Eis a Questão. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A . (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.131-147. (Original em inglês: The Sign of Three).

BRAIT, Beth. *Ironia em Perspectiva Polifônica*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

BRANDÃO, Helena H. N. O leitor co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. Cuiabá: Ed. UFMT, nº 01, p.85-90, 1994.

CAPRETTINI, Giam Paolo. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A .(orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 149-169. (Original em inglês: The Sign of Three).

CLARK, Katerina & **HOLQUIST**, Michael. Os Formalistas. In: *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: perspectiva, 1998. (Original em inglês: Mikhail Bakhtin).

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O Modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1997. (Tese, Doutorado em Lingüística).

DASCAL, Marcelo. Conversational Relevancy. In: *Journal of Pragmatics 1*. p. 309-327. 1977.

_____. *Pragmatics and the philosophy of mind 1*: thought in language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.

DUCROT, Oswald. *Provar e Dizer*: Leis Lógicas e Leis Argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas, Sp: Pontes Editores, 1984.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Tradução de: Literary Theory).

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. Trad. Attílio Cancian. São Paulo, SP. Perspectiva, 1986. (Original em italiano: Lector in fabula – La cooperazione interpretativa nei testi narrativi).

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. (orgs) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula*. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Betânia Amoroso. 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Título Original em italiano: Il formaggio e i vermi: Il cosmo di un mugnaio del '500).

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais*: Morfologia e História. Trad. Federico Carotti. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. (Original em italiano: Miti emblemi spie: morfologia e storia).

GRICE, H. Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo. *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1982. Volume IV: Pragmática, p.81-103.

HANSON, Nowood Russel. *Patterns of discovery:* No inquiry into the conceptual foundations of science. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

HARROWITZ, Nancy. O Arcabouço do Modelo de Detetive: Charles Peirce e Edgar Alan Poe. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três.* Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 199-218. (Original em inglês: The Sign of Three).

ILARI, Rodolfo et alii. Considerações sobre a Ordem dos Advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org) *Gramática do Português Falado*, Campinas, SP: Edunicamp, 1990. Volume 1: A Ordem, p. 65-141.

KNEIPP, Maria Auxiliadora R. Era uma vez um cruzado. In: PONTES, Eunice (org.) *A Metáfora.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem.* São Paulo: Cortez editora, 1987.

_____. *A Coesão Textual.* São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo, Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & **TRAVAGLIA**, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

LEMOS, Cláudia T. Guimarães. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, p.61-71, 1977.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso* . 2ª edição. Campinas, SP: Pontes: Edunicamp, 1993.

PARRET, Herman. A compreensão abdutiva. In: *A Estética da Comunicação*: além da pragmática. Trad. Roberta Pires de Oliveira. Campinas, SP: Edunicamp, 1997: 81-105. (Original em inglês: The aesthetics of communication, pragmatics and beyond).

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. 8 vols. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1935-1966, *apud* ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três.* Trad. Silvana Garcia, São Paulo: Perspectiva, 1991. (Original em inglês: The Sign of Three).

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

_____. A leitura errada existe. In: *Estudos Lingüísticos XIX; Anais de seminários do GEL*. Bauru, SP, 1990: 559-564.

_____. Ainda a leitura errada. In: *Estudos Lingüísticos XXXIX; Anais de seminários do GEL*. Franca. SP, 1991: 717-724.

_____. O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada. In: *Alfa 39*, São Paulo, 1995: 45-55.

_____. *Os humores da língua:* análises lingüísticas de piadas, Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

QUARTAROLLA, Adriana A . Relatório de Pesquisa / CNPq., 1994. (Inédito).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974. (Original em Francês: Cours de linguistique générale).

SEBEOK, Thomas A . & **UMIKER-SEBEOK**, Jean. Você conhece meu método – Uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A . (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 13-58. (Original em inglês: The Sign of Three).

TRUZZI, Marcello. Sherlock Holmes – Psicólogo Social aplicado. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três.* Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 59-88. (Original em inglês: The Sign of Three).

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO: Proposta temática do Vestibular de 1994, Referente ao tipo de texto dissertativo

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos.

Levando em conta a coletânea abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre aquela campanha, redija uma dissertação sobre o tema: **dar o peixe ou ensinar a pescar?**

1. Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis. ("O avesso da fome", Jornal do Brasil, 12/09/93)

2. A cada ano que passa, mil crianças morrem por dia debaixo do céu brasileiro. Morrem de doenças para as quais a medicina criou uma infinidade de nomes, todos sinônimos de um só mal: fome, subnutrição. (Eric Nepomuceno, Caderno FOME, Jornal do brasil, 12/09/93)

3. Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na Terra de Canaã. (José Américo de Almeida, A bagaceira)

4. Querido Cony, (...) venho te dar os parabéns pela crônica "Não é por aí". Também eu não quero bagunçar a campanha contra a fome (...), mas já era tempo de alguém dizer que para acabar com a fome precisa-se de reforma agrária, justiça social, melhor distribuição de renda. A caridade é uma das virtudes teologais, mas para acabar com a fome no Brasil não basta... (Jorge Amado, Painel do Leitor, Folha de S. Paulo, 24/06/93)

5. Betinho - ... há uma relação estreita entre conjuntura e estrutura. Se eu não sou capaz de mudar alguma coisa aqui e agora, seguramente não serei capaz de mudar no futuro... Toda vitória que eu consiga hoje, por menor que seja, está criando condições para a reforma estrutural.
   Folha - O movimento tem um caráter filantrópico, assistencialista. A filantropia sempre foi considerada inócua e muitas vezes associada à picaretagem.
   Betinho - Pilantropia (ri). Esse movimento está nos obrigando a diferenciar solidariedade de assistencialismo e filantropia de pilantropia. Para mim, solidariedade é um gesto ético, de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é exatamente o contrário. (de uma entrevista de Betinho ao Jornal Folha de S. Paulo, 05/09/93)

6. Mas eis que Chico Buarque, justificando sua participação no show Memorial, veio com um argumento curioso. Você pode dizer que distribuir alimentos não resolve nada, lembrava ele, "mas não distribuir resolve alguma coisa?" Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma. (Marcelo Coelho, Folha de S. Paulo, 08/09/93)

7. Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe... (Geraldo Anhaia Mello, Painel do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93)

8. Pessoas que moram nas ruas de São Paulo nãot êm uma idéia exata do que seja a campanha da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. Elas se dizem cansadas de

movimentos que distribuem alimentos, mas não conseguem resolver o problema da miséria. Essas pessoas – que seriam as principais beneficiadas pela campanha – pedem a criação de mais empregos, pois querem conseguir uma moradia e poder escolher a comida. (Folha de S. Paulo, 21/09/93)

9. Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário (...) Hoje sabe-se: o capitalismo não acaba com a miséria. O socialismo também não. Não há mais sonho nem utopia. Resta apenas a concretude tenebrosa da miséria (...) não se está sugerindo que a sociedade assuma o papel do Estado. Mas é importante compreender: é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. (...) (o cidadão) morrerá, como têm morrido milhares, se alguém não lhe der comida. (Alcione Araújo, Caderno FOME, Jornal do Brasil, 12/09/93)

10. Eu nunca senti fome na vida, mas acho que deve ser muito triste. (Adriana, 12 anos, Veja, 15/09/93)

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA NA UNIVERSIDADE: O CASO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIMEP/UNICAMP

Flávia Cristina Ribeiro de Aragão
Filomena Maria Formaggio
Roselene Aparecida de Macedo Figueiredo
Mestrandas do PPGE da Unimep

Rosália Maria Ribeiro de Aragão
Docente do PPGE da UNIMEP

INTRODUÇÃO

"Con gli occhi cerca or questo lato or quello".

(Ariosto)

A presente comunicação é parte dos resultados de uma investigação que originou-se a partir da prática docente de alguns professores da UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba no que concerne às condições de produção de leitura e escrita nos cursos de formação profissional da universidade, especialmente no Curso de Letras.

Os itens pesquisados foram levantados através de um questionário formulado por uma equipe de mestrandas pesquisadoras constituída sob a orientação de uma docente do PPGE, estruturado de acordo com os seguintes critérios:

1. Dados gerais dos alunos;
2. leitura de livros/revistas/jornais;
3. leitura na universidade;
4. tempo e local de leitura;
5. outras informações sobre leitura.

Cada item acima descrito foi desmembrado em questões objetivas e questões abertas.

A partir dos resultados obtidos referentes ao curso de Letras da UNIMEP, considerou-se a possibilidade de ampliar o trabalho partindo de um estudo de casos relacionados, passíveis de serem verificados em outras universidades, advindo daí o presente trabalho de correlação UNIMEP/UNICAMP.

POR QUE LER ?

"Ler para fazer perguntas".
(Kafka)

Muito já se discutiu sobre a necessidade de se formarem leitores, da importância da instalação e desenvolvimento do hábito de leitura e, motivados por esses dizeres, como afirma ABREU (1998-3), "lançam-se campanhas governamentais, realizam-se discussões pedagógicas, fazem-se encontros com escritores, congressos de professores e pesquisadores, visando promover e difundir aqui práticas e objetos de leitura à maneira dos pintores europeus e que tenham a idéia de conforto, intimidade, saber, tranqüilidade e prazer".

Em realidade, o que tentaremos discutir, são as condições de produção da leitura na universidade e como os dados obtidos representam tais condições.

Para GERALDI (1996:86), "qualquer trabalho que procure tornar 'a leitura conquista de uma realidade' não pode esquecer o contexto de sua luta e tampouco excluir de seus horizontes a realização da felicidade individual no projeto de construção de uma sociedade democrática em todos os sentidos desta expressão".

Entendemos que os contextos que envolvem as universidades de que trataremos são, de certa forma, privilegiados e, ao mesmo tempo, distintos.

Privilegiados dadas as condições sociais, políticas, econômicas de nossa sociedade. Distintos porque, enquanto a UNIMEP é uma instituição relativamente jovem, confessional, privada e, como tal, seus alunos precisam pagar para sustentá-la e freqüentá-la - o que inviabiliza, muitas vezes, o acesso a muitos bens culturais a UNICAMP, por sua vez, é uma instituição igual e relativamente jovem, pública, laica, dotada de certo apoio à pesquisa, o que, de certa forma, a distingue das demais e os alunos a que a ela têm acesso possuem uma expectativa de usufruir de outros bens culturais dentro da própria universidade, o que pode nem sempre corresponder no curso da sua escolaridade profissional.

POSSENTI (1996:89), afirma que "a escola deveria acreditar que a saída [para a aquisição de conhecimento] é ler muito, aumentar o repertório do aluno, suas

possibilidades de contato com mundos lingüísticos, que ele ainda não conhece através dos livros".

Assim, entendemos que a universidade deveria propiciar condições de desenvolvimento da leitura, já que, segundo MANGUEL (1997), "o ato de ler pressupõe e, simultaneamente, cria a liberdade".

Então indagamos: em que medida as condições de produção da leitura nas universidades - em que pesem seus contextos específicos - são semelhantes ? Ou diferentes ?

É o que nos propomos discutir a partir dos dados pesquisados.

OS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Dado que consideramos a leitura condição essencial na formação profissional, procuraremos explicitar e, posteriormente discutir, dados obtidos a partir de questionários.

Os questionários foram aplicados a alunos de alguns semestres, quando foram obtidos os dados a serem analisados a seguir, em um tipo de estudo de casos relacionados, posto que referem-se ao curso de Letras da UNIMEP em correlação ao curso de Letras da UNICAMP, mesmo dizendo respeito a momentos distintos e a condições diferenciadas.

O CASO DA UNIMEP

Foram investigados 71alunos, assim distribuídos: 29 do 2º. semestre, 29 do 6º. semestre e 13 do 8º. semestre.

O curso de Letras da UNIMEP é realizado em um período de quatro anos, propiciando formação docente nas licenciaturas de Português/Inglês para o Ensino Fundamental e Médio.

É realizado no período noturno e, seus alunos, de modo geral, são trabalhadores.

Todos os alunos pesquisados residem num raio de 80 quilômetros, com grande afluência de residentes em Piracicaba e em Americana.

A faixa etária dos alunos concentra-se entre 19 e 24 anos. Apenas 2 alunos apresentaram-se com idade entre 17 e 18 anos e somente um, mais de 31 anos.

Ao serem questionados em relação à leitura de livros, revistas e jornais, os alunos declararam terem lido no último semestre, de 01 a 03 livros em uma faixa mínima; de 4 a 6 livros em uma faixa intermediária ; e de 7 a 10 livros em uma faixa máxima de leitura. Não parece, ao nosso ver, expressar-se diferença significativa na distribuição dos alunos ao longo dos seus semestres de escolaridade (2º, 6º e 8º) .

Em relação à natureza de tais leituras, os alunos na maioria disseram terem lido livros "didáticos". Contudo, grande parte especificaram-nos de outra forma, como "romântico-amoroso"; "poesias"; "policiais" e alguns fizeram leituras classificadas como do gênero "aventura", "esotérico", "auto-ajuda", "ficção-científica", "técnica" dentre outras. Observamos, assume, que parece haver maior incidência de leitura sob a livre iniciativa e gosto dos alunos.

Os alunos, de modo geral, são usuários de revistas. As revistas que têm a preferência destes leitores são: "Veja", " Revista de Assuntos Específicos", e "Isto é", com indicação quase absoluta dos alunos.

Os sujeitos foram também instados a opinar sobre as seções de jornais de sua preferência, ao que responderam por ordem de frequência de indicações: o jornal local; a "Folha de São Paulo"; "O Estado de São Paulo". A seção de "Cultura é indicada como a preferida, seguindo-se "Educação"; "Lazer"; os "Suplementos Especiais"; as "Colunas Sociais"; "Política", os "Editoriais" e "Esportes".

A LEITURA NA UNIVERSIDADE

Entrando no universo dos dados sobre a leitura na universidade, quase dois terços dos alunos entrevistados disseram ser a leitura de livros literários as mais indicadas por seus professores. Logo em seguida, informaram que os professores solicitam a leitura de livros "de estudo" e, por último, disseram ser usualmente solicitada a leitura de livros técnicos e informativos.

Os livros solicitados pelos professores, para leitura dos alunos são comprados pela maioria ou emprestados da biblioteca, em último caso, afirmaram emprestá-los de amigos e vizinhos.

As leituras solicitadas mais freqüentemente pelos professores das várias disciplinas são capítulos de livros (xerox); apostilas; livros; artigos e, segundo um aluno, textos.

Ao considerarem uma semana de atividades na UNIMEP, os alunos informaram que as leituras solicitadas pela maioria dos professores foram de livros; ou de capítulos de livros. Neste caso, as leituras de apostilas estiveram restritas a um quinto das solicitações dos professores.

De modo geral, os alunos informaram que conseguem realizar todas as leituras solicitadas, cerca de um quinto realizou apenas metade das leituras solicitadas; alguns não responderam à pergunta e apenas um dos sujeitos disse não ter lido nada do que os professores haviam solicitado.

No que diz respeito ao volume de leitura do curso, grande parte dos alunos mostrou-se satisfeita , pois eles declararam ser suficiente a quantidade de leitura exigida.

Para realizar essas leituras, a maioria dos alunos dedica de 1 a 6 horas por semana; e uma grande parte destina de 7 a 12 horas semanais aos estudos. Apenas dois alunos afirmaram despender de 19 a 21 horas de estudo por semana.

Via de regra, os alunos fazem suas leituras em casa; ou no local de trabalho. Chegam a especificar a informação dizendo que costumam ler no quarto (cama); no ônibus. Vinte por cento informam que costumam ler na biblioteca ou na universidade e até mesmo no campus da ESALQ - USP.

Objetivando dados adicionais sobre a leitura dos sujeitos, soubemos que mais da metade dos alunos lêem em inglês; por outro lado cerca de um quinto não lêem em outro idioma.

Os alunos são capazes de avaliar o seu desempenho na leitura, tanto quanto as razões que os levam a ler. A maioria, por exemplo, lê para buscar informações; sabe que lê com facilidade; que sempre aproveita o que lê; que não gosta de ler textos longos; mas lê com prazer. Mais de um quinto diz não gostar de ler “introdução”.

Por outro lado, um outro quinto dos alunos, afirmou ter dificuldades em interpretar o que lê, sabe que se perde no meio da leitura e, talvez por isso, lê muito devagar. Apenas um dos sujeitos afirmou que não gosta de ler.

PARA QUE SERVEM O QUE OS ALUNOS LÊEM?

Quase a totalidade dos alunos disse que parte das leituras solicitadas pelos seus professores são "cobradas" através de avaliações escritas e a maioria, além disso, disse que são feitas discussões orais em classe para "cobrar as leituras". Metade dos alunos afirmou que as leituras são "cobradas" também na forma de resumos ou resenhas; de fichamentos; e até de chamadas orais. Cerca de dez por cento disseram que, as leituras não chegam a ser efetivamente cobradas pelos seus professores.

Os alunos consideram que os professores geralmente não trazem novidades de leitura para conhecimento ou informação. Alguns consideram novidades informações usualmente trazidas sobre o curso profissional que fazem e que são provenientes de jornais, revistas, Internet. Outros mencionam como novidade as sugestões recebidas de leitura de capítulos de livros sobre assuntos que os interessavam. Apenas um aluno disse que os professores sempre comentam as novidades.

O CASO DA UNICAMP

Em termos correlativos, buscamos partilhar resultados da investigação realizada na UNIMEP com outra pesquisa de menor âmbito realizada com alunos do Curso de Letras/Lingüística da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP – no ano letivo de 1996, cujo propósito foi, de forma semelhante, investigar as condições de produção da leitura oferecidas pelo Curso referido.

Entrevistamos alunos de quatro semestres do Curso de Letras/Lingüística durante os semestres letivos, no período de aulas. As entrevistas foram gravadas e então convertidas em dados que estarão representando os itens pesquisados e resultados obtidos, apresentados a seguir.

Foram ouvidos 15 alunos regulares, dentre os quais alunos recém matriculados no Curso, alunos cursando os semestres vários (2º, 3º, 5º e 8º) considerados "veteranos" e alunos que já eram concluintes (formandos). A faixa etária dos alunos pesquisados variou entre 17 e 29 anos.

Os itens pesquisados através das entrevistas com os alunos buscaram as seguintes informações e dados:

1. Expectativa do aluno quanto ao volume de leitura no decorrer do seu Curso de Letras;
2. Solicitação de leitura pelos seus professores;
3. Reação dos alunos ao ato de ler;
4. Motivação de leitura;
5. Sentido da leitura e
6. Uso da Biblioteca.

ALGUMAS REFLEXÕES

Antes de aprendermos a ler "palavras", aprendemos a ler o mundo, ou seja, a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se **antecipa e se alonga** na inteligência do mundo. A leitura da palavra é uma continuação da leitura que fazemos do nosso mundo, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto* (FREIRE, 1997-11).

Trazendo essas questões para o nosso contexto, investigamos as condições sob as quais os alunos do IEL liam os textos solicitados por seus professores, acreditando que se trata de alunos já diferenciados a partir do exame vestibular, ou seja, pela Universidade

que escolheram ingressar cujo modelo inicial é fornecido como sendo professor-aluno diferenciados. Assim, os alunos pesquisados já guardam a expectativa de que vão ter uma grande/pesada/volumosa carga de leitura ao ingressarem no Curso de Letras/Lingüística da UNICAMP, e continuam, no decorrer do Curso, com tais expectativas.

BUSCANDO ESTABELECER RELAÇÕES COM O CURSO DE LETRAS/LINGÜÍSTICA DA UNICAMP

O Curso de Letras/Lingüística da UNICAMP no ano de 1996 se distribuía, em média, em quatro anos de disciplinas (obrigatórias e eletivas) durante o período diurno (manhã e tarde). Os alunos, de modo geral, eram oriundos de classe média-alta que concluíram o segundo grau em escolas particulares e/ou Cursinhos preparatórios para Vestibular e não pareciam exercer qualquer atividade profissional de forma regular para garantir sua subsistência.

O QUÊ E COMO LÊEM OS ALUNOS

Ao se pronunciarem sobre as condições de produção de leitura no seu curso profissional, os alunos se ativeram inicialmente à carga solicitada de leitura durante os vários semestres do Curso. Nesta perspectiva, os alunos revelaram que recebiam, em média, 07 solicitações de livros por semana, dos quais, conforme declarado, eles liam efetivamente 03 livros.

A natureza da leitura realizada foi, de certo modo, expressa no modo como "encaravam"/compreendiam um texto solicitado. Assinalaram que os termos polissêmicos eram bem conhecidos, mas que, via de regra, buscavam fazer sua compreensão da leitura do professor, embora admitindo leituras diferentes. Os alunos não acreditam, de modo geral, que suas próprias interpretações/leituras possam ser melhores

que as dos seus professores, muito embora afirmem não ter grande preocupação com o certo/errado nas suas leituras – motivo de gozação dos colegas no início do Curso – mas com o fato de o que eles acham poder “fazer ou não sentido” no âmbito de uma dada questão.

Via de regra os alunos lêem para se informarem, por curiosidade, para poderem discutir com “mais fundamento”, para refletirem e poderem se posicionar frente a certas questões que são colocadas pelos seus professores. Dizem compreender (mais ou menos) o que lêem e que costumam relacionar o que lêem em um dado contexto de disciplina com outros tipos de leitura que já fizeram antes ou que estejam fazendo concomitantemente em outros cursos. Alguns alunos dizem que chegam até a fazer confrontos com conteúdos, visões e posições vivenciados no curso secundário.

Alguns alunos, em termos sobremaneira diferenciados reconhecem ou sabem que sua produção escrita advém, via de regra, de leituras solicitadas, ou referidas pelo professor com o qual interage, ou buscada pelo próprio aluno a partir de referências e menções de falas docentes.

Quando questionados a respeito do fator que mais os estimulava à leitura, praticamente todos os alunos se referiram ao fato de terem professores autores, os quais prevalecem como seus preferidos em quaisquer indicações bibliográficas que venham a fazer, uma vez que manifestaram abertamente sentirem-se orgulhosos de estarem lendo a produção de seu professor.

Vários alunos relataram também que aprendem rapidamente a estabelecer relação entre leitura e escrita em função de as práticas de leitura propostas não serem calcadas em livros que podem ser configurados como manuais ou livros didáticos. Ao invés de elaborar apostilas, seus professores preferem escrever artigos e produzir livros.

Ao se pronunciarem a respeito da freqüência em que fazem uso da biblioteca, a maioria dos alunos relatou que diariamente freqüentava este espaço que é visto por eles como sendo de estimulação cultural, onde sentem-se produtivos. Os alunos, em sua maioria, disseram freqüentar a biblioteca para efetuar atividades de leitura para reflexão e discussão, além de leitura de fruição. Os alunos também manifestaram considerar a atividade de leitura como parte essencial da formação de sujeitos que procuram posicionar-se criticamente frente a questões.

Quando questionados a respeito do que representa a atividade de leitura para a sua formação profissional, vários alunos disseram crer que a leitura representa lugar de produção – apreensão/compreensão/reflexão – de significados. Para a grande maioria, os sentidos veiculados pela fala do professor em sala de aula são vistos como posicionamentos subjetivos e não como verdades absolutas. Quando solicitados a ler, os alunos, de modo geral, entendem que devem buscar construir seus próprios significados através de seu esforço/trabalho.

A finalidade das leituras indicadas pelos professores foi considerada, para os alunos em grande maioria, como meios (instrumentos) para reflexão e discussão de questões, dentro de um quadro maior. A leitura, segundo eles, não era cobrada pelos professores como um fim em si mesma, em provas ou trabalhos, mas como ponto de apoio/posicionamento crítico. Disseram também que a produção de significados dentro de um texto solicitado é, via de regra, negociada entre professor-aluno, por que busca-se a efetivar a construção da subjetividade em termos profissionais.

COMO DISCUSSÃO

Considerando que a leitura deva ser um meio para a conquista da realização da felicidade individual, alguns dados obtidos pela pesquisa feita no curso de Letras da UNIMEP, levaram-nos a alguns questionamentos, tais como: a quantidade de livros lidos no semestre pela maioria dos sujeitos está em relação direta com o fato de o curso ser realizado à noite?

Qual seria o motivo do interesse dos sujeitos pela leitura de revistas em detrimento da leitura de livros? E, no presente caso, 52 sujeitos manifestarem particular preferência pela revista Veja ? Algumas hipóteses podem ser lançadas. A leitura da revista torna-se mais atraente pela presença de imagens fotográficas facilitando o interesse pelo texto; por tratar-se de uma linguagem jornalística, portanto, de modo geral, mais acessível à compreensão; ou seria pelo fato de os sujeitos serem, na maioria

trabalhadores, e terem certa dificuldade na leitura dos jornais diários e, a revista propiciar uma síntese semanal dos acontecimentos; ou ainda pelo fato de os textos serem “curtos”?

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é a leitura predominante da seção “Cultura” dos jornais diários lidos pelos sujeitos. Do total de entrevistados, 52 afirmou preferir tal seção, em contraposição à seção “Política” em que manifestaram preferência apenas 8 entrevistados.

Em vista de tal resultado e, por conhecer a preferência que eles têm pela leitura de revistas, poderíamos indagar o que os sujeitos consideram “cultura”? Seriam artigos, ensaios relativos a questões filosóficas, literárias, educacionais de maneira geral, ou informativos ligados a acontecimentos culturais?

Em relação às leituras na universidade por indicação dos professores, notamos que a exceção dos livros literários (48), os demais assuntos ligados especificamente ao curso são lidos fragmentadamente, visto que são efetuadas leituras de apostilas (44), artigos (18), capítulos de livros (63). Mais de um terço dos sujeitos afirmaram optar pela leitura de livros.

Observamos que a fragmentação acima descrita, traduzida por partes de livros ou apostilas, poderia ser uma das causas de 17 sujeitos afirmarem que não lêem a Introdução dos livros.

Visto que o curso de Letras visa a formação de profissionais que terão sob sua responsabilidade a formação de futuros leitores, em que medida tal curso reforça ou extermina o gosto pela leitura?

Abordamos esta questão em vista de 63 sujeitos terem afirmado que as leituras praticadas são cobradas em forma de avaliações escritas e, 43, como resumos ou resenhas. Assim, pensamos, até que ponto as leituras solicitadas e realizadas não tomam um caráter de “obrigação” pelo fato de os sujeitos saberem que lhes serão cobradas em forma de avaliação!?

Outra informação que consideramos relevante está ligada à compreensão das leituras realizadas, já que apenas 26 sujeitos lêem com prazer e 55 deles lêem para buscar informações.

Esses procedimentos de leitura implicam um questionamento importante: é possível formar leitores sem a existência do prazer de ler?

Larrosa (1998:16) afirma: “Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos”.

Finalmente, fica-nos a questão: a universidade propicia a noção de que a leitura deve ser encarada como fator essencial para o crescimento e formação do indivíduo como ser que busca conquistar a felicidade?

Os alunos da UNICAMP, segundo dizem, já são leitores, em maior ou menor grau, antes de ingressar na universidade, mas decididamente a grande maioria manifesta ter gosto pela leitura, o que por suposto pode constituir razão de escolha do curso de Letras/Lingüística como definição de sua formação profissional. Os alunos da UNICAMP, desde o ingressso à universidade, parecem sentir-se demasiadamente exigidos, o que os levam, sem dúvida a desenvolver grande expectativa tanto de solicitação de leitura quanto em relação a sua própria performance e/ou performance de seus professores no âmbito do seu curso. Isto parece não diminuir ao longo dos níveis de escolaridade. O fato de contarem com a orientação de professores/autores dentro da sala de aula, parece configurar ao nosso ver, um dos mais importantes estímulos à prática de leitura de alunos universitários de modo geral.

Em suma, alunos, aqui investigados, do curso de Letras/Lingüística da UNICAMP, de modo surpreendente, segundo declaram, lêem porque gostam, lêem mais porque são estimulados/solicitados pelos seus professores (via de regra, adotados como modelo), lêem também porque querem ser mais solicitados pelos seus professores em discussões/reflexões e, finalmente dizem que lêem por perceber existir relação de mútua e intensa dependência entre leitura/escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, Márcia, **Contradições em torno do ato de ler**, in Leitura: teoria e prática- Associação de Leitura do Brasil, n. 31, junho 1998, Campinas, São Paulo : ALB: Porto Alegre : Mercado Aberto, 1998.

2. FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**, São Paulo, Cortez, 1997.

3. GERALDI, João Wanderley, **Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação,** Campinas, SP : Mercado de Letras - ALB, 1996.

4. LARROSA, Jorge**, La Experiencia de la Lectura - estudios sobre literatura y formación,** Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones, 1998.

5. POSSENTI, Sírio, **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**, Campinas, ALB-Mercado de Letras, 1996.

A LEITURA EM CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Aragão, R.M.R. (Docente PPGE – UNIMEP)
Gandra, L.M.M. (MestrandaUNICENTRO/UNICAMP)

Investigar as condições de produção de leitura e escrita em cursos superiores não é tarefa fácil, principalmente por sabermos que, em termos de leitura e escrita na graduação, pouco têm-se dito e escrito.

Na nossa sociedade, as preocupações com o ensino da leitura e da escrita parecem estar atrelados apenas aos anos iniciais de escolaridade, uma vez que supõe-se que ler e escrever, como mera decodificação dos códigos escritos, é algo que se "ensina" de uma vez, no início da escolaridade regular, não se exigindo que os graus/níveis subseqüentes de ensino se preocupem com esse trabalho. Por assim se entender, muito pouco tem sido feito de produtivo, pelos professores, contudo, crivam-se os alunos de críticas, reclama-se da escola básica, acreditando-se talvez que, pelo desabafo, providências serão tomadas pelos alunos (coitados!).

Mesmo assim, a afirmativa de que os alunos no contexto atual, no nível superior, não sabem ler e escrever torna-se geral. O vestibular, através da redação, denuncia a cada ano que o aluno, ao ingressar neste nível de ensino, apresenta as mais diversas dificuldades, tanto de leitura como de escrita.

Estudar a questão, buscando elucidar os caminhos que a leitura tem percorrido no ensino superior passou a ser um desafio que busco responder a partir da investigação que faço em cursos que são constituídos em algumas Faculdades Integradas do Estado de São Paulo.

Para investigar as questões enunciadas anteriormente, decidi, de início, aplicar um questionário a alunos de diversos cursos profissionais universitários. Este questionário foi elaborado contendo vinte e cinco perguntas (doze fechadas, sete semi-fechadas e seis abertas) e aplicado em nove cursos perfazendo um total de 33 classes. Assim, ao todo, foram investigados 800 alunos dentre os quais se teve, pelo menos 25% dos alunos de cada curso.

Para se definirem as turmas, estabeleci como objetivo investigar as condições de produção de leitura no início, no meio e no final de cada curso. Em alguns cursos, como Economia, por exemplo, isto significou incluir na investigação alunos do 1^{o} , 3^{o} e 5^{o} anos, uma vez que o curso tem tal duração (tempo regular).

Este procedimento possibilitou e vale repetir, investigar as condições de produção de leitura que o acadêmico de Faculdades encontra ao ingressar no ensino superior, sua evolução no decorrer do curso e contribuições oferecidas pelo curso superior no desenvolvimento principalmente do ato de ler ao concluir a graduação, numa possível visão de conjunto.

A grande maioria dos alunos ingressantes (61,99%) nas Faculdades Integradas situam-se numa faixa etária de 17 a 20 anos. No meio e no final dos cursos a faixa etária que prevalesce situa-se entre 21 e 25 anos (46,56% e 60,28% respectivamente). No total, a faixa etária que frequenta os bancos acadêmicos constitui-se de jovens entre 21 a 25 anos (43,63%).

De modo geral, um pouco mais da metade desses alunos (64,75%) lêem de 1 a 5 livros no semestre, sendo que dessas leituras, o livro didático e o técnico[1] aparecem como os mais lidos, numa proporção de 27,5% para a leitura de 1 livro didático e 20% para a leitura de um livro técnico. Nesses termos o índice de leitura decresce chegando a expressar que apenas **um aluno em CEM** (1,38%) chega a ler 5 livros didáticos em um semestre e quase três (2,88%) dizem realizar a leitura de quatro livros técnicos em um semestre.

Sendo alunos trabalhadores, com pouco tempo disponível para leitura, parece natural que, em primeiro plano, figurem os livros exigidos no curso de sua formação acadêmica. O que causa estranheza e incomoda é, sem dúvida, o baixo índice de leitura restrita desse material. Um pouco mais da metade declarou não efetuar qualquer leitura de livros quer didáticos (52,88%) quer técnicos (69,12%) em um semestre. Simplesmente, mais da metade dos alunos das Faculdades **NÃO LÊEM**. Tendo entre nove e dez disciplinas cursadas no semestre, provavelmente com uma vasta bibliografia, uma parte, bastante restrita, lê apenas **uma das prováveis solicitações.**

Fora os livros técnicos e didáticos, os alunos dizem que lêem, usualmente, pelo menos **UM** livro de outro tipo (17,88%). Dentre os citados por eles os romântico-amorosos atingem índice de 13,88%. Pode-se pressupor que essa última indicação seja feita pelas mulheres, que costumam preferir esse tipo de leitura. A julgar pela posição em que aparece essa indicação, pode-se até corroborar o que resulta de recentes pesquisas sobre leitura no Brasil que indicaram: as mulheres lêem muito mais do que os homens.[2]

A grande maioria (75,88%) dos alunos lêem revistas com freqüência, tendoa revista VEJA a preferência absoluta (de mais de 80%). Eles também lêem jornais e se dividem em preferência entre o jornal local (53,63%), a Folha de São Paulo (39,87%) e O Estado de São Paulo (36,75%).

Percebe-se, assim, que o aluno das Faculdades se vê atraído e lê muito mais revistas e jornais do que livros. Isto nos leva a inferir que os alunos, provavelmente, estão sempre atualizados com relação ao que acontece no município e região e também no país. Contudo, pode-se também supor que o fato de lerem mais jornais e revistas possa ter relação com a questão do acesso ao livro – geralmente mais caro que revistas e jornais – mas também ou pela ausência de livrarias especializadas e diversificadas na cidade de Araçatuba e região, ou pela ausênciad e solicitação institucional. A falta de livrarias na cidade e região indica, talvez, a pouca importância que a leitura assume no seio da população. Por não haver procura, provavelmente não se justifica um empreendimento/investimento financeiro dessa natureza.

Os alunos, de modo geral, parecem dedicar mais tempo à televisão que à leitura. Pelas informações obtidas, quase a metade dos alunos (44,75%) dedica de uma a cinco horas à TV. Curiosamente, um número equivalente também à metade (49,75%) diz dedicar tempo igual à leitura. Outros percentuais sobre essa questão são encontrados: 19,87% dos alunos lêem de seis a dez horas/semana e 24,5% assistem a mesma quantidade de horas à televisão. O tempo dedicado à leitura, contudo, vai diminuindo em relação ao índice de assistência a TV, até que

---

[1] Durante a coleta de dados alguns alunos evidenciaram verbalmente a dificuldade em distinguir os livros acadêmicos em técnicos ou didáticos. Portanto, pressupõe-se que eles consideram ambos como livros indicados no curso que frequentam.

[2] Informação oral do Prof. Luis Percival Leme de Britto, presidente da ALB (Associação de Leitura do Brasil), 1997.

um percentual significativo do alunado (15,38%) declara **não dedicar tempo algum à leitura**. Nessa mesma proporção, 10,38% dedica de onze a quinze horas à TV.

Nesses termos, a justificativa usada recorrentemente pelos alunos de que não há tempo para ler parece não corresponder à realidade, uma vez que têem tempo para assistir à TV.

As Condições de Leitura na Formação Profissional: Início, Meio e Final dos Cursos

Se de um modo geral 64,75% dos estudantes lêem de um a cinco livros no semestre, a análise desse dado no início, no meio e no final dos cursos mostrou que a freqüência dos liros lidos pelos alunos ingressantes **decresce** no decorrer do curso. Assim é que os alunos calouros lêem de um a cinco livros no semestre, em um percentual de 71,96%, enquanto o número de alunos que, no meio de seus cursos, apresentam tais informações situa-se em 63,56% e aqueles em final de curso chegam a 58,87%. A perda de leitores observada, portanto, é da ordem de 18,20%, significando que **QUASE VINTE** alunos **EM CEM** deixam de ser, progressivamente, leitores ou, no mínimo passam a **LER CADA VEZ MENOS** enquanto frequentam a Faculdade.

Em proporção, o número de alunos que dizem não ler qualquer livro em um semestre vai aumentando, uma vez que atinge 12,92% no início do curso, 17,41% no meio e 18,09% no final do curso.

Esses dados indicam que os alunos ingressantes, no início de seus cursos, lêem numa freqüência relativamente alta, mas que, à medida que avançam em seus estudos vão lendo cada vez menos. Ao se confrontar os índices de leitura no início dos cursos, parece ter-se dados e informações que se apresentam em nível considerado satisfatório. Os dados subseqüentes, no entanto, surpreendem e geram grande impacto, uma vez que pareceria, certamente, natural e constituiria, sem dúvida, expectativa acadêmica, que os índices de leitura aumentassem no decorrer dos cursos universitários, como resultado de um processo de aquisição de conhecimento ou de amadurecimento de idéias advindas da intensificação progressiva das leituras e interações realizadas no decorrer da formação acadêmica.

Não é tarefa das mais fáceis explicar tais evidências, entretanto, elas não são isoladas. Segundo constatou Silva (1988:18), em Campinas, ***quanto mais o aluno sobe na hierarquia acadêmica mais negativa é a sua atitude frente a leitura***. Isso ocorre muito provavelmente porque o aluno ingressa na universidade com uma expectativa diferente de como ela realmetne se apresenta, principalmente em sua relação com os livros, com a leitura. O aluno, via de regra, acredita que se vai exigir dele muito mais do que foi exigido no ensino médio. Contudo, no decorrer do curso, gradativamente, o aluno vai se acomodando, talvez pela inércia advinda do próprio processo de ensino, pois como as exigências ou as solicitações não acontecem na medida de sua expectativa inicial, ele **lê cada vez menos**.

Em termos de formação escolar, a situação se torna mais preocupante quando se tem ciência de que mesmo os livros técnicos e didáticos, que compõem o referencial usual de leitura numa universidade – que se situam entre **os mais lidos pelos alunos** porque são **os mais solicitados pelos professores** – são lidos pos **menos da metade** desses alunos (47,12% lêem livros didáticos e 30,88% lêem livros técnicos). E, ainda, quando nos deparamos com o fato de que a maioria das solicitações dos professores aos alunos, em termos de leitura, corresponde a textos fragmentados de capítulos de livros e textos descaracterizados de sentido de apostilas.

O aluno lê cada vez menos no decorrer do curso mas, além disso, a leitura que ele faz é restrita, uma vez que esta se restringe a fragmentos e a visões restritas e congeladas, pois a leitura efetuada, via de regra, não abrange obras completas.

Que implicações, portanto, essa prática de leitura pode trazer à formação de profissionais? Segundo afirmações de Silva (1988:58), ***o êxito do aluno, em termos de trajetória acadêmica depende em grande parte (ou fundamentalmente) da qualidade de orientação que ele recebe na área de leitura***. Isto posto, que contribuições oferece o professor de uma Instituição de Ensino Superior, em termos de leitura para possibilitar o êxito acadêmico e, por conseguinte, o êxito profissional dos alunos? Se as críticas usuais do professor com relação ao aluno que ingressa no Ensino Superior gira em torno da inabilidade e da falta de hábito de leitura que ele sempre apresenta, que tratamento tem sido dispensado a este aluno ou que orientação para a superação desse estado inicial tem sido buscada/fornecida através das

leituras indicadas/solicitadas no curso? As leituras solicitadas têm sido, de alguma forma, orientadas? Há quaisquer “feed-backs” de leituras solicitadas?

Se considerarmos a finalidade das solicitações de leitura nos cursos investigados nos deparamos com um índice que expressa vários aspectos problemáticos: as leituras solicitadas, segundo 84,75% das declarações dos alunos são atinentes e servem apenas para o atendimento do que se “pede” usualmente nas provas. Esses dados e informações, ao meu ver, são problemáticos porque acredito que parecem perpetuar um preconceito que perpassa toda a trajetória escolar do aluno e que, de certa forma, contribui para manutenção dos baixos índices de leitura que se obtém em relação à população brasileira. O brasileiro geralmente lê para ser avaliado, testado, jamais por prazer ou para obtenção dos conhecimentos necessários à sua atuação profissional e ao exercício da sua cidadania.

Assim, não basta apenas indicar/solicitar leituras e cobrá-las no espaço restrito de provas, é necessário que o professor oriente o aluno-leitor pra que ele possa **LER BEM E LER MAISN,** para fruir frente a diferentes tipos de literatura ampliando suas relações cognitivas. De modo geral, a literatura disponível nas diversas áreas tem se refinado ou sofisticado nos últimos tempos, de forma tal que está disposta não só em livros, revistas e jornais, mas também em imagens, cd-roms e em sites da INTERNET, exigindo do sujeito posturas e relações mais complexas no âmbito da inter-textualidade!

Não há, portanto, maiores excusas que possam justificar o processo usual de absoluta negligência docente em relação à **LEITURA** para **FORMAÇÃO DO LEITOR** em qualquer nível ou grau de ensino.

GT 13:
Das condições materiais dos textos à produção de leituras e leitores

A produção de textos pedagógicos para professores a partir da abordagem de três revistas mineiras
Isabel Cristina Alves da S. Frade

Uma nova visualidade para o discurso pedagógico: a imagem escolarizada
Célia Abicalil Belmiro

Poesia e imprensa: uma leitura dos textos para jornal de Adélia Prado
Cláudia Lemos

Foto de Ângelo José da Silva

REVISTAS PEDAGÓGICAS: QUAL É A IDENTIDADE DO IMPRESSO?[1]

Isabel Cristina Alves da Silva Frade[2]

Este artigo é parte de um projeto que elege como objeto três revistas de educação contemporâneas: **Amae Educando**, **Dois Pontos** e **Presença Pedagógica**, utilizando-se de um procedimento comparativo que toma o "**suporte revista**" como elemento básico de análise. Buscando identidade e diferenças estes impressos, são analisados alguns elementos internos ao periódicos que indicam procedimentos de **colocação em revista** e de **colocação em texto** como editoriais, fichas técnicas, cartas, normas de colaboração, ilustrações, assim como alguns elementos externos como cartas dirigidas a assinantes, material de divulgação das agências produtoras das revistas, além dos discursos dos editores, que podem indicar outros aspectos da materialidade, presentes na produção, circulação e divulgação das revistas.

Neste texto, serão trabalhadas algumas categorias comparativas entre revistas de informação em geral e as revistas de educação, no sentido de elucidar aspectos da identidade dessas últimas. Assim, são evidenciadas características do campo da Educação e de sua "imprensa pedagógica", em contraponto com o campo da Comunicação Social.

> **Revista***: "Publicação periódica que trata de assunto de interesse geral ou relacionado a uma determinada atividade ou ramo de conhecimentos (literatura, ciência, comércio, política, etc.) Produzida em forma de* ***brochura,*** *a revista apresenta-se geralmente em* ***formato*** *menor que o jornal, maior número de páginas e capa colorida, com papel mais encorpado.* ***Veículo*** *impresso, de comunicação e propaganda, quase sempre ilustrado, que atinge a um público determinado, de acordo com suas características específicas e sua linha editorial ou doutrinária, artísticas, literárias, educativas, culturais, científicas, de humor, etc. Os gêneros mais comuns de revis-*

[1] Esse artigo apresenta dados de um capítulo de tese intitulada " A produção de textos pedagógicos para professores a partir da abordagem de três revistas mineiras", em desenvolvimento no doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educaçao da UFMG, sob a orientação da professora Magda Soares.

[2] Professora da Faculdade de Educação da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE

> *tas destinadas ao grande público (ou a faixas determinadas desse grande público) são: as noticiosas, as de interesse geral, as masculinas, as femininas, de moda, de* ***fotonovela****, as infanto-juvenis, de histórias em quadrinhos (gibis), de esportes, de automobilismo, etc. As revistas noticiosas, geralmente semanais ou mensais, seguem uma linha relativamente próxima à dos jornais, mas o tratamento das notícias é mais livre e interpretativo, a apresentação gráfica e o estilo redacional mais amenos e dá-se mais destaque a artigos, críticas, notas, entrevistas, fotorreportagens e foto-legendas.* (Gustavo Barbosa e Carlos Alberto Rabaça, 1987: 516-17)

Segundo a definição acima, o formato (brochura) , o fato de ser um veículo impresso de comunicação e propaganda, que tem como possíveis leitores um segmento de público definido, e a existência de gêneros textuais mais ou menos comuns, parecem constituir elementos para uma possível identificação desse tipo de impresso, apesar de, numa análise empírica, serem percebidas nuanças de outros tipos de materiais que vêm circulando no mercado.

O que se pode dizer é que a revista é um dos tipos de periódicos que pode ser definido no campo amplo da produção de impressos e que deve apresentar algum diferencial, em relação a outros periódicos, em termos mercadológicos.

Sendo as revistas um dos segmentos especializados da produção impressa, podem também ser entendidas como um produto cultural existente no campo da mídia impressa, ou seja, têm uma existência colada às leis do mercado editorial. Dessa forma, necessitam de algum lucro (material e/ou simbólico) e de público-alvo leitor/comprador, de mecanismos de manutenção desse público-leitor, de projetos de composição, de profissionais especializados em seu processo de edição, além de um projeto editorial que defina suas linhas de abordagem.

As revistas educacionais parecem enquadrar-se em algumas das características já descritas para outros tipos de revistas. Entretanto, os critérios utilizados para inclusão/exclusão em listas, que lidam com dificuldades relacionadas a uma concepção strictu sensu ou latu sensu de educação, ao tipo de público pretendido ou especificidade temática e às características

da produção do campo da Educação são diversas. Nesse contexto, a análise das características do próprio suporte, relacionada aos elementos presentes hoje, no campo da Educação e da Comunicação necessita ser feita. Este artigo é uma tentativa de contribuir para essa discussão. Tomo como foco três revistas de produção mineira intituladas **Amae Educando**, **Dois Pontos** e **Presença Pedagógica,** buscando contraste com outras revistas de informação em geral. .

Revistas de educação: pensando uma identidade pelo contraste

Que identidade teriam as revistas de Educação? Que conexões podem ser feitas entre a Comunicação e a Educação ?

Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que a imprensa não só fornece a " informação" de que a escola tanto precisa, em função do fenômeno da explosão da informação, quanto possibilita "atualização" de professores e alunos. A imprensa também contribui na construção de sentidos para a aprendizagem, quando a escola se apropria de seus suportes e textos, visto que as informações produzidas nesse *métier* são veiculadas em suportes autênticos, abordando temas e fatos cotidianos que estão na ordem do dia. Isso já poderia ser bem problematizado, se se pensar no uso que a escola pode fazer do impresso como fonte, em sala de aula. A investigação dessa relação poderia ser feita a partir de uma vertente de análise que tomasse como ponto de vista a recepção e o consumo, pela escola, de textos produzidos pela mídia impressa e televisiva

Uma outra conexão faz-se presente quando a Educação é tomada como notícia. Dados levantados pela ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância- , demonstram como a inserção de temáticas educacionais vem ocorrendo na mídia. Esse estudo problematiza a não-existência de editorias especializadas em Educação, que faz com que as coberturas sobre o tema caiam no âmbito da superficialidade, demonstrando que esse problema de formação " *atrasa, senão impede a construção de uma atitude de investigação jornalísti-*

ca" sobre os "fatos" da Educação que noticiam (Revista Presença Pedagógica de janeiro de 1998, p.79). Apesar disso, a pesquisa ANDI - Infância na mídia - que vem acompanhando o interesse pelo tema Educação em 50 jornais, 10 revistas e telejornais veiculados em rede nacional, coloca a Educação como quarto tema abordado pela mídia, em 1997. Acompanhando esse movimento, ou mesmo provocando-o, a Fundação Ayrton Senna instituiu um prêmio para as maiores coberturas sobre a infância, criando um sistema de titulação importante tanto para a produção como para o *marketing* das empresas de comunicação.

Entretanto, as conexões entre imprensa e Educação não param por aí. Parece que se vem tornando "necessário" que jornalistas escrevam para professores, tendo em vista a "linguagem cifrada", o "hermetismo" ou o "pedagogês" utilizados no campo da Educação. Em entrevista concedida por Gilberto Dimenstein à revista **Presença Pedagógica**, é criticada a forma hermética com que educadores escrevem e, parece que em decorrência desse tipo de demanda, já foram lançados pelo menos três títulos desse mesmo autor, abordando temáticas educacionais, sobretudo aquelas consideradas " transversais": violência e menor de rua, cidadania...

Em artigo recente para a revista Presença Pedagógica, Ana Lagoa, que foi uma das editoras da revista Nova Escola, atualmente consultora da TV Futura, menciona o namoro, noivado e casamento da Comunicação com a Educação. Para isso, retoma algumas produções que vão desde o material impresso até programas de TV na atualidade. Nessa análise, reforça o interesse da imprensa pela Educação, retomando os cadernos especiais, frutos de editorias de Educação dos principais jornais brasileiros, que existindo durantes as décadas de 60 a 80, foram desaparecendo para dar lugar ao jornalismo denúncia, que considera a Educação como notícia (leia-se denúncia).

A autora chama a atenção para a iniciativa de jornalistas, no final da década de 80, de produzir a revista Nova Escola, sobre a qual a tece algumas críticas:

> *“ Havíamos sido - e nisso continuaríamos tendo recaídas por algum tempo - os interlocutores privilegiados por nosso saber, apontando, explicando, denunciando, elogiando às vezes esta ou aquela medida, colhendo aqui e ali a fala do professor e do aluno quando precisávamos de referendo para um encadeamento de idéias que seguiam um esquema preestabelecido - o esquema criado pelo senso comum. Era como se uma parede, uma nuvem densa, uma barreira nos impedisse de ir além. Arautos da verdade - porque donos da informação - nossa era a fala, a narrativa. E essa narrativa andava em círculos. As reportagens publicadas na revista Nova Escola nos anos 80/90, analisadas com os olhos de hoje, refletem isso. O projeto que hoje consideramos como interface da Comunicação com a Educação vai se delineando, aos poucos, entremeando ainda aqui e ali a narrativa anterior, pincelando aqui e ali uma receita pronta, escorregando aqui e ali nos estereótipos com relação ao professor. Tateando. Propondo hipóteses de trabalho e refazendo-as em processos de avaliação* ***com a presença de professores das redes públicas e privadas de ensino e especialistas da academia”*** *(p.33, Presença Pedagógica, jan/fev. 1998)* (Grifos meus.)

É interessante perceber que a Nova Escola foi uma revista produzida por jornalistas, que tinham concepções próprias do campo e as transferiram para a Educação. Parece que a mudança de rumo é feita mais adequadamente quando se busca interlocução com outros atores, que têm a Educação como objeto de trabalho: professores e especialistas da academia. Cabe a outros a outros pesquisadores verificar como estas mudanças manifestam-se no produto e na forma de produção da revista.

A autora continua a descrever o movimento de aproximação, citando a ampliação do campo das publicações. Por evidenciar uma forma de classificação das revistas que são objeto desta pesquisa, será transcrito o trecho a seguir, também um ótimo exemplo de uma representação sobre algumas das principais revistas e periódicos editados no País:

> *“ A senda aberta vem sendo ampliada por outras publicações. Outros sonhos que se tornam realidades:* ***Presença Pedagógica*** *- que concilia reportagem, artigos de peso e entrevistas, num claro parâmetro teórico e político em relação ao que seja educar neste final de milênio, sempre embalada em rico projeto visual;* ***Amae Educando*** *- que evoluiu do jornal para a revista especializada no resgate das experiências escolares;* ***Pátio,*** *firmada em artigos de peso;* ***Dois Pontos*** *- também baseada na mistura de artigos e entrevistas , algumas vezes reportagens;* ***Educação*** *- pro-*

> *duto novo, editado pelo sindicato das Escolas Privadas de São Paulo. Isso para lembrar as mais importantes, fora os suplementos de jornais que revivem o esquema cobertura factual mais análise - como o editado pelo carioca O Dia"* (p.33 *op. cit*.) (Grifos meus).

Após esse noivado da Comunicação com a Educação, o casamento é indicado pela incorporação da televisão como recurso educativo. São citados os vários programas educativos: Globo Ciências, Globo Ecologia, Telecurso 2000, documentários de tvs a cabo e a importância do lançamento da TV Futura em setembro de 1997. Essa nova modalidade, relacionada à questão da produção de programas educativos para vários segmentos discentes (Telecurso 2000, Globo Ciência, etc.) e de programas específicos para professores, no sentido da formação continuada (Um Salto para o Futuro, TV Escola, entre outros) parece estar sendo reforçada pela estratégia de Educação à distância, implantada com mais vigor nos últimos anos pelo Governo e pelas TVs educativas.

Exemplificando com o programa Nota Dez, da TV Futura, Ana Lagoa, citando Kunszig, esclarece que para realizar esse jornalismo educativo, faz-se necessário "*adaptar nosso trabalho às técnicas de observação e de aprendizado da pedagogia e que, em última instância, são: a pesquisa, a análise de conteúdo, a observação participante e as experiências"* (p. 37, *op. cit*.)

Tendo esse modo de aproximação como pressuposto, é necessário, para resgatar as boas experiências de ensino e aprendizagem focadas no processo, que esteja junto o pedagogo, para que ocorra a interface difícil, mas necessária. Ou seja, a imprensa precisa aproximar-se da Pedagogia para realizar esse tipo de jornalismo.

Por outro lado, e talvez antecedendo essa configuração mais recente (80/90), apresenta-se uma idéia de "casamento", que dura há muitos anos: o do jornalismo com as revistas de Educação. Seria um casamento com comunhão ou separação de bens ? As relações de união ou separação significariam uma produção conjunta, uma característica específica de produção ou a emergência de um outro segmento profissional no campo da formação de

professores? Maria Helena Câmara Bastos (1997), investigando, numa perspectiva histórica, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, aponta mudanças substanciais quando esta passa a ser produzida por jornalistas, em lugar de professores.

A produção de revistas educacionais poderia ser considerada como fazendo parte desse grande "guarda-chuva" do suporte revistas, que se relaciona com a imprensa/jornalismo? Até que ponto o jornalismo vem informando um processo de formação de professores ?

Mesmo havendo uma definição sobre o que realmente caracteriza uma revista, nos dicionários de comunicação, esta definição não abrange a produção multifacetada desse produto e as funções diferenciadas que cumpre. Dessa forma, pode-se ter como pressuposto que sua definição poderá ser feita de forma contextualizada e histórica. Uma resposta metodológica encontrada para o tratamento dessa questão pode vir de uma análise contrastiva entre revistas em geral e algumas revistas comerciais de Educação, o que se fará de maneira exploratória neste tópico.

Para realizar essa discussão, que é complexa, pretende-se discutir alguns significados apreendidos a partir da natureza da produção e de outros, percebidos a partir do tratamento dado aos temas, aos textos, às pautas, pelas revistas de informação geral e por aquelas dirigidas a professores.

Até que ponto algumas informações sobre a produção editorial de revistas como um todo podem auxiliar nessa reflexão?

Dados recuperados de entrevista à revista Imprensa (abril/98, n. 127, p.46-51) concedida pelo Diretor Geral da Editora Globo, Ricardo Fischer - que discorre sobre um recente projeto de produção de uma revista semanal [3]que concorreria com a Veja e a Isto é - ajudam a

[3] Esta revista veio a ser produzida e divulgada para o público em final de maio de 1998, com o nome Época e traz como pequeno subtítulo acima de seu nome a seguinte expressão: "a moderna revista semanal de informação".

compreender alguns fatores importantes. Ou seja, pode ser buscada uma compreensão sobre a identidade de revistas pedagógicas, buscando um tipo de classificação que parta de informações fornecidas pelo *métier* da produção, pela observação das revistas entre si (de Educação e de informação geral) e das revistas de Educação entre si, contextualizando-as sempre no movimento geral presente na comunicação social.

Talvez esse tipo de análise possibilite tomar como foco as revistas e a imprensa pedagógica, no contexto de edição, como um todo, conforme indica Antonio Nóvoa (1997) em texto integrante do livro "Educação em revista".

. O subsídio da publicidade

> *"Imprensa - O que levou a Globo a lançar sua revista semanal ?*
> *Fischer - A constatação óbvia de que as semanais pegam a parte mais importante e interessante do mercado de revistas. As duas semanais hoje existentes, Veja e Isto é, abocanham cerca de 25% do mercado de circulação e quase 30% do mercado de publicidade. Todas as outras centenas de mensais ficam com o que sobra. É, sem dúvida o pedaço mais apetitoso do mercado e a gente quer estar nele."*
> *(Fischer, p.48, op cit.)*

Dados sobre o papel do subsídio da publicidade nas revistas e sobretudo no enfoque dado às semanais, já dão a dimensão de que talvez seja mais na publicidade do que no que é publicado, como informação explícita, que se encontra o filão de lucro das editoras. Essa verba de publicidade pode estar servindo para sustentar a produção e o "texto" jornalístico seria um segundo elemento na escala de importância?

Nas três revistas pedagógicas de circulação comercial que venho analisando esse fenômeno não ocorre. Assim, a revista **AMAE Educando** faz publicidade de seus congressos, de algumas de suas poucas publicações e raramente aparecem propagandas de terceiros, como anúncio de jogos pedagógicos comerciais e "Cursinhos de Português" . Quando aparecem, não demonstram nenhum tratamento sofisticado de linguagem ou de apresentação. Destacam-se, no *corpus* analisado, duas propagandas diferenciadas: a de uma rede paranaense

denominada *Expoente* que parece produzir multimídia e material didático e a divulgação de um congresso da *FIEMG, SESI* e outras entidades ligadas à indústria, cujo tema é "empregabilidade". Parece que a publicidade, na revista, alimenta o consumo de produtos internos àquela fundação-editora. Resta investigar as iniciativas da Fundação para buscar ou não esses subsídios

Da mesma forma, a revista **Dois Pontos,** do Sistema Pitágoras de Ensino, apresenta , geralmente na última capa ou mesmo em seu interior, a publicidade de seus congressos anuais de formação de professores e, na última capa, sob o slogan " *uma imagem vale mais que mil palavras"* apresenta-se a imagem de uma série de livros didáticos produzidos pelo grupo para serem utilizados nas escolas pertencentes ao sistema. Esse dado deve ser examinado com mais profundidade, tendo em vista a especificidade da produção de livros didáticos dirigida ao comprador "escolas particulares". Pode-se constatar que essa produção pode vir a ser um filão em termos de mercado editorial (Kazumi Munakata, 1997) [4]. A necessidade de entrada pelo Sistema Pitágoras de Ensino nessa arena é bastante significativa, em termos de mercado editorial. Essa publicidade tem, então, um caráter diferenciado. Além dessa questão, destacam-se como diferenciadas duas propagandas de gráfica e editora de terceiros, veiculadas em dois números no ano de 1997.

A revista **Presença Pedagógica**, por sua vez, apresenta propagandas dos livros da editora que a publica destinados ao professor em geral, dos seus livros de literatura infanto-juvenil, e a divulgação sobre seu primeiro congresso, mas não sobre os livros didáticos que aparecem no catálogo da editora como uma de suas produções. O que isso significa? Talvez possa significar, em comparação com a Revista **Dois Pontos**, que são outras as vias de publicidade da Editora Dimensão, ou que a revista tem uma posição mais definida a respeito

[4] A especificidade apresentada pelo autor, ao analisar os depoimentos de editores que apresentaram posições e dados, refere-se ao fato ser esse um material de venda inquestionável (não há problemas financeiros que impeçam a sua compra e ele pode ser vendido em livrarias por um preço maior que o pago pelo Estado), podendo circular e ser consumido sem certas regulações estatais (na escola particular, o livro pode ser consumível) e sendo destinado a profissionais de Educação que são selecionados mais rigidamente pelo mercado (supõe-se que esses tenham formação mais adequada para trabalhar com o material)

da divulgação desse tipo de material em seu interior. Por outro lado, destacam-se no ano de 1997 três propagandas: a dos livros, CDs , cassetes e vídeos da *Paulinas Editora*, a da Coleção de Ciências Sociais da *Editora Vozes* e uma propaganda do *Banco Real* sobre seu programa Real Escolas, que oferece produtos e serviços relativos à Educação.

Pode-se constatar que, de forma geral, a publicidade existente nas revistas de Educação analisadas refere-se ao universo interno de produção de cada empresa editora, apesar de algumas diferenças, e que é necessário recuperar informações dos editores para verificar essa situação para além do que aparece no produto. Mas, sem dúvida, a publicidade direta ou indireta que aparece é uma forma de agregar tanto capital simbólico, buscando prestígio para o periódico, quanto capital material, mediante a captação de novas assinaturas.

. A estabilidade e a atualização

Essa é uma outra categoria que emerge quando se observa o que está apresentado no papel e algumas representações sociais ligadas ao suporte. Em 1996, quando desenvolvia um trabalho com coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Betim (ocasião em que fiz minha assinatura da revista Presença Pedagógica e ganhei todos os exemplares do volume I) ouvi, antes da compra, a seguinte frase do divulgador: "*um professor de escola pública me disse: esta revista é como a Bíblia, você pode voltar e consultar várias vezes que ela não perde a atualidade"*.

Este é um bom exemplo de uma idéia de "estabilidade"/ "permanência" presente na representação dos professores sobre determinadas revistas pedagógicas. Ou seja, o que se trabalha nas revistas pedagógicas não é a notícia (na maioria das vezes, estas são consultadas após algum tempo apenas por pesquisadores - alunos e/ou acadêmicos, nas revistas de informação em geral) mas conceitos, práticas e idéias. Sempre contextualizadas em tendências pedagógicas e políticas, mas passíveis de recuperação mesmo após um tempo . Se se compara a forma de armazenamento utilizada para os dois tipos de revistas na biblioteca da

Faculdade de Educação da UFMG, descobrir-se-á que, após algum tempo, a biblioteca desfaz-se das revistas de informação geral, mas armazena os periódicos de Educação, de forma permanente. Poder-se-ia dizer que algumas " matérias" ou " artigos" publicados nessas revistas pedagógicas possibilitam uma leitura extensiva ou intensiva, nem sempre descartada pelo fenômeno da "desatualização". Nas faculdades de educação, os usos que são feitos das revistas pedagógicas, como material de leitura e pesquisa, possibilitam essa recuperação e dependem desse armazenamento. Por outro lado, também nas escolas é comum que essas revistas fiquem nos acervos das bibliotecas.

Quem não acharia estranho comprar ou ganhar como assinante um conjunto de revistas de informação do ano anterior ? Isso porque as representações construídas pelas práticas de jornalistas fazem crer que o que há de mais importante nas matérias veiculadas é sua atualidade. Normalmente, lêem-se revistas antigas em consultórios médicos, quando não se tem por intenção propriamente uma leitura de informação, mas uma forma de ocupar um tempo de espera. Quase sempre essa é uma leitura interrompida e não retomada. Ou melhor: sem intenções de continuidade. Por algumas dessas razões, tais revistas não são armazenadas, nem adquiridas mediante compras após um certo período de publicação. Pagar por "notícia velha" parece um contra-senso.

Se essas formas de apropriação que a sociedade e seus leitores fazem desses diferentes textos também são frutos de construções sociais, por outro lado, esse grau de permanência em Educação indicaria uma ortodoxia ? O fato é que as revistas de Educação analisadas materializam, de alguma forma, essa característica. Se se fossem analisar, numa escala, as revistas de Educação do circuito comercial e as mais acadêmicas, poderia ser constatado um grau máximo dessa dimensão de permanência, nestas últimas, mas, como tendência geral, a sua presença em quase todas.

É preciso que também seja considerado o que significa atualização em Educação. Nesse campo, recortado por posições diversas e , ao mesmo tempo, determinado por uma certa

ortodoxia, os processos de mudança são lentos e abruptos. Quando se configuram tendências em Educação, é porque já se passou por um processo longo de reflexão, de construção conceitual e de alterações nas práticas escolares. Dizer que um professor tal, da região X, inventou uma "nova metodologia" pode ser uma notícia, para um escritor/jornalista ou mesmo um leitor mais desavisado, mas a apropriação dessa nova experiência, num texto pedagógico, precisa ser refletida em função da complexidade do contexto educacional, sob pena de se tornar um fato isolado e visto de forma fragmentada e a-histórica por outros leitores-professores. Noticiar um acontecimento na política educacional não é o mesmo que refletir sobre suas implicações relativas ao conhecimento da história daquela mudança e de um acompanhamento demorado dos processos de sua apropriação pelas redes, escolas e professores. Pela natureza desse processo, esse tipo de elaboração "não cabe"[5] no formato notícia. Isso reforça mais ainda uma característica da produção no campo educacional: nelas, não se parte necessariamente de fatos, mas de conceitos e idéias, cujo tempo de elaboração/publicação/divulgação não é o tempo de outras revistas. E ainda, certas questões educacionais ficam em pauta durante anos - ver toda a discussão, nas décadas de 80/90 sobre o "construtivismo" e suas aplicações na escola.

De outra forma, é evidente que, na comparação entre um livro de Educação (seu tempo de produção e de circulação) e uma revista pedagógica, aparecem possibilidades para que se acompanhe, nesse segundo tipo de material, uma determinada "ordem do dia" da Educação, de uma forma inquestionável. Para isso existem as seções "Saber em Movimento", "Agenda" e reportagens, na revista **Presença Pedagógica**, as reportagens e seção "Cultura", na revista **Dois Pontos,** e as seções "Boletim" e " Observatório" na **Amae Educando.**

Por outro lado, pode-se considerar que é a função de "atualização" cumprida pelas revistas pedagógicas, decorrente de sua relação com o processo de formação contínua de professores, que acaba sendo mais forte, e essa não é a "atualidade" (fugaz ?) presente em outras revistas de informação dirigidas a leitores em geral. No caso francês, essa ligação histórica

[5] Não cabe no sentido dado por Darnton (1995), quando aborda a construção da notícia por jornais: do ponto

da imprensa pedagógica em geral com a formação permanente é afirmada nos estudos de Penélope Caspard e Pierre Caspard (1997). Estudos históricos da imprensa periódica no Brasil (Maria Helena Bastos, 1997) também sugerem essa relação.

. A periodicidade e os gêneros textuais

A imprensa jornalística parece buscar uma periodicidade cada vez mais curta na construção das notícias (chega-se a ter mais de quatro versões de programas de telejornalismo por dia, num mesmo canal de TV) e o jornal diário é a versão mais intensa dessa periodização cada vez mais curta, no campo do impresso.

Se essa peridiocidade cada vez mais curta entre uma edição e outra trabalha com a própria idéia de atualidade em notícias, mantendo os leitores com a representação de que estão cada vez mais bem informados (ponto de vista da recepção), por outro lado, a base material do tempo faz com que o processo de produção seja determinado por essa materialidade. A necessidade de construir uma sociologia do jornalismo, proposta por Robert Darnton (1995) no texto "Jornalismo: toda notícia que couber a gente publica", fica evidente, a partir de exemplos dados pelo autor a respeito dos mecanismos de construção da notícia no periódico " The Times ", à época de sua participação naquela agência de notícias. Além das relações complexas envolvidas no processo de construção dos textos/ dos impressos pelos editores, pelos jornalistas e por suas fontes de informação - simbiose ou independência ?- pode-se deduzir que o tempo de captação e construção da notícia em prazos curtos faz com que sejam praticados vários jogos, negociações, alianças que ocorrem em contingências ligadas, entre outros, a fatores pessoais, como sorte, presença de espírito, conquista de simpatias do editor e dos colegas de profissão.

Isso se aplicaria à análise de uma sociologia de construção de periódicos educacionais ?

---

de vista dos ordenamentos espaciais e do enquadramento cultural, sobretudo.

Há revistas de Educação com periodicidade anual; as três revistas analisadas são produzidas bimensalmente. Esse fenômeno "material" pode favorecer outras formas de construção do tipo de informação que se quer divulgar. Isso pode ser mais bem problematizado quando relacionado aos gêneros publicados nos periódicos de educação: nesses suportes específicos, não há necessidade de se apresentarem notícias: esse gênero não constitui uma necessidade e/ou característica básica da produção. Tomar a Educação como objeto de discussão envolve a produção de artigos, ensaios, relatos e, eventualmente, notícias. As fontes podem ser as práticas, outros textos, o próprio autor, entre outros. Dessa forma, o significado do tempo, na produção de revistas pedagógicas, é outro.

Há questões curiosas, se forem comparadas a **Amae Educando**, a **Dois Pontos** e a **Presença Pedagógica**. A marcação da periodicidade da revista **Amae** acompanha os períodos de aulas e férias escolares: a produção - do ponto de vista do que aparece na data publicada - acompanha o período letivo da escola. A seção "calendário" constitui uma tradição, como pauta, na revista **Amae**, deixa a confirmação de que a marcação periódica quer dizer mais que uma escolha arbitrária de períodos, evidenciando outros significados. Calendário "cívico" para a escola implica decisões curriculares e faz parte de um ritual consagrado e recriado em função de novos sentidos dados a essas "comemorações" na escola, a cada dia. Talvez esse sentido da "periodização" seja entendido em função do conhecimento da "cultura escolar". Do ponto de vista do gênero predominante nessa mesma revista, aparece basicamente o relato. O mesmo não ocorre nas outras, que comportam outra marcação dos meses nos seus números e outros gêneros.

Por outro lado, do ponto de vista da existência de gêneros textuais, pode-se constatar, na revista **Dois Pontos**, além de pequenos artigos com uma linguagem mais acadêmica, no mínimo três reportagens em cada número, e algumas seções de notícias sobre acontecimentos na área educacional, além de uma longa entrevista, que parece ser um dos carros-chefe de cada número. Para isso, basta comparar o número de páginas destinadas a essa

seção e às outras. Além disso, constam da ficha técnica vários jornalistas responsáveis, sendo que estes têm produção constante de "matérias" em cada número.

Na revista **Presença Pedagógica**, por outro lado, privilegiam-se artigos mais densos em quantidade de páginas e na linguagem usada, elegendo-se também uma entrevista e uma reportagem em cada número.

De forma geral, pode-se dizer que temos um *continuum* em termos da incorporação de gêneros textuais mais presentes no campo jornalístico, de forma menor na **Amae Educando**, um pouco mais significativa na **Presença Pedagógica** e mais forte na **Dois Pontos**.

Periodicidade e gêneros textuais escolhidos parecem constituir, nas revistas pedagógicas, elementos específicos que se entrelaçam na construção de um tipo de material específico, não encontrado em revistas de informação geral e de público não dirigido, como as semanais **Veja** e **Isto é**, se estas fossem tomadas como contraste. Por outro lado, percebem-se características de revistas de informação em geral, nas revistas pedagógicas.

Talvez isso seja entendido pelo fato de serem as revistas pedagógicas inseridas no campo da produção de "material didático", ordenado e enquadrado a partir dos princípios de constituição do discurso pedagógico (Basil Bersntein, 1996) e, ao mesmo tempo, pertencentes ao campo da imprensa pedagógica, de alguma forma regulada pelo campo da comunicação social.

Imparcialidade e tomada de posição

O dado imparcialidade, geralmente exaltado como qualidade por revistas de informação que, apesar de admitirem que "fazem acontecimentos" - expressão utilizada por Tales Alvarenga, Diretor de Redação de Veja, em entrevista concedida à revista Imprensa denominada "Além do croque-croque" (Imprensa, n.127, abril de 1998, p.47) -, também ressaltam

que "reputação, influência, referência e compromisso com a verdade" (op. cit. p.47) são indicativos de qualidade da informação transmitida. Episódios recentes em que a imprensa é notícia na imprensa (conforme reportagem de Isto é , n. 1483, de 04 de março de 1998, criticando montagem de fotos feita pela Veja [6]) demonstram que, na luta por suas posições de idoneidade no mercado, é forte o argumento da imparcialidade como qualidade.

Nas revistas de Educação, mesmo que apareça implícito o compromisso com a verdade, é esperada uma tomada de posição e, até quando é ressaltado que a revista não se responsabiliza pelas posições dos autores, de forma geral, transparece, numa visão articulada dos vários textos que compõem o " mise en discours" das revistas, posições que se filiam mais claramente a determinadas tendências pedagógicas. Além disso, pode-se dizer que fazer alguma coisa na sala de aula, na escola, na política educacional (assim como em outros campos de ação), supõe, quase de forma intrínseca, a tomada de posições, que não são neutras. Demonstrar imparcialidade, então, não é o principal problema da produção de revistas pedagógicas.

. Peso e agilidade

Na mesma entrevista, já citada neste capítulo, relatando consulta feita a leitores das revistas semanais de circulação nacional, o Diretor da Editora Globo salienta opiniões de leitores, como as seguintes: "são difíceis de ler", "matérias longas demais", "uma linguagem complicada", "preciso ler quatro páginas para saber quem matou Odete Roitman[7] e não quero perder quatro páginas para descobrir isso". Ante esses argumentos, o diretor anuncia o lançamento de uma revista semanal da Globo que trabalhará a informação, "resgatando o prazer de leitura".

[6] Este fato gerou polêmica devido ao "apagamento", na fotografia publicada pela Veja , de um personagem integrante do grupo na foto original. O fato foi denunciado a partir da "prova" deixada na própria foto: retirou-se parte do corpo do personagem mas, por um lapso, foram deixados seus pés, que aparecem nitidamente na imagem "recomposta".

[7] Esta é uma referência a um personagem de uma novela, da rede Globo de TV, denominada Vale Tudo, que é usada como metáfora na linguagem coloquial.

Essa parece ser a tentativa das revistas de informação, com mudanças na textualização (estilos de escrita) e na composição (introdução de boxes, legendas, quadros, gráficos e imagens ao texto), cada vez mais freqüentes. Entretanto, ainda é por essa diferença que a revista da Globo tentará destacar-se, utilizando-se de montagens mais ousadas e grande preocupação com o *design*, com imagens e textos integrados. Nota-se, nas possíveis capas virtuais apresentadas como modelos à revista Imprensa, pela Editora Globo, uma notável conjugação de virtualidade, com mudanças de perspectivas, de focos, de linhas, enquadramentos e uso de cores e brilho, que reduzem o lugar do texto convencional na página e inserem-se como recursos composicionais também nos títulos. Afinal, é preciso que se localize mais rapidamente "quem matou Odete Roitman". Dessa forma, tanto a intensa utilização de recursos gráficos quanto a escolha das pautas e temas indicam um grau máximo de utilização de novos recursos que tornem a revista mais "leve". Ou não seria mais adequado dizer, mais apropriada às novas retóricas surgidas no campo da informação?

As revistas de Educação, mesmo buscando equilíbrio entre fatores composicionais e textuais apresentam uma outra visão de leitura e de leitores. Pode-se dizer que há uma preocupação com a forma, mas os pontos de vista sobre esta são diferenciados. Apresenta-se, na revista **Presença pedagógica**, um investimento acentuado em ilustrações semelhantes às dos livros de literatura infanto-juvenil, feitas por artistas mineiros já consagrados, a **Amae Educando** utiliza-se de recursos como fotografia de alunos, reprodução de exercícios e ilustrações e, na **Dois Pontos**, apresenta-se um projeto que conjuga fotos com ilustrações não muito específicas do universo escolar**.** Mas permanece uma certa densidade textual que não possibilita uma localização e leitura tão "rápidas", como as pretendidas nas revistas de informação **.** Como contraste, pode-se dizer que uma das exceções, no caso das principais revistas periódicas de circulação nacional do circuito comercial talvez seja a revista **Nova Escola** que, de forma geral, é mais parecida com as revistas de informação geral (do ponto de vista gráfico e de gênero) do que com suas similares. Talvez isso seja explicado por Ana Lagoa quando diz ser essa revista produzida por jornalistas.

. Quem escreve ?

Tabela de autores por instituição de trabalho e/ou função ocupada

Função e instituição de origem	**Amae Educando** 8 números / 97	**Dois Pontos** 5 números /97	**Presença Pedagógica** 6 números /97
Professores de ensino superior em instituições federais	04	20	45
Professores de ensino superior em outras instituições nacionais	08	22	10
Pesquisadores ou personalidades internacionais	00	04*	02
Professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental	23	10	01
Coordenadores pedagógicos ou de área	17	06	02
Professores do ensino médio	01	02	02
Professores de	04	00	00

educação infantil			
Jornalistas	03	30	10
Profissionais de outras áreas	17	44	03
Representantes de órgãos oficiais	06	01	01
Outros	08	01	01
Membros do conselho editorial	11	00	01

* Nesse caso, em especial, há um artigo de autor estrangeiro já publicado em outro suporte e traduzido e o de uma autora brasileira atuando em instituição de ensino alemã.

Não foi possível organizar uma tabela com dados muito precisos, porque há algumas variáveis, como a presença de "colaboradores relativamente fixos" em uma das revistas; a existência de alguns artigos produzidos por mais de um autor; a não identificação de autores em certas reportagens; a ausência de critérios comuns, entre as revistas, para caracterizar os autores - algumas indicações sobre autores não permitem identificar o nível de atuação, por exemplo. Por outro lado, alguns resultados numéricos são mais bem entendidos quando relacionados ao tipo de seções e pautas de cada uma das revistas. Exemplificando essa última variável: há um maior número de reportagens na revista **Dois Pontos** (ver número maior de jornalistas) e na revista **Amae Educando,** há uma seção específica sobre LDB (isso pode interferir na interpretação do dado representantes de órgãos oficiais). O tamanho das seções, reportagens e artigos também pode estar interferindo nesse levantamento: há, em média, de 12 a 14 tópicos em cada número da **Presença Pedagógica**, de 9 a 13 na **Amae Educando** e de 26 a 28 na **Dois Pontos.** Entretanto, mesmo existindo a interferência dessas variáveis, é possível captar tendências gerais relevantes.

Examinando o quadro de autores que escrevem para as três revistas pedagógicas mineiras, percebem-se singularidades: é grande o número de professores e coordenadores de primeiro grau , com formação superior, na **Amae Educando**, de professores universitários com formação em pós-graduação *stricto sensu* , atuando em Universidades Federais do País, para a **Presença Pedagógica** e a predominância de autores variados na **Dois Pontos** (pro-

fessores acadêmicos, escritores de literatura, profissionais de áreas afins como filósofos, psicanalistas,escritores, religiosos, etc.)

Um fato é incontestável e presente em graus diferenciados, mas constante em todos esses três suportes: são professores os que escrevem para professores. Isso significa que a mediação do jornalismo não ocorre como fator determinante do processo de produção. Entretanto, quando se considera o nível de atuação, percebe-se que não são professores de primeiro grau os que escrevem para a revista **Presença Pedagógica,** nem é tão freqüente a presença de professores universitários na **Amae Educando**. A consideração do papel que cumprem os jornalistas na autoria deixa claro que é na revista **Dois Pontos** que estes encontram melhor acolhida. Talvez isso ocorra pela linha de reportagens que predomina nesta última, ou pela natureza do ordenamento que esses profissionais possam realizar na constituição da revista como um todo. Isso poderá ser mais bem explicitado nas entrevistas com os editores.

Qual seria, então, a conexão entre o jornalismo e periódicos de educação ?

. Afinal, o que há em comum nestes suportes ?

Distribuição? Nem sempre . Algo da forma: brochura? Alguns fatores composicionais em comum - capas, colunas, fichas técnicas , sumários, recursos de ilustração, editorial? A "intersecção" se faz pelo fato de a revista ser um texto que não supõe uma leitura linear e contínua - por permitir uma aproximação através de múltiplas vias ?

Segundo princípios relativos a uma teoria tipográfica François Richaudeau (1977) aponta para a seguinte idéia: "*a finalidade de uma "coisa impressa": livro, jornal, cartaz , revista, anuário, prospecto é sua leitura, os princípios e as regras de sua tipografia devem ser abordados para servir a certa leitura*" (p.45). Considerando que as escolhas tipográficas são indicativas de um certo projeto de leitura, os projetos de *designers* gráficos poderão

indicar pistas para melhor entender a construção de sentidos e atos físicos da leitura. Ainda segundo esse autor, " *essa tipografia deve adaptar a forma visual da mensagem às necessidades do leitor e à natureza da mensagem*". Evidenciando que não existe uma leitura, mas vários modos de leitura, em função das preocupações do leitor e da natureza das mensagens impressas, indica pistas para análise do tipo de material, como o da revista, por exemplo.

Assim, uma idéia geral sobre o tipo de leitor e de leitura pode levar à construção de um projeto gráfico cuja estrutura seja montada para estabelecer um tipo de pacto com o leitor. A observação das seções da revista; da *mise em page*, como a colocação de legendas, janelas e títulos, tipos e tamanhos de caracteres e sua distribuição na página, das manchas e espaços "em branco", entre outros; pode evidenciar formas de direcionamento da leitura e tais questões indicam pontos comuns entre os suportes.

Dessa forma, o processo de composição gráfica, com seus projetos e fatores de legibilidade, o papel das ilustrações e o texto, propriamente dito, fazem parte de qualquer revista. No caso das revistas pedagógicas, as dimensões citadas anteriormente devem ser analisadas como componentes do discurso, entretanto, percebe-se claramente que há diferenciações entre as revistas pedagógicas e os textos periódicos informativos ou de entretenimento.

Basil Bernstein (1996) discute as regras de composição do discurso pedagógico evidenciando que o que se encontra ausente neste discurso é a sua própria voz, pois ele utiliza-se de mecanismos de recontextualização, demonstrados no *discurso instrucional*, com forte classificação em categorias e conteúdos, e no *discurso regulativo*, com enquadramento no tempo e no espaço. O discurso pedagógico, então, utiliza-se de mecanismos de apropriação, relocação, refocalização, lançando mão de outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Dessa forma, indícios dessas formas de enquadramento podem estar presentes no material a ser analisado, visto tratar-se de material didáti-

co. Relacionar esse discurso pedagógico ao discurso mediático implica em trabalhar num jogo inter-discursivo.

Um fato inegável refere-se a todo um processamento de transposição presente na Educação como um todo e na produção de material didático, que faz com que não apenas se informe, mas também se ordene e se enquadre o que se escreve e o que se lê num campo de aplicações "didático". Esse processo, próprio do campo da Educação, estará presente em maior ou menor grau, no material destinado a professores.

As relações entre imprensa periódica e a imprensa em geral: uma questão complexa

A relação entre o jornalismo e a Educação, do ponto de vista de produção de revistas pedagógicas e do produto é muito menos estreita do que possa parecer à primeira vista. Seria um caso de casamento com separação de intenções comuns? Separação menos por intenções deliberadas de sujeitos isolados, mas talvez mais pela interferência dos modos de fabricação da informação e das representações sociais já consolidadas nos dois *métiers* e nos "dois" produtos . Se há necessidade de aproximação, é preciso que essa seja feita a partir de outros pressupostos : sem o "hermetismo" da Educação e com a certeza de que, para produzir para educadores, é preciso considerar os modos de reflexão pedagógica presentes no universo educacional. Isso vale para a produção de impressos e de outros meios.

De qualquer forma, vale considerar que a "imprensa pedagógica" constitui um universo próprio, com leis de produção condicionadas a diversos elementos presentes no campo educacional. Esse breve contraste representa uma tentativa de contribuir para essa tal compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil*: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1944-74, FAE/UFMG, 1996. (Tese, Doutorado).

AMADO, Tina et alii. Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de Educação. *Revista da Faebra*, n. 2, 1993. p.173-195.

AMAE EDUCANDO. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. n. 1, 1967. (Coleção de revistas do ano de 1997).

BARBOSA, Carlos e RABAÇA, Carlos Alberto. Dicionário de Comunicação.São Paulo: Ática, 1987

BARZOTTO, Valdir H. A materialidade do texto publicado em revistas periódicas. Revista Leitura: teoria e prática. São Paulo: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. P.27-49

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista de ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. & BASTOS, M.H.C.(org.). *Educação em Revista*: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.47-75, p.11-31.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASPARD, Pierre & CASPARD, Penélope. Imprensa Pedagógica e Formação contínua dos professores primários (1815-1939). In: CATANI, D. e BASTOS, M. H. C. (org.). *Educação em Revista*: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.33-45.

CATANI, Denice Barbosa. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Revista Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20. jul./dez 1997. p.115-130.

CORREA, Angela M. da S. Os modos de organização do discurso na coluna sobre "artes e espetáculos" das revistas Isto é e Veja. In: *Anais do II Encontro Franco-brasileiro de Análise do discurso*. O discurso da mídia. UFRJ, 1997, p.93-97.

_____. & CUNHA, Maria Elisabeth Sá. Confronto entre a “mise en scène” discursiva das revistas Veja e Le Nouvel Observateur nas colunas da crítica cinematográfica. In: *Anais do II Encontro Franco-brasileiro de Análise do discurso*. O discurso da mídia. UFRJ, 1997, p. 98-102.

_____. & CUNHA, Tânia Reis. Os modos de organização do discurso na coluna “Artes - Spectacles”. In: *Anais do II Encontro Franco-brasileiro de Análise do discurso*. O discurso da mídia. UFRJ, 1997, p.103-107.

_____ & MARTINS, Cláudia Fátima. Intertextualidade e interdiscursividade em títulos e ilustrações das colunas artes e espetáculos. In: *Anais do II Encontro Franco-Brasileiro de Análise do discurso*. O discurso da mídia. UFRJ, 1997, p.108-110.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DOIS PONTOS. *Teoria e prática em educação*. Belo Horizonte: Revista do Grupo Pitágoras. v. 4. (Coleção do ano de 1997).

ECO, Humberto. O leitor modelo. In: ECO, HUMBERTO. *Lector in fabula:* a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, l986, p. 35-50.

EISENSTEIN, Elizabeth L. On the printing press as an agent of change. In: Olson, D. R. TORRANCE, N. & HILDYARD, A. ed. *Literacy, Language and Learning*: The nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.19-33.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *RBEP (1944-1952)*: Intelectuais, Educação e Estado. Campinas: Unicamp, 1990. (resumo capturado no Banco de teses e dissertações da ANPED). (Tese, Doutorado).

IMPRENSA. *O Desafio das Semanais*. Abril de 1998, p.46-51.

LAGOA, Ana. *Jornalismo Educativo*: cenas de um casamento. Presença Pedagógica. v. 4, n. 19, jan./fev., 1998. p.30-37.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril. Ano XII, n. 112, maio de 1998

NÓVOA, Antonio. A imprensa de Educação e Ensino. In: *Educação em Revista*: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo:Puc, 1997. (Tese Doutorado).

PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: Dimensão. (Coleção do ano de 1997).

PRESENÇA PEDAGÓGICA. *Gilberto Dimenstein: o aprendiz do futuro é o aprendiz permanente*. v. 4, n.19, jan./fev.1998. p. 5-12. (Entrevista).

RICHAUDEAU, François. Pour une théorie unitaire typographique. *Revista "Communication et langages*. n.36 - 4º trimestre 1977. Paris: Centre D'Etude et de Promotion de la Lecture.

SILVA, Lilian Lopes Martin. *A imagem do professor-leitor produzida pela mídia escrita* - caso da Revista Leitura: teoria e prática. Texto mimeografado apresentado no Cole, Campinas, 1997.

VIEIRA, Geraldinho. Educação com direitos. *Presença Pedagógica*. v. 4, n. 19, jan/fev.1998. p.76-82.

VIEIRA, Martha. *Construtivismo*: a prática de uma metáfora - forma e conteúdo do construtivismo em Nova Escola. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado).

UMA NOVA VISUALIDADE PARA O DISCURSO PEDAGÓGICO: A IMAGEM ESCOLARIZADA

Célia Abicalil Belmiro*

Introdução:

Pensar um estudo da imagem em livros didáticos nesses dias de fim de milênio parece razoável e natural. Porém, para se poder analisar o formato atual de seleção, organização, distribuição da imagem e sua convivência com os diferentes conteúdos nesses livros, é preciso compreender a história de inserção de imagens nesse suporte, que teorias circulam e sustentam sua presença nesses meios, e como são traduzidas (se são) em projetos de ensino. Vale perguntar igualmente em que condições sociais e históricas tais produtos foram gerados. Este trabalho pretende analisar o uso de imagens[1] em livros didáticos dos fins dos anos sessenta e início dos setenta, em contraposição aos anos noventa, à luz de um contexto mais amplo que sustente essa discussão.

Algumas questões iniciais podem iluminar e apontar numa direção de um olhar investigativo: O que possibilitou o surgimento das chamadas *ilustrações* nos livros didáticos? Por que a imagem passou a ser utilizada nos manuais didáticos preferencialmente a partir dos fins de 60? Quais os procedimentos para seu uso? Com que fins a imagem surge nesses livros? Por que e como as ilustrações passam a ser consideradas parte de um saber autorizado e que pode e deve ser didatizado? Que diferenças fundamentais de usos e funções das imagens podem ser encontradas nos livros didáticos dos fins de 60 em comparação com os dos anos 90? O que permaneceu e o que não resistiu? Como é possível construir textualidade (coesão e coerência) na relação das imagens e através delas com o texto escrito dispostos nas páginas de um papel em branco?

É interessante observar como os anos 90, principalmetne nesse fim de década, vêm apresentando mudanças nas propostas de construção de seus projetos pedagógicos. São mais abrangentes, interdisciplinares, integradoras, holísticas, o certo é que o paradigma está mudando. A presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostrram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios. É uma carga muito pesada para quem tem deficiências na sua formação inicial e que não tem facilidade, pela própria gestão do tempo escolar, entre outras causas, para investir em sua formação continuada.

* Professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do Ceale-UFMG.

[1] Isto significa dois, pelo menos, modos de entender o uso das imagens: usadas em livros didáticos e feitas especialmente para esses livros.

O livro didático é hoje, por isso e por vários outros motivos[2], uma importante referência para o professor, para o aluno e para a família do aluno[3].

1ª Parte:

O quadro que se configura nos fins de 60 e na década de 70 é de mudança d eparadigma e pode ser detectado em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: o quadro passou a ser "de giz" (cor verde), não há o estrado, os mapas, as borboletas envidraçadas e os pequenos bichos empalhados. Uns abolidos, outros destinados a lugares apropriados. É o período de influências intensas da teoria da comunicação no ensino da língua portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. É proibido proibir. Roupas coloridas, cabelos revoltos e uma busca por modelos renovados de comunicação humana. A televisão começa a ser transmitida em cores.

Assim é que a influência dos estudos sobre processos de comunicação, no espaço escolar, se traduz no discurso pedagógico que procura caminhos de contemporaneidade. A matéria sobre a qual os professores e alunos se debruçam é a Comunicação e Expressão (a partir da lei 5692/71), conteúdos que pretendem abordar a teoria da comunicação são privilegiadas em sala, uma nova organização em área de estudo das linguagens aproxima disciplinas antes divorciadas, como o caso do Português e da Educação Física.

Por outro lado, é época de ampliação de vagas nas escolas brasileiras, do acesso das crianças de camadas populares aos bancos escolares, de uma mudança radical dos freqüentadores das escolas públicas.

As representações do ambiente de ensino-aprendizagem mudam um pouco, numa indicação de que a ética que dá contornos para a ação educativa sofre algumas mudanças. O livro didático abandona a limitação do preto e branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto, e toma cor. Progressivamente, esse espaço será redimensionado qual o uso poético dos concretos, como veremos em anos seguintes. Mas não é assim rapidamente e nem facilmente que os manuais didáticos se transformam. Nos fins dos anos 60, é possível verificar, nos livros analisados, uma tendência tênue para a cor, talvez tímida talvez insegura. Mas é presente e, o que veremos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele limitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos, são vistas numerações de linha do texto também em marrom.

[2] SOARES (1996) é uma importante referência para analisar a existência do livro didático, abrangendo diferentes aspectos que o fizeram o que é hoje.
[3] Não houve critério específico para a escolha dos livros analisados. Porque o único dado relevante para a seleção é a data de publicação, abdicamos de mencionar a autoria.

Um aspecto que será intensamente (mal ou bem) explorado nas décadas seguintes e que já indica a procura de um lugar definitivo nesse tipo de suporte é a ilustração (inicialmente em marrom também) que introduz o texto da unidade. A semelhança de uso dessa imagem com as ilustrações em livros de literatura infantil e juvenil, até essa época, mais parece cópia. Veremos, no decorrer das décadas seguintes, um salto de qualidade das imagens em livros de literatura, diferentemente das ilustrações de livros didáticos, muitas delas imaturas e inconsistentes. Nesse período, a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, tem como finalidade *modernizar*[4] o objeto livro. Se o assunto é uma menina estudiosa, a ilustração é uma menina sentada à mesa de estudos. É redundante em relação ao título do texto, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leitura, e não tem a preocupação de dialogar com o texto.

Hoje, esta área de trabalho, a da ilustração, é reconhecida a ponto de interferir na constituição de um projeto gráfico específico para livro didático.

Outro exemplo de modernização é a falta de objetivo pedagógico no uso da imagem: num livro de 7ª série de 1972, na parte de Estudo do Vocabulário e das Expressões, é solicitado ao aluno que escreva o nome dos animais desenhados e que são citados no interior do texto. Ora, o exercício requer do estudante que saiba, na verdade, reconhecer os animais, uma vez que são tão comumente vistos (anta, caititu, capivara, veado). Dessa forma, o desenho não facilitará o enriquecimento do vocabulário e das expressões; ao contrário, apenas será um meio de reconhecimento de informações já dadas.

Uma outra situação de uso para a ilustração é da visualização do conteúdo trabalhado na unidade. Assim, a função da preposição é comparada (e mostrada), no texto explicativo de um livro de início da década de 70, a um cabo que liga dois caminhões, na cor terra. Em 1986, este mesmo conteúdo é visualizado em livro do mesmo autor através de duas motos já coloridas. Depois de 12 anos, o que mudou foi o *tom moderno* dado pela recorrência a um veículo *moderno*. A concepção de língua, de gramática e de metodologia de ensino de Português passaram maqueadas pelas cores das figuras. Afinal, ainda não era tempo de convivência de modelos lingüísticos que vinham sendo construídos, e com os quais se pesquisavam novas categorias de análise, e o cotidiano metodológico de sala de aula.

O certo é que, até o início da década de 70, a visualidade dos manuais didáticos parece refletir a ambigüidade do convívio entre o existente e o novo. Interessante observar que às vezes vê-se a capa do livro repleta de estímulos visuais, contrariamente ao seu interior, ainda sob formato antigo.

2ª Parte

[4] O conceito de *modernizar*, em manuais didáticos, merece mais tempo de reflexão e mais espaço nas discussões acerca do livro como representação de paradigmas que orientam a construção do conhecimento.

Ao longo da década de setenta, aí sim, se espelha toda a pujança dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação, que influenciam a produção do conhecimento lingüístico e dos livros didáticos. Do mesmo modo, é como se as cores e formas rompessem o espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação. Fundamental, porém, formular as perguntas: mas quem está anunciando? Para quem? A indústria cultural, através da apropriação do discurso da comunicação, contamina o discurso pedagógico e faz-se presente através da produção de novos materiais a serem consumidos na escola. O livro didático de Comunicação e Expressão, como se estava habituado a ver, sofre uma transformação radical, e passa a ser um suporte para veiculação de outras linguagens,e não só da língua portuguesa. Dirigindo um olhar retrospectivo para essa época, pode-se propor como reflexão a idéia de que já aí se instaura o cerne da tensão com a qual hoje convivemos, qual seja, que espaço de existência define o objetivo do livro? E, nesse caso, especialmente o livro didático? Osman Lins, em 1976, denuncia o uso abusivo das ilustrações nesses compêndios:

> *Sempre houve ilustrações nos livros didáticos. Em certas matérias (Geografia, Botânica e outras) chegam a ser indispensáveis. Tudo, porém, dentro de certa medida. Além disso, outras disciplinas, ao menos a partir de determinado nível, podem prescindir desse recurso; ou devem usá-lo com a máxima parcimônia. E nenhuma, creio, seria menos propícia à pletora de recursos visuais que, justamente, Comunicação e Expressão.* (p.134)

Se, através de seu texto, é possível depreender uam crítica à falta de qualidade gráfica, a diversas inadequações de uso, ou, mesmo, ao modo de construção de leitor pretendido, essa afirmação de Lins denuncia a inquietude frente à ocupação de espaço, nos livros didáticos, das linguagens visuais. Ë como se pudesse perder o lugar da letra, da língua, do texto, não acreditando na capacidade do aluno de se locomover na pluralidade de linguagens:

> *Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido?* (p. 137)

Para além de receio ou pudor frente ao novo, o certo é que vários livros desse período usam cores fortes, desenhos, recortes de jornal, fotografias, num tal emaranhado de coisas a ver que se dificultam a clareza dos objetivos e a condução de estratégias de leitura para a construção de um leitor crítico, consciente e com domínio da linguagem em uso. São diversos exemplos de situações de comunicação em que se usam sinais de trânsito, trocam-se as falas dos personagens, invertem-se as orientações de relação dos personagens, enfim, todos com o

objetivo fundamental de criar uma infinidade de situações de comunicação para que os alunos possam dicernir e escolher a mais adequada. O que acontece, porém, é que muitos projetos didáticos feitos livros não conseguiram, nessa época e ainda em nossos dias, trazer para dentro da escola um discurso estético filtrado pelo discurso escolar. Ou melhor, não se conseguiu, em muitos manuais, gestar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico.

Nesse sentido, vale resgatar a contribuição importante do conceito atribuído por Soares (1996) ao termo *escolarização*, em uma conferência para professores, no encontro *O Jogo do Livro Infantil II – a Leitura*[5]*:*

> *É a esse* inevitável *processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama* escolarização, *processo* inevitável, *porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.*

Dada essa inevitabilidade, que o saber, *ao se tornar "saber escolar, se escolarize"*, qual o papel da escola frente à possibilidade de optar por um tratamento estático nas orientações de leitura e de formação de leitor? Essa é uma grande questão para os manuais, uma vez que o objetivo maior desses livros deve ser o de fazer os alunos aprenderem.

Entendendo dessa forma a finalidade dos livros didáticos, é possível, mesmo em caráter de generalização que faz correr riscos, perceber certos procedimentos redutores que denunciam a formação de estereótipos no espaço próprio da representação escolar. Assim, diferentes conceitos do termo representação, na visão de Robyn Quin (1996), podem elucidar o caráter de mediação do discurso pedagógico:

a- apresentar algo novamente, e, para isso, há que se selecionar o que vai ser apresentado, como apresentar, quem vai apresentar;

b- algo representativo, típico ou característico. Assim, ao se apresentar repetidamente algo da mesma forma, começa-se a criar o estereótipo;

c- falar por um grupo, ou seja, algo ou alguém representa os demais;

d- interpretação do espectador, isto é, a recepção cria diferentes níveis de compreensão e a interpretação não é assegurada antecipadamente e nem da mesma forma.

Nessas circuntâncias, os usos e funções das ilustrações nos livros didáticos a partir dos anos setenta passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente de até

[5] SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. O JOGO DO LIVRO INFANTIL II – *a Leitura* – CEALE-FaE/UFMG – ICHS/UFOP – 28 a 30/09/97 – Mariana-MG. Material em organização no CEALE-FaE/UFMG para publicação pela Dimensão, editora responsável pela publicação do volume I: PAULINO, Graça (org.). *O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte-MG: Dimensão, 1997.

então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam o texto, revelam um modo de selecionar a realidde, de enquadrá-la e dizê-la.[6] E de induzir suas possibilidades interpretativas.

3ª Parte:

Assim, a relação aluno-leitor/livro didático/indústria cultural se configura como processo sempre dinâmico e cabe-nos um olhar ajustado às diferentes condições de possiblidade de seu uso.

Os anos noventa apresentam, pois, refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais, e uma novidade em relação ao período anterior: maior seletividade de uso desses materiais. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, momento de uma maior coexistência entre linguagem verbal e não-verbal, nos livros didáticos. Assim, os variados recursos já utilizados na década de setenta, como fotografias, desenhos, reprodução de pinturas, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas, etc., são apresentados em excesso. Vale aqui, nos perguntarmos se nós é que nos acostumamos com essa nova visualidade oua organização dos manuais mudou. O certo é que hoje não tem a mesma ressonância a inquietude de Osman Lins. E mais, entendemos que a autoria significa a ingerência de um grupod e realizadores, inclusive o ilustrador. Nesse sentido, podem ser postas algumas questões: Cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto através de imagens? Sua leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com multiplicidades de leitura de um texto? Até que ponto o "comentário" do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura?

Outro aspecto que parece relevante é a presença do tópico ASPECTOS VISUAIS nos critérios de avaliação de livros didáticos propostos pelo MEC, para compor o conjunto de itens do Plano Nacional do Livro Didático/99.

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma outra questão que desenha os anos noventa: aprender a ler imagem humaniza o homem, sua alfabetização é meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem do livro didático <u>como arte</u>, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente fazê-la, como nos anos sessenta). Aqui identifica-se um aproveitamento da imagem para o que Barthes chama, em fotografia, de *Punctum*. É o que toca, punge com seu gesto original, o que cria uma experiência única que transborda para o imaginário. Por outro lado, a ilustração pode ser apropriada com sentidos variados, como por exemplo: <u>como ornamento</u> = para deixar bonita a página; <u>como elucidação</u> = tabelas, desenhos científicos, etc.; <u>como comentário</u> = desenhos que dialogam com o conteúdo do texto; <u>como documento</u> = privilégio para fotografias, e assim por diante.

[6] Aqui cabe desejáveis e necessárias análises do ponto de vista ideológico e político, embora esse texto se limite a verificar a incidência e o tipo de permanência do texto não-verbal nos manuais didáticos e seus

Interessante observar o uso da imagem fotográfica nos livros didáticos: em sua grande maioria nos entido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para aproximação mais fácil com um grupo de dados de informações considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

A riqueza que um estudo da imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência nas atividades de leitura com textos, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes *posições de leitura (ou perspectivas/pontos de entrada)* (Orlandi, 1993).

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar a visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. É interessante observar que é mais fácil a realização desse diálogo imagem x texto em livros de literatura infantil e infanto-juvenil do que nos livros didáticos. No entanto, este é um dos espaços que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, programação visual, engendrando, inclusive, novas fontes de trabalho. O apuro com que muitos livros didáticos vem sendo confeccionados não corresponde, infelizmente, às riquezas que a precepção estética da imagem pode deflagrar.

Muitas ilustrações lembram as tão usadas e castigadas gravuras sobre cavalete para que o aluno pudesse exercitar a descrição e a narração. Dessa forma, muda-se o instrumento, atualiza-se a tecnologia de recursos, mas a situação de fundo permanece: treinamento da escrita sem trazer à consciência do aluno as possiblidades de uso dos mecanismos lingüísticos adequados.

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração x texto x leitor não se constitui de forma simples e nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo.

CONCLUSÃO

A importância do estudo da imagem e sua utilização nos veículos de comunicação, principalmente os de caráter pedagógico, instaura, no âmbito escolar, o reconhecimento da necessidade de se defrontar com o movimento inevitável do novo, a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos, as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações

---

desdobramentos nas produções de anos seguintes.

discursivas, as formas de produzir conhecimento e a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens.

BIBLIOGRAFIA

APARICI, Roberto & MATILLA, Agustín Garcia. *Lectura de imágenes*. 2ª ed. Madrid, Ediciones de la Torre. 1989.

BARTHES, Roland. *A Câmara clara: nota sobre fotografia*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1984.

BAZIN, André. A Ontologia da imagem fotográfica. In: *A Experiência do cinema: antologia*. Org.: Ismail Xavier. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 1983, p.121-128.

BELMIRO, Célia A. & EVANGELISTA, Aracy A. A Escolarização da imagem e da imaginação nos livros didáticos. *Cadernos pedagógicos e culturais.* Niterói, SECT/CEN. No prelo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

FRANCASTEL, Pierre. *Imagens, visão e imaginação*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.56.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía d ela comunicación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1998. Proyecto Didáctico Quirón, nº 101.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, Summus, 1977.

MASTERMAN, Len. *La Enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 1993. Proyecto Didáctico Quirón, nº 41.

MATTELART, Armand. Una comunicación desigual. In: *El Correo de la Unesco*. Explosión multimediática. ? QUO VADIS ? fev./95.

ORLANDI, Eni P. O Inteligível, o interpretável, o compreensível. In: *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Edit. Da Unicamp, 1993. p.101-117.

QUIN, Robyn. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. In: APARICI et all. *La Revolución de los medios audiovisuales.* 2ª ed. Madrid, Ediciones de la Torre. 1996, p.225-232.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte-MG: Dimensão, 1996, p.53-63.

_____. *A Escolarização da literatura infantil.* Inédito.

POESIA E IMPRENSA:
UMA LEITURA DOS TEXTOS PARA JORNAL DE ADÉLIA PRADO

Cláudia Lemos*

"Com palavras se criou o mundo, este que está morrendo delas, ou melhor, da inanição de palavras, morrendo de insignificância."

Adélia Prado

1. O JORNAL E A CRÔNICA

O ponto de partida deste trabalho é a crítica do escritor italiano Italo Calvino sobre a homogeneização e o embotamento provocados pelo excesso de imagens que innda o mundo hoje:

> Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogo de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é a sensação de estranheza e mal-estar. (CALVINO, 1993, p. 73)

Para Calvino,a literatura pode ser um antídoto contra esse mal, promovendo a "máxima concentração da poesia e do pensamento". (CALVINO, 1993. p. 64) O escritor destaca como valor da literatura a rapidez ou brevidade. Ele reconhece ser esse um critério

exterior mas argumenta que a densidade, ainda que possa ser alcançada em textos longos como o romance, tem sua medida circunscrita a uma página. Como exemplos da sua prática em busca dessa qualidade, Calvino cita **Palomar** e **Cidades Invisíveis**, dois livros de textos curtos, que ainda que formem um todo coordenado podem ser lidos de forma independente e constituem uma prosa de grande força poética.

Ora, a brevidade é característica da notícia e também da crônica, essa ponta de leitura que invade o jornal, que é o *medium* pioneiro, o iniciador da invasão da informação e da imagem sobre o mundo contemporâneo. Parece-nos que se trava nesse espaço um embate em que a mesma arma – a brevidade – é manejada com finalidades diferentes. Usando palavras de Calvino, ela serve tanto para se chegar a um lugar mais rápido, no caso da informação, como para se mover e divagar, no caso da crônica.

Adélia Prado, poeta que ocupa desde novembro de 1996 o espaço dedicado à crônica nas edições de Sábado do diário belorizontino **O Tempo**, conta como começou sua relação com o gênero:

> Minha experiência de jornal, desde mocinha, é correr para o segundo caderno. Eu ficava seca para ver a crônica do Drummond, comprava o **Jornal do Brasil** para isso. Ler a Clarice, quando ela escrevia. Era um oásis de refrigério para mim como leitora. Enfim uma coisa que escapava à temporalidade dos fatos. A gente respirava aliviada. O jornal precisa desse espaço onde a gente repousa da facticidade da notícia e pode dar asas à poesia, à filosofia.[1]

Os fatos e o tempo presente são a matéria-prima do jornal, que os extrai do seu contexto e os organiza num formato padronizado e despersonalizado, acessível a um leitor-observador que os consome rapidamente. (FRANÇA, 1998, p.29) A palavra do jornalismo age como mediadora da nossa ligação com o mundo, transformando os fatos em acontecimentos, que são reconhecidos por meio dos relatos da atualidade. A notícia está sempre no presente. Jornal de ontem é lixo, os fatos de ontem são substituídos pelos

---

* Jornalista, mestre em Letras/Teoria da Literatura e doutoranda em Literatura Comparada na Universidade Federal de Minas Gerais. claudia@gold.com.br

[1] Entrevista concedida à autora deste artigo em 28/09/98.

de hoje. E, na época da internet e TV em tempo real, pelos fatos da última hora. Daí a aflição da poeta com a característica efêmera do jornal. Conforme diz a edição de número 100 de **O Tempo**:

> A sociedade moderna é devoradora de informação. As múltiplas tecnologias permitem abarcar um conjunto quase infinito de fatos, eventos e circuntâncias que fazem o cotidiano do planeta. Reunir, associar, articular e dar sentido a esse universo fragmentário de ocorrências, separando o que é importante do que não é – eis a proposta de jornalismo que **O Tempo** vem perseguindo. (O TEMPO, 3/3/97, p. 8)

É com os fatos e com a atualidade que a crônica joga, explorando sua provisoriedade, concretude e singularidade para, ao mesmo tempo, ultrapassá-las. Davi Arrigucci Jr. caracteriza a crônica de forma semelhante àquela escolhida por Adélia Prado, como o espaço em que o jornal entra em tensão com o que não é informação nem transitoriedade. Escrevendo sobre Rubem Braga, ele destaca o texto do cronista como aparentemente incompatível coma modernidade do jornal, que significa rapidez e superficialidade. (ARRIGUCCI, 1987, p.29-30) Mas a crônica – que vem de *cronos*, tempo – é também o gênero literário que mais se aproxima dessa rapidez própria da técnica e do consumo.

Nascida dos rodapés dos jornais e fruto da simplificação da linguagem, ela se aproxima do cotidiano e aproxima os fatos da sensibilidade do leitor. (CANDIDO, 1992, p.7) No Brasil, sua evolução, a partir dos artigos sobre as questões do dia, incorporou aos poucos características como a leveza, a brevidade, a disposição de divertir sem preocupação de informar, o humor, a narrativa aparentada à ficção dos contos ou a exposição que chega perto da poesia.

No jornal diário **O Tempo**, o espaço da crônica faz parte do caderno de cultura Magazine. Fica localizado nas páginas centrais e na última página do caderno. Foi descrito entre os "diferenciais estratégicos" do jornal, como o lugar de "nomes nacionais, crônicas diárias e exclusivas sobre temas variados do cotidiano e atualidades:

Adélia Prado, Plínio Marcos, Ivan Ângelo, Nirlando Beirão, Thiago de Mello, Ignácio de Loyola Brandão, Alberto Dines."

O Tempo começou a circular em 21 de novembro de 1996, tem uma tiragem de 25 mil exemplares, distribuídos em Belo Horizonte e mais de 200 outros municípios de Minas Gerais. O projeto foi baseado em pesquisas de 1994 feitas na capital mineira, que revelavam ser a venda dos quatro maiores jornais nacionais, Rio de Janeiro e São Paulo, maior que a dos jornais locais. Os leitores se diziam insatisfeitos com as publicações locais, em razão da pouca abrangência do noticiário e linha editorial oficialista, mas também desejosos de ter notícias do estado.

A apresentação do projeto preparada pelo departamento de Marketing afirmava o objetivo de "manter o leitor informado sobre as questões mais relevantes de Minas Gerais, refletindo o pensamento dos mineiros sobre os temas nacionais...", procurando ser "uma espécie de companheiro do leitor". A meta era competir com o maior jornal de Minas Gerais, o **Estado de Minas**, e com o segundo colocado, **Hoje em Dia**, criado no final da década de 80, abocanhando também os leitores de jornais nacionais.

O público visado era das classes A, B e C. Pesquisas realizadas em 1997 e 1998 pelo institulo Marplan mostram o perfil atual dos leitores: 28% de classe A, 25% classe B, 38% classe C, 9% classe D. Dentre eles, 25% com curso superior completo ou incompleto, 34% com 2º grau completo ou incompleto, 34% com instrução de 5ª a 8ª série, 7% com até 4ª série. A faixa etária mais significativa é a de 30 a 39 anos (35%), seguida por 20 a 29 anos (19%) e 40 a 49 anos (18%). Os leitores com menos de 19 anos são 21% e aqueles com mais de 50 anos são 7%.

Para Adélia Prado, ser convidada a escrever nesse jornal pareceu natural:

> Imaginei assim: é um jornal mineiro, está começando. Me senti promovida de ser considerada capaz de escrever toda semana.

2. A POESIA DE ADÉLIA PRADO

A linguagem ao mesmo tempo coloquial e escolhida, que retira o fato corriqueiro do cotidiano e o carrega de sentido, aproxima a crônica da poesia de Adélia Prado. A poeta mineira, que lançou seu primeiro livro, **Bagagem**, em 1976, surpreendeu e agradou o público e a crítica por sua poesia com verso próximo da prosa, orações curtas e sintaxe simples, carregada de recursos narrativos e firmada no cotidiano da mulher de província, dona de casa e mãe, que busca o sentido para sua experiência de mundo.

Leitora da bíblia e de Jung, da tradição católica, de Drummond, Guimarães Rosa, Pessoa, Clarice e Murilo Mendes, Adélia Prado deixa transparecer na poesia as perguntas nascidas do encontro dessas influências com a vida simples do interior. As conquistas do modernismo, como a coloquialidade da linguagem, o verso sem métrica ou rima, convivem com o resgate de valores considerados anacrônicos, com a valorização da experiência e da sua transmissão: “Sua poesia é crítica, exercício de auto-conhecimento e conhecimento do mundo. Busca poética de viver com sentido.” (SOARES, 1992, p.3)

A forma como Adélia busca contrapor ao moderno uma recuperação do sentido do indivíduo, em especial por meio do sagrado, é descrita por Soares com a ajuda de Octávio Paz:

> As três experiências (a do sagrado,a da poesia e a do amor) são menifestações de algo que é a própria raiz do homem. Nas três lateja a nostalgia de um estado anterior. E nesse estado de unidade primordial, do qual fomos separados, do qual estamos sendo separados a cada instante, constitui nossa condição original, para a qual nos voltamos de vez em quando. Sabemos apenas que é aquilo que nos chama do fundo do nosso ser. (...) No encontro amoroso, na imagem poética e na teofania, conjugam-se sede e satisfação: somos simultaneamente fruto e boca, numa unidade indivizível. O homem, dizem os modernos, é temporalidade. Mas essa temporalidade quer se apaziguar, saciar-se, contemplar-se a si mesma. Jorra para se satisfazer. (PAZ, 1982, p.164-165)

Os temas de Adélia são a descoberta do corpo como um lugar abençoado por Deus – contrário ao que determinam as tradições repressoras –, a celebração da beleza do mundo disposta por Deus na natureza – nem sempre suficiente para quem se angustia com a fugacidade da vida –, a convivência doméstica rica de amor mas, às vezes, modorrenta.

Sua dicção é feminina. A voz poética, colocada em primeira pessoa, tem gênero e trata das miudezas do parto, da menstruação, de fazer comida, das dores do corpo, de ver-se envelhecer no espelho. Em tudo isso, mostra palavras que aparecem como coisas simples, sem disfarce. (STROPRARO, 1992, p.18) A sintaxe simples que respeita a gramática e a concordância correta contribuem para realçar a simplicidade das palavras.

Para essa escrita, a poesia limpa os olhos, é revelação da graça divina sobre o mundo numa linguagem adequada ao louvor. (SOARES, 1992, p.87) A poesia limpa os olhos porque deixa ver duplos, contradições. Mostra um sentido carregado de ambigüidades. (STROPRARO, 1995, p.10) A quebra de expectativas torna-se, assim, um elemento freqüente, que muitas vezes produz humor misturando, por exemplo, linguagem litúrgica e cotidiana.

O poema **Com Licença Poética**, do primeiro livro, é exemplar das características mencionadas e também do veio metapoético da autora, que tematiza sua própria poesia e influências. Citamos um trecho:

> Quando nasci um anjo esbelto,
> desses que tocam trombeta, anunciou:
> vai carregar bandeira.
> Cargo muito pesado para mulher,
> essa espécie ainda envergonhada.
> Aceito os subterfúgios que me cabem.
> sem precisar mentir. (PRADO, 1990, p.11)

3. CRÔNICAS DE ADÉLIA?

Caracterizados o espaço do jornal e a poesia de Adélia Prado, a próxima coisa que se torna necessário dizer é que a poeta afirma não escrever crônicas. É interessante

verificar que alguém cuja poesia se caracteriza em boa medida pela proximidade do cotidiano, tanto nos temas quanto na simplicidade da linguagem, recusa a crônica.

Para Adélia, esse é um gênero marcado pelo efêmero no mau sentido, descartável. O trabalho temático e formal seriam apressados. A poeta prefere chamar seus textos, publicados semanalmente já há quase dois anos, simplesmente de textos – poemas, mini-contos ou prosa poética. E, infelizmente, algumas crônicas, quando a falta de tempo não permite que ela produza coisa mais cuidada. Ouçamos as palavras da autora, em entrevista concedida no final de setembro:

> Nunca me vejo como cronista, aquele que comenta o fato: caiu um prédio. A crônica é sempre datada, tem um tempo de validade. Tenho dificuldade de escrever uma coisa vencível, ainda que tenha feito algumas crônicas para **O Tempo**. Toda vez que vejo um texto que não é crônica fico feliz. Quero mais é fazer literatura – mini-conto, poesia, prosa poética, uma divagação poética.
>
> Só falo de uma coisa, desde que peguei a caneta para escrever. É uma busca da perenidade, de sentido na vida. Todo mundo, todo escritor só tem o cotidiano e a pergunta fundante da vida – o que sou, de onde vim, para que estou aqui. É na tentativa de viver essa pergunta e as possíveis respostas que escrevo. Escrevo para expressar minha presença no mundo, o que a vida me provoca. E aí cabe tudo: o hospital que deixou as crianças morrerem por falta de higiene, o prédio que caiu. Mas esses são textos datados, venceu a validade, pode botar no lixo. Graças a deus são poucos.

De fato, a leitura dos textos publicados no jornal permite verificar que eles se aproximam, na temática e na forma, de trabalhos editados em livros por Adélia. Talvez textos como os de **Solte os cachorros**, seu primeiro livro de prosa, publicado em 1979, já fossem um tipo de crônica, daquela estirpe que ela admira em Drummond e Clarice ou que Arrigucci estuda em Rubem Braga. Vejamos dois trechos do livro, cujo índice toma como títulos as primeiras palavras de cada texto:

> Quarenta anos é demais pra uma mulher. Prefiro quarenta e dois. O Papa tá passando pito nos jesuítas; plantei um pé de samambaia chorona que não vai pra frente d ejeito

> nenhum. (...) O açougueiro e sua faca me expulsam, porque eu não tenho santidade, eu não sou digna de por meus pés no lugar mais deprimente do mundo. Quando quero ficar humilde eu visito os açougues, entro de um em um, pra ver as mulheres de chinelo de borracha, apertando os pedaços com aqueles dedos grossos que não merecem anéis. Se eu não ficar doida, é saúde demais. (PRADO, 1991, p.9)

> Quando inauguraram a luz elétrica na minha casa, meu pai convidou os vizinhos e serviu café acompanhado, depois de rezar o terço, onde se contemplou o quarto mistério glorioso, como Jesus, quarenta dias após sua ressurreição, subiu ao céu na presença de sua mãe santíssima e dos apóstolos. Não esplende o sol, como esplendeu aquele dia a lâmpada Alva Edison sobre a mesa quadrada e nossas quatro cadeiras. (PRADO, 1991, p.14)

Para Davi Arrigucci, a crônica seria difícil de definir. Seu traço mais marcante seria a relação com o tempo, também definidora da História – e do jornalismo. Mas a crônica, segundo o crítico, pode chegar a ser literatura, em função da elaboração da linguagem, complexidade, força poética. Poderíamos dizer, então, que ela é um tipo de literatura que "tece a continuidade do humano na tela do tempo" ou que escreve "o que fica do vivido", com algumas características como a despretensão,a proximidade da conversa e do cotidiano. (ARRIGUCCI, 1987, p.51)

Nos textos ilustrados publicados aos sábados na metade superior da página 12, a contracapa do magazine, caderno de cultura do jornal **O Tempo**, Adélia retoma os temas da sua poesia e prosa. Retoma também os recursos, em textos curtos, narrativos ou não, e poemas, que aparecem de tempos em tempos. Vejamos um trecho de um dos três publicados em 4 de janeiro de 1997:

> **O Poeta ficou cansado**
> Pois não quero mais ser Teu arauto.
> Já que todos têm voz, por que só eu
> devo tomar navios de rota que não escolhi?

A preocupação em atribuir sentido, o gosto e o custo da missão de escrever, a lembrança de Deus estão sempre presentes. E também as histórias das quais se extrai uma sabedoria, como esta **Dona Doida de Pedra,** publicada em 21 de junho de 1997:

> Achei muita graça que o doutor falou doida de pedra, Dona Carlina, doida de pedra. Tia Lina saboreava com o muito gosto o epíteto que lhe conferia e à sua nervosia dois nomes que ela vai explorar com felicidade, stress e doida de pedra. Vai lhe ajudar a viver, tenho certeza, porque precisamos de nomes, nomear é função humana, melhor convivo com o que posso evocar com sons e letras reconhecíveis.

O próprio texto se explica, como em **Luz em resistência**, de 19 de setembro de 1998:

> Quero ficar natural, estou sozinha, não dá para enganar ninguém, mas tenho um corpo e de algum modo ele se coloca no espaço, impossível não perceber a importância essencial do corpo, preciso da língua para falar. Mas não é porque estou sozinha que vou dizer olha eu aqui, Deus, baratear o texto. Falo assim: meu Deus, eis-me aqui, dá um jeito do Franz aparecer em nossa casa, enquanto o Miguel estiver viajando. Percebo – ai que nojo, percebo demais – que disse "eis-me aqui" e depois "dá" no lugar de daí, mas não é desrespeito, é fluxo de sentimento que não tolera preocupação com a gramática e – percebo de novo – faço isso desde o primário, se corrigir tiro a seiva da coisa. Gosto de pérola barroca e cerâmica torta, só não gosto de ter tomado consciência dos meus lapsos gramaticais.

É interessante perceber que o diálogo, característica já da poesia de Adélia, reaparece com força no texto de jornal. Não parece haver diferença com relação aos outros textos, preparados sem esse destino mais imediato. Ainda que a poeta admita que ganhou disciplina com o prazo fixo de entrega, semanal, sempre às terças-feiras, via fax, relata que dispõe de uma reserva de textos prontos que permite manter seu jeito de escrever. Quanto ao leitor, não imagina que ele seja diferente no jornal daquele que tem nos livros:

> O que eu quero é fazer o texto mais bonito possível. Deus me livre desse pecado de escrever pensando no leitor. Isso é a morte para qualquer autor. O compromisso dele é com

> a literatura, com o que tem de expressar. Se você fica pensando no leitor, na gracinha que ele está esperando, já entra com uma mordaça. Quero mais é liberdade, a gente já é obrigada a tanta coisa. Fé e literatura são as duas coisas com a maior liberdade.
>
> Geralmente quem gosta de livro, das letras, vai nessa parte do jornal. Quem lê, lê aqui e acolá. Já outro provavelmente arranca o caderno de esporte e joga fora o resto. A educação para a poesia e para a literatura não acontece através do jornal, mas através da escola, que está essa tristeza. Os meninos só lêem os cadernos para o vestibular. Quando indicam um livro meu, fico até triste. Vão xerocar, circular os xerox e falar assim – lê só até a página tal.

Em 15 de novembro de 1997, aparece o texto **Manuscritos do Cunrral**, primeiro de uma série de 40, encerrada em agosto de 1998. Eles podiam ser lidos de forma independente e se aproximam muito do formato dos anteriores. A personagem Felipa faz a ligação entre eles. No dizer da autora, "trata-se de alguém num processo de individualização. Ela estava naquela elucubração e encontrou algo, uma certa paz no tormento." Ou seja, os mesmos temas da obra poética de Adélia são revisitados na figura dessa personagem: dor, envelhecimento, medo, confusão e entendimento, sacrifício e louvor, alegria. Os manuscritos estão sendo transformados em livro, que deve ser lançado em abril de 1999. As crônicas publicadas depois do encerramento dos Manuscritos voltaram a ser "fora de série" e mantêm características semelhantes às anteriores.

5. CONCLUSÃO: EXPERIÊNCIA, LITERATURA E JORNAL

Na minha primeira leitura sobre essas "crônicas", deparei diversas vezes com a idéia de experiência e com referências ao narrador benjaminiano – tanto na abordagem de Vera França sobre o jornal, como nas de Davi Arrigucci Jr. sobre a crônica de Rubem Braga e de Claudia Soares sobre a poesia de Adélia Prado. Não me parece coincidência e gostaria de concluir essa exploração inicial tratando brevemente desse tema.

Se é verdade que o jornal é informação à venda, também é verdade que o leitor se interessa por esse produto porque ele ecoa e amplia sua experiência de mundo, respondendo à vontade de dar sentido a ela. A palavra do jornal é um instrumento do leitor para conhecer o mundo, ainda que costume privilegiar a fragmentação e a repetição de lugares comuns. Por isso a crônica de Adélia Prado cabe e não cabe ali, ela que é construída sobre a mesma inquietação. Ao usar e transformar a palavra cotidiana, na sua forma e temas, carregando-a de poesia,a crônica de Adélia tensiona o espaço rápido e descartável do jornal, introduzindo ambigüidade e favorecendo o pensamento. Talvez os leitores que se detêm nesse oásis sejam apenas os mesmos que já vão às livrarias, como a autora acredita. Já será um prazer para eles o contato com tal poesia no espaço cotidiano e tão próximo da página do jornal de Sábado.

6. BIBLIOGRAFIA

ARRIGUCCI JR., Davi. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Braga de novo por aqui. p. 29-50.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Enigma e Comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Fragmentos sobre a crônica, p. 51-66.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio et. al.. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. A vida aos rés-do-chão, p.13-22.

FRANÇA, Vera Veiga. **Jornalismo e vida social**. A história amena de um jornal mineiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

O TEMPO. Belo Horizonte. Coleção de 21/11/1996 a 19/09/1998.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Apud SOARES, Claudia. O afã e a insolvência.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRADO, Adélia. **Solte os cachorros**. 4 ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

SOARES, Claudia Campos. **O afã e a insolvência**. A marca do dilaceramento na poética de Adélia Prado. Florianópolis: Universidade Federald e Santa Catarina, 1992. (Dissertação, Mestrado em Literatura Brasileira e Teoria Literária).

STROPARO, Sandra Mara. **O espelho de vênus, poesia e experiência em Adélia Prado**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1995. (Dissertação, Mestrado em Literatura Brasileira)

STROPARO, Sandra Mara. **Poesia Mítico-religiosa: Adélia Prado e Teresa d'Ávila**. Florianópolis: Congresso da Abralic, 1998. (mimeo).

Belo Horizonte, outubro de 1998.

GT 14:
A leitura através dos contadores de histórias

Resgate do contador de histórias como pré-requisito para leitura
Irene Zanette de Castañeda

A hora da estória: quem lê a literatura infantil?
Vânia Belli

O contador de histórias na história da leitura
Adriano Lopes Gomes

Grupo Gwaya – contadores de histórias
Neisi Maria da Guia Silva e
Newton Freire Murce Filho

Foto de Riccardo Bettini : *Mostra Canina,* 1978

RESGATE DO CONTADOR DE HISTÓRIAS COMO PRÉ-REQUISITO PARA LEITURA

Irene Zanette de Castañeda*

O objetivo deste artigo é chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da oralidade da criança antes da leitura. Isto porque o desenvolvimento da sua linguagem oral está associado ao seu desenvolvimento mental.

Gostaria de lembrar o mito de Vulcano e Vênus muito bem lembrado por Lino de Macedo,(Ensaios Construtivistas,1994:p.7) para ilustrar a dificuldade pela qual passam as crianças carentes brasileiras no processo de construção da linguagem e dos conteúdos. Segundo o mito, Vulcano, era casado com Vênus, a deusa do amor e da beleza. Ele, por sua vez, era desajeitado e coxo. Como Vênus era namoradeira, Vulcano resolveu *aprisioná-la numa rede que ele mesmo construiu*." *Conta-se que os deuses riram de sua "vã ilusão*" No entanto, Vulcano ," *mesmo desajeitado, conseguiu ser o artesão ilustre, o preferido dos deuses. Ao tentar aprisionar Vênus, pôde* interiorizar sua "forma". *"A partir de então, seu desafio era: em cada peça de artesanato, superar suas deficiências e, ainda que em vão ,dar à peça algo que lhe recordasse sua deusa, ou a imagem dela que, então,* Vulcano tinha dentro de si e *que, em homenagem a ela, tentava tornar visível, nos seus trabalhos, para todos os homens."(*p8).*Não conseguiu reter Vênus ,mas apreendeu dela a beleza e o amor*. De acordo com Lino de Macedo, o trabalho de Vulcano é comparável àquele que Piaget em seu livro *O Nascimento da Inteligência na criança,*1970, faz referência à construção de esquemas de ação para a criança. *"O termo coxo lembra-nos as insuficiências das habilidades motoras, sensoriais e , principalmente, simbólicas da criança, no contexto dessas trocas*".(p8).

Em síntese, isto que dizer que a criança precisa compreender o objeto ou transferir os conteúdos da ações. Como as crianças brasileiras, na sua maioria, são carentes, elas são incapazes qualitativa e quantitativamente, de diferenciar esquemas e criar novas possibilidades, por isso permanecem na primeira fase de Vulcano.

Diante desse mito , podemos concluir que a falta da palavra pronunciada de forma clara, pela criança sobretudo carente, antes da alfabetização, é sinal de que ainda não construiu esquemas de ação . Está ainda está "coxa" e "desajeitada". É preciso ajudá-la a sair dessa situação com um trabalho sério de construção da linguagem oral. Visto que é ela que ajuda a organizar o pensamento. Pensamento e linguagem, portanto devem estar entrelaçados.

A partir daqui, gostaria de expor a situação de crianças com que trabalho indiretamente. Trata-se de uma situação deplorável de crianças da periferia sem as mínimas condições de alfabetização imediata,mesmo com mais de sete anos. A pobreza e a miséria com as quais as crianças carentes convivem dificultam a construção de conceitos abstratos., ou de uma linguagem simbólica que (desculpem a expressão), as distinga dos animais. Quando se trabalha com tais crianças carentes economica-socialmente e de afetividade, percebe-se que para elas não há diferença entre os seres. Mal abrem a boca para falar, quando falam, expressam-se com muita dificuldade, falam como onomatopéias, como grunhidos, com palavras entrecortadas, não conseguem contar uma história com seqüência lógica, não sabem respeitar sua vez, falam ao mesmo tempo que os colegas, ou falam baixo demais, demonstrando medo, ou alto demais impondo o poder de sua força para intimidar colegas e professores, dão murros nos colegas por quase nada, saem da sala correndo sem pedir licença. enfim, têm um comportamento mais

animalizado que humano. O que esperar destas crianças se não se tomar uma providência imediata?Achamos de grande importância , nesteprimeiro momento , fazer um trabalho somente com a oralidade, desenvolver a linguagem ,através da arte de contar histórias. E a escola tem que oferecer essa oportunidade às crianças. É através da linguagem que a criança vai ajustar-se à escolas e integrar-se à sociedade. Contando histórias à criança, ela vai criar, recriar, debater, estabelecer relações afetivas com o grupo, mas, para isso, é preciso oferecer orientação sistemática ,de modo a conduzi-la a outras formas de ouvir e falar, ler e escrever.

É de extrema importância que haja no "curriculum" tanto do ensino **infanti**l, **fundamenta**l como do **médi**o, uma disciplina que trate da arte de contar histórias, com a finalidade de desenvolver a linguagem oral . É preciso ouvir a criança, aceitar seu nível de linguagem e, sem humilhá-la, fazê-la perceber que há outras formas de expressão que a valorizam socialmente.

Mas o que nos despertou a atenção para realizar este estudo? Muito se tem falado que a decadência de um povo produz, nas novas gerações uma forte ânsia de recuperação da memória nacional. Há muitos escritores ,estudiosos que , no período de mudança , tiveram ardente desejo de novos conhecimentos e isso fez com que se voltassem a ler livros do passado, fizessem pesquisas, coligissem ,selecionassem assuntos representativos da antiga cultura e redimensionassem por uma nova visão de mundo. O resgate do passado deriva da constatação de que a vida é efêmera e a memória humana precária. A fim de dar perenidade', organizam compêndios que ilustram o que leram, ouviram ou conheceram enquanto viveram. Assim fizeram grandes escritores, folcloristas do século XIXe início do nosso século.. Ouviram resgataram contos, fábulas, narrativas que surgiram sobretudo na IM , atravessaram o tempo e chegaram até nossos dias..

Na sociedade pré-industrial, o artesanato era o elo entre trabalho e a palavra, entre os homens e a palavra. Os contadores de história conciliavam o real e o imaginário mundo da pobreza e da riqueza. Retratavam uma sociedade organizada onde os valores morais e a ética social eram vivenciados pelos personagens. Os contos eram filtrados pela imaginação popular e veiculados para outra gerações. Eram manifestações espontâneas da cultura popular. Minha tese de doutorado, fiz um estudo teórico literário desse assunto associado às Ciências Humanas. O que foi considerado como conhecimento ingênuo por muitos, não passavam de verdades, sabedoria, conselho, experiência, com uma sustentação ideológica em termos de valores de família e da Igreja com os quais os narradores se identificavam Não há dúvida de que a visão de mundo factual e histórica,nesses casos, é filtrada pela imaginação e subjetividade do narrador. Ao transmitir esse conhecimento aos seus ouvintes , os narradores despertavam a identificação criando um elo de transmissão daqueles conhecimentos como valores que acabavam se eternizando. Predominava a transmissão de uma experiência, de um saber de fundo moral e pedagógico com eficácia. Apelava-se para a imaginação como força criadora poderosa e de influência, sendo que o fim da narrativa continuava aberta para novas vivências . A substituição de elementos estrangeiros por acessórios locais mostravam que havia unidade,e representavam a necessidade ou as aspirações básicas da condição humana. Essa literatura não perdeu a força da tradição transmitida de pais para filhos ou de velhos para jovens. As mulheres eram grandes agentes de transmissão de costumes milenares e de seu próprio tempo. Parte dessa literatura, com o passar do tempo, passou a ser destinada para crianças e jovens e que hoje é conhecida como Literatura Infantil.

Grimm , quando fez esse trabalho de recolha de contos, afirmou que: "*A poesia é aquilo que passa em estado de pureza e sem alteração do coração para as palavras, por conseguinte, é algo que brota incessantemente de um impulso natural e é captado por uma faculdade inata; a poesia popular sai do coração do Tod.o* ".(1995:237)

Para Adorno, "*O ingênuo e o não-ingênuo são conceitos tão profundamente entrelaçados um com outro, que não pode servir a nada de bom jogar um contra o outro*". Por isso não se deve desprezar as narrativas orais consequentemente a oralidade.

Um outro depoimento interessante sobre a oralidade está nas palavras de Marx e diz o seguinte: "*Quanto a mim, de toda as inumeráveis e maravilhosas histórias que me contavam MAHR, a de que gostava mais eram as de Hans Rockhe. Duravam meses a fio. Compunha de uma série completa de histórias. Só é uma pena não Ter aparecido alguém que fixasse pela escrita essas narrativas orais tão cheias de poesia, de espírito e humor..*"*(237)*

Atenta a às considerações desses estudiosos, também passei coletar narrativas orais e considerar essa literatura como gesto humano, ou humanizador, por excelência, e que cria uma cultura e é por essa transformada. A partir daí passei a trabalhar esse assunto, indiretamente, com crianças carentes, contando e ouvindo histórias , gravando e analisando-as . Foi nesse momento que percebi a precariedade da linguagem dessas crianças. Por isso meu trabalho tomou outro rumo.

Escutar histórias, segundo Fanny Abramovich, " é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo" (Literatura Infantil:1991:16)

Segundo a autora , o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, dos avós contando contos de fadas, histórias,trechos da Bíblia, que vão passando de geração a geração, geralmente à noite, antes de dormir. Os índios também contavam, à noite, diante da fogueira, para as crianças ,as façanhas que praticavam na caçada, durante o dia. E nessas narrativas veiculavam valores, experiências que serviam como lição de vida "*Contar história para a criança é poder ajuda-la a sonhar ,é ajudar o jovem a criar utopias para um mundo melhor, é suscitar o imaginário, é ter curiosidade, é encontrar idéias para solucionar problemas, é uma possibilidade de descobrir o mundo de conflitos e oferecer soluções*"(1991:17).(...)É falar com clareza e boa dicção, é respeitar quem estiver falando , aguardar a vez de falar, pedindo licença para fazê-lo, aceitar a linguagem do colega sem humilhá-lo, apreciar a linguagem dos textos lidos, ouvir, repetir, recriar, inventar, recontar debater, opinar, organizar as partes da narrativa em seqüência lógica , avaliar o que ouve e associar às suas experiências, contar suas experiências também..

Enfim, contar histórias é um momento não só preparatório para a leitura, mas para integração social, para despertar auto-estima, ter consciência de cidadania para depois passar a ler para abrir caminhos e compreender o mundo e a si mesmo, consequentemente, transformar a realidade .

Bibliografia

Abramovich,Fanny. Literatura Infantil.Ed. Scipione.SP,l991
Macedo. Lino.de. Ensaios Construtivistas.Ed. Casa do Psicólogo,1994
Castañeda, Irene Zanette de. Tese de Doutorado,USP,SP,1995

*Doutor em Literatura pela USP

A HORA DA ESTÓRIA:
QUEM LÊ A LITERATURA INFANTIL?

Vania Belli/UNIVERSO

> (...) a leitura não poderia ser assimilada a uma conversação mesmo com o mais sábio dos homens; que a diferença entre um livro e um amigo não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles, a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar o poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente (...) Marcel Proust.

Como poderíamos classificar a hora da estória? Leitura ou conversação? O que acontece quando um adulto toma o texto e lê para uma criança? Quais seriam as diferenças entre este contar uma estória que acha-se escrita e contar uma estória elaborada oralmente, naquele momento, pelo próprio adulto? Qual a importância hoje, desse momento de contato da criança com a literatura?

Para introduzirmos uma perspectiva relativizadora, propomos uma reflexão em torno de algumas observações realizadas em contextos culturais distintos. A partir de uma experiência informal em uma pré-escola no estado do Texas-USA, e do contato cotidiano com diversos pais de crianças ainda não alfabetizadas ou que estavam no processo de aprendizagem da leitura, foi possível observar certas particularidades em relação ao processo de leitura que surpreendem, de modo geral, os latino americanos. Quando contrapomos algumas práticas da cultura norte-americana a nossas propostas psicopedagógicas, notamos diferenças radicais.

Gostaria, para provocar um pouco de estranhamento, de apresentar um texto extraído de um artigo de um jornal diário local da cidade de Austin, no Texas:

> My mother stayed at home a lot of the time until my brothers and I started school, whem she went to work full-time at my father's business. Although my parents

were loving, protective and concerned about my welfare, no one read to me, no one showed me flaschcards (thank goodness!), and no one ever helped me with my homework – that was supposed to be my responsability. More then anything else, they wanted me to be independent, and they thought that helping me with my homework was almost like cheating: It would be weakening. But what great motivators they werw – specially my mother. She felt that most people could do almost anything if only they tried hard enough.

In addition, I don't think my parents thought that helping the kids was a good way for adults to spend time. For one thing, they clearly felt that the kids were perfectly capable of doing things thenselves. And for another, they just as clearly felt that the kids should be helping them! (And we did, evem though we made a mess of things now and then).

Minha mãe ficou em casa a maior parte do tempo até que eu e meus irmãos fôssemos para a escola, quando então ela começou a trabalhar o dia todo junto com meu pai. Apesar de meus pais serem amorosos, protetores e preocupados com nosso bem estar, ninguem leu para mim, ninguem me mostrou "flaschcards" (graças a Deus!), e ninguem jamais me ajudou a fazer meu dever de casa – isso era considerado a minha responsabilidade. Mais do que qualquer outra coisa, eles queriam que eu fosse independente, e eles pensavam que me ajudar com os deveres de casa era quase como estar trapaceando: Isso poderia ser um sinal de fraqueza. Mas que grandes motivadores eles foram, especialmente minha mãe. Ela acreditava que a maioria das pessoas poderiam fazer quase tudo desde que tentassem com todo empenho.

Somando-se a isso, eu não penso que meus pais acreditassem que "assistir" as crianças fosse o melhor jeito dos adultos passarem seu tempo. Por um lado, eles estavam conscientes de que as crianças eram perfeitamente capazes de fazer as coisas por eles mesmos. Por outro lado, eles também estavam conscientes de que as crianças é que deveriam estar ajudando-os! (E isso nós fazíamos, mesmo que, de vez em quando, fizessemos uma bagunça aqui e ali).

Existe uma diferença entre “contar uma estória” e ler juntos uma estória. Por um lado, quando contamos uma estória para alguem, estamos arrumando os fatos numa narrativa sob o ponto de vista de um observador. Por outro lado, quando lemos juntos uma estória, existe uma condição de estar com o outro numa mesma experiência, sem qualquer ingerência, se deixando conduzir pela narrativa.. Entre estas duas possibilidades, situa-se a encenação de que se está lendo a estória. Nesse caso (o mais comum nas relações entre adultos e crianças), alguem está lendo uma estória para o outro e essa posição, apesar do alto nível de entendimento, em geral, provoca um desnivelamento irremediável. Um sabe e o outro aprende, um fala e o outro escuta, um guia a compreensão e o outro compreende.

O exercício do poder na leitura para outro não é uma questão de tudo ou de nada. Poderíamos dizer que a leitura autoritária é um dos polos extremos onde o leitor tem a notória capacidade de coagir os que dele dependem (ouvintes) e, que os mantem alheio ao domínio que exerce.

Se as práticas de leitura são formas de apropriação de idéias, o que acontece com uma prática onde alguem intervém no poder do outro de se apropriar? O que significa dizer: – Você não sabe ler!

Uma professora de pré-escola, no Rio de Janeiro-Br., está propondo uma “ciranda de livros” entre as crianças (por volta de 4 anos de idade), e com o intuito de incentivar o hábito da leitura, incentiva as crianças a que peçam a seus pais para ler para elas e que depois contem na “rodinha” o que foi que eles acharam. Literalmente a professora diz: – Voces ainda não sabem ler e por isso vão precisar pedir pra alguem ler pra voces, pra voces entenderem bem o que está escrito na estória.

Hoje podemos atestar uma grande preocupação com o “*bedtime stories*”. Temos uma série de artigos em revistas americanas, que visam especialmente salientar a importância fundamental da interação prazerosa entre pais e filhos nesse momento tão particular. Podemos dizer que é politicamente correto contar estórias para seus filhos na hora de dormir, e os pais

que, por um motivo ou outro, não cumprem com esse ritual, sentem-se culpados até que surja outra oportunidade.

Nas pré-escolas americanas, as crianças, mesmo as muito pequenas (por volta de dois anos), já sabem "ler" sozinhas seus livros de estórias. É claro que nada impede que em alguns momentos especiais a estória seja contada com todas as suas letras, entonações, músicas e encenações. O cantinho da leitura, com estantes, almofadas e mesas pequenas, é uma constante não só nas salas de aulas como também nas livrarias e no quarto de crianças pequenas. Pudemos observar como as crianças não demandam uma assistência constante da professora ou de outros adultos para ler. Uma prática comum nas bibliotecas da Universidade é que as mães ou pais levem seus filhos e que estes passem um bom tempo "quietinhos" com um livro nas mãos. Tanto no contexto escolar como no familiar, a hora da estória é a hora do sono, do relaxamento, do deixar de agir. Aí não notamos grandes diferenças no meio norte-americano ou no brasileiro, o que difere é a positividade com que isto é percebido na cultura americana em oposição a "negatividade" com que é percebido esse "estar quieto" aqui no Brasil. Para nossa cultura da festa, do carnaval e do futebol, parece existir uma constante associação entre estar sozinho ou sem estar em atividade e estar "triste" ou chateado.

Quando perguntei à coordenadora pedagógica da pré-escola brasileira porque os livros pedidos para a "ciranda" deveriam ter "pouco texto" e "ilustrações motivadoras", já que seriam lidos pelos adultos para as crianças, ela respondeu: " – Nada impede que a criança acompanhe os desenhos enquanto o adulto lê a estória."

Temos então a idéia de que a imagem é apenas suplementar ao texto, um apêndice que por si só não é capaz de ser lido pela criança. Como será que poderíamos pensar a famosa proposição de Paulo Freire de que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras, sem pensarmos que aquela independe desta? Porque ainda estamos presos à idéia de que a palavra é o suporte de uma verdade superior, de outra qualidade? Teríamos na cultura brasileira um privilégio da oralidade, mais perto da natureza, da vida e da verdade, ao mesmo tempo que uma mitificação da escrita, lugar inacessível a muitos num país de doutores?

Meu estranhamento, na cultura americana, em relação ao incentivo constante para que a criança leia sozinha mesmo que ainda não esteja alfabetizada, corresponde ao vivido por Howard Gardner, no seu contato com a cultura chinesa. Este autor conta que no hotel onde esteve hospedado com a família, durante sua estadia na China, quando saiam a chave do quarto deveria ser devolvida no lobby jogando-a numa caixa especial com uma pequena fenda na parte superior. A chave devia ser colocada no lugar apropriado em uma determinada posição. Seu filho, com menos de dois anos de idade, se divertia em tentar essa proeza, no que era incentivado pelo pai e pela mãe. No entanto, toda vez que um chinês assistia a cena, impulsivamente, tomava a mão da criança e a ajudava a completar a tarefa. Refletindo sobre essa diferença radical de procedimentos, Gardner conclui que a ênfase da educação chinesa recai sempre sobre a conformidade dos meios e a eficiência dos resultados, enquanto que na cultura individualista americana, a enfase recai sobre o desenvolvimento pessoal e a criatividade de cada um.

Poderíamos então contrapor essa ênfase na singularidade de cada indivíduo a uma certa característica autoritária das culturas latino americanas, particularmente, a brasileira? Os trabalhos do antropólogo Roberto da Matta, buscando uma compreensão maior do estilo brasileiro de ser no mundo (principalmente em contraposição à cultura norte-americana), parecem apoiar essa diferenciação.

Quando observamos a atitude de pais e professores em relação às práticas leitoras das crianças, podemos observar que há um exercício real de controle do que é lido, como e para quem. Todos pedagogos com quem conversei, no Brasil, reagiram negativamente à idéia de que as crianças poderiam ler o que bem quisessem (sem que fossem livros apropriados para sua faixa etária) e que deveriam ser incentivados a lerem sozinhos. Todos acharam essas idéias despropositadas e, alguns até se mostraram irritados com a própria proposta, reafirmando que há livros para cada idade e que para a criança que não está alfabetizada só devem ser oferecidos livros sem texto.

Se a grande questão da pós-modernidade é: – Quem fala? – temos que a polifonia de diferentes mídias, o acesso a uma multiplicidade de discursos e a não referencialidade por

grupos de origem (familia, classe e pátria), fazem com que a narratividade esteja hoje dissociada de uma identidade pessoal.

Benjamin, em seu célebre artigo, *The storyeller*, defende a posição de que toda autoridade do contador de estórias reside na sua capacidade de articular uma experiência vivida com um conhecimento provedor de sentido. Entretanto, em nosso tempo informacional,onde conhecimento é equivalente a ter informações sobre ou ter um saber-fazer tecnicamente eficiente,a experiência perde cada vez mais a sua importância. A distinção entre o aprendiz e o estudante estaria, segundo Benjamin, na diferença entre uma lenta formação que os mestres poderiam proporcionar através das "estórias" que eram capazes de elaborar para seus discípulos e o rápido treinamento que hoje é proposto pelos professores, através de modelos e técnicas de ação sobre determinada realidade.

Podemos pensar aqui no modo como uma estória inventada por alguem, no calor de uma relação pessoal específica (por exemplo, o pai aviador resolve inventar uma estória sobre um país distante, para contar para seu filho na hora de dormir), é recepcionada pelo ouvinte. O fato de que a experiência narrada tenha uma relação, ainda que remota, com o proprio sujeito que a conta, contribui para provê-la de significados especiais, que poderão tornar-se um guia para a formação de quem escuta. De todo modo, a literatura é mesmo o lugar de suplementar nossas experiências vivas através da função estética. Por isso, mesmo quando se trata de contarmos uma estória na qual não temos referências pessoais, é possível estabelecermos pontes, via efeitos estéticos, com as representações, os sentimentos, as emoções, a moralidade e a ética de seus personagens.

A fragmentação da experiência, tão recorrente na sociedade contemporânea, tem como contraponto uma relação, cada vez mais estreita, entre a ética e a estética. A função estética da arte, da narrativa (atualmente, na chamada arte pós-moderna, é a narratividade que atesta seu caráter artístico particular), e, por consequência, da leitura, reside na possibilidade de mediatizar a temporalidade labiríntica em que assentam nossas experiências vividas.

Temos então a possibilidade de pensar a intersecção do sujeito e da escrita como espaço de disseminação e não expressividade. No texto o sujeito está todo. A literatura pode ser definida como a arte de dar voz ao silêncio propondo-lhe um subterfúgio. O texto emerge como o ardil empregado para contornar a impossibilidade de dizer tudo e que ao mesmo tempo não cessa de afirmar o fragmentário e o labiríntico. Se retomarmos Proust, na introdução que escreveu para a conferência de John Ruskin sobre a leitura, já citado em nossa epígrafe, podemos dizer que o descompasso entre o leitor e o texto é provocado pela sua vontade em encontrar respostas enquanto que tudo que um texto pode oferecer são desejos.

Desde os trabalhos preliminares de Freud sobre a afasia e sobre a possível analogia entre o aparelho da fala e o aparelho psíquico, os conceitos psicanalíticos estiveram indissociavelmente entrelaçados às teorias sobre a linguagem. Ainda mais definitivo, foi o avanço dos trabalhos da linguística de Saussure, por um lado, e de Pierce, por outro, para que em uma mesma concepção estrutural, pudessem ser pensados tanto os processos de representação do signo linguístico quanto das representações psíquicas. Se nada existe conscientemente se não puder ser nomeado, e nada é nomeável até que o sistema todo da língua possa ser articulado em função do próprio ser falante, então temos que a possibilidade de estruturação do sujeito é condicional à estruturação da língua.

O sujeito humano pode não se perder na captura imaginária que a reciprocidade das imagens e do olhar incitam, mas não escapa de uma busca incessante que a pulsão obriga. A pulsão é princípio de desarticulação e disrupção da linguagem, ao mesmo tempo em que o sujeito *coagulado* em significante é servo de um objeto misterioso e fascinante. A arte enquanto espetáculo, produção admirável, *inumana*, produz um sujeito em processo e este sujeito conquista pela sua própria *inumanidade* uma relativa independência simbólica.

A concepção do sujeito em sua *textualidade* destitui de modo radical qualquer psicologização da teoria psicanalítica, já que impossibilita completamente a reificação presistente do conceito de sujeito. Em lugar de intersubjetividade trata-se de intertextualidade, em lugar de um mundo emocional fenomenológico, uma dimensão produtiva.

Como afirma Northrop Frye, a literatura é o meio privilegiado de educar a imaginação. Educar a imaginação é manter vivo o possível dentro o real. Deixar de equacionar a educação

com o fato de dar respostas, buscar soluções, sinteses, etc, e deixar de ver na leitura um ato de descobrimento de verdades, pode nos fazer ver as múltiplas possibilidades de construção de verdades.

Quando uma mãe diz – faça isso, não faça aquilo – está mostrando a solução dada por ela a um determinado impasse mas, não necessariamente, está apontando para o verdadeiro problema. O mesmo acontece com o contar estórias. Podemos ler como leitores experientes e levar o não leitor, pelos olhos, por nossos caminhos, o podemos nos deixar levar por uma nova leitura inesperada feita a dois.

Para Freud a leitura é sempre uma experiência desconcertante. Ler como uma experiência de entrar no mundo de alguém, na experiência de outras pessoas, envolver-se em outras vidas, outras possibilidades, marca uma concepção de texto como desarticulador dos sistemas de referência do sujeito, capaz de estruturar em diferença o desejo do leitor. Assim, de acordo com a teoria freudiana, são fragmentos do texto que possibilitam a interpretação e essa interpretação é tanto mais importante estruturalmente para o sujeito ledor quanto mais ela se implica no desejo inconsciente. Ler é, portanto, fragmentar arbitrariamente o significante o significante (tal como propõe Derrida) que a escrita representa.

Devemos agora perguntar novamente: – Qual a diferença entre a leitura em voz alta (ler uma estória) e a leitura silenciosa (solitária)? E ainda, – Qual é o prazer do contador de estória?

A linguagem não é só meio de sedução é o próprio lugar da sedução. Basta citarmos o desvario a que nos leva uma simples consulta ao dicionário – quem nunca se perdeu em suas páginas?

A sedução é o processo de lançar a emoção no mundo da interpretação. Criar um mundo cheio de signos plenos de sentido mas que resistam inexoravelmente a qualquer tentativa de estabelecer um sentido final, único ou conclusivo, ao mesmo tempo em que acenam, paradoxalmente, para essa possibilidade. Um mundo que convida e exige a interpretação sempre, mas que não pode nunca ser completamente interpretado. O sentido está sempre em suspenso.

O processo de sedução leva sempre a um afastamento cada vez maior da verdade do próprio sujeito. Temos aqui o exercício da concepção hegeliana do desejo humano, isto é, desejar o que não é possível de satisfazer, mas sim o que é representado como possível de satisfazer ao outro. Quem seduz busca no outro a possibilidade de uma satisfação impossível, enquanto quem é seduzido não sabe muito bem do que se trata na sua própria alienação, mas jubila-se diante de uma possibilidade fortuita.

Martha Nussbaum, em seu livro *Poetic Justice*, onde tenta articular a importância da imaginação literária e da educação ética, com a possibilidade de uma sociedade democrática, aponta para a importância da emoção na leitura literária. As respostas que o leitor apresenta não são apenas reações cognitivas mescladas a sensações difusas. Estas respostas são mesmo emoções que podem, inclusive, motivar ações. Entretanto, a autora salienta a importância fundamental de qualificarmos as possiveis relações entre estas emoções e o modo como elas podem, ou não, se tornarem "bons guias" para as atitudes e julgamentos do leitor na vida social. Nem todas as emoções podem ter esse papel de bons guias, para tanto elas devem ter como base uma visão real dos fatos e da importância dos vários tipos de sofrimento e alegrias que envolvem os diferentes tipos humanos formados na teia dos personagens.

O que fundamentalmente diferencia a emoção mediatizada pelo texto literário, da emoção imediata em nossa vida cotidiana, é o fato de que, na leitura, não estamos inseridos no quadro que contemplamos e podemos estabelecer uma relação de exterioridade com nossas próprias emoções. Como caracterizou Descartes, estas *falsas emoções*, isto é, aquelas dependentes de um desdobramento entre dois ou mais sujeitos, onde um ou uns são atores e outros são expectadores, todos comprometidos em uma identidade forjada a partir da própria alteridade radical que os entrelaça (no caso, leitores e autores de textos literários), são fundamentais para tornar humano, humanizar, nossas emoções.

Certamente, existem diferentes tipos de leitores e as respostas também podem ser extremamente diversificadas. Isso significa que diferentes leitores com diferentes histórias de vida, poderão manifestar emoções contrárias ou mesmo reações de indiferença diante de um mesmo texto. Essa é a razão principal do porque todo processo de leitura só pode ser

completado pelo diálogo dentro das comunidades leitoras. Menos do que usarmos o termo dialógico como qualificador de um determinado tipo de texto em particular, podemos chamar de dialógico o processo específico de leitura que se estabelece quando frente ao texto, o leitor é levado a se distanciar das posições particulares e individualizantes que poderiam justificar e dar sustentação moral para algumas ações e pensamentos, e não para outros, e estabelecer uma posição eqüidistante de toda a riqueza e complexidade de cada mundo subjetivo que envolve os diferentes personagens. Essa capacidade de "justiça poética", como denominou Nussbaum, permite um pensamento capaz de discriminar positivamente e de julgar intimamente com imparcialidade.

Incentivar o hábito da leitura ou o consumo de livros como se fossem bibelos ou ursinhos de pelúcia que se pode ter na estante e acariciar antes de dormir, não tem nada a ver com o incentivo a leitura ou a literatura infantil. A comercialização acompanhada de uma banalização da produção (principalmente graças aos novos recursos gráficos dos computadores), tornaram o livro de estória um objeto de uso descartável. Entretanto, diminuindo cada vez mais a distância entre a constituição ética e estética do sujeito, propondo uma verdadeira estilística da existência, trabalhando uma proposta educacional pela arte como princípio ético de diferenciação, estaremos sim garantindo a paixão e o desejo na relação da criança com o conhecimento. Tal como Macabéa, da *Hora da Estrela* de Clarice Lispector, uma criança que se presta a ouvir uma estória deseja algo que é preciso decifrar antes que seja atropelado pelo sem sentido da existência:

"Os desejos são fantasmas que se diluem mal se acende a lâmpada do bom senso."

RESUMO:

Neste trabalho pretendemos confrontar observações realizadas em contextos culturais distintos (Texas-USA e Rio de Janeiro-Br), no que se refere à articulação de valores e diferentes

práticas de leitura, na hora de contar estórias para crianças. Através do contraste entre a leitura silenciosa, realizada pela própria criança, e o processo de ouvir contar uma estória, tanto no contexto escolar como no familiar, busca-se a reflexão e a revisão de conceitos que configuram a recepção do texto de estórias infantis. A questão quem lê a estória, norteia uma discussão sobre o prazer de ler, não só do ouvinte, mas também do contador de estória.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS NA HISTÓRIA DA LEITURA

Adriano Lopes Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Contar histórias é uma atividade tão antiga quanto o homem, que bem antes de dominar o código escrito já adquiria e transmitia conhecimentos através da oralidade. Nas sociedades arcaicas, os mitos e as lendas imprimiam o sentido sagrado na estrutura de suas narrativas para explicar a origem da vida, do homem e dos fenômenos da natureza. Tais narrativas possuíam caráter sobrenatural e estabeleciam, em civilizações diferentes, a fixação de normas sociais, revitalização de ritos e antigos costumes, além de disseminar pontos de doutrinas religiosas. A Grécia antiga viu-se rodeada por mitos que povoavam o imaginário coletivo assentado na idéia dos deuses. Portanto, nas civilizações "pré-históricas" e antigas, o ato de contar histórias parecia estar vinculado às concepções mágicas e disciplinares relacionadas às atitudes do povo.

Na Idade Média, em comunidades européias, os leitores públicos, jograis, menestréis, cancioneiros, trovadores e romanceiros ganhavam as ruas, feiras, salões e praças públicas, difundindo cultura e divertindo as pessoas através da palavra fácil e performances atrativas. (Zumthor, 1994)

Já no Brasil, os povos indígenas exerciam suas práticas de contar histórias por força da oralidade, no contexto cultural em que vivam, antes mesmo da presença dos colonizadores. Com a chegada destes, aumentou-se o repertório das histórias, numa interação de influências dos portugueses e africanos, com os quais aportaram os contos maravilhosos europeus, as fábulas, contos de fadas, mitos e lendas (Arroyo, 1990). De Portugal, herdamos as cantigas de amigo, amor, escárnio e mal dizer, além das histórias de Trancoso e as histórias da Carochinha. Da África, no ciclo da escravidão, vieram os chamados "akpalôs" – negros contadores de histórias que incorporaram sua práticas nos engenhos nordestinos. As negras-velhas ou amas-de-leite se ocupavam na tarefa de acalentar e contar histórias para crianças e, de alguma forma, supriam a insuficiência de livros à época. (Arroyo, 1990; Cascudo, 1984)

Com o passar do tempo, a prática de contar histórias foi, no contexto da tradição oral, perdendo suas características sociais a tal ponto que na atualidade ela é quase inexpressiva. Essa constatação é sustentada por Benjamim (1994), quando assegura que *[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente* (p.197). Para depois concluir: *a arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em vias de extinção* (p.200-201).

É inegável que o contador exerce fascínio aos ouvintes com sua maneira fácil de conduzir a palavra oral. Zumthor (1994) admite que *uma arte, tomando forma e vida social por meio da voz humana, só tem eficácia caso se estabeleça uma relação bastante estreita entre intérprete e auditório [...]* (p.227). Com isto, é provável que contar histórias significa também promover interações sociais através do intercâmbio que centraliza as atenções entre o contador e os ouvintes.

Nos últimos anos, a arte de contar histórias vem ressurgindo timidamente nos círculos sociais como que por encanto. Hoje, é comum presenciar narrações de contadores de histórias em teatros e salas de espetáculo, mobilizando interesses múltiplos por esta "nova"/velha atividade. Assim como os griotes na África, que fazem do ato de contar histórias sua profissão, muitos transformaram este ofício em atividade de caráter profissional e cultural.

Sabe-se que tais procedimentos são catalisadores de atenção e de prazer. Diante desta observação, formulamos o seguinte questionamento: por que não promover sessões de contação de histórias no espaço da escola, qualquer que seja o nível em que o aluno esteja inserido no processo de escolarização? A partir do questionamento, nós idealizamos o projeto de pós-graduação que tem como título *O contador de histórias na perspectiva da formação do leitor*, em fase de conclusão, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O projeto consistiu em contar histórias de diferentes estilos narrativos a alunos da 5ª série do ensino fundamental, em uma escola da Rede Pública do Estado, concentrada geograficamente na cidade de Natal – RN.

O experimento foi realizado no período de 31 de março a 02 de junho de 1998, do qual participaram 42 alunos. Foram realizadas 6 sessões, sendo uma por semana, todas gravadas em áudio e vídeo para posterior análise. Em cada encontro, o experimentador contava

uma história em diferentes estilos: fábulas, contos de fadas, contos autógrafos e lendas, em cujas sessões foram utilizados recursos visuais ou somente a narrativa oralizada.

Observamos que formar leitores e escritores ainda é uma tarefa desafiadora para o professor no âmbito da educação. O ensino de literatura em sala de aula requisita procedimentos pedagógicos que assegurem o gosto e o interesse dos alunos pela leitura, de modo que o aprendizado possa acontecer numa atmosfera lúdica e prazerosa.

Tomando por base dados que apontam índices de fracasso em leitura nas etapas sucessivas de escolarização é que definimos trabalhar com alunos da 5ª série, considerada uma fase difícil de transição dos alunos, na qual se percebem elevados índices de evasão e repetência.

As pesquisas ainda indicam redução drástica no trabalho de oralização por se acreditar que o aluno já "sabe ler" e que, portanto, sua leitura deve ser menos oralizada e mais silenciosa; mais extra-classe e menos no ambiente da escola. Admitimos que tal pressuposto é equivocado. Uma atividade não deve anular a outra. Contrariamente, estabelecemos uma contação de histórias como uma estratégia de leitura imporante que possibilita o gosto e o prazer do aprendiz em estreitar seu vínculo com a literatura.

Os resutlados do experimento são significativos enquanto instrumento de análise. Dentre as perguntas formuladas em questionário, no total de 14 itens, respondidas no final do trabalho, destacamos algumas delas. Perguntamos aos sujeitos:"voc6e gostou de ouvir histórias?", ao que 97% disseram que ***sim*** e 2,5% responderam que ***não***. Portanto, para a grande maioria, ouvir histórias constitui, efetivamente, uma atividade que possibilita o gosto e o prazer. Após cada história, abríamos um espaço para que pudéssemos discutir sobre a compreensão da narrativa. A respeito deste procedimento, indagamos: "para você, foi importante discutir sobre a história depois de contada?". As respostas foram as seguintes: ***sim***, 97,5% e ***não***, 2,5%. Mais uma vez constatamos que a maior parte dos sujeitos revela positivamente sobre sua experiência de interagir com o experimentador acerca da interpretação da história. Com o intuito de analisar a busca mediada ao livro, a despeito de termos visto *in loco*, julgamos necesário indagar: "você procurou na biblioteca os livros das histórias contadas em sala de aula durante o experimento?" Obtivemos os seguintes dados: 77,5% disseram que ***sim***, e 22,5% afirmaram que ***não***. Fica

caracterizado que os alunos são motivados a procurarem, de alguma forma, os livros do quais foram contadas as histórias. E por fim, uma questão auto-reflexiva: “você gostaria que o experimento continuasse?” . A totalidade dos sujeitos disse que ***sim***, o que representa 100% da amostra pesquisada. Este resultado é indicativo das expectativas dos sujeitos sobre o desejo de que a prática de contar histórias fosse instaurada nas rotinas escolares.

Ouvir histórias nas salas de aula é importante. E se assim o é, conforme figura nos dados coletados, faz-se necessário corresponder aos anseios gerados por uma clientela que certamente é representativa de um universo maior. E neste aspecto, devemos considerar que as estratégias de oralidade não anulam em absoluto os passos empreendidos pelo leitor que se encontra com o texto escrito e faz dele seu objeto de leitura silenciosa.

Verificamos que os alunos da 5ª série – para os quais se voltam responsabilidades e exigências de leitura competentes, nem sempre correspondidas – gostam de ouvir histórias e fazem o percurso em direção ao livro tão logo seja concluída a tarefa ou em intervalos imediatos à audição. Nesses momentos, é nítido o anseio dos alunos em querer sentir o livro, enquanto objeto, explorar suas linhas, fazer suas próprias leituras, adentrar na tessitura do texto, atribuir sentido às ilustrações.

Contar histórias é permutar sentimentos entre aquele que conta e os que ouvem, em clima de envolvimento com o texto, abrindo as portas da aprendizagem. Tal é a contribuição arquetípica do contador de histórias, enquanto agente mediador da leitura, no processo de formação do leitor do mundo e da palavra verbal ou não-verbal, independente da linguagem em que ela se apresente aos olhos do espectador.

BIBLIOGRAFIA:

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1990.

CASCUDO, Luis da Câmara. **A literatura oral no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Itatiaia, USP, 1984.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade.** 3ª ed. São Paulo: Perspectica, 1991.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** A literatura medieval. Tradução por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GRUPO GWAYA – CONTADORES DE HISTÓRIAS

Newton Freire Murce Filho
Neisi Maria da Guia Silva[1]
(Integrantes do Grupo Gwaya)

O **Grupo Gwaya – Contadores de Histórias / UFG**, atualmente sob a coordenação da professora Maria de Fátima Teixeira[2], é um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás e constitui um programa de divulgação e de incentivo à leitura de jovens, crianças e adultos.

O referido projeto é de responsabilidade do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e da Faculdade de Letras, tendo apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG. Participam do Grupo professores do CEPAE, da Faculdade de Letras e a comunidade.

O projeto surgiu a partir do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) – Módulo Zero – realizado em abril de 1993, inspirado pelo grupo **Morandubetá-RJ.** Naquele ano, o Estado de Goiás aderiu formalmente ao PROLER, coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN), sediada no Rio de Janeiro. A formalização do compromisso se fez entre a FBN e a Fundação Cultural Pedro Ludovico. Uma dezena de instituições aderiram ao programa, incluindo a Universidade Federal de Goiás. O grupo de contadores de histórias surgiu como uma das ações de promoção da leitura, sob responsabilidade do CEPAE e da Faculdade de Letras, no leque de ações propostas pela Universidade Federal de Goiás.

Durante o ano de 1993, o Grupo trabalhou no sentido de preparar um repertório de histórias e aprofundar as discussões acerca do trabalho a que se propunha realizar. A partir de então, começamos a atuar em sessões de histórias em locais diferentes (escolas, eventos, hospitais, rádio, televisão, festas, bares, restaurantes[3]), com públicos variados (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos), apresentando mais de duzentas sessões de histórias para um público de aproximadamente dez mil pessoas e passando a receber convites para orientar pessoas e instituições que se interessavam pela arte de contar histórias. Sendo assim, organizamos um programa para minicursos e oficinas, ministrando-os em diversos locais.

---

[1] Newton Freire Murce Filho é professor de língua inglesa no CEPAE e Mestre em Lingüística Aplicada (UNICAMP-SP). Neisi Maria da Guia Silva é professora da 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE, Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia.

[2] Maria de Fátima Teixeira é professora da 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Educação Matemática (UNESP/ Rio Claro-SP).

[3] O espetáculo *Eros uma vez...*, em que o grupo conta histórias de amor, homenageando o dia dos namorados, completou sua 5ª edição em 1998.

Percebendo que a duração dos minicursos era insuficiente para a formação do contador de histórias, uma vez que é necessário que o contador tenha um embasamento teórico que justifique sua prática e sirva de instrumento para que reflita sobre o que faz, o grupo passou a oferecer um curso semestral de 32 horas para a formação de novos grupos de contadores de histórias, a partir de 1994.

Desse trabalho, resultou a formação de vários novos grupos de contadores em diferentes locais: Goiânia-Go, Hidrolândia-Go, Anápolis-Go, Trindade-Go, Goiás-Go, Barra do Garças-MT, Palmas-To, Jaraguá-Go, Petrolina de Goiás-Go, Joviânia-Go, Taguatinga-DF, Ipixuna-AM, Rio Claro-SP.

Para melhor atender aos interesses da comunidade em relação à literatura e à arte de contar histórias, o grupo tem criado espaço para estudo, leitura e discussões, momento em que seus integrantes procuram produzir textos, relatar experiências e avaliar os resultados da sua atuação. A necessidade crescente de um maior embasamento teórico tem nos levado a dirigir nossos estudos para a reflexão sobre a "A Relação Obra-Leitor", sendo que as pesquisas de Mestrado e Doutorado de dois dos seus integrantes estão voltados para essa temática. O Grupo tem como objetivos principais divulgar textos literários e populares da nossa cultura de maneira descontraída, despertando o interesse pela leitura, e formar novos contadores de histórias.

Dentre os objetivos específicos, temos:

- Integrar os esforços de promoção e de incentivo à leitura, desencadeados pelo PROLER;
- Proporcionar, aos mais diversos segmentos da sociedade, acesso ao texto literário, através de apresentações previametne combinadas;
- Estimular no ouvinte o desejo de leitura e de acesso ao texto impresso, através do contato com o texto transmitido oralmente;
- Ampliar o acervo bibliográfico para estudos teóricos e aumentar o repertório de histórias infantis, juvenis e adultas;
- Criar mais um espaço para o desenvolvimento de atividades complementares para alunos dos cursos de licenciatura;
- Contribuir para a capacitação de profissionais da educação formal e informal, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de incentivo à leitura dentro e fora da sala de aula;
- Atuar em eventos diversos nos quais haja espaço para divulgação da literatura;
- Promover a formação de novos contadores de histórias através de cursos, minicursos e oficinas;
- Ampliar o número de sessões de histórias a serem apresentadas em escolas públicas;
- Estudar, refletir e produzir textos sobre temas ligados à leitura e ao ato de contar e ouvir histórias;

- Criar recursos para o aperfeiçoamento teórico-prático dos integrantes do grupo;
- Promover oficinas de contadores de histórias para crianças e adolescentes da comunidade;
- Criar um grupo de contadores infantis com crianças da comunidade;
- Oferecer sessões de histórias periódicas para a comunidade;
- Criar espaço para contatos e reuniões de contadores de histórias do/no Estado de Goiás.

É de interesse dos integrantes do Grupo que este exista por um tempo indeterminado, para que sejam aprofundados os estudos e aperfeiçoadas as suas qualidades.

BIBLIOGRAFIA (Utilizada em cursos, mini-cursos e oficinas):

ABRAMOVICH, Fanny. *Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

ARROJO, Rosemary (org.) *O Signo Descontruído*. Campinas, SP: Vozes, 1992

BAKHTIN, Mikail. *Filosofia e Marxismo da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1980.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Graal (ed. bras.: 1983)

BEUTTENMÜLLER, Maria da Glória. *Expressão Vocal e Expressão Corporal*. 2ª ed.Rio de Janeiro: Enelivros, 1982.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BRÁGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização - da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*, 1ª ed.: Artes Médicas, 1992.

CHAVES, Maria de Fátima Teixeira; **MURCE**, Newton; **VELOSO**, Adriana. A música complementa a narrativa. Texto produzido para este curso, 1994.

COELHO, Betty. *Contar histórias – uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise.* São Paulo: Quiron, 1984.

----------*Panorama Histórico da literatura infantil de juvenil.* São Paulo: Quiron, 1985.

CORACINI, Maria José (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas.*Ática, 1991.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. 5ª ed.: Ática, 1990.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil.* Ática, 1986.

YUNES, Eliana. *Para entender o PROLER.* Texto mimeo.

----------*Da crítica e da seleção de livros*. Texto mimeo PROLER.

MORANDUBETÁ, Grupo. *Curso de contadores de histórias.* (apostila), 1993.

MURCE FILHO, Newton F. *Aulas "Alternativas" de Leitura em Língua Estrangeira: Histórias "Provocadoras" e Deslocamentos de Posições Subjetivas.* Dissertação de Mestrado. Campinas,SP: IEL/UNICAMP, 1998.

ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

REIS, R. Luzia de Maria. *O que é conto. Brasiliense, 1984.*

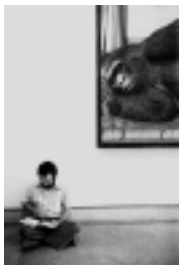
REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Cortez, 1993 (colégio magistério do 2º grau. Série formação geral)

SOUSA, Kátia Menezes e **LIMA**, Clêidna Aparecida de. *Contar histórias: o outro lado da história*. Texto publicado na revista SINTEGO.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

WEIL, Pierre e **TOMPAKOW**, Roland. *O corpo fala*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ZIRALDO. *O bichinho da maçã*, 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.



GT 15:
Leituras através de bibliotecas

Re-significando o livro: uma experiência com adolescentes da periferia de Salvador
América Lúcia Cesar

Investigando bibliotecas: Leitores diferenciados mas nada excepcionais
Maria do Socorro M. Montenegro

Tendências de leitura pública no Recife entre 1955 e 1995
Gilda Maria W. Verri

Foto de Harvey Finkle. Philadelphia, 1984

RE- SIGNIFICANDO O LIVRO: UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES NA PERIFERIA DE SALVADOR/BA.

América Lúcia Cesar[1]

"Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido". Ao ler essa frase de Marcel Proust, não posso deixar de associá-la a uma outra, de um jovem do subúrbio: *" O livro rouba o nosso tempo, o tempo que a gente poderia estar com os amigos, jogando bola, ou mesmo namorando"....Q*ue, por sua vez, poderia ter sido dita por muitos outros jovens de outros segmentos sociais, cujo desprezo pela leitura constitui alvo de críticas dos mais velhos, principalmente pais e professores. No entanto, uma investida mais cuidadosa pode revelar que o livro abarca diversos conteúdos simbólicos e uma problemática que merece uma maior atenção que o simples generalizar da culpa nessa "geração que não lê".

Nesta comunicação, procuro retomar a experiência do Memorial Pirajá, uma proposta político-pedagógica de gestão ambiental, focalizando um momento do trabalho cuja preocupação central foi refletir coletivamente sobre o livro e a escola.

O Contexto e os atores

O Programa Memorial Pirajá, implementado pelo Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, e Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, inscreve-se numa série de ações de educação ambiental e mobilização social pela revitalização do Parque Metropolitano de Pirajá, associando conservação do patrimônio a mudança nas condições de vida dos moradores, perseguindo, principalmente, uma melhor qualidade no ensino público da região.

[1]Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e doutoranda na Universidade Estadual de Campinas.

Com seus 1.550 hectares, o Parque Metropolitano de Pirajá, ou São Bartolomeu, é uma das últimas reservas de Mata Atlântica em área metropolitana e fica no subúrbio ferroviário de Salvador, área de maior população negra da cidade, que possui aproximadamente 400 mil habitantes.

O Parque é um lugar extremamente importante do ponto de vista histórico, religioso e cultural. Já abrigou quilombos, foi palco de lutas populares, e durante muito tempo uma fonte de lazer para toda a cidade. Além disso, é considerado sagrado para os fiéis das religiões afro-brasileiras, principalmente o candomblé, que ali realizam suas obrigações e oferendas. Atualmente, o Parque está degradado, invadido pela especulação comercial e inviável para visitações. Se considerarmos o significado do Parque como lugar da fé e memória das tradições afro-baianas, então ainda mais cruel se revela a sua deterioração.

A proposta do Memorial Pirajá tem como eixos centrais a gestão social, a memória e a sustentabilidade. A formação do sujeito gestor é o centro do trabalho pedagógico (seja ele aluno, professor, morador) e se fundamenta na ação transformadora sobre o lugar/território, também entendido como território de apropriações simbólicas, cujo eixo estruturante é a linguagem, na diversidade das práticas discursivas.

Os jovens a que vou me referir mais diretamente fizeram parte do Curso de Formação de Guias e Guardiães, entre 1994 a 1996. O curso tinha como objetivo formar jovens gestores do Parque Metropolitano de Pirajá, e se articulava com outro núcleo de ações socioeducativas do Programa no interior de escolas municipais de ensino fundamental, com vistas a um projeto piloto de educação ambiental e reformulação curricular. Em número de aproximadamente sessenta, esses jovens tinham entre 14 a 18 anos, freqüentavam o curso num turno oposto ao que estudavam na escola pública, e eram provenientes de famílias cujos hábitos lingüísticos e culturais são predominantemente orais

O livro e a escola pública local

O livro é um dos muitos nós na rede intrincada dos problemas do ensino público hoje, especialmente para esses jovens que encontram enormes dificuldades para ter acesso ao livro e ler. Em oficinas realizadas em seis dessas escolas municipais da região, mais uma vez, foi possível constatar quanto o livro carrega a aura da instituição escolar, sedimentado como depositário do saber , confundindo-se com a própria prática pedagógica.

Os alunos manifestaram, ainda que timidamente, sua insatisfação com a rotina escolar, de práticas repetitivas e pouco interessantes, calcadas no livro didático; mas não puderam deixar de apontar como um dos fatores para o fracasso na escola a falta desse mesmo livro. Por outro lado, seus pais materializam no livro a garantia para o sucesso dos seus filhos. Algo mágico, como se bastasse ao estudante a posse do livro para garantir-lhe o acesso ao conhecimento. Infelizmente, uma crença partilhada por professores e diretores da rede de ensino.

Manipulado, como é, num contexto político-ideológico que historicamente tem colocado a supremacia do escrito como fonte de conhecimento legitimada em detrimento das culturas de tradição oral, o livro representa um elemento para a sobrevivência do aluno, no âmbito da instituição.

Paradoxalmente, é na escola que tanto valoriza o livro , didático ou não, que ele falta. Não existem bibliotecas nem sistemas de apoio ao estudante para ajudar a suprir a dificuldade de acesso ao livro. No Subúrbio Ferroviário, não há bibliotecas públicas periféricas, articuladas ou não às bibliotecas centrais, nem programas adequados para atender à grande demanda dessa população. Não funcionam as bibliotecas localizadas nas escolas, por falta de recursos humanos e materiais.

Além disso, os alunos reclamam da dificuldade de utilizar os livros nas bibliotecas centrais. Nem só pela distância e o custo do transporte. Na avaliação que fazem, apontam

dificuldades de acesso ao acervo seja pelo sistema de funcionamento dessas bibliotecas, seja pelas condições do acervo disponível. Alguns referem-se a livros com páginas arrancadas, ou mesmo corroídas pelo tempo, livros desatualizados, desinteressantes e desagradáveis ao manuseio. Ou relatam dificuldades de manusear as fichas e encontrar o livro desejado – alguns não sabem mesmo encontrar um título por ordem alfabética- e pouca disponibilidade de funcionários para ajudá-los.

Re-significando o livro

A idéia da campanha pelo livro surgiu quando, alguns desses jovens, constatando a necessidade de o aluno possuir o livro didático na escola pública e a sua própria dificuldade em ter acesso ao livro de boa qualidade, quiseram enfrentar o problema. Além isso, no espaço da campanha, vislumbramos a possibilidade de ampliar a discussão em torno do livro e das práticas pedagógicas da escola.

Nas oficinas para a concepção e execução da campanha do livro e organização da biblioteca comunitária, o trabalho centrou-se na tentativa de delinear o significado do livro para esses jovens guias, o que ajudaria, também, a construir um perfil do leitor que iria usar a biblioteca. As primeiras representações foram sempre marcadas por expressões usuais em relação ao livro e à leitura: *"ler é navegar por mares nunca navegados" , "livro é cultura", " o livro é importante para subir na vida", "o livro é um tesouro do saber"*.

No decorrer das atividades para aprofundar a leitura dessas representações, descortinaram visões variadas em relação ao livro. Se alguns poucos manifestaram prazer e um certo hábito regular de leitura, a maioria não enxergava o livro fora do circuito escolar, tendo mesmo dificuldade de aceitá-lo como uma fonte alternativa de lazer para os outros. Frases como: *" O livro nem sempre é aquele amigo legal que distrai e sim aquele saco que dá dor de cabeça"; ou, " eu não gosto de ler porque não me sinto bem"* foram as mais comuns. Ir à biblioteca e manusear o livro aparece como resultado de uma tarefa imposta pelo professor, a "pesquisa", que se resume em copiar algumas frases para responder a

perguntas sobre determinado assunto ou organizar algum texto para ser avaliado e mereer uma nota.

Além disso, reclamam da linguagem inacessível e pouco interessante dos livros que conhecem, principalmente "*os de Português*". Alguns referem-se a "*uma outra língua*", como se fosse estrangeira, que os obriga constantemente a recorrer ao dicionário, que, por sua vez, quase nunca está disponível. Quando é possível consultá-lo, não há garantias de que contribuirá para a decifração do termo desconhecido, também pela linguagem inacessível: *A explicação de uma palavra sempre tem várias palavras que não sabemos.* O resultado termina sendo desestimulante. *"É muito chato."" Tem hora que me dá vontade de rasgar o livro." "Quando eu leio o livro demais, me dá dor de cabeça, e eu pego o livro e jogo pra lá."* Alguns também argumentaram que ler pode ser uma perda de tempo: "*Dá uma agonia na gente, ficar ali sentado, com tanta coisa boa lá fora."*..

Outros reconheceram que não lêem porque não têm bons livros à mão ou porque não são estimulados da maneira correta. Lêem, muitas vezes, em decorrência de uma obrigação, uma imposição do professor, sem que se discuta o porquê e a importância do que se recomenda para o leitor. Mesmo assim, não recharçaram a necessidade da leitura, cuja dificuldade pesa sobre a sua auto-estima, e de lutar pelo acesso ao livro que consideram de boa qualidade.

E o que é o livro de boa qualidade, para esses jovens? São livros que tenham "linguagem fácil" e assuntos que consideraram interessantes: filosofia, religião, cultura negra, esportes, música, problemas e conquistas atuais (sexo, aids, multimídia, cultura pop, entre outros) ou questões universais do ser humano em qualquer tempo: o ciúme, o amor, a guerra. Os gêneros literários mais referidos foram os romances e a poesia, mas colocaram em lugar privilegiado os quadrinhos, livros com muitas gravuras e os atlas.

Outro ponto destacado como muito importante pelos meninos e meninas do curso foi o momento adequado para a leitura*:" Às vezes não é o momento certo para fazer aquela leitura. É difícil encontrar o livro certo na hora certa. "*

A partir dessas discussões em torno do livro, foi concebida a peça Livro, parla!. A peça dividiu-se em dois atos. No primeiro, dois personagens tentam convencer um espectador escolhido na platéia a partir de vários argumentos a favor e contra o livro. No segundo , um espectador é convidado a conhecer uma "biblioteca viva", cujos livros são representados pelos vários atores. Ao escolher os livros, estes saem da estante e são "lidos" na medida em que os atores representam o seu conteúdo.

No processo de montagem da peça, puderam retomar e discutir com mais profundidade os significados já levantados nas discussões anteriores. A construção da "biblioteca viva" deu margem a um ritmo intenso de leitura, de livros de culinária aos de história e cultura afrobrasileira, de Gregório de Matos à literatura anglo-saxônica, sugeridos por eles e pelo educador do Programa, que era diretor da peça. Esse processo de leitura também favoreceu o exercício diversificado da oralidade e da escrita, na medida em que os textos foram comentados, recriados e adaptados por eles próprios. No livro de culinária, por exemplo, depois da leitura de uma receita convencional, recriaram o texto, com traços de humor e *non-sense*, resultando numa receita completamente exdrúxula e muito divertida.

Articulada à Campanha do Livro, a peça foi apresentada em escolas públicas e particulares da Cidade como uma atração para a divulgação da campanha e também para sensibilizar outros jovens a discutir o problema da leitura.

Avaliação final feita pelos próprios atores foi reveladora: até que foi bom! Constataram que *a leitura teve um sentido.* Ou seja, aconteceu no decorrer de um movimento realmente significativo, em que se envolveram como atores sociais- não só de

teatro- sujeitos re-criadores da sua realidade, em papéis socialmente relevantes, por eles mesmos escolhidos.

A Campanha do livro, por sua vez, arrecadou mais de 2. 155 livros, que foram organizados por toda a turma. No trabalho de organização da biblioteca, novamente tiveram oportunidade de ter contato com os livros, pois tinham que manuseá-los e de alguma forma lê-los para contar, separar, classificar, arrumar e fichar. Na discussão dos critérios de classificação e fichamento mais uma vez puderam exercitar o uso da leitura e da escrita. No final da arrumação dos livros, muitos se interessaram a tomar emprestado os livros que eles mesmos conseguiram e organizaram.

Num desses momentos em que trabalhavam em conjunto, discutindo temas comuns a todas as frentes de ação, surgiu um necessidade de fazer circular o acervo e essa discussão desembocou em outro projeto, sugerido pela coordenação do Projeto, mas assumido, discutido e escrito por todo o grupo, que foi o Projeto Ônibus Biblioteca, que visava não só dinamizar a circulação dos livros disponíveis mas servir como instrumento de promoção cultural, que estimulasse a leitura e o registro da cultura e saber dos moradores do lugar.

Porque devemos concluir, gostaria de destacar que essa experiência ressalta a necessidade de se repensar a prática escolar para que alunos e professores possam se aproximar dessa tradição letrada de forma crítica, ao tempo em que se dá voz aos saberes não escritos. No plano local, o Memorial Pirajá persegue a constituição de um acervo bibliográfico e a valorização e documentação da memória popular, integrados ao currículo das escolas do entorno do Parque. No entanto, a despeito da importância dessa ação local, é fundamental lutar por uma política educacional e cultural mais ampla, que redefina e aponte os rumos para uma educação realmente democrática e de qualidade. Para isso, será necessário que se promova um esforço, no nível sistêmico, de qualificação de pessoal e de construção de instrumentos pedagógicos e culturais apropriados, repensando não só as disposições curriculares, mas principalmente o cotidiano mesmo da escola, em que a

diversidade lingüística e as culturas de tradição oral mereçam um lugar e atenção especiais.

INVESTIGANDO BIBLIOTECAS : LEITORES DIFERENCIADOS MAS NADA EXCEPCIONAIS

Maria do Socorro Moura Montenegro
Docente da Universidade Estadual da Paraíba

Esta pesquisa focaliza a Biblioteca em relação a dois aspectos: Sua presença no processo ensino-aprendizagem e sua efetiva utilização pelo cidadão não aluno.

Como nesta pesquisa o que está sendo focalizada é a instituição – Biblioteca, farei uma breve apreciação de sua história.

As Bibliotecas antigas e medievais conservaram o seu caráter religioso, não pela matéria que continha nos livros, mas pela natureza dos seus orgãos mantenedores e administrativos.

No entanto elas se distinguiam pela classe sacerdotal a que se encontravam ligadas. E, usualmente, quando acontecia disporem de obras laicas e profanas, tratava-se de tirá-las de circulação

Daí se entender porque as Bibliotecas são denominadas de INFERNOS, isto porque na antiguidade e Idade Média a biblioteca era o abrigo das obras que cuidadosamente eram guardadas, obras estas que não podiam andar em todas as mãos.

A partir da renascença a Biblioteca acompanhou a evolução social – uma nítida laicização, principalmente no que consiste a cultura, pouco a pouco foram desaparecendo as universidades monásticas. Dessa forma, o livro perde o seu caráter de objeto sagrado e secreto para se transformar num objeto de trabalho colocado ao alcance de todas as mãos. E a Biblioteca é a instituição socialmente instituída para disseminar a informação através do livro e, baseada nesta afirmação ainda vou muito mais além por acreditar que o mais importante não é a disseminação da informação, mas sim o conflito que a(s) informação(ões) traz(em). E é baseada nesta afirmação que

reside o significado político que a Biblioteca poderia representar no interior da nossa sociedade, caso o compromisso político com o cidadão, escolarizado ou não, fosse efetivo. Em função disso a biblioteca possui no seu *acervo múltiplos discursos que se desdobram ao infinito não dá uma direção, mas propões alguns caminhos, deixando ao indivíduo a tarefa de avaliar e decidir* (Milanesi,1986:25).

Inicialmente procurei mapear as bibliotecas existentes numa microrregião do estado do Paraná, não para descrever cada uma das bibliotecas que encontrasse, mas para encontrar no seu funcionamento os indícios de uma prática social – a prática da leitura.

Nesta pesquisa busco dialogar com os sujeitos que trabalham nas bibliotecas, quer como responsáveis pela sua manutenção, quer como usuários de seus acervos. Não se encontrará aqui uma descrição em pormenores de cada biblioteca encontrada, mas o resultado das observações feitas no seu interior e o resultado das descobertas indiciadas pelas falas dos sujeitos que fazem da biblioteca seu dia-a-dia como encarregados, e dos sujeitos que as frequentam.

Para realizar esta pesquisa, delimitei inicialmente um espaço geográfico: interessava saber da existência de bibliotecas numa microrregião de Guarapuava. Escolhi esta microrregião porque a cidade sedia uma Universidade – a UNICENTRO e supunha que o movimento social que levou a criação da própria universidade fosse também conseqüência da existência de um certo padrão cultural que implica necessariamente a existência de bibliotecas.

No interior de duas bibliotecas selecionadas, coletei meus dados a propósito da história destas bibliotecas e, fundamentalmente, procurei descobrir os tipos de leitores que as frequentam, tentando saber quais suas práticas de leitura, e como estes leitores concebem esta prática.

Na investigação, descobri dois leitores não estudantes e que por cultivarem a leitura são considerados, nesta realidade social, leitores diferenciados. Neste sentido, o caminho

desta pesquisa também se construiu a partir de seus próprios achados: de um levantamento empírico da rede de bibliotecas de uma microrregião passou para o estudo de duas bibliotecas em particular, as únicas merecedoras de um estudo demorado entre aqueles outros pequenos acervos de livros chamados de “bibliotecas”, das duas descubro dois leitores diferenciados e suas vozes registradas me permitem refletir sobre a rarefeita prática social de ler na microrregião de Guarapuava.

Passei dois meses observando o cotidiano de três bibliotecas (a biblioteca pública, a biblioteca da universidade e uma biblioteca escolar – primeiro e segundo graus) e nestas observações anotava os episódios que do meu ponto de vista eram relevantes e significativos, como o fluxo de usuários e usuários não-alunos, o tratamento dado aos usuários, entrevistas com bibliotecários e fatos que eu considerava inusitados. Neste período tive a oportunidade de interagir com os alunos usuários; usuários não-alunos; funcionários; bibliotecários não formados; uma profissional formada em biblioteconomia.

Assim, a atual situação da falta de bibliotecas escolares no município de Guarapuava não se deve à falta de exigências, mas própria concepção de ensino e de escolarização corrente entre nós: trata-se mais de cumprir formalmente preceitos legais do que formar sujeitos escolarizados – e consequentemente sujeitos acostumados ao convívio com a atividade cultural ou intelectual.

Reconhecemos também que foi constatado nesta pesquisa que há boa vontade em algumas escolas que, não possuindo bibliotecas improvisam balaios com livros usados doados pelos professores e pela própria comunidade. Esses balaios são colocados no saguão da escola, para que os alunos retirem os livros. Essa improvisação revela uma mudança de perspectiva: cada gosto semelhante resulta de novas concepções que passam a circular nas escolas públicas e professores de “boa vontade” acabam improvisando projeto de formação de leitores.

Vale ressaltar que a leitura tem sido tratada como uma atividade típica da escola, continuar a ler depois de sair da escola deveria ser um produto das atividades escolares. No entanto há inúmeras contradições que podem ser constatadas a partir do depoimento dos usuários da bibliotecas escolares quando afirmam que "apenas lêem quando o professor manda" ou quando necessitam fazer "pesquisa", no sentido de cópia, prática esta que a escola insiste em não "enxergar".

A prática social da leitura tem sido defendida como ato de libertação. Segundo o escritor Ivan Ângelo

> *Quanto maior vontade consciente de liberdade, maior índice de leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem, da expressão, nos níveis individual e coletivo. Uma sociedade que sabe se expressar, sabe dizer o que quer, é menos manobrável (...) essa liberdade traduzida em responsabilidade não interessa aos governos; aqui sempre se achou melhor decidir pelo povo, escolher para ele os caminhos e os precípicios* (apud Silva, 1985:43/44).

Baseada nessa perspectiva, compreendo a leitura *como interlocução de sujeitos e, como tal espaço de constituição da subjetividade, alargado pelas múltiplas possibilidades de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita* (Geraldi, l996:64).

Considero a leitura, tanto no âmbito da biblioteca como fora dela, uma das práticas imprescindíveis à libertação do homem, desde que a palavra impressa e lida não seja concebida como verdade, princípio e túmulo de idéias (próprias da leitura de reconhecimento e da palavra invariável), mas concebida como ato de libertação, participando ativamente da construção do sentido, que é a concepção de leitura no sentido de compreender, como afirma Bakhtin (1992) quando diz que *Compreender é remeter a palavra do outro uma contrapalavra* e nesta contrapalavra está implícita as concordâncias, discordâncias,etc. Ao longo desta investigação, inicialmente visando um mapeamento das bibliotecas da microrregião, depois me detendo em duas bibliotecas em particular (a biblioteca Pública e a biblioteca da universidade), convivendo com seu cotidiano, conversando com funcionários e usuários, convivendo com a

comunidade de Guarapuava durante dois meses de pesquisa, “descobri” dois leitores diferenciados. O primeiro encontrei na biblioteca universitária, e uma fala de um dos funcionários me chamou a atenção “é um senhor alto e negro... ele está sempre por aqui...até parece que ele está se escondendo de alguém”. Este leitor foge do padrão de usuário a que a biblioteca está habituada e por isso mesmo tornou-se sujeito de minha pesquisa. A Segunda leitora me foi “assoprada” por uma professora da universidade. Segundo sua informação “nunca vi coisa igual... onde eu encontro ela, ela está com o livro debaixo do braço”. Como já tinha a informação de que havia leitores que retiravam livros da Biblioteca pública e que não eram estudantes, voltei a biblioteca e fui informada de que se tratava de uma senhora que vivia retirando livros – romances – no sistema de empréstimo. Consegui com a professora universitária o endereço desta leitora, marcamos encontro e conversamos sobre suas leituras.

No contraponto de vozes, a minha e a destes leitores, retomo aqui suas opiniões sobre leitura, educação, escola, bibliotecas. E também retomo os preconceitos sociais que envolvem estes leitores.

Com relação ao leitor discriminado ele visualiza na leitura o saber que lhe propicia apropriar-se do conhecimento que ainda não tem, mas que terá chances, no seu dizer, “de acrescentar” e “encontra”” respostas”, respostas estas que, no seu meio, no seu convívio, não encontrava. Apenas poderia encontrar algumas respostas, ou outros tantos conflitos, no espaço da biblioteca.

Este leitor justifica a sua ida à biblioteca dizendo que “prefere ficar ao lado de livros do que ficar ao lado de pessoas que não tem nada a lhe acrescentar”. Assim como também “agradece tudo que ele sabe deve-se a companhia dos livros”. E neste caso, percebe-se a importância que ele atribui ao “livro”, descartando o que se pode aprender com os outros e não citando jornais e revistas, material que ele mais manuseia na biblioteca. Obviamente, não é o livro quem si que está sendo

referenciado, mas o que ele representa na sociedade letrada, onde se associa livro/leitura, pois o livro é o portador mais significativo para a cultura letrada contemporânea. Livro aqui representa material escrito, onde se encontra ö (Milanesi,1986:130).

Com relação a leitora sem interlocutores, ela utilizava a biblioteca sob o sistema de empréstimos, a maioria de suas leituras foram e são realizadas em casa. O ambiente familiar lhe proporciona um certo conforto. Conforto este que a biblioteca não oferece.

Na entrevista ela reclama por não ter encontrado estes interlocutores: tinha vontade de conversar sobre as suas leituras, leituras que propiciavam questionar o vivido, mas as pessoas comas quais ela interagia não demonstravam o mínimo interesse pelas suas leituras. Tratavam e tratam-na com indiferença.

Na sua fala, percebe-se que esta leitora tinha o que dizer, mas não tinha a quem dizer"(...) Não tinha ninguém para conversar, ... mas se for coisas de livro, eu estou nessa, eu fico bem faladeira".

Como diz Bakhtin (1992:147) *aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores*.

Como pesquisas independentes, indiciam os mesmos sintomas: o paradoxo de vivermos numa sociedade letrada em que livros, bibliotecas, bibliotecários e professores são reduzidos aos baixos salários e aos parcos recursos e em que, ao mesmo tempo, no nível do discurso e da ideologia continua-se a reafirmar o valor do livro, da leitura e da literatura.

Em certo sentido esta pesquisa soma-se a outras: é denúncia e anúncio. Denúncia de uma realidade a transformar o anúncio de uma luta a enfrentar.

O RECIFE E OS LIVROS

Tendências de Leitura Pública no Recife entre 1955 e 1995

Gilda Maria Whitaker Verri*

Se não lhe devo saber ler,

Devo-lhe fazer do ler ser...

João Cabral de Melo Neto

A visão e a compreensão do Recife põem em evidência os contrastes que regem a diversidade e a dinâmica urbana. Assim é que o limite geográfico de 209 km2, na verdade, estende-se e transforma-se em Metrópole Regional, polarizando não apenas as capitais vizinhas — Natal, João Pessoa e Maceió — como as cidades mais próximas: Olinda, Paulista, Jaboatão, Camaragibe, Cabo.

* Professora de Departamento de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Pernambuco. Autora de *Viajantes Franceses no Brasil* e *Templários da ausência em bibliotecas populares no Recife*. Editora Universitária.

Ao longo das quatro últimas décadas, a estrutura metropolitana foi se modificando, com alterações na economia, no volume e na qualidade da prestação dos serviços (transporte coletivo, pavimentação, abastecimento de água, saneamento, energia elétrica, telefonia, limpeza, saúde, educação, cultura, esporte e lazer). Esse espaço transmunicipal, redimensionado, atrai pessoas com atividades e funções ligadas ao setor comercial, financeiro, administrativo, educacional e cultural da cidade-porto. No município vivem, hoje, 1,5 milhões de habitantes distribuídos entre 93 bairros, agrupados em seis Regiões Político-Administrativas. Nessas circunstâncias, para ampliar o estudo individualizado e ou usufruir de leitura pública, a cidade dispõe apenas de seis bibliotecas: uma estadual, duas em bairros, duas itinerantes, e as universitárias federais e católica, representadas pelas Centrais, outras mais, como as da Faculdade de Direito, de Ciências Humanas e do Centro de Artes são de acesso preferencial ao alunado.

Assim, excluindo algumas bibliotecas de escolas públicas, tem sido vedado à população com baixa ou nenhuma escolaridade o acesso às informações impressas sobre os valores ou expressões culturais, ou ao benefício dos pensamentos e idéias da humanidade, das criações e das conquistas das ciências, das técnicas, das artes. Ou dos livros ou produtos artísticos destinados a agradar e comover através de múltiplas linguagens. A compreensão de textos legislativos, que norteiam a inserção e a participação disciplinada dos indivíduos na sociedade, é algo colocado à distância. Para sanar, em parte, essas carências, as bibliotecas itinerantes e as públicas têm se proposto a ampliar, renovar ou diversificar a comunicação para crianças, jovens, trabalhadores, mulheres, enquanto mães e trabalhadoras. Ao mesmo tempo, tenta abrir espaço para os da terceira idade, que podem promover a preservação, a

transmissão e a fruição da cultura local, regional, nacional e universal. Dessa forma, a biblioteca acolhe vários tipos de documentos e instrumentos, buscando formas diferenciadas de difusão de leitura e de informação, resultando em trocas de ações que se estabelecem em função de leitores.

A responsabilidade das bibliotecas na formação histórico-social do leitor da cidade do Recife foi traçada pela Municipalidade ao final dos anos 40 e expande-se nos 50, com um movimento destinado a elevar o nível cultural da população. Foi uma luta pela conquista e crescimento do número de novos leitores para livros de conhecimentos gerais e de entretenimento. Construções de edifícios e favoráveis condições ambientais para quatro bibliotecas municipais em bairros populosos marcaram a década (Verri, 1996).

A implantação dessas bibliotecas deu-se em um momento de reajustamento social e econômico, quando outras formas de pensamento, geradas no após-guerra, redirecionaram a produção editorial àquele período histórico. Para o grande público, temas que poderiam preencher vazios, planos e expectativas, concretizavam-se na literatura. Através das bibliotecas e da radiodifusão, a narrativa ficcional, a crônica, a novela e as notícias diárias, ao lado de manuais técnicos e de ciências, eram postos à disposição de um público que se interessava pela cultura de massa. A organização dos acervos em língua portuguesa revelava a existência de obras marcantes, disponíveis nos catálogos de editoras de época, que se configuravam pelas formas de expressão, pelos gostos ou interesses predominantes na sociedade.

A permanência de muitos exemplares oriundos dos primeiros estoques bibliográficos postos nas bibliotecas — lentamente acrescidos de outros títulos — sinalizam a possibilidade de ser verificado como a composição dos acervos voltados para os textos literários instaurou tendências e preferências na construção social de leitores. A quantidade de empréstimos realizados e a seleção dos autores de literatura, escolhidos por indivíduos em reservas públicas, permitem delinear o caminho do livro, identificando ou correlacionando as ocorrências de leitura às situações políticas, sociais e econômicas.

A importância em reconstruir quadros de ocorrências, particularmente através da literatura, e considerar os vínculos que unem um texto, às motivações de leitura e aos problemas socioculturais vividos pelo sociedade, responde à necessidade de conhecer como um instrumento de representação da realidade, estabelece nexos ou se contrapõe à formação das mentalidades em uma comunidade de leitores. A inexistência de estudos que permitam avaliar a escolha por alguns livros de ficção, duráveis ou efêmeros, entre as bibliotecas no Recife, justifica a realização deste trabalho. Os resultados podem nortear a formação de novas coleções a serem postas em circulação. Ou de melhor divulgar o prazer de ler.

Produto artístico, a literatura expressa e transmite pela palavra, em prosa ou poesia, o mundo da fantasia, de sentimentos, de valores, de desejos. Atraente, ela é objeto de sedução para leitores em todos os estágios e, nos espaços públicos, tem circulação garantida. Assim é o texto que apresenta infinitas possibilidades para vincular o leitor à biblioteca. O modo de difusão da leitura através do romance, do folhetim. e da poesia regionais, nacionais ou universais é fator de expansão da leitura e, como tal, pode representar e ampliar um acervo

de idéias, ora verdadeiras ora falsas, ligadas ao conhecimento teórico ou ao cotidiano. Portanto, a questão seria saber: quais os vínculos que o indivíduo ou os grupos utilizam para unir ou contrapor as representações do real a um determinado momento histórico? Em que medida as bibliotecas estão aparelhadas para satisfazer as necessidades marcadas pela busca de um mundo do vir-a-ser? A investigação destas questões leva ao conhecimento do processo de formação das bibliotecas e das mentalidades ou seja, da construção da cultura em um período delimitado.

Vista como um instrumento de difusão da cultura, a biblioteca contribui para desvendar temas e significações, assim, se o desenvolvimento e a reorganização da aquisição do conhecimento podem ocorrer a partir da evolução de tendências de leituras em indivíduos ou grupos, tendo como fonte a literatura, então o conteúdo e as expectativas da linguagem podem ser considerados produtos artísticos ou de gosto duvidoso, ou como veículos que ajudam a deslindar o mundo.

Diante dessas questões, vai-se buscar identificar preferências de leituras ficcionais em bibliotecas públicas na área de literatura universal, durante o período de 1950 a 1995 através da análise de conteúdo e da relação com o momento histórico.

Para isso foi preciso coletar e identificar títulos e autores de trezentas obras literárias requisitadas durante 40 anos em seis bibliotecas, para recompor a frequência dos empréstimos. Os passos seguintes indicam a verificação do conteúdo das obras mais requisitadas pelos leitores. Por fim, a análise das preferências de leitura relacionada aos

conteúdos e à tabulação dos dados estatísticos dos empréstimos permitirão a interpretação teórica dos resultados obtidos.

Referências Bibliográficas

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

CHARTIER, Roger, *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1994.

ESCARPIT, Robert. *Le littéraire et le social*: éléments pour une sociologie de la littérature. Paris: Flammarion, 1970.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAJOLO, Marisa , ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996

LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. *História*: novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

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

MEYER, Marlyse. *Folhetim*: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro*: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

VERISSIMO, José. *História da literatura brasileira:* de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). Organização, revisão de textos e notas de Luiz Roberto S. S. Malta. São Paulo: Letras & Letras, 1998.

VERRI, Gilda Maria Whitaker. *Templários da ausência em bibliotecas populares.* Recife: EDUFPE, 1996.

GT 16:
Produções sobre a leitura: estudos contemporâneos

Livro didádito X prática pedagógica – alternativas: fragilidades e possibilidades
Carlos Henrique de Carvalho

Poesia e prática de leitura
Ida Maria Santos F. Alves

A mediação à leitura nas jornadas nacionais de literatura de Passo Fundo/RS
Eládio Vilmar Weschenfelder

Leituras de urbanidade: manuais de higiene e saúde
Maria Stephanou

Foto de **Edouard Boubat**, 1955

LIVRO DIDÁTICO X PRÁTICA PEDAGÓGICA: FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES

Prof. Carlos Henrique de Carvalho[1]

Estudar a Educação é importante como estudar qualquer outro campo de conhecimento, qualquer prática social, desde que se leve em conta o processo global da sociedade. Este tipo de estudo permite antecipar, planejar uma ação, refletir a prática do educador e seu papel na transformação desta sociedade.

Educar é transmitir idéias, conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade. A educação, portanto, é mediação entre teoria e prática. É tendo em mente essa realidade que decidimos estudar o livro didático, buscando identificar até que ponto ele atua como difusor de idéias que fogem da realidade. Também buscaremos analisar como que os professores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia encaram a problemática da ultilização do livro didático pelos professores de História daquele estabelecimento de ensino.

No primeiro capítulo, *ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A CERCA DO LIVRO DIDÁTICO*, abordaremos como que ele é " preconceituoso " em relação a algumas temáticas que fazem parte da História do Brasil. Para tanto analisaremos o livro de Ana Lúcia G. de Faria, Ideologia no Livro Didático, onde a autora procura responder questões a respeito de toda conjuntura que está subjacente à elaboração desses manuais, analisando a sua fundamentação teórico-metodológica, no sentido de defender a sua hipótese de trabalho de que o livro didático é um instrumento de dissiminação da (ou das) ideologia (ou ideologias) dos setores dominantes da sociedade. Num segundo momento, buscaremos tecer alguns cometários sobre os manuais didáticos de 1º e 2º graus, para procurarmos identificar as possíveis "icoerências" trazidas por estes livros, que, no geral, fogem aos modelos de manuais didáticos mais antigos, que apresentavam um História constituida apenas de heróis e fatos importantes, sendo contudo trazer os aspectos da dinâmica do próprio movimento histórico.

No segundo capítulo, *O LIVRO DIDÁTICA NA ÓTICA DOS PROFESSORES DE 1° e 2° Graus*, onde apresentaremos o questionário que aplicamos na Escola de Educação Básica da

[1] Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Doutorando em História pela Universidade de São Paulo (USP).

Universidade Federal de Uberlândia e algumas das respostas dadas pelos professores que foram inqueridos por nós.

Nas considerações finais faremos alguns questionamentos sobre os (des)caminhos que estão sendo seguindos pelos livros didáticos no Brasil, dando ênfase ao seu caráter mercadológico, isto é, ele se transformou numa mercadoria como outra qualquer, tendo que ser vendido para produzir e reproduzir o sistema capitalista, logicamente o mercado do livro didático é apenas uma face de algo muito maior, mas não deixa de colaborar para a reprodução do sistema, relegando ao um plano secudário o elemento mais importante dentro do contexto educacional: o aluno, que se vê obrigado a todos os anos adquirir novos manuais didáticos lançados no mercado pelas Editoras, sendo que essas não se preocupam com a relação ensino-aprendizagem, mas unicamente com a possibilidade de conseguir lucros maiores.

Portanto, podemos finalisar esta introdução afirmando que o livro didático é pouco criativo e não espelha as contradições e desigualdades que estão presentes na sociedade. Neles encontramos "estórias" repetidas de uma editora para outra e até de um série para outra na mesma editora. Não havendo, assim, o entrelaçamento da teoria com a prática, pois o livro didático despolitiza esta questão e transmite as ideologias dos setores dominantes.

A respeito da importância da relação empiria-teoria Vasquez nos afiança o seguinte:

> ***"A teoria em si... não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesmo, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação... uma teoria é prática na médida que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. "***[2]

Vê-se, pois, que para responder às inquietações apontadas até o presente instante adotaremos o materialismo histórico-dialético, porque julgamos que esse método responde melhor as nossas inquietações, enquanto pesquisadora das Ciências Sociais, em especial da História.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A CERCA DO LIVRO DIDÁTICO.

[2] *VASQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1968, p.46.*

> ***"Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderosos dominantes do Estado, Igreja, partidos políticos ou interesses privados que possuem e financiam veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, livros escolares e históricos em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja a História é proibida ".***
>
> ***(Marc Ferro)***

O livro didático em si não é o culpado pela inércia intelectual que toma conta dos estudantes brasileiros. Na realidade, ele é um dos fatores que estão determinando este estado de latência. Seria leviandade e incoerência de nossa parte criticar o livro didático, sem levar em conta o caos que domina o sistema educacional brasileiro. Além disso, nunca é demais mencionar o estado de miserabilidade em que os professores vivem, ou melhor, sobrevivem com os baixos salários que recebem. O descaso do Estado é praticamente total, não há verbas para melhorar a estrutura física de muitas escolas, e muito menos para proporcionar cursos de especialização aos professores. Dever-se-ia ter

> ***"um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas do poder e entre os Ministérios em cada área, de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação básica. É evidente que a dimensao dos problemas extrapola em muito atribuições feitas aos órgãos responsáveis pela educação. "***[3]

Nessa conjuntura percebemos o quanto a educação no Brasil está relegada a um plano secundário, onde os livros didáticos têm co-participação em todo este processo, haja vista que eles estão eivados de conceitos equivocados que não trazem nenhuma possibilidade do aluno refletir sobre si próprio, isto é, sobre a sua realidade. Portanto, o livro didático se constitui num instrumento mantenedor do *status quo* vigente; sendo importante não politizar os alunos, conseguindo isto pela própria "história despolitizada" presente nos manuais didáticos, logicamente, que este é apenas um dos mecanismos para se alcançar tal grau de despolitização.

---

[3] *GADOTTI, Moacir. Uma escola só para todos. Rio de Janerio, Ed. Vozes, 1990, p.17.*

A esse respeito Ana Lucia G. de Faria faz um estudo sobre o livro didático, emtitulado I***deologia no Livro Didátido,*** mais especificamente dos conceitos trazidos por esse manuais. Deste modo a autora irá abordar a forma pela qual o conceito de trabalho é concebido nessas obras. Nesse sentido, ele vem a se constituir na única via para se chegar ao progresso, isto é, o trabalho é idealizado como sendo algo dignificante para o homem, sem apresentar a exploração que está subjacente a ele. Essa argumentação visa promover o *status* do trabalho, melhor dizendo, a ocultar o que realmente ele é no bojo do modo de produção capitalista: objetivação da mais-valia.

Para comprovar a sua tese a autora estuda 35 livros, com o intuito de mostrar o mecanismo existente neles com a finalidade de escamotear os antagonismo de classes presentes na sociedade capitalista. Deste modo,

> ***"estes textos monstram o cárater mecânico que a ideologia burguesa atribui ao trabalho como forma de estabelecer a neutralidade divina à tarefas que cada um desempenha.. quando ele explica o trabalho da mesma forma, tanto para o homem quanto para os animais e as plantas, revela a ignorância do processo histórico."***[4]

Vê-se, assim, que os manuais didáticos são a-históricos quando abordam o conceito de trabalho, dando-lhe uma configuração idílica, ou seja, é através do trabalho que podemos ascender socialmente, é por intermédio dele que um país alcança o progresso, conseqüentemente, a ordem social. Contudo, por trás desta pálida visão liberal encontra-se a verdadeira essência do trabalho na sociedade capitalista: a exploração do homem pelo homem, em outros termos, o fruto do trabalho coletivo não é apropriado pela sociedade como um todo, mas sim por uma minoria que se enriquece às custas do trabalho alheio, no caso o proletáriado.

Para salientar todos estes aspectos a autora não só analisou os manuais didáticos, como também realizou entrevista com crianças oriundas da burguesia e do proletariado, buscando comparar os discursos desses dois seguimentos sociais, para posteriormente comtrapô-los com aqueles presentes nos livros didáticos. Feito isto, constatou-se que a idéia de trabalho predominante é a da positividade do trabalho, isto é, ele é enfocado, por ambos os seguimentos como sendo a força motriz de todo o desenvolvimento humano, não vindo à tona toda a exploração que subjaz ao trabalho humano. Sobre isso Ana Lúcia nos afirma o seguinte:

---

[4] *FARIA, Ana Lúcia G. Ideologia no livro didático. São Paulo, Ed. Cortez, pp.20-21.*

> ***"O trabalho leva ao progresso, nos faz felizes, mas, ao mesmo tempo, é uma atividade cansativa, penosa, inferior, manual, que é valorizada moralmente pelo livro didático visando o conformismo, a obediência e a resignação. "***[5]

São inúmeras as abordagens encontradas nos livros didáticos a respeito do trabalho, entretanto, nenhuma delas revelou a verdadeira face que ele adquire no mundo capitalista, pois irá se constituir na única via de se alcançar a liberdade, escamoteando os grilhões que o trabalho impõe ao homem na sociedade de classe.

Toda esta análise é alicerçada, metodologicamente, no materialismo histórico dialético que sedimentou o arcabolço téorico da autora propiciando-lhe ir além da aparência do trabalho no mundo capitalista: a exploração, que em última análise, constitui em sua essência. Portanto,

> ***"as classes sociais são camufladas, a exploração do trabalho é ocultada. Os trabalhadores (que são todos os homens) unem-se pelo trabalho. O trabalho é penoso, mas o trabalhador é um herói... a exploração do trabalho de muitos por alguns não tem lugar no livro didático."***[6]

Em fim esta foi a tese defendida por Ana Lúcia, ao longo de sua obra, e com a qual compactuamos, mas ela não tem apenas o cunho de denúncia, pois pode servir de refleção a respeito dos (des)caminhos que o sistema educacional brasileiro está trilhando, no qual o livro didático inseri-se.

Diante das colocações feitas por Ana Lúcia e dos questionamentos apresentados até o presente momento, podemos afirmar que os livros didáticos, em geral, e em particular os de história e áreas afins, reproduzem imagens que não condiz com a realidade histórica. No entanto, uma vez divulgados essas imagens de harmonia social, as quais são socializadas ao nível do saber, dentro ou fora da sala/escola, então fazem cem que não haja, e nem possibilitam também leituras complementares que apresentem um cunho crítico sobre o assunto enfocado, nem mesmo uma proposta que vise explorar a realidade mais próxima dos educandos. Nesses manuais didáticos os fatos e acontecimentos estão totalmente distânciados dos alunos, que assim passam a ver a História como sendo meramente um amontoado de datas e fatos, devendo ser simplesmente memorizados para passarem de ano. Tal

---

[5] *Idem, Ibem, p.25.*
[6] *Idem, Ibem, p.69.*

postura, presente no livro didático, retira o critério crítico da dinâmica social, levando os alunos a não refletirem sobre a sua própria realidade.

A educação não pode ser encarada desta forma, ela deve ser vista como um agente transformador da sociedade, desde que esteja comprometida com a formação de um homem consciente e pleno no exercício da sua cidadania. De uma certa maneira os livros didáticos apenas tangenciam uma abordagem crítica, mas em momento algum trazem os alunos à sua realidade.

A questão do livro didático é apenas um dos muitos problemas do sistema educacional brasileiro, no qual merece discussões mais aprofundadas no meio acadêmico, entre professores de 1º e 2º graus e entre diversos profissionais que lidam com a educação. Contudo, para romper com a ideologia transmitida pelos livros didáticos, os professores também precisam refletir e mudar os seus conceitos de disciplina e de autoridade. Não devem impor regras prontas e acabadas aos alunos, mas devem criar um espaço de possibilidade, onde alunos e professores venham a debater interagir com os docentes, criando outras regras para estabelecer seus direitos e seus deveres.

Não temos pretenção de apresentar respostas a tais indagações, mas sabemos que há outros caminhos que podem ser seguidos pelos professores. A título de sugestão e conclusão deste ensaio tomamos a liberdade de apontar alguns, como por exemplo: discutir a produção do conhecimento na sociedade contemporânea, mostrando aos alunos a quem ele benefica; salientar a não existência de uma verdade histórica tão realçada nos livros didáticos; valorizar a “história” mais próxima dos alunos, isto é, a realidade de sua cidade, de seu bairro, utilizando os documentos que estejam mais relacionados com os alunos: folhetos da paróquia local, da associação de bairro, dos jornais da cidade e da própria escola. Ao agir assim, o professor estará iniciando o processo de recuperação da escola, enquanto locus do conhecimento reflexivo, imprescindivel para o cumprimento de sua verdadeira finalidade: a formação da consciência crítica de seus alunos, tendo em vista uma sociedade mais justa.

O LIVRO DIDÁTICO NA ÓTICA DOS PROFESSORES DE 1° e 2° GRAUS.

Para tentarmos identificar a respeitividade do livro didático junto aos professores de 1° e 2° graus aplicamos o seguinte questionário:

1- NOME:
2- ENDEREÇO:

3- EM QUAL INSTITUIÇÃO CONCLUIU O CURSO SUPERIOR?
4- TEM LICENCIATURA PLENA OU CURTA?
5- FEZ ESPECIALIZAÇÃO ? EM QUAL INSTITUIÇÃO?
6-TEM PÓS-GRADUAÇÃO? EM QUAL INSTITUIÇÃO?
7- O QUE VOÇÊ ENTENDE POR LIVRO DIDÁTICO?
8- QUAIS DEVERIAM SER AS QUALIDADES FUNDAMENTAIS DO LIVRO DIDÁTICO?
9- POR QUE ESCOLHER UM LIVRO DIDÁTICO E NÃO OUTRO?
10- POR QUE USAR O LIVRO DIDÁTICO?
11- MUITO SE TEM DISCUTIDO A RESPEITO DA "DITADURA" DO LIVRO DIDÄTICO, ENFIM QUEM CONDUZ O CURSO, O PROFESSOR OU O LIVRO?
12- A PROGAMAÇÃO, O PLANEJAMENTO, DEVEM SER FRUTOS DE UMA LEITURA PREVIA DO LIVRO DIDÁTICO?
13-QUAIS SÃO OS CRÍTERIOS DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO? HÁ PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NESSA ESCOLHA?
14-ENQUANTO PROFESSOR, DE HISTÓRIA, O QUE VOÇÊ ACHA DO CONTEÚDO TRAZIDO PELO LIVRO DIDÁTICO? VOÇÊ ELABORA MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR? BASEADO EM QUE BIBLIOGRAFIA?
15-SE POSSIVÉL FAÇA ALGUNS COMÉNTARIOS SOBRE A ULTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM GERAL.

Este questionário foi aplicado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), sendo que todos os professores da área de história de 1° e 2° graus responderam o mesmo. Pode-se notar, pelas suas respostas, que a maioria deles desaprovam a ultilização "indiscriminada" do livro didático. Isso fica claro quando examinamos algumas das respostas, tais como o da proofessora *S* [7], que no ítem 8 do questionário afirmou o seguinte:

> ***"Sou contra o livro didático. Mas, como este é quase que o único recurso do professor, penso que ele deveria trazer conteúdos críticos em diferentes abordagens para se efitar passar ao aluno uma concepção de história (no caso do ensino de história) como se não houvesse nem uma outra a ser pensada e discutida."***

Já a professora *A e*ntende que:

> ***"-Questões de reflexão crítica e não só de compreensão, copia.***
> ***-Ilustrações, charges relacionados ao tema em discussão.***

[7] *Por uma questão ética não iremos mencionar os nomes dos professores que responderam ao questionário, simplesmente adoraremos a sua inicial, mesmo recebendo autorização deles para citá-los.*

> ***-Textos aprofundados, mas com linguagem adequada ao grau de ensino.”***

Por outro lado, a professora *D*, pensa da seguinte forma:

> ***“O livro didático deve estar adequado à realidade de mundo e de vida de quem lida com ele cotidianamente.”***

Sem dúvida nenhuma, as falas das professores expressam o descontentamento daqueles que lidam com o livro didático, pois ele traz vícios extremamente perniciosos para os alunos de 1° e 2° graus, prejudicando sobremaneira os mesmos, já que eles irão aprender e fixar aquilo que o livro didático transforma em verdade absoluta, sem nenhum cunho crítico da realidade vivênciada pelos próprios alunos. Por outro, lado eles se constitui no único instrumento de pesquisa dos professores, os quais não têm condições de fazerem cursos de aperfeiçoamento.

Isso fica claro quando analizamos a resposta do item 10 do questionário:

> ***“ Existe as duas possibilidades. O professor que tem uma certa capacidade crítica, consegue também usar o livro de forma crítica e não se tornar refém dele. Mas, a maioria, précaria de formação por falta de uma ‘competência’ básica, torna-se o refém do livro.”***
>
> *(Professora S)*

> ***“Uso do livro didático implicou na constituição de alguns vícios, principalmente o da não elaboração. Por outro lado, não há professor que não recorra ao mesmo para produzir suas aulas. As aulas temáticas ou o estudo temático, praticamente aboli o uso do livro didático. Eu ainda não experimentei esse método. Eu não sei o que dizer, assim de forma definitiva. Se que é importante que o professor elabore, e elabore junto com os alunos um conhecimento, mas não sei se o livro didático é o principal elemento para esse processo. ”***
>
> *(Professora D)*

> ***“Um entre vários recursos didáticos que o professor e os alunos têm para pesquisar. Não um material para ser seguido dia-a-dia, escravisando o professor e os alunos. Teoricamente ele não deveria ser adotado, para haver mais liberdade, criatividade nas aulas. Porém, sabemos que sem as condições de trabalho da maioria dos professores, falta tempo e qualificação para se produzir materiais mais relacionados com a realidade de seus alunos ou buscar materiais mais interessantes, motivadores. ”***
>
> *(Professora A)*

Todo esse procedimento metodológico, que realizamos até o presente momento, nos possibilita visualizar o mal estar que o livro didático proporciona aos professores que têm um preparo téorico-metodológico mais adequado, pois os três docentes acima mencionados fazem pós-graduação e exerce a docência numa escola que é tida e havida como modelo. Isso prova que o livro didático pode ser ultilizado, desde que não escravise aqueles que o utiliza e nem aqueles que tentam apenas ganhar algum conhecimento através dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> ***" O 'certo' se torna verdadeiro na conciência da criança. Mas consciência da criança não é 'Indivídual' (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual das esmagadara maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas a antagônicas às que são refletidas pelas programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluida torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. "***
>
> ***(Gramsci,1968, p.131)***

Nas últimas décadas foi uma constante os debates em torno da utilização do livro didático, nas escolas de 1° e 2° graus. No entanto, apesar de toda discussão o seu uso vem sendo cada vez mais frequente nestas instituições de ensino; sem haver revisão do conteúdo que eles trazem. Deste modo, o presente estudo analisa a forma pela qual o livro didático transmite determinados conteúdos, principalmente, aquele relacionado com o ensino de história, pois esses manuais didáticos se transfomaram na única fonte de consulta por parte dos professores, sem haver nenhuma crítica a eles, como se fossem verdades prontas e acabadas. Isto torna-se mais grave no instante em que a história é vista como sendo um processo mecânico, linear e com um fim pré-determinado.

No momento atual, em que a questão do ensino público está sendo discutida com todo vigor, a análise do livro didático ganha importância primordial para entendermos os (des)caminhos do ensino de História no primeiro grau., consequência direta do discurso governamental, do despreparo dos professores e da utilização de material didático-pedagógico totalmente inadequado à realidade dos

alunos. Assim sendo, a História transmitida pelos livros didáticos nada mais é do que a história oficial de uma classe que universaliza os seus valores via ideologia, retirando a própria historicidade do homem, porque o homem é histórico, faz a História em condições dadas; mas para o livro didático ele é a-histórico, é apenas um ser ideológico confundido com outros seres. Em verdade, não somos céticos em relação ao livro didático, o que questionamos é a forma pela qual ele é elaborado, não havendo discussões durante essa elaboração.

Moacir Gadotti nos aponta outras dificuldades que são enfrentadas pelos professores:

> ***«Dificilmente encontramos hoje educadores, pais ou os alunos satisfeitos com a escola atual. Os alunos se queixam da burocracia e do autoritarismo; os pais, da baixa qualidade dos metódos. Os professores se queixam dos baixos salários, da falta de liberdade, do centralismo. A administração acusa os professores de corporativismo. Alguns acham que a escola do passado era melhor, outros que a escola privada é boa e a escola pública é pior».***[8]

Além dessas dificuladades a escola pública enfrenta a já mencionada imposição do livro didático, que nem sempre corresponde à realidade de sua clientela. Tal imposição vem atender a necessidade de um mercado editorial que cresceu substancialmente nas últimas três décadas.

Sobre o caráter mercantil que o livro didático adquiriu nos últimos anos, o trabalho da professora Selva Guimarães Fonseca, Caminhos da História Ensinada, colabora bastante para compreendermos a estratégia mercadológica que permeia a produção do livro didático no Brasil, pois de acordo com as observações da autora, o livro didático foi transformado numa

> ***"mercadoria altamente lucrativa, procurando ajustá-la aos novos interesses de consumidores. Renovam os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliograficas. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitos buscaram alternativas, tais como seleção de documentos escritos, fatos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio! Os livros destas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos."*** [9]

---

[8] *GADOTTI, Moacir. Uma escola só para todos. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1990, p.17.*

[9] *FONSECA, Selva Guimarães. Os caminhos da História ensinada. Campinas, Ed. Papirus, 1993, pp.144-145.*

Assim, a autora caracteriza os componentes de um processo que vem dando sustentação ao mercado editorial .

Deste modo, o conteúdo do livro didático torna-se fragmentário e, em muitos casos, desprovido de qualquer análise crítica. São textos distantes do aluno, sem conexão com esse, ou seja, o livro didático apresenta uma história que não tem nada a ver com aquilo que os alunos fazem e vivem.

Concluindo, os livros de História, Geografia e Estudos Sociais, que têm sido os mais estudados em nosso país no que diz respeito dos seus conteúdos, também se evidenciam como importante conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F.F.L. Que sabemos sobre o livro didático? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 61 (138), abril/jun. 1976.

ALVES, N. O cotidiano do libro didático: a articulação do conteúdo e do método dos livros didáticos. Brasília/Rio de Janeiro, INEP/FLACSO,1986, 1 e 2, Relatório final.

ANTONACCI, Maria Antonieta M. e Silva, Marcos A. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1o. e 2o. graus. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, no. 19, set. 1989/ fev.1990, pp. 9-29.

BERTUSSI, M.H.B. Ö livro didático no contexto educacional."In: Oliveira, J.B.A. A política do libro didático. São Paulo, Summus, 1984.

CÂMARA, Brasileira do Livro. O livro didático no Brasil. Doc. apresentado no Encontro de Secretários de Educação e Cultura. São Paulo, CBL, 1981 (mímeo)

CABRINI, Conceição .et al. O ensino de história : revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CADERNOS CEDES,18 .O cotidiano do livro didático. São Paulo, Cortez/Cedes, 1987.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE . A prática do ensino de história. São Paulo, Cortez/Cedes no. 10, 1985.

EM ABERTO,L.F. Livro didático: velho tema, revisitado. Brasilia, ano VI, no. 35, jul.set.1987.

EMEDIATO,L.F. Livro didático: a cultura d espoliação. O Estado de São Paulo. São Paulo,02/02/79.

FARIA, A.L. Ideologia do livro didático. São Paulo, Cortez, 1984.

FLEURY, R.S. Livro didático. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

FONTES, J.B. O livro didático e a boa comunicação. Leitura : teoria e prática, Porto Alegre, III (3), jul.1984.

FRANCO, M.L. A política do livro didático a nível da legislação. Plural, São Paulo III(6): 25-41,jul./ago.1980.

FRANCO, Maria Laura B. O livro didático de história do Brasil: algumas questões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, no.41, maio de 1982,pp22-27.

FREITAG, Barbara et alu. O livro didático em questão. Cortez, 1989.

GAGLIARDI, Célia M. et. Reflexões sobre a prática diária no ensino de história. Revista Brasileira de História , São Paulo, v.9, no. 19. fev. 1990, pp.143-79.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: Comissão do livro técnico e do livro didático. O livro didático, sua utilização em classe. Brasília, gráfica Nacional, 1972.

POESIA E PRÁTICA DE LEITURA[1]

Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)

> *[...] o que em mim cresce e se reproduz, então, não sou eu, é o que escrevo. E só essa vida "textual" e escrita me protege do nada, do pó, da mortal opacidade do gesto efêmero.*[2]

Nuno Júdice é um dos mais importantes poetas contemporâneos de Portugal. Sua obra expressa fundamentalmente a necessidade da prática de leitura na realização do processo poético, refletindo sobre as conseqüências estéticas e culturais dessa prática. O poeta lê outros poetas, lê sua cultura de língua portuguesa, lê a cultura estrangeira, interrogando o seu tempo, discutindo a função ou o raio de ação da escrita literária e demonstrando no trabalho do escritor a presença sempre interrogativa do seu duplo, o leitor. Falamos, por isso, em relação ao trabalho desse poeta de uma "teorização da leitura", ou seja, o poeta, leitor voraz, cruza de forma provocativa textos alheios em sua própria escrita, construindo sua textualidade pela absorção crítica e avaliadora da palavra do outro, com o reexame de imagens e reconfiguração de estruturas formais e de sentido.

Ora, falar de intertextualidade hoje parece ser um lugar comum, pois é impensável falar de um texto sem observar suas possibilidade dialógicas, já que a escrita é um ato de interlocução, mesmo que não assumida. Sempre houve a ação intertextual, porém foi também a modernidade teórica do século XX que especificou essa ação e discutiu suas conseqüências.

Na obra de Nuno Júdice a intertextualidade ganha maior complexidade. Nascido em 1949, no Algarve, era um jovem nos anos 70 e rapidamente construiu uma vasta obra ficcional, cerca de vinte e cinco livros, com predomínio da poesia sobre a prosa, também algum teatro, e significativas excursões pela crítica literária, representativa de seu magistério universitário. Sua obra nos dá acesso a caminhos diretamente ligados às nossas indagações e reflexões sobre uma teoria da leitura na poesia portuguesa mais recente. Desde o primeiro livro, **A Noção do Poema** (1972), preocupa-se sobremaneira com a realização do "objeto poético" e a compreensão do "ato poético" e muitos são os títulos de poemas que indicam a reflexão sobre essa escrita e sua especificidade, sobre a literatura e o jogo da linguagem, por exemplo, *Regra de Composição, Os Corredores do Poema, Arte do Poema, A Arte é Poética, Procurando as Palavras Ancestrais, Teoria Geral do Poema, Sob o Tempo do Poema, Poema com Indicação de Lugar, Só se o Poema não Surgir. Eis o que Devia ser Dito*. A partir destes poemas reunidos em livros cujos

[1] Esta comunicação resulta de pesquisa sobre a poesia portuguesa contemporânea, décadas de 70 a 90, objeto da tese de doutorado pela UFRJ que estamos preparando.
[2] JÚDICE, N. (1991) p. 111.

títulos[3], como do seu primeiro – **A Noção do Poema** – indicam também explicitamente essa direção, seguimos suas reflexões estéticas e o questionamento sobre a arte num tempo (o nosso) em que aparentemente o artístico não encontra mais razão para intervir ou insistir no sentido da vida.

Esse debruçar sobre a escrita presente em toda a poesia e narrativa que se seguiram[4], constituiu-se também da assumida atividade de leitura da poesia alheia e da própria, sobre a experiência poética de tempos diversos como o romantismo alemão (na figura emblemática de Holderlin), o simbolismo português (Pessanha), a modernidade finissecular francesa (Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé e Verlaine) e a própria modernidade nascente em Portugal (Antero de Quental, Cesario Verde e Fernando Pessoa). Em 1992, publicou um livro de ensaios, **O Processo Poético**, no qual estuda a questão da metáfora na poesia francesa finissecular (século XIX), além de pensar a poesia de Antero de Quental e de poetas mais recentes. A escrita do poeta se efetiva dessa forma, pela leitura crítica da poesia. Sua própria poética utiliza-se de um léxico literário marcado pelo Romantismo e Simbolismo; demonstra a apropriação de estruturas, versos e temas de alguns mitos da poesia francesa (Mallarmé, Baudelaire, Rimbaud e Verlaine), da alemã (Holderlin), e da própria modernidade portuguesa (figura/ficção Pessoana) num ostensivo diálogo que indica não só o gesto admirativo, o olhar solidário à aventura difícil da poesia, como também um provocativo descentramento da palavra alheia, revendo pela ironia a cultura literária ocidental, os paradigmas poéticos e as imagens-tipo de poetas sem lugar no presente.

Se a poesia de Júdice exemplifica os ecos do Romantismo na literatura portuguesa moderna, como afirma outro poeta e crítico português, Joaquim Magalhães[5], essa volta, obviamente, não é inocente, pois o acompanhar de sua produção literária revela um leitor atento, crítico, que põe em confronto o modo de estar na cultura ocidental contemporânea e na cultura portuguesa. Ainda sobre a poesia de Júdice, Joaquim Magalhães diz que há a invenção da poesia conduzida pela cultura e, realmente, o poeta impõe aos seus próprios leitores a obrigatoriedade de conhecer um determinado panorama literário sem o qual sua poesia parece ficar reduzida à manifestação neo-romântica de um eu narcísico e solitário. Outra forma de ironia fatal para o seu leitor. Solicita portanto um tipo de leitor também literário, realizando o que Umberto Eco expõe em **Sobre os Espelhos** : *[...] quando um texto cita um texto anterior, este impõe ao receptor uma inspeção na própria competência intertextual e no próprio conhecimento do*

[3] Indicamos na bibliografia final as obras poéticas de Nuno Júdice

[4] Além dos livros d epoesia arrolados na bibliografai final, lembremos em prosa: **Última Palavra: sim** (1977), **Plancton** (1981), **A Manta Religiosa** (1982), **O Tesouro da rainha de Sabá** (1984), **Adágio** (1989), **A Roseira de Espinhos** (1994) e **A Viagem** (1994); em teatro, **Flores de Estufa** (1993), em ensaio: **Poesia Futurista Portuguesa – antologia** (1981), **A Era do Orpheu** (1985), **O Espaço do Conto no texto Medieval** (1991), **Portugal: língua e cultura** (1992), **O processo poético** (1992) e **Voyage dans un siècle de Littérature portuguese** (1993).

[5] MAGALHÃES, J. M. (1987) p. 247-260.

mundo [...] É necessário para entender a obra, ir para fora da obra e explorar o que vem antes da obra[6].

A obra de Júdice realmente configura uma teoria que vai problematizar a relação entre escritores (a questão das influências) e a relação entre autor e leitor (os problemas da recepção estética). Igualmente discute os limites das diversas áreas de conhecimento e tanto torna o poema uma reflexão filosófica ou estética como o transforma num discurso comum, paródia no prosaico. Embora nos seus primeiros livros isso seja mais dominante, a preocupação com o ler o mundo, a obra, a literatura e a cultura percorre toda sua produção, seja em poesia, seja em narrativa. A intertextualidade ganha, portanto, funções específicas: estabelecer um espaço de crise (separação) em relação aos discursos da tradição, interrogar-se (e a nós, leitores) sobre a validade da escrita literária e avaliar as possibilidades de fundação de sentidos novos na arte desse fim de século. Quando se apropria a textualidade alheia e reelabora o jogo metafórico numa nova experi6encia da imagem perpassada de ironia ou admiração, impõe uma outra leitura à leitura da tradição, o que significa uma ação parodística na formação defendida por Linda Hutcheon: "*repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança*"[7].

Essa ação de leitura também recai sobre o leitor de sua obra que precisará recompor seus próprios modelos literários para acompanhar a escrita do poeta e não se enredar por entre os personagens literários e a fingida memória de um mundo de ficção. Isso obriga-nos a ser o "leitor desconfiado" definido por Paul Ricoeur:

> *[...] a função da literatura mais corrosiva pode ser contribuir para fazer aparecer um leitor de novo tipo, um leitor ele próprio* ***desconfiado****, porque a literatura cessa de ser uma viagem desconfiante feita em companhia de um narrador digno de confiança, e torna-se um combate com o autor implicado, um combate que reconduz a si mesmo.*[8]

A prática de leitura desenvolvida de forma obssessiva traz conseqüências estéticas e culturais, por estar o poeta não só a pensar a especificidade de sua matéria (a linguagem) e de seu trabalho (escrever), como também a de repensar a tradição, a avaliar a modernidade e a recuperar no seu canto as vozes de diversos poetas irmanados pela certeza de que a poesia é uma forma de estar no mundo contra o tempo corrosivo, contra o silêncio não comunicativo do cotidiano. Pensamos no que escreve Leyla Perrone Moisés em suas **Flores de Escrivaninha** sobre outro escritor-leitor:

---

[6] ECO, U. (1989) p.118.
[7] HUTCHEON, L. (1989) p. 17.
[8] RICOEUR, P. (1997) p. 282.

> *[...] Jorge Luis Borges propõe uma total subversão do conceito de tradição, a partir de uma teoria da leitura. Em 'Kafka e seu precurssores', ele observa como uma obra forte nosobriga a uma releitura de todo o passado literário, onde passaremos a encontrar não as fontes daquele novo autor, mas as obras que tornam legíveis e interessantes porque existe esse autor moderno [...] Para Borges, portanto, a tradição é uma questão de leitura, de recepção e como essa recepção se transforma em cada momento histórico, a tradição está constantemente sujeita a uma revisão, está em permanente mutação [E ao final do seu texto] E o futuro da literatura não se decidirá pela simples linha sucessória, mas pela interação sincrônica que faz com que a literatura seja mais um espaço de escritura-leitura do que uma seqüência simples de fontes puras e influências degradadas.*[9]

Para o poeta português Nuno Júdice a leitura em poesia é a atividade necessária para que o poeta encontre outros poetas, para que ele, poeta de língua portuguesa, dialogue com poetas franceses, alemães, ingleses, com a cultura européia especialmente, cultura em que a portuguesa se insere com mal resolvido complexo de inferioridade social, como já discutiu Boaventura de Sousa Santos ("...estar com a Europa é ser como a Europa"[10]).

Em conseqüência dessa ação contínua de leitura-escrita, o poeta é um pensador do tempo, "*[...] o meu olhar demora-se / na efêmera imagem da eternidade. Vivo o tempo previsível da / nostalgia. Não me ouvem. "*, e também da memória do sujeito e da memória da cultura, com uma vivência existencial que periga se transformar num canto de ruínas, num saber de desesperança e descrença em qualquer projeto extra-texto. O que se constata, inicialmente, é um centramento na individualidade (nos primeiros livros é praticamente obssessiva a enunciação em primeira pessoa do singular: "eu trabalho a página", "dei-me a um exercício inquieto", "ganhei o conhecimento seguro da indecisão", "tive uma vocação divina", "dobro o joelho perante o poema", "bebi numa taça a cera derretida do passado", "descrevo a noite fugitiva e obscura"), em seguida, a preocupação filosófica sobre a possibilidade de conhecimento através da poesia e a fala da crise de um tempo que se auto-julgou senhor de respostas, mas em vão. O poeta, porém, apesar da ironia, apesar do grau de exigência na relação com a linguagem, persiste na escrita e na leitura, impõe o papel de decifrador ao leitor, persiste na arte como possibilidade de encontrar a humanidade num "tempo de indigência", afirmando

[9] MOISÉS, L. P. (1990), p.95-99.
[10] SANTOS, B. de S. Op. cit. p.64.

contra a passagem angustiada do tempo a permanência do poético, das imagens que soldam os fragmentos do real, numa paisagem de abstração que perdura no próprio cenário do poema.

> *[...] O poema, disseram-se, ignorou esta distracção: atravessou o limite da eternidade, vestiu-se com as palavras nocturnas, deixou que a morte o contaminasse. À beira mar, não dou por isso; e digo-o, devagar, repetindo em voz baixa todas as suas contradições.*[11]

É, portanto, uma poética de "*partilha de mitos*"(título, aliás, de um de seus livros), considerando que, no ato de partilhar, se há o desejo de encontro, há também a irreversível da unidade. A interlocução continua e insistente é o exercício crítico de um leitor especializado de poesia sobre os próprios limites da palavra poética e sobre a significação de sua existência em nosso tempo finissecular. Com essa certeza, oferecemos aqui o poema *Arte Poética*[12] como representação da poesia desse poeta-leitor que é Nuno Júdice.

> *O ar está cheio de palavras: e até as que se perdem contra o fundo de muros, as que caem no outono como as folhas das árvores, as que se afogam no pântano das indecisões, deixam no ar o seu eco. Assim, o poeta segue um destino de colecionador ao recolhê-las, mesmo essas cujo murmúrio se confunde com o vento, e prendê-las à página onde se agitam estremecendo com o sopro da voz, ou adquirem a dureza do mármore, brilhando apenas quando a luz do verso as toca.*

Referências Bibliográficas

_____. *A Condescendência do ser*. Lisboa: Quetzal, 1988.

_____. *Enumeração de Sombras.* Lisboa: Quetzal, 1989.

_____. *As Regras da Perspectiva.* Lisboa: Quetzal, 1990.

_____. *Obra poética (1972-1985).* [*A Noção de Poema, O Pavão Sonoro, Crítica Doméstica dos Paralelepípedos, As Inumeráveis Águas, O Mecanismo Romantico da Fragmentação, Nos Braços da Exígua Luz, O Vôo de Igitur num Copo de Dados, A Partilha dos Mitos, Lira de Líquen e Rimbaud Inverso*]. Lisboa: Quetzal, 1991a.

[11] JÚDICE, N. (1992) p.30.
[12] Idem, (1996 a.), p.10

_____ e CHAFES, Rui. *Uma sequência de outubro Une sequence d'Octobre*. Lisboa: Livro de Artistas

- Comissariado para a Europália 91, 1991b.

_____. *Um canto da espessura do tempo.* Lisboa: Quetzal, 1992.

_____. *Movimento do mundo.* Lisboa: Quetzal, 1996a.

_____. *Meditação sobre ruínas*. Lisboa: Quetzal, 1996b.

_____. *A Fonte da vida.* Lisboa: Quetzal, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: O Social e o Político na pós-modernidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

HUTCHEON, Linda. *Uma Teoria da Paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Flores da Escrivaninha.*São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Porto: Rés, 1983.

A MEDIAÇÃO À LEITURA NAS JORNADAS NACIONAIS DE LITERATURA DE PASSO FUNDO / RS

Eládio Vilmar Weschenfelder

> Mas as histórias da moça eram longas e dentro das histórias havia outras histórias, e dentro destas outras, outras mais, de maneira que a narrativa foi se alongando e durou... mil e uma noites, ao fim das quais o rei já estava gostando muito de Sherazade e não quis mais saber de matá-la e nem de matar mais ninguém.
>
> Ruth Rocha. In **Histórias das mil e uma noites.**

1. Uma história que se conta

As Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS visam encontrar alternativas para diminuir as distâncias entre os autores e os leitores do texto impresso, especialmente o literário. A aproximação proporciona a mediação e o estímulo à leitura por meio de dois diálogos: leitores/obras e leitores/autores, colocando frente a frente os leitores com as múltiplas linguagens verbais com seus devidos autores. Neste sentido, elas exercem a mediação e epifânica da leitura, atendendo o universo de expectativas geradas pelas leituras antecipadas das obras literárias nas Pré-Jornadas, assegurando para um segundo momento, as Jornadas, a comunhão festiva entre o público leitor com poetas, escritores, contadores de histórias, críticos e artistas.

Para se verificar o grau de mediação a leitura proporcionada pelas sete Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS, não se pode deixar de lembrar a trajetória histórica do evento nas suas diversas edições, posto que a história das Jornadas se constitui a história da literatura e a história do livro, que fazem história, como escreve Darnton (1990, p.131).

A implementação das Jornadas Nacionais de Literatura em Passo Fundo deveu-se a duas razões: ao baixo índice de leitura na região norte do estado do RS, e a mitificação da figura do escritor e do leitor. O primeiro concebe o livro e não vê quem são seus leitores. Os leitores, por sua vez, após a leitura dos textos elevam a figura o escritor ao grau da imortalidade. Constatados os problemas, a solução encontrada pelos organizadores foram de ordem metodológica: organizar núcleos de leitores em grupos heterogêneos de leitura, as Pré-Jornadas, “cabinet littéraire”, para incentivar a leitura. A ação de ler constitui o primeiro diálogo com as obras dos

escritores que vêm ao evento. Um segundo momento, nas Jornadas propriamente ditas, quando o leitor conhece poetas e escritores faculta o estabelecimento de um segundo diálogo: do leitor com o escritor, versando sobre o conteúdo das obras lidas nas Pré-Jornadas. Completa-se assim, o circuito da expectativa e da desmitificação tanto da figura do escritor como a do leitor, uma legítima celebração epifânica da leitura, agora marcadas pela alegria e pela emoção.

O jornalista e escritor Josué Guimarães foi o primeiro embaixador das Jornadas, tendo-se em vista que estabeleceu os primeiros contatos com os escritores do eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte, além de mediar a presença dos escritores e poetas gaúchos. As duas primeiras edições da Jornada contaram com a participação de 500 pessoas em cada evento. Mas tão logo começou a despertar o interesse do público leitor, tendo em vista o crescimento dos participantes, as Jornadas de Literatura passaram a ser realizadas no Ginásio de Esportes da Associação Atlética do Banco do Brasil, com capacidade máxima de 2 mil pessoas. Porém, as VI e VII edições – 1995 e 1997 –, já com o público superior a 3 mil pessoas e com a falta de um centro de eventos para abrigar os participantes, passaram a ser realizadas em uma lona de circo, denominado “Circo da Cultura”.

O circo de lona faz lembrar o retorno ao passado na infância e que agora se transfigura num outro espetáculo, cujos artistas são os escritores, que se utilizam da linguagem falada e expressa para alçar vôos inusitados ao maravilhosos mundo da leitura.

2. A VII JORNADA NACIONAL DE LITERATURA

A VII Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo foi realizada no período de 2 a 5 de setembro/97, reunindo diariamente mais de 3 mil participantes sob uma lona de circo, ora batizada como Circo da Cultura. Os participantes puderam acessar ativamente as mesas-redonas, exposições de cartoons e fotografias, teatros, cinemas, espetáculos musicais, oficinas e cursos voltados para o compromisso de formar uma sociedade de leitores ecléticos com capacidade de apreciar as diferentes formas de expressão artística.

Segundo depoimento dos escritores e jornalistas presentes, a VII Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo constituiu-se o evento literário mais importante do Brasil e da América Latina, visto que envolve uma política séria e eficaz de estímulo à multileitura, mobilizando um grande número de escritores, artistas, críticos e leitores. A iniciativa constitui um esforço concentrado da Universidade de Passo Fundo e da Prefeitura Municipal, tendo o apoio do Ministério da Cultura, da Assembléia Legislativa do RS, das Secretarias do Estado da Cultura e da Educação do RS, do CNPq, da FAPERGS, e do Sindicato dos Professores Particulares do RS, o SINPRO/RS. Por outro lado, também movimenta vários segmentos da cidade de Passo Fundo, especialmente as livrarias, a rede hoteleira, os restaurantes, as lojas comerciais, o transporte coletivo urbano e intermunicipal e quarenta e cinco órgãos de imprensa devidamente credenciados.

A idealizadora e uma das organizadoras da Jornada, Prof. Dra. Tânia Rosing, afirma que a VII Jornada Nacional de Literatura não se constitui um evento em si, mas uma movimentação cultural que procura romper prática e teoricamente com o conceito tradicional de leitura, tendo-se em vista que:

> ...na atualidade, a leitura se impõe de forma diferente. Não é a leitura, a alfabetização, a letra. É a leitura de linguagens. Não adianta ser um decodificador do texto escrito. Tem que ser um decodificador do texto do CD-Room, da partitura musical, do teatro, de outras linguagens de naturezas diferentes que vão fazer com que a concepção do mundo seja ampliada e a pessoa desse mundo passe a ser um intérprete plural.[1]

Durante quatro dias autores, leitores, críticos, livreiros, editores, jornalistas e três mil leitores presentes celebram a grande festa literária. Escritores e poetas brasileiros como Adélia Prado, Ziraldo, Ana Miranda, Carlos Heitor Cony, dentre muitos outros, e estrangeiros como o moçambicano Mia Couto, o francês-antilhano Edouard Glissant e o chileno Antônio Skármeta, exercitam o circuito da leitura através do diálogo emocionante com o leitor, agora frente a frente. O escritor gaúcho José Clemente Pozenato, por ocasião da 6ª Jornada Nacional de Literatura/1995, assim expressou seu parecer sobre a relação autor/leitor:

> Primeiro quero dizer que me sinto emocionado por estar diante de tantos interessados em literatura e nas relações da Literatura com outras manifestações culturais. Eu sou daqueles escritores que, quando escreve, pensa no seu leitor e gosta depois de ver o seu leitor e de saber o que seu leitor viu na obra produzida.[2]

De acordo com o "folder" elaborado pela equipe de marketing do Sindicato dos Professores Particulares, **SINPRO/RS**, o evento tem como objetivo principal formar leitores capazes de entender linguagens peculiares à diferentes manifestações culturais e especialmente competentes na leitura do texto literário.

Abrigados sob uma imensa lona de circo, alcunhada de Circo da Cultura, mais de 3 mil leitores exercitam uma forma de diálogo que põe em evidência a fruição literária. O circuito envolve uma grande rede de agentes em prol da mediação à leitura, desde escritores, críticos,

---

[1] **Jornal Extra Classe,** publicação do Sindicato dos Professores Particulares do RS- SINPRO/RS. Edição especial n. 01 do dia 02.09.1997.

leitores, artistas da música, da pintura, do cinema, fotógrafos, cinegrafistas, livreiros, livrarias, gráficos, editores, promotores/organizadores/apoiadores, imprensa, embaixadores do livro, hotéis, transportadoras, políticos e os intermediários esquecidos da literatura, como os cartunistas, os chargistas, as "jornadetes", (acadêmicas do curso de Letras / UPF destinadas a assessorar escritores e participantes do evento), os contadores de histórias, os bonequeiros e os presentes/ausentes nos bastidores do Circo da Cultura.

O grande público alvo, professores de 1º , 2º e 3º graus, alunos do 2º grau e estudantes universitários do RS e dos demais Estados da Região Sul, das demais regiões brasileiras e interessados em geral, exercita um diálogo singular com especialistas do cinema, do teatro, da música, da pintura, da fotografia e da crítica literária numa interação tríplice composta por autores, leitores e críticos. O resultado não poderia ser outro: a comunhão entre os escritores e os leitores em que o personagem principal é o livro. Reunindo tantas pessoas em contato direto com autores de textos verbais, não-verbais e outras formas de expressão artística, a VII Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo põe em evidência o prazer de ler, oportunizando o diálogo autor/leitor num mundo cada vez mais programado para a virtualidade.

3. A Celebração da Leitura no Circo

A associação entre leitura e diversão é inevitável, assim como a associação entre magia e literatura. Nada, portanto, lembra mais magia do que o circo, a lona colorida, as brincadeiras. É no Circo da Cultura o lugar onde, durante quatro dias acotnece a celebração da leitura. O texto lido durante as solenidades da abertura VI e VII Jornada Nacional de Literatura, estabelece relações entre o espetáculo circense, composto por trapezistas e feras, e o espetáculo da celebração do livro, composto por escritores e leitores:

> Respeitável público! O Circo da Cultura se abre e o espetáculo vai começar. Convido-os neste momento para que resgatemos nossa infância e lembremo-nos de nossas relações com o mundo espetacular do circo. Naquela época, ansiáva-mos por ver o maravilhoso vôo dos trapezistas. Vibrávamos com o poder de adestramento dos domadores das feras. Aplaudiámos a leveza dos ginastas e a habilidade dos equilibristas. Curtíamos os palhaços. Os mágicos sim, os mágicos!!! Aumentava em muito a nossa emoção, mesclada com medo no momento da apresentação dos motociclistas no globo da morte. Tudo isso com o sabor da pipoca, do amendoim torrado, das balas azedinhas, dos drops de anis, da casquinha, da maçã do amor...

[2] **Anais da VI Jornada Nacional de Literatura**. 1995. Passo Fundo: Ediupf, 1977.p. 200.

> Hoje, no mesmo espaço, o Circo da Cultura ... A partir desta data e durante essa semana, teremos o prazer de voar junto com outros trapezistas: os escritores, os críticos, os professores ministrantes dos cursos, que nos levarão a vôos inusitados pela linguagem, trazendo-nos discussões dobre temas que, sem dúvida, ajudar-nos-ão a entender as nuanças deste finald e século e as perspectivas do próximo milênio. Estaremos presenciando o espetáculo de outros domadores: os domadores da linguagem, e de seus mútiplos usos e das possibilidade que a mesma tem e pode sugerir. Estaremos vendo feras, sim! Mas, como diz Luis Fernando Veríssimo, relativamente às Jornadas Literárias de Passo Fundo, neste caso, as feras da literatura brasileira entregues à curiosidades e ao escrutínio deste respeitável público, o público leitor. O momento é de celebração. Estamos celebrando as artes, entre elas a literatura. Estamos celebrando o ato de ler, a possibilidade de se entender as diferentes linguagens e de apreciá-las. Respeitável público! O Circo da Cultura se abre! O espetáculo vai começar.[3]

Neste exato momento, "o show" de abertura fica por conta do grupo de teatro da Universidade de Passo Fundo, quando os palhaços, usando enormes pernas-de-pau e portando bandeiras, lotam o palco num clima de muita alegria e celebração. Encenam a história *Onde os oceanos se encontram*, da escritora Marina Colassanti, transportando mais de 3 mil pessoas para um vôo imaginário do passado. Os "clows" com seus narizes inconfundíveis, remetem para o tema da ambigüidade. De um lado eles remetem ao prazer, ao riso, possibilitando uma viagem ao mundo dos sonhos utópicos; por outro, remetem à melancolia e à tristeza de Charles Chaplin diante do mundo das máquinas e da conseqüente desumanização.

Para o escritor moçambicano Mia Couto, que participa como painelista da VII Jornada, a literatura se constitui uma brincadeira vital, sendo que o Circo da Cultura lembra os momentos mágicos, as alegrias e as ambiências de humanização. Observa também que a maioria dos eventos literários estão saturados, formais, academicistas e impregnados de proposições que não contemplam as expectativas dos escritores e dos leitores. Alinhado aos princípios de Pierre Bourdieu (1996), Mia Couto afirma para o Jornal Extra Classe n.04/97 que a literatura se constitui um bem simbólico, visto que "não pode haver essa visão utilitarista", pois ela foi transformada como negócio. Para Couto "... a gente amar". O escritor moçambicano concebe a literatura como a arte da criação do universo interior, isto é, aquela forma de buscar o prazer de

[3] **Anais da VI Jornada**. p. 31-33.

viajar para dentro, uma brincadeira vital, tanto da parte do escritor, como para o leitor. Lembrando a infância ele comenta:

> Nós gostamos de ouvir e contar histórias, porque somos animais que precisamos brincar. Este excercício é uma aprendizagem do gosto pela caça. A literatura é o novelo onde o gato imagina que tem um rato e se imagina caçando. É um jogo de fingimento. E o leitor é o outro gato brincando também com o novelo.[4]

Robert Darnton (1986) em sua obra O grande massacre dos gatos, reconta a história narrada pelo aprendiz e operário gráfico Nicolas Contat imitando os gatos, seu colega Léveillé, rasteja pelo telhado até chegar próximo ao quarto dos partrões, começandoa uivar e miar a ponto do patrão burguês e sua mulher acreditarem que os gatos estão enfeitiçados. Noutro dia mandam os aprendizes livrarem-se dos gatos. A patroa, no entanto, dá ordem para que evitem assustar *la grise*, sua gata de estimação. Cumprem a ordem à risca, começando pela *la grise*. Convém dizer que a vida dos operários é duríssima, pois são maltratados pelo patrão e nada recebem para comer, a não ser as sobras. O cozinheiro dá-lhes comida de gato. À noite, os gatos impedem que tenham o sono dos justos, atacando *la grise*, os operários estupram simbolicamente a patroa e ao mesmo tempo, insultam o patrão. Em termos simbólicos, matando a gata, os homens violam o tesouro mais íntimo da casa burguesa e escapam ilesos. Sempre que cansam dos trabalhos, encenam alegremente o massacre dos gatos, transformando a oficina gráfica num verdadeiro teatro, incorporando gestos e elementos da cultura popular. Como eles não produzem livros, os operários não usam a palavra escrita para transmitir o que querem expressar. A realização da ousadia exige grande destreza, revelando que os operários gráficos podem manipular os símbolos com a mesma destreza que os escritores e poetas do seu tempo.

Neste sentido, o escritor moçambicano Mia Couto, presente na VII Jornada Nacional de Literatura, confessa que, quando nasceu, seus pais o batizaram com o nome de Antonio. Aos três anos, no entanto, pediu para ser chamado de Mia. “Tem a ver com os gatos. Eu vivia envolvido com eles”, (Jornal Zero Hora. 05/09/97, p.39)

O Circo da Cultura remete para os rituais da simbologia popular. Eles facultam a realização de cerimônias que contribuem para o exercício da criatividade do maravilhoso, da alegria, da magia e da rebeldia. As estratégias de mediação à leitura praticada pelas Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS, neste sentido, rompem com o academicismo dos eventos literários, com o mito da imortalidade do escritor, coma falta de políticas regionais, estaduais e nacionais de incentivo à literatura, dentre outras, pois coloca como ensina Darnton, os intermediários esquecidos da literatura (1990, p.132) a assumirem magicamente o palco do

[4] **Jornal Extra Classe**, edição especial n. 04, 05/09/97.

Circo da Cultura, no caso os palhaços, lembrando a encenação do massacre dos gatos e envoca o coro da celebração do livro e da leitura, dando-lhes ao ato um caráter polifônico, como já profetizara Mikhail Bakhtin.

4. OS MEDIADORES DAS JORNADAS NACIONAIS DE LITERATURA

A socióloga da literatura ensina que o exterior ao texto literário seja objeto de análise. Para Robert Scarpit (1971) a ação literária pressupõe que haja criadores (escritores), obras (livros) e público (leitores), que são os receptadores. Neste sentido, a obra literária não está concluída ao sair da mão do artista, da editora, ou da livraria, mas quando sua recepção se efetua. Para que ela se estabeleça, segundo Arnold Hauser (1977), há necessidade de intermediá-los, isto é, de mediadores, que aproximem o escritor e a obra do público leitor. Sob esse ângulo, a obra de arte nasce do desejo de união, da necessidade de comunicação de um sujeito (autor) com o sujeito receptor (leitor). Contudo, a recepção não ocorre como uma distração agradável e cômoda, pois está condicionada por inumeráveis mediadores. No momento em que se convertem em artigo de massa (de valor mercadológico), a obra sofre a influência das condições posteriores. É daí então que a crítica oficial,os meios de difusão, o comércio livreiros, e as estâncias mediadoras da leitura, como as escolas, as universidades, as bibliotecas e os eventos literários e outros, encarregam-se de difundir a obra, que passa, na maioria das vezes, a ter um valor simbólico, isto é, um valor de conotação subjetiva, tendo-se em vista que ela é reveladora de sentidos toda vez que o leitor mergulhar na sua leitura.

As Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS, consideradas como o maior e melhor evento literário do Brasil e da América Latina, conforme depoimentos dados por críticos, escritores e jornalistas, fazem pressupor que devam existir est6ancias fortes de mediação: embaixadores, arautos, imprensa, livraria, editoras e uma universidade (UPF) perfeitamente integrada à comunidade regional. O certo é que os organizadores tratam a matéria literatura do ponto de vista do sujeito receptor, indo na contramão da maioria das ciências humanas, posto que elas tratam a obra de arte do ponto de vista do sujeito produtor, como denuncia Hauser (1977). O leitor é que dará os sentidos, tanto na primeira leitura, por ocasião das Pré-Jornadas, como num segundo diálogo, nas Jornadas, na presença do escritor durante os quatro dias do evento.

Robert Darnton (1990) apresenta uma maneira de mostrar o circuito completo de produção e circulação do livro que vai do autor até o leitor, cujo modelo é aplicado à história editorial da Questions sur l'Encyclopédie, de Voltaire, uma obra importante que marcou a história da literatura e do livro, especialmente na França, na Inglaterra e na Alemanha durante o século XVIII. Os princípios do modelo, com algumas adaptações, são perfeitametne aplicáveis às Jornadas Nacionais de Literatura para explicar o complexo e eficiente processo de mediação à leitura.

5. OS EMBAIXADORES

Os escritores Ignácio de Loyola Brandão e Dionísio da Silva fazem o primeiro contato com os escritores convidando-os a participar do evento. A eles são fornecidas informações detalhadas e pessoais sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento das Jornadas em Passo Fundo. O segundo contato, uma vez aceito o convite, é feito pela equipe organizadora da Universidade de Passo Fundo, quando são acertados os detalhes como o tema a ser exposto na mesa redonda, a data da viagem, o cachê, dentre outros. A partir de então, fica estabelecido um compromisso mútuo de troca de informações e responsabilidades. Entram em jogo as comanhias de viagem, as editoras e as livrarias que se encarregam da venda dos livros publicados pelo autor a estar presentes. Convém ainda ressaltar que alguns escritores exigem cachês, como pagamento antecipado, com valores para além do mercado, como é o caso do escritor Carlos Heitor Cony, que exigiu U$ 5 mil para vender sua fala no período de uma hora. Novos escritores vem participar do evento para divulgar sua produção literária. Por fim, outros insistem em voltar mais vezes pelo simples prazer de estabelecer relações, como é o caso do escritor Moacyr Scliar e Affonso Romano de Sant'Anna, pois acreditam que sem ela não existe texto, nem leitor e nem autor. Sabem eles que as Jornadas se constituem também um encontro dos próprios escritores que aproveitam o evento para discutir política, economia, arte e narrar histórias.

6. OS ARAUTOS

Eles constituem a figura do porta-voz das Jornadas de Literatura de Passo Fundo/RS. Num trabalho de corpo a corpo, percorrem as escolas, as empresas e os setores organizados da sociedade, anunciam o evento e fornecem informações sobre a dinâmica de seu funcionamento. Criada a ambiência, organizam grupos de leitura compostos por diversos segmentos sociais, fornecendo-lhes material de informações como a listagem dos autores que estarão presentes com os títulos de suas dez últimas publicações. As literaturas antecipadas são denominadas pelos grupos de estudo tr6es meses antes da Jornada propriamente dita. Os grupos são acompanhados e orientados pelos professores do Departamento de Letras da Universidade de Passo Fundo, que os monitoram e os estimulam no sentido de produzir pequenos relatórios escritos. A participação é livre e seus relatórios partem das experiências individuais e grupais de leitura. Este trabalho tem atribuído evidente qualidade aos debates com os escritores durante os quatro dias do evento, pois as obras, segundo Jauss, são recebidas conforme um sistema de expectativas, que se fundem pela lógica da pergunta e da resposta quando se estabelece o primeiro diálogo do público leitor com a obra. Isso se evidencia no período das Pré-Jornadas.

Contudo, as Jornadas vão mais além, visto que promovem um segundo diálogo. O diálogo do leitor com o escritor, com os poetas e com os artistas.

7. A IMPRENSA

Durante os quatro dias, quarenta e cinco veículos de imprensa dão cobertura ao evento. No período da Pré-Jornada, aproximadamente três meses antes das Jornadas, os dois jornais de maior tiragem da cidade, O Nacional e O Diário da Manhã, publicam matéria sobre a história das Jornadas anteriores, bem como textos em referências críticas sobre as obras dos autores a se fazerem presentes. A equipe organizadora elabora "releases", remetendo-os à impensa falada e escrita. Algumas emissoras de rádio lêem poemas, contos e trechos dos romances nos intervalos de sua programação. A RBS-TV-Passo Fundo, em convênio com a RBS-TV-Porto Alegre, apresenta, diariamente, nas duas semanas anteriores ao evento, entrevista com os autores e críticos a se fazerem presentes ao evento, inserindo imagens sobre as obras ou trechos de filmes, cujas obras já tinham sido transpostas para o cinema como O Carteiro e o Poeta, do escritor chileno Antonio Skármeta. Inúmeras vezes, crianças e jovens leitores são entrevistados para expressarem suas considerações de leitura, assim como o público leitor comum da cidade e da região. Durante a Jornada, nas três principais edições diárias, a RBS-TV-Passo Fundo apresenta entrevistas com o público, com os escritores e críticos, trazendo depoimentos sobre o prazer da leitura e imagens voltadas ao ato da leitura. Três jornais distribuem, gratuitamente, na sessão da tarde, suas edições, dedicando algumas matérias sobre o evento. Os jornais trazem em suas fotografias, imagens de leitores em posição de leitura. O fato que chama atenção e o interesse dos participantes é a presença do Extra Classe, um jornal alternativo do Sindicato dos Professores Particulares do RS, que, em suas quatro edições especiais, publica matéria exclusiva sobre o evento. Seus textos são impressos na oficina gráfica da Universidade de Passo Fundo, onde os jornalistas varam as quatro noites trabalhando para que tudo esteja nas mãos à primeira hora da sessão da tarde. Uma prova da aceitação do Jornal Extra Classe é a reclamação dos participantes, quando ocorre um pequeno atraso na sua expedição. A cada dia são editados 3500 exemplares. As "jornadetes", no início dos trabalhos da tarde, efetuam a distribuição do jornal alternativo Extra Classe, cuja despesa de produção são custeados em parceria pela Universidade de Passo Fundo e pelo Sindicato dos Professores do RS. Após o evento, o Extra Classe publica três entrevistas com Carlos Heitor Cony, Tânia Rosing e Ziraldo, que repercutem positivamente em todas as escolas públicas e particulares gaúchas. A grande imprensa eventualmente traz algumas matérias sobre os desdobramentos da Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo no que tange as ações de leitura decorrentes do evento. Na acepção do escritor Dionísio da Silva:

> Este evento faz a junção do nacional, do regional e também do internacional , desde a forma como é organizado que é realizado basicamente com a iniciativa da comunidade local. A Jornada possui continuidade e permite o acúmulo de resultados, os quais as pessoas podem absorver, pois a combinação autor-leitor é muito fecunda e todos aprendem. O evento é um modelo para o Estado, pois ele se preocupa, através da leitura, com a nossa identidade cultural. Há uma compreensão clara da identidade cultural do País.[5]

8. LIVRARIAS E EDITORAS

Assim que o "folder" é publicado, o qual indica o nome dos autores a se fazerem presentes na Jornada, dezenas de editoras e livrarias se agilizam no sentido de dispor em suas prateleiras as últimas publicações sugeridas em listagem elaborada pela equipe organizadora do evento. Uma outra corrida das livrarias é efetuada para garantir um lugar mais próximo possível do portão de acesso ao Circo da Cultura e do salão de autógrafo por onde circulam os participantes do evento. O critério estabelecido é o da ordem de inscrição, sendo que cada livraria tem que pagar uma taxa de aluguel de R$ 600, 00 para garantir seu melhor espaço no mercado de livros. As editoras, por sua vez, patrocinam a vinda de alguns escritores. Dada a importância do evento do ponto de vista comercial, as livrarias negociam um desconto de 30% no preço das obras a serem vendidas. Atendendo as encomendas solicitadas por meio do FAX, as distribuidoras remetem suas obras pelo sistema de consignação, permitindo que as livrarias devolvam as obras não comercializadas. Todas permitem a estratégia da livre escolha dos livros pelo livre acesso aos livros para que os compradores pudessem ir direto às estantes. Talvez os livreiros ainda não saibam que a biblioteca municipal de Nevers, em 1916, implementou esta estratégia de acesso ao livro. Em 1918, conforme o comprova Bourdieu (1996), as bibliotecas e livrarias francesas adotam os moldes americanos, introduzindo estantes da altura de um homem, de fácil acesso e sem escadas, onde os leitores escolhiam livremente seus livros de preferência. Nesta Jornada, conforme depoimento do livreiro Comin, a vendagem de livros cresce numa ordem de 30% nos três meses da Pré-Jornada e 90% nos quatro dias da Jornada, graças às estratégias novas de vendagem e ao trabalho de imprensa. Em depoimento ao Jornal Zero Hora, o livreiro Iduir Comin reconhece o caráter mediativo da Jornada, deixando transparecer a marca mercadológica: a Jornada deixa as pessoas mais sensíveis, pois a sede de literatura parece ter se manifestado no número de livros vendidos. (Segundo Caderno, 08.09.97, p.11)

Convém ressaltar que as livrarias dispunham de um grande arsenal de livros, especialmente de auto ajuda, esotéricos e manuais, que, diga-se de passagem, competiram lado a

[5] Jornal **O Nacional**, 10/10/98, p.7.

lado com os textos literários. Os livreiros valeram-se de todas as artimanhas para efetuar a venda dos livros, como o pagamento a prestações, com cartão de crédito e cheques pré-datados. Eles sabem que os autores de bom desempenho na exposição e no diálogo com o público propiciam uma corrida desabalada aos livros. Mas os de mau desempenho, pouco ou nada contribuem para a venda de livros. Parece evidente que para o grande público e para os livreiros, boa obra é a do autor bem falante, assim como os livreiros do Iluminismo o melhor livro é o que vende (Darnton, 1990, p.135). No entanto, para os organizadores da Jornada de Literatura, o melhor livro é aquele que mais suscita sentidos no decorrer da leitura. Para o escritor o melhor livro é aquele que se encontra na mão do leitor. Como se percebe, os conceitos sobre o objeto livro são diferenciados e manifestam claramente que são casuísticos.

Como mediadora da aproximação do leitor com a obra literária e com o autor, as Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS conseguem desmitificar tanto a figura do autor como a do leitor. Organizando grupos de leitura que estimulam o recebimento da obra e do autor conforme o universo de expectativas, a responsabilidade dos sujeitos leitores manifestam-se nos atos de leitura suscitados e no diálogo frente a frente com os autores, desmitificando a figura do autor na festa da comunhão entre o escritor, o livro e o leitor. Tudo isso tem resultado na formação de uma sociedade regional mais letiora e na instalação de dois centros de ensino e pesquisa em leitura: Centro de Referência de Literatura e Multimeios e o Centro Interdisciplinar de Formação de Leitores. Instalados na Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo, os centros objetivam estimular a leitura de diferentes linguagens e desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão para suprir as lacunas num setor tão vital para a formação de uma sociedade leitora cidadã. Talvez as 50 faixas distribuídas pela cidade expressem mais o sentimento da Jornada: 1, 2, 3, 4, 5 mil. Queremos mais leitores no Brasil. Ou um simples “boton” onde se lê: Penso, logo leio.

As Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS constituem uma história de mediação à leitura que se conta visto que objetivam encontrar alternativas, metodológicas, diretrizes e propostas de estímulo e promoção à leitura para diminuir a distância entre os autores e os leitores do texto impresso, especialmente o literário. A aproximação proporciona a mediação à leitura por meio de dois diálogos: leitores/obras e leitores/autores, colocando frente a frente os leitores com as múltiplas linguagens verbais e seus autores. Neste sentido, as Jornadas Nacionais de Literatura de Passo Fundo/RS exercem a mediação epifânica da leitura. Atendem também o universo de expectativas geradas pelas leituras antecipadas das obras literárias durante as Pré-Jornadas, num primeiro diálogo, assegurando, para um segundo momento, as Jornadas propriamente ditas, o segundo diálogo, desta vez com o escritor, portanto, as Jornadas de Literatura de Passo Fundo RS, constituem a celebração festiva do diálogo entre os sujeitos leitores e os sujeitos autores, os malabaristas da palavra escrita, onde, no Circo da Cultura, as duas vozes exercitam um belo concerto de vozes em prol da leitura.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

Anais da VI Jornada Nacional de Literatura. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BOURDIEU, Pierre. O Mercado dos Bens Simbólicos. In: **As Regras da Arte**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre dos Gatos**. Rio de Janeiro. Graal, 1996.

_____. **O Beijo de Lamourette**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. **O Iluminismo como Negócio.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

ESCARPIT, Robert. **Sociologia de la literatura.** Barcelona: Oikos-tau, 1971.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte.** V.4. Barcelona: Labor, 1977.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

Jornal Extra Classe. Edição especial dos dias 2, 3, 4, 5 de outubro de 1997.

Jornal O Nacional. Edição de 10 de outubro de 1997.

Jornal Zero Hora. Edição do dia 5 de outubro de 1997.

LEITURAS DE URBANIDADE
MANUAIS DE HIGIENE E SAÚDE

Maria Stephanou*

Apresento neste artigo um estudo que examina a produção e circulação de *manuais de saúde*, espécie de guias de higiene e códigos de boas maneiras, produzidos pelo médico Dr. Mário Totta, nas primeiras décadas deste século, no Rio Grande do Sul, de significativa circulação entre a população gaúcha. Considero que representam meios de formação por excelência e se inscrevem dentre os múltiplos processos de constituição do sujeito urbano.

São significativos os estudos sobre o papel desempenhado pela medicina na produção daquilo que comumente denominamos modernidade brasileira.[1] Tais estudos destacam a partir de fins do século XIX, a proeminência dos médicos como formuladores de um projeto de civilização à européia para o país, bem como sua atuação no processo de formação dos cidadãos quanto a determinadas atitudes e comportamentos próprios a vida na urbe, notadamente os cuidados com a higiene, as práticas salutares e a polidez das condutas.

Os manuais examinados podem ser inscritos dentre as práticas médicas voltadas à formação dos habitantes das cidades, em especial no intuito de fazer com que cada indivíduo viesse a prestar atenção em si mesmo, seu asseio, auto-cuidado e uma espécie de autogoverno. Práticas cotidianas, socialmente partilhadas e de adesão ativa, definidoras da civilidade e urbanidade que deveriam constituir o cidadão.

A análise dos manuais de higiene e saúde nesta investigação está pautada pelo suposto da crescente importância da medicina na elaboração, prescrição e difusão de uma extensa pauta de comportamentos de urbanidade, de procedimentos individuais, por meio da circulação de saberes sobre o corpo, a sexualidade, as doenças, as atenções pessoais visando a limpeza, o refinamento das condutas e a saúde. A disseminação destes conhecimentos junto à população ilustram o intuito de "informar para formar" explicitado pelas práticas médicas. Em suma, os manuais oportunizaram leituras instauradoras de novos saberes, estes por sua vez fecundos para novas experiências subjetivas. Corbin (1990) salienta esta espécie de proliferação de "regulamentos de vida" a partir de fins do século XIX, seja por pregadores e educadores congregacionistas, seja por médicos, regulamentos destes que visam produzir uma nova "maestria" de vida: voltar-se para si. É interessante observar que nessa espécie de busca de si

* Historiadora. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Investigação com apoio parcial do CNPq, da FAPERGS e da PROPESQ/EFRGS.
E-mail:mariast@edu.ufrgs.br

mesmo desenvolveram-se tanto os cuidados íntimos, como o asseio pessoal, quanto a (re)invenção de práticas múltiplas, como o escrever sobre si (escrita de diários), e as maneiras de ler (leitura em voz baixa, leitura solitária).

Ao contrário de alguns manuais de leitura compulsória, como os de catecismo, educação moral ou escolares, por exemplo, os manuais de higiene e saúde foram textos de consulta informal, facultativa, cujo valor de verdade era atestado pela condição de médico do autor e pelo caráter de "civilidade" e modernidade que sugeriam. O número de reimpressões dá conta da ampla difusão dos mesmos, bem como da preocupação com sua disseminação, manifesta pelos autores com a elaboração de versões em linguagem ainda mais acessível aos populares.

Na sequência, vou me deter no exame de dois manuais produzidos na década de 30, ambos de autoria do médico gaúcho Dr. Mário Totta e que, devido à significativa procura no Rio Grande do Sul, tiveram muitas reedições, podendo ser tomados como paradigmáticos nesta análise. Um foi denominado *Breviário da Saúde: Medicina em Pílulas*; o outro intitulado *O médico em casa*, ambos publicados pela Livraria do Globo de Porto Alegre. Apesar dos títulos sugerirem matéria de caráter terapêutico, procuro demonstrar que eles constituiram meios de formação com vistas a comportamentos e condutas de urbanidade.

Os manuais de saúde e higiene: formar para a urbanidade

Há convergência entre os médicos da época quanto à necessidade de levar os indivíduos a serem *agentes de sua própria saúde*, conduzidos pelo esclarecimento da medicina. Seus discursos matizam com diferentes intensidades o que concebem como ameaças advindas do crescimetno das cidades, dos novos processos de trabalho e dos desequilíbrios sociais que, proliferavam por toda parte. Para os médicos, contudo, haviam muitos obstáculos a enfrentar, sobressaindo-se a ignorância do povo e sua degradação moral e mental. Daí a urgência da formação sanitária, destacando-se a difusão de manuais de higiene e boas regras de conduta, produzidos pelos médicos, em linguagem clara e acessível à população em geral a quem se dirigiam.

É possível afirmar que à leitura de textos deste teor era atribuído um papel relevante na aquisição de conhecimentos fundamentais à formação dos indivíduos. Note-se que os manuais de higiene são textos sem uma vinculação institucional direta, tampouco atados a uma leitura compulsória e, portanto, uma leitura "tutelada", mas permitiam precisamente uma espécie de leitura íntima, na mesma proporção das atitudes e comportamentos individuais recomendados.

[1] Veja-se a respeito HERSCHMANN, PEREIRA (1994); HERSCHMANN, KROPF, NUNES (1996), dentre outros.

No pequeno manual *Breviário da Saúde: Medicina em Pílulas* o Dr. Totta elenca cuidados, procedimentos e atenções a serem adotados na vida cotidiana. Em uma espécie de diálogo direto com os leitores, são apresentados pequenos textos, quase sob a forma de ditados populares, em que informalmente o médico divulga conselhos. São as pílulas a que alude o título. Pequenas drágeas, ou melhor, pequenos conselhos de grande alcance. Algumas situações são apresentadas de forma quase bizarra, outras insistem num minucioso detalhamento da rotina diária, incluindo os cuidados com o corpo - dentes, cabelos, olhos, etc - cuidados com a alimentação, o vestuário, o uso do cigarro, do álcool, controle dos vícios, enfim, desde as regras de boas maneiras até provérbios populares que ilustram as atitudes sugeridas. O tom imperativo e essencialmente prático caracterizam a forma deste discurso médico.

Assim como as práticas sugeridas são estritamente vinculadas a procedimentos individuais, também a tessitura do texto remete a um processo individualizado de compreensão e reflexão. Na introdução do manual, já se esboça a conversa direta com o leitor, uma espécie de interlocução onde abunda o tom imperativo em expressões: *pensa, repara, segue, toma juízo,*que se somam a uma série de normatizações. Aliás, todo o Breviário está composto por pequenos tópicos prescritivos: fazer, não fazer, evitar, ocupar-se consigo, aconselhar-se com seu médico. Como sugeri anteriormente, o manual não supõe uma leitura acompanhada de um guia espiritual à semelhança dos catecismos. Há um empenho do autor em fazer-se compreender e em exprimir uma orientação assegurada à distância pela legitimidade daquele que a recomenda: o médico.

> Quando precisares de uma fatiota, vai ao alfaiate; quando necessitares de conserto no telhado, chama o pedreiro. Mas, quando estiveres doente, procura o médico. Não ouças, sobre a moléstia que te afliges, o teu engraxate. Salvo se estiveres desenganado da cura e quiseres levar, no dia do teu enterro, os sapatos bem lustrosos. (Totta, 1939 a, p.13)

Há um conjunto de argumentos visando convencimento dos leitores e sua adesão sincera, como no texto da introdução do Breviário:

> Eu bem sei que algumas dessas pílulas [conselhos] são amargas... Eu bem sei... há conselhos que embora cristalinamente bem intencionados irritam sempre porque entendem de corrigir hábitos inveterados. Mas tem paciência, leitor querido. No fim das contas o amargor se transformará em dulçor pelo benefício proporcionado e colhido. E agradecerás. Não faças cara feia e vai engolindo as pílulas [conselhos]. Elas são manipuladas para teu regalo e para teu proveito. Vai engolindo. De cara alegre... e com fé. (Totta, 1939 a, p.3)

Lado a lado com orientações de profilaxia, primeiros socorros e práticas curativas domésticas, são inúmeras as orientações associadas ao refinamento dos comportamentos demandados pela vida urbana. Eles se expressam, por exemplo, no cumprimento coma s mãos, polidez durante as refeições, cuidados com a aparência e a visibilidade pública. Eis que afirmam os conselhos (destaco alguns emblemáticos):

> Não tussas, não espirres na cara dos outros. Os outros têm amor à saúde e horror à tais chuvisqueiros. Além disso, deves imaginar (embora te custe muito esse esforço de imaginação) que os outros sejam mais asseados (Id, p.9)

> ... e ele, então abarrotado, me disse: - "Eu cá sou assim, doutor. Como ferozmente! Como como um cavalo"! E eu fiquei a pensar: Foi, naturalmente por causa de tais viventes que se criou, para designar certos estabelecimentos culinários, aquela expressão sugestiva: _ "Casa de pasto". Tem de ser. (Id., p.11)

> Não houve até hoje no mundo consórcio mais fecundo em benefícios para a humanidade do que o da água com sabão. A água e o sabão formam um par abençoado. Que duas preciosas fontes de saúde e dignidade! (Id., p.16)

> Lavar todos os dias os pés Podes ser vítima de um acidente na rua e, na intenção do socorro, haverá, talvez, necessidade de te descalçarem. Tirarão primeiro um dos seus sapatos e depois... não sobrará coragem para tirar o outro pé. (Id., p.23)

> Não semeies o chão da tua casa com a ponta dos teus cigarros. Cada uma dessas pontas, além de manchar o assoalho, constitui um foco de exalação desagradável. Arranja um cinzeiro (pode ser um caco de telha) ou atira-as pela janela. É simples e muito mais asseado. (Id., p.28)

> Não guardes no bolso o palito com que acabaste de esgaravatar os dentes. Logo mais, quando de novo o utilizares, ele estará em piores condições que uma lasca de pau de galinheiro. (Id., p.29)

> Antes um galinho de arruda ou de manjericão atrás da orelha, do que um palito mais usado. O galinho é mais poético e mais cheiroso. E pode mesmo dar sorte. O palito não dá. (Id., p.31)

> Não procures limpar a boca na manga do casaco, se quiseres ter limpo o casaco e a boca. (Id., p. 44)

Há aproximações entre os dois manuais. É como se o Breviário fosse uma versão em lingiagem mais acessível. Na obra intitulada *O Médico em Casa* o Dr. Mário Totta era enfático: "este livro é **sentinela da saúde**", não se tratando, pois, de um guia de procedimentos terapêuticos, mas objetivando a difusão, em estilo songelo, de boas regras de higiene preventiva, aspirando apenas um prêmio: o de ser benéfico (1939b, p.7)

Em que consistia tal benefício? Para realização desse ideal de boa vontade, não bastava que o livro fosse *somente lido* (grifos do autor): era necessário, acima de tudo, que fossem atendidas as regras de conduta que ele gostosamente transmitia (Id, p.8). Em pequenos capítulos, o autor percorre situações cotidianas, tanto relativas à saúde quanto aos comportamento asseados e polidos, com conselhos minuciosos e as devidas explicações médicas.

Embora possamos constatar a presença de temas mais ligados à terapêutica médica, proliferam os temas voltados à regra de boa conduta e urbanidade, tais como: abusos à mesa, higiene do nariz, olhos e da boca, hábitos de visitar, o uso do cigarro, a genoflexão e o lenço, banhos de sol, serra ou mar, a mania de emagrecer, os esportes desregrados em geral e o futebol em particular, dentre outros. Estes, estão dirigidos não só a gente simples, mas também àqueles "que se jactam de uma educação esmerada" (Id., p.77), mas se esquecem frequentemente de princípios comezinhos de civilidade, como o hábito de lavar as mãos antes das refeições, não fumar nas alcovas, etc. Para o Dr. Totta

> Desde o mais obscuro trabalhador, que leva a maior parte do seu dia manuseando instrumentos desasseados, até o burocrata por cujas mãos passam papéis de várias procedências, todos nós, quaisquer que sejam a profissão e os hábitos de vida, devemos ter sempre as mãos num estado de limpeza tãoe smerada quanto possível. (Id., p.107)

Além disso, o autor argumentava a importância desse hábito tão elementar, qual seja da lavagem das mãos, como atributo indiscutível de urbanidade. É esta mesma expressão que ele emprega em seu discurso:

> ... pelos nossos hábitos de **urbanidade**, o aperto de mão é mais do que um uso, e nós apertamos indiferentemente, e com a mesma expansibilidade, amão de um homem sadio ou a de um tuberculoso (...) A higiene cuidadosa das mãos e, muito principalmente, a lavagem delas antes das refeições, deve constituir para todos uma obrigação imperiosa; os que cumprem essa obrigação tornam-se os guardas vigilantes da sua própria saúde, o que vale dizer os guardas do seu maior tesouro. Além de que, é precioso não ouvidas jamais, e este preceito deve ser incutido desde cedo no espírito das crianças, que o asseio corporal é o

> reflexo da educação e – para usar a expressão de um higienista notável – uma das manifestações da dignidade. (Id., p.80-81, grifos meus)

Concluindo

Para finalizar essa breve incursão pelos manuais de higiene e saúde concebidos como meios de formação do cidadão, procurei apresentar construções discursivas que podem ser associadas às práticas que deveriam contribuir para constituir, desenvolver, modificar, as condutas, o caráter, as ações do indivíduo, ligando-as sempre a um governo de si por si. De certa forma, tanto a produção quanto as práticas da leitura destes manuais apontam para novos processos de socialização dos sujeitos urbanos. Há uma indiscutível correlação que eles buscam estabelecer entre higiene e saúde e a urbanidade.

Além disso, como ressaltei anteriormente, nos manuais há uma influência discursiva que se ocupam em cativar os indivíduos, seduzí-los por uma leitura amena de textos impregnados dos modos, expressões e exemplos populares, difundido saberes, falando diretamente sobre situações cotidianas e boas condutas a perseguir. Mais do que imposições, os manuais examinados representam textos de conduta informal, leitura íntima e de certa maneira espontânea, cujo valor de verdade estava atestado pela condição de médico de seu autor e pelo caráter de "civilidade" ou de modernidade sugerida. O tom ameaçador de alguns exemplos, os perigos referidos, as vantagens argumentadas junto às medidas salutares aconselhadas dão conta do convencimento almejado, ou ainda, da possibilidade de internalização de um conjunto de exigências de urbanidade. Propiciam assim, novas formas de subjetivação, experiências em que tanto os cuidados de si para si quanto as práticas individuais de leitura passam a ter proeminência, particularmente a partir de fins do século XIX.

Bibliografia

CORBIN, Alain. O segredo do indivíduo. In: *História da Vida Privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Michelle Perrot (dir.) São Paulo, Cia. das Letras, 1991, p.419-501)

ESPÍRITO, Poli Marcelino. *Contribuição para a higiene escolar no estado do Rio Grande do Sul.* Tese apresentada à Faculdade de Medicina de Porto Alegre em 1 de março de 1934. Porto Alegre, Globo, 1934.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.* Rio de Janeiro, Graal, 1990 a. 6ª ed.

_____. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro, Graal, 1985. 1ª ed.

HERSCHMANN, M., PEREIRA, Carlos A. M. (org.) *A Invenção do Brasil Moderno.* Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

HERSCHMANN, M, KROPF, S., NUNES, C. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937)*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1996

NOGUEIRA, Carlos Ernesto. *Ciudad y educación: las sociedades de mejoras públicas y la construcción del "espíritu cívico"*. Trabalho apresentado ao IV Congresso Ibero Americano de História de la Educación Latinoamericana, Santiago, Chile, maio de 1998.

STEPHANOU, Maria. Uma forma de formação: Médicos na escola profissional. In: *Véritas*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun.1997 a. (p.291-306).

_____. Práticas educativas da medicina social: Os médicos se fazem educadores. In: *História da Educação / ASPHE*. Pelotas, Ed. da UFPel, v. 1, n. 2, set.1997b (p.145-168).

TOTTA, Mário. Aos médicos (Discurso proferido à classe médica em 31 de dezembro de 1936). *Obras, conferências, crônicas, contos, cartas e bilhetes, discursos e memórias.* Porto Alegre, Selbach, 1952.

_____. *Breviário da Saúde: Medicina em Pílulas.* Porto Alegre, Globo, 1939 a.

_____. *O Médico em Casa*. Porto Alegre, Globo, 1939b.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo:* A higiene do corpo desde a Idade Média. Lisboa, Editorial Fragmentos, 1988.

GT 17:
Leituras na escola: objetos múltiplos

Escola: espaço da literatura
Maria de Fátima Cruvinel

O professor de História e o livro didático
Sandra Cristina F. de Lima

A leitura como processo de interação
Rosângela Villa da Silva

Escrevendo a leitura
Ana Maria Clark,
Elisabeth Guzzo de Almeida e
Raquel Nery L. Bezerra

Reatando laços com a leitura
Regina Camacho,
Tania Ecard e
Teresa Maria de Jesus

A leitura do texto poético na escola
Maria Lúcia Gonçalves Balestriero

O ensino-aprendizagem de leitura
nas séries iniciais do ensino fundamental
E. M. P. Scarassati e R. Aragão

Foto de Robert Doisneau , 1956

ESCOLA: ESPAÇO DA LITERATURA

Maria de Fátima Cruvinel[*]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com
o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.
Não era mais uma menina com o
livro: era uma mulher com o seu amante.

(Clarice Lispector)

Tomar a leitura como objeto de reflexão parece redundância, considerando a freqüência com que este tema tem sido abordado pelos diversos veículos de transmissão da cultura, principalmente os de caráter acadêmico. Até a televisão, ainda o mais influente instrumento da mídia, e hipotético concorrente da atividade de ler, já se prestou a veicular campanhas de incentivo à leitura.

Se falar em leitura pode ser considerado lugar-comum, abordar a perspectiva da crise da leitura inegavelmente tornou-se um clichê, assim como o é a crise da educação, a crise dos valores e tantas outras crises que corroboram, talvez mais contundentemente, a concepção de homem moderno. Já que se assume a reiteração do tema, por que a insistência? Exorcizar através do discurso? Pode ser. O fato é que as crises parecem próprias à existência humana, e são a maior motivação para o homem exercer sua capacidade natural de investigação.

Propõe-se aqui uma reflexão sobre a leitura de textos literários na escola. Que não se depreenda desse recorte a compreensão do ato de ler como uma atividade compartimentalizada conforme uma tipologia textual, antes, pelo contrário, visto que a leitura literária exige, e ao mesmo tempo corrobora, um entrecruzamento de outras leituras, mesmo num contexto escolar dos níveis fundamental e médio, a que a presente abordagem se refere. Com mais ou menos ênfase e evidência, vista como objeto teórico ou como problema, a leitura sempre perpassou as

[*] Profª do CEPAE-UFG e doutoranda do programa de Pós-graduação em Estudos Literários na UNESP de Araraquara

reflexões da teoria literária e, no contexto aqui enfocado, não pode ser pensada desassociada da educação. A necessidade de atrelar a literatura à escola (não se entenda aqui uma relação de submissão de uma à outra, mas, infelizmente, de dependência da primeira à segunda) deve-se, sobretudo, ao fato de que, numa sociedade sem tradição de leitura, por razões que não é necessário aqui enumerar, vez que já foram incansavelmente apontadas em inúmeros estudos sobre a crise da leitura no Brasil, a sala de aula passa a ser o lugar por excelência desta atividade, o espaço em que se pode assegurar a prática do ato de ler.

Entretanto, o encontro literatura e escola não se realiza tão facilmente. Algumas pedras são encontradas no meio do caminho.

É de domínio comum o conhecimento de que a criança , desde o berço, mantém uma profunda ligação com a poesia. As cantigas de ninar e os brincos infantis, manifestações verbais que se constituem basicamente de ritmo e sonoridade, representam para a criança a primeira forma de comunicação com o mundo. Mas, apesar dessa constatação, a lírica, gênero que explora os recursos sonoros e rítmicos da linguagem, é muito pouco visitada na escola.

Conforme a professora e pesquisadora Lígia Morrone Averbuck[1], a poesia é raramente vivida na escola porque a sala de aula, antes de ser o território da inventividade, da possibilidade de expressão e criação, é o lugar da manutenção da seriedade, e esta vem, normal e sutilmente, expressa pela carga excessiva de conteúdos programáticos e pela quase exclusividade do estudo sistemático. Pautada pela seriedade, a produção de conhecimentos não poderia pressupor uma prática que permitisse incursões pelos violadores e assistemáticos caminhos da subjetividade poética, uma vez que o conceito de sério encontra-se atrelado a uma visão utilitarista e pragmática da educação e da vida em geral.

Para o educador Rubem Alves[2] essa visão utilitarista e pragmática permeia as expectativas que o adulto tem em relação à infância, perceptível na freqüente pergunta direcionada à criança: *O que você vai ser quando crescer?* Esta pergunta, para o autor, pode ser traduzida por outra: *Qual o meio de produção em que você deseja ser transformado?*

Não foi difícil encontrar na própria poesia a problemática do ponto de vista da criança:

---

[1] AVERBUCK, Lígia M. , in ZILBERMAN, Regina (org.), 1985, p.65

Verbo ser

Que vai ser quando crescer ? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E Sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser,Er. R.Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer. [3]

Através de um eu-lírico que sente a premência de "ser alguém", mais para atender a uma exigência do adulto que por uma necessidade ou desejo próprios, o poeta Carlos Drummond de Andrade expressa os conflitos por que passa a criança ou o adolescente diante de expectativas que não são suas.

Mesmo cedendo à perspectiva sob a qual o importante para a escola é que as atividades trabalhadas tenham uma função pedagógica, não há por que deixar de brindar os alunos com o texto poético, considerando a significativa contribuição desta manifestação artística no processo de descoberta e construção da personalidade integral do indivíduo e, conseqüentemente, do conhecimento.

Na verdade, o encontro literatura-escola nunca ocorreu desvencilhado de amarras ideológicas. A professora Eliana Yunes , num artigo em que trata da relação entre literatura e educação, reporta a Platão para atestar que, na sua origem, a arte esteve a serviço da pedagogia. Conforme Yunes, a proposta da expulsão do poeta da *República* expressa a compreensão do filósofo grego de que *a poesia para ter lugar entre as instituições sociais deveria ser 'útil para o regime e para a vida humana'. Portanto, toda arte só interessaria à sociedade quando pudesse referendar o centramento ideológico.*[4]

Diferentemente dessa concepção utilitário-pedagógica que por tanto tempo orientou as produções destinadas principalmente ao público infantil, o que se apresenta hoje, apesar da

---

[2] ALVES, Rubem, 1986, p.08
[3] ANDRADE, Carlos D., 1994, p.17
[4] In KHÉDE, Sônia S., 1984, p.123

grande exploração do mercado editorial que atende a essa faixa de leitores, é uma significativa produção literária de inegável valor estético.

Através da fruição provocada pela polissemia textual, pelo jogo simbólico com a palavra, propriedades do discurso literário, o leitor é levado a interagir com o texto e conseqüentemente a atribuir-lhe sentido. Assim explorada, a literatura passa a se oferecer como espaço para o exercício da elaboração do pensamento crítico do leitor, o que naturalmente o leva à percepção das várias possibilidades de visão do mundo. Para o poeta Menandro (séc. IV a C.), *Aqueles que podem ler, vêem duas vezes melhor*.[5]

Sem diminuir o valor estético da literatura, função primordial da arte, a leitura é uma forma de comunicação com o mundo; no caso específico da leitura de poesia, pela alta carga conotativa do texto poético, além de ser ato de comunicação, é também ato de recriação. Como linguagem polissêmica, a leitura desse tipo de texto pressupõe o reconhecimento das significações que o constituem e, conseqüentemente, a construção de seu sentido pelo leitor. Nas palavras de Glória Pondé, ler poesia *seria um dos meios de a criança escapar do domínio do adulto, centrado na razão e na linearidade, para atingir outros processos de leitura do mundo*.[6]

A leitura-recriação da poesia, assim como do texto em prosa, conduz à construção da percepção do mundo na medida em que possibilita ao leitor, no diálogo com um texto de linguagem por natureza subjetiva e centrada na emoção, expressar-se a si mesmo e expressar, também, a sua visão particular do meio em que vive. Essa perspectiva particular de ver o mundo, suscitada pela experiência poética, contribui significativamente para a formação do aluno-leitor enquanto ser não massificado. Aqui caberia bem a metáfora de Proust, a de leitura como *chave mágica de nós mesmos*[7], assim como a comparação feita pelo filósofo Schopenhauer: *os pensamentos postos no papel nada mais são que pegadas de um caminhante na areia: vemos o caminho que percorrem, mas para sabermos o que ele viu nesse caminho, precisamos usar nossos próprios olhos.*[8]

---

[5] In MANGUEL, Alberto, 1997, p.216
[6] PONDÉ, Glória, 1985, p.177
[7] PROUST, Marcel, 1991, p.35
[8] SCHOPENHAUER, Arthur, 1994, p.21

Muito se tem preconizado que o ensino-aprendizagem resulta de um processo de construção do conhecimento, do qual o professor participaria como mediador e o aluno, como sujeito. Introduzida pelo estudioso russo Vygotsky e partilhada na modernidade por inúmeros teóricos da educação, tornou-se consensual a idéia de que o ato de aprender somente se efetiva quando o aluno abandona a postura de mero objeto da aprendizagem e assume a condição de sujeito na produção do conhecimento, fugindo à passividade e buscando a emancipação. Segundo o pesquisador Pedro Demo, o que identifica a modernidade na educação é *a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo.*[9] Cabe ainda citar a esse respeito dois estudiosos da linguagem para quem

> *de acordo com a perspectiva descortinada por Niestzche, o homem não é um descobridor de verdades independentes de seu desejo de poder ou de seu instinto de sobrevivência mas, sim, um produtor de significados e, portanto, de conhecimentos que se consagram através das convenções que disciplinam os homens em grupos sociais. Conseqüentemente, a leitura - tanto em seu sentido restrito como em seu sentido mais amplo - enquanto produtora de significados é a única forma possível de relação entre homem e mundo.*[10]

Assim, na medida em que a leitura, principalmente a do texto literário, aguça no leitor a percepção e compreensão dos fenômenos da realidade, este estará ascendendo à categoria de leitor emancipado. Pode-se dizer, com isso, que a leitura estaria contribuindo consideravelmente para uma pedagogia transformadora. Vislumbrado o inquestionável papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana, é escusado dizer que, nessa dimensão, a literatura estaria sendo "colocada a serviço" da educação, mas sem que, e por isso mesmo, se perca de vista a sua função estética. E, assim como qualquer texto encontra-se carregado de ideologia, dada a natureza ideológica da linguagem, uma proposta de educação que se paute pela formação de alunos leitores com vistas à construção da cidadania, também encontra-se carregada de ideologia, mas nesse caso o caminho percorrido seria o inverso ao tradicionalmente trilhado.

---

[9] DEMO, Pedro, 1992, p.24
[10] ARROYO, Rosemary & RAJAGOPALAN, Kanavillil, in ARROYO, R.(org.), 1992, p.54

Para Regina Zilberman, a associação entre literatura e escola é uma utopia, mas uma utopia que liberta. Citando o teórico Hans Robert Jauss, a pesquisadora conclui que tanto a arte quanto a educação têm a capacidade de *arrancar o indivíduo de sua solidão e ampliar suas perspectivas*.[11] Ora, a escola não pode prescindir de associação tão valiosa para seu projeto.

Mas o que se quer discutir aqui é a impossibilidade de se pensar a literatura fora da escola, (e a escola sem a literatura?). É por considerar que a *floresta encantada da linguagem* de que fala Valéry não é visitada pelos jovens senão pelas mãos do professor, ou que a frase *Venha, feche seu livro, vamos almoçar* [12], fatal para Proust quando criança, certamente é hoje substituída por algo como "Venha, desligue a TV (ou o *videogame* ou o computador), vamos almoçar" , que não se pode desobrigar a escola de promover a vivência do jovem com a literatura. Para tanto, um dos pressupostos deve ser o da fruição, pois a leitura está disponível mas exige conquista, e por isso a preocupação com a recepção deve pautar as propostas de quem se propuser a instigar o encontro entre o jovem leitor e o texto, e a garantir a permanência da literatura na escola.

São comuns as constatações, seja em pesquisas ou mesmo em matérias sobre o ensino de literatura nos níveis fundamental e médio, de que a literatura naufraga na escola. No quadro de dificuldades apontadas como causas disso, salienta-se a reação do aluno à leitura. Suas considerações sobre as obras, não raro, apresentam-se eivadas de qualificadores depreciativos; constata-se um descompasso entre as expectativas da escola e as experiências de leitura da comunidade estudantil.

De acordo com a professora Marisa Lajolo, no âmbito escolar as discussões pedagógicas sobre o ensino de literatura costumam se resumir em clichês e preconceitos, em vez de se ocuparem de uma concepção de literatura e suas respectivas especificidades teóricas. Para Lajolo, as propostas para o uso da literatura no contexto escolar *lidam superficialmente com a questão, resolvendo o problema pelo seu contorno, passando ao largo das zonas profundas de conflito*.[13] A pesquisadora, entretanto, não debita apenas aos professores a culpa

[11] ZILBERMAN, Regina, 1984, p.110
[12] PROUST, Marcel, 1991, p.12
[13] LAJOLO, Marisa, 1977, p.14

pelo problema, mas também às editoras, aos livros didáticos e paradidáticos que definem a prática do professor sem que este tenha participado de sua construção.

Conforme Zilberman e Lajolo, *as instâncias encarregadas de pensar a literatura - a Teoria da Litetartura, a Crítica Literária e a História da Literatura - precisam incluir a ótica do leitor*.[14] O Desconstrutivismo, a Literatura Comparada, a Estética da Recepção, a Teoria da Tradução, a Análise do discurso seriam, para as autoras, tendências que contemplam a perspectiva do leitor na construção da história da literatura e da crítica literária. Antes de todas essas correntes e independentemente da perspectiva do ensino, Paul Valéry já prenunciara a presença do leitor no processo de criação literária, ao considerar que o inspirado não é o poeta, mas o leitor.[15]

Na verdade, as propostas de abordagem do texto literário na escola têm-se pautado sobretudo pela apresentação da obra em consonância com sua época e as influências desta na concepção de mundo e de arte do autor. Esse tem sido o eixo orientador da prática de ensino de literatura. Das correntes citadas no parágrafo anterior, a Estética da Recepção, por elevar o leitor a uma posição privilegiada dentro dos estudos literários, pode servir como perspectiva teórica através da qual se pode pensar o ensino da literatura. Conforme essa corrente,

> *A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.*[16]

A Estética da Recepção reclama uma abordagem do prazer provocado pela arte como fundamentadora do conceito de experiência estética. Jauss, o mentor dessa corrente teórica, observa que em alemão a palavra *prazer* associa-se a participação e apropriação, e acrescenta que há três categorias fundamentais da fruição estética: a *poiesis* (produtiva), que corresponde ao prazer do criador diante da própria criação; a *aisthesis* (receptiva), que propicia o conhecimento resultante da sensibilização que se manifesta no apreciador da obra; e a

[14] LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina, 1996, p.10
[15] Ver a esse respeito BARBOSA, João A , 1996, p.64
[16] JAUSS, Hans R., in LIMA, Luís C.(org.), 1979, p.46

katharsis (comunicativa), que corresponde ao prazer provocado pelo discurso ou pela poesia, capaz de promover no receptor a capacidade de julgar e a liberdade estética.[17]

O prazer estético, tema de controvérsias na crítica literária, é recolocado , segundo Jauss, por Adorno que, mesmo sendo um ferrenho crítico da experiência de prazer da arte, acaba por questionar: *Se, entretanto, o último traço de prazer fosse extirpado, colocar-se-ia a embaraçosa pergunta: para que, em suma, as obras de arte servem?*[18]

Para a discussão em questão, retomando as categorias da fruição estética, a experiência produtiva parece, à primeira vista, não interessar, mas a função receptiva pode se converter em produtiva pois *o observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado*[19]. Nesse aspecto, devem ser consideradas também as reflexões de outro teórico da recepção, Wolfgang Iser, para quem a ficção é uma estrutura de comunicação, resultante da interação entre texto e leitor que se influenciam reciprocamente. Sua concepção de leitura pauta-se na teoria do efeito estético. Para este teórico, o texto só se realiza *através da constituição de uma consciência receptora. (...) é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio.* O texto é considerado como indeterminação estrutural, e a leitura, uma forma de preenchimento de vazios.[20] Sua teoria aponta para a possibilidade das várias leituras, considerando que pode haver várias formas de preenchimento, e para a multiplicidade de comunicações.

Voltando às funções da estética, para Jauss, a experiência comunicativa (*katharsis*)

> *corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social - isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.*[21]

---

[17] Idem, p.79
[18] Idem, p. 71
[19] Idem, p. 82
[20] ISER, Wolfgang, 1996, p. 51
[21] JAUSS, Op. cit., p.81

Observa-se que ao propor a função comunicativa como uma categoria básica da experiência estética, Jauss evidencia o cunho formador da literatura, porque esta tem como fim a transmissão de um saber, mas, ao mesmo tempo, enfatiza o seu caráter emancipatório, porque concebe o leitor como sujeito da experiência de leitura. Com a valorização do leitor, a obra de arte é compreendida enquanto experiência de leitura e não somente enquanto veículo de idéias que o autor queira apresentar como verdade.

Numa situação de leitura no contexto escolar, caberá ao professor, enquanto mediador, promover a percepção dessa provocação. Para a pesquisadora Leny da Silva Gomes, na atividade de leitura pode haver dois pólos de constituição da obra:

> *um é redutor: se o aluno, não respondendo aos desafios da linguagem, transforma a sua ambigüidade e plurivocidade em univocidade expositiva, própria da literatura informativa, didática e de consumo. Outro é pólo enriquecedor, se ele participa na constituição da obra, mobilizando seu imaginário, relacionando os vários segmentos e perspectivas com sua visão do mundo, preenchendo os vazios.*[22]

Considerando que se trata aqui de leitores pouco experientes, a concepção que o professor tem de leitura entra no jogo da relação leitor-texto, determinando o desvendamento ou escamoteamento da visão de mundo do autor, entrevista nos elementos discursivos de que se constitui o texto.

Esta colocação encontra-se interligada ao papel da escola no processo de construção da leitura, levando em conta não só a influência que a escola desempenha na formação do aluno enquanto leitor, mas, também, a concepção de linguagem que orienta as diversas atividades escolares e permeia a relação professor-aluno. Conseqüentemente, tem-se, a partir dessa concepção, o perfil de aluno que a escola quer formar.

Assim como cabe à literatura a representação plural do mundo, cabe à escola aproveitar-se disso no encaminhamento das atividades de leitura; para tanto é preciso enxergar o aluno como sujeito não só do ato de ler mas de todo o processo de construção do saber.

---

[22] GOMES, Leny da S., 1994, p.35

Utopia ou não, cabe à escola promover a emancipação do educando, ampliando suas perspectivas e alargando sua compreensão do mundo.

A leitura literária se efetivará na medida em que se propuser como perspectiva de abordagem o diálogo entre leitor e texto, o que resultará na experiência estética do leitor que, num processo de identificação ou estranhamento, será levado a assumir novas normas de comportamento social, o que por sua vez contribuirá inquestionavelmente para a construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual do aluno.

Apenas quando o leitor participa da construção da obra, vista como uma manifestação artística constituída de vazios a serem preenchidos por quem a lê, através da mobilização de seu imaginário e da reflexão que é instado a desenvolver mediante o confronto entre a sua visão de mundo e a do autor, o texto literário é apreendido em sua natureza original, simultaneamente comunicativa e liberadora, cumprindo, portanto, sua função estética. Trabalhando com essa perspectiva de leitura, a escola terá muito mais chance de também cumprir o seu papel.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1986.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

ARROYO, Rosemary. (org.). *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes, 1992.

BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

COELHO**,** Eduardo Prado. "Problemas e caminhos da estética da recepção". *Colóquio/Letras,* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 55, mai./1980.

DEMO, Pedro. "Formação de formadores básicos". *Em Aberto*. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun./1992.

GOMES, Leny da Silva. "Leitura e ensino de literatura no 2º grau". *Leitura: teoria & prática*, Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 13, nº 23, jun./1994.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

KHÉDE, Sônia Salomão. (org.). *Literatura, arte, ciência e filosofia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

---------- & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: 1996.

LIMA, Luiz da Costa. (org) *A leitura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

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

PONDÉ, Glória Fialho. *A arte de fazer artes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1991.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre livros e leitura*. Porto Alegre: Paraula, 1994

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

---------- (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

---------- *Estética da recepção e história da literatura.* São Paulo: Ática, 1989

---------- & MAGALHÃES, Lígia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.* São Paulo: Ática, 1984.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA O LIVRO DIDÁTICO.[1]

Sandra Cristina Fagundes de Lima[2]

Ao investigar vinte e quatro professores de História (graduados em História, licenciatura plena e Estudos Sociais, licenciatura curta) com o objetivo de compreender qual a concepção historiográfica adotam, um dos referenciais teóricos que perpassaram a fala de todos os entrevistados foi o livro didático.

Embora esses professores repitam incansavelmente o seu desejo de romper com uma historiografia tradicional e trabalhar "criticamente" com o ensino de História, o quadro abaixo mostra que eles ainda permanecem dependentes dos livros didáticos, pois 64% do total de entrevistados adotam esses manuais.

QUADRO 01

Os Professores de História e o Livro Didático

Relação que Estabelecem com o Livro Didático	Número de Professores	% Sobre o Total de Professores
Adotam o livro didático	16	64%
Não adotam, mas o utilizam como referencial	07	28%
Adota apostila	01	4%
Produz os textos a partir dos livros didáticos e paradidáticos	01	4%
TOTAL	**25**	**100%**

FONTE: Entrevistas Realizadas com os Professores de História nos Meses de Outubro e Novembro de 1995.

As justificativas dos professores para adotarem os livros didáticos variam de um para outro. Há, por exemplo, o fato de o professor iniciar as suas atividades na escola durante o ano

[1] Texto produzido a partir das reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado: A História que se conhece, a História que se ensina. UFU/MG.

[2] Profª. Ms. do Departº. de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

letivo e já se deparar com o livro adotado, não podendo, por isso, substituí-lo.

Outros professores adotam o livro porque trabalham em escolas cuja clientela é composta por alunos de baixa renda que dispõem apenas do livro didático como fonte de leitura.

Adota-se o livro também pelo fato de os pais cobrarem um "roteiro" de estudos para os filhos, não querendo e, às vezes, não podendo pagar mais caro por ele e como a escola não dispõe de recursos suficientes para a reprodução de textos, a opção acaba sendo o manual didático.

Um outro professor alegou que adotou o livro em virtude da cobrança dos próprios alunos, que justificaram as notas baixas pelo fato de não ter sido adotado um livro. Após essa cobrança, a própria escola passou a exigir que se adotasse um livro.

Não obstante, vários professores afirmaram que, mesmo adotando um livro didático, procuram enriquecer as suas aulas buscando em outros livros, também didáticos, mais informações ou complementando aquelas que já possuem. Um dos professores, por exemplo, afirmou que adota o livro por ser uma "norma" da escola, mas que não fica preso só a ele.

Outros professores acreditam que apenas um livro didático não contribui para a formação dos alunos. Por isso, complementam as aulas com outros livros.

Aqueles que afirmaram não adotar esses livros, ou seja, 28% do total de entrevistados, disseram que também os utilizam como fonte de pesquisa para elaboração de suas aulas e confecção de material didático, como, por exemplo, textos, exercícios e provas.

Outro professor retira do livro os textos que considera importantes para ilustrar a temática abordada e os resume para os alunos.

Há também professores que, embora não adotando um livro especificamente, utilizam aqueles que estão disponíveis na biblioteca da escola e/ou que os alunos possuem em casa, para trabalhar em sala de aula. Segundo um dos professores, às vezes o texto do livro é utilizado na

íntegra, outras vezes ele adapta vários temas de livros diferentes.

Em síntese, as justificativas alegadas para a utilização do livro didático são apresentadas sempre tendo como motivo desencadeador situações externas ao professor, a saber, exigência da escola, cobrança dos alunos, exigência dos pais e falta de recursos dos alunos.

O livro didático está presente no cotidiano de todos os professores entrevistados. A sua utilização varia de um para outro: a maioria adota um único livro e o utiliza freqüentemente em sala de aula; outros não adotam um especificamente, mas utilizam vários e há, também, aqueles que, não os adotando e nem os utilizando na sala de aula, têm no livro didático a única fonte de estudos para elaboração de suas aulas.

Conforme demonstrado no quadro 01, 64% dos entrevistados adotam o livro didático. Em virtude desse percentual elevado e tendo como objetivo complementar a investigação sobre a concepção de história desses professores, foi pesquisado quais são esses livros e também qual a avaliação que os professores fazem dele.

QUADRO 02

Relação dos Livros Didáticos Adotados pelos Professores

LIVROS	Profs. Rede Estadual	Profs. Rede Municipal	Profs. Rede Particular	Profs. Rede Federal	Total de Professores	% Sobre 16 Professores
Assim caminha a humanidade.	04	02	-	-	06	37,5%
Os caminhos do						

homem .	05	-	02	-	07	43,75%
História	-	01	-	-	01	6,25%
História e Vida	02	-	-	-	02	12,5%
TOTAL	**11**	**03**	**02**	**00**	**16**	**100%**

FONTE: Planejamentos para o Ensino de História Elaborados pelos Professores Selecionados para a Pesquisa.

Segundo o quadro acima, os livros didáticos mais adotados pelos professores, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais e particulares, perfazendo uma percentual de 81,25%, são: Os caminhos do homem (MARQUES, A., 1993) e Assim caminha a humanidade (VALADARES, V., 1992) . Dos 25 professores consultados, 16 adotam livro didático e 13 destes adotam um dos dois livros mencionados acima.

Ao questionar os professores sobre a avaliação que fazem dos dois livros mais adotados, foram obtidas as seguintes respostas:

- Assim caminha a humanidade.

Um professor acredita que além de este livro utilizar uma linguagem que se aproxima da experiência dos alunos, ele também possibilita reflexões críticas; porém afirma que o livro tem trazido problemas, pois os demais professores o consideram difícil.

Outro professor é menos complacente e acredita que o livro é apenas "melhorzinho" em relação aos demais e que, ainda assim, está distante da realidade dos alunos.

Há outro professor que adota esse mesmo livro e, ao fazer a crítica, não explicita os pontos que desaprova; diz, apenas, não concordar com as algumas idéias do autor, porém não especifica quais são.

Esse mesmo professor, mais adiante na entrevista, ao ser questionado se elaborava textos para os alunos, voltou ao tema e afirmou que considera confusos os textos complementares do

livro em questão.

Dos entrevistados, somente um professor criticou o livro, ressaltando os problemas relativos à concepção historiográfica da autora, a saber o materialismo histórico. Para ele, esse livro prioriza os aspectos econômicos em detrimento de outras instâncias do real; a abordagem parcial que o livro confere à Antigüidade Grega é o exemplo citado pelo professor para corroborar a sua crítica.

> Quando, por exemplo, o livro aborda o modo de produção escravista na Grécia, ótimo! Mas quando discute a questão da democracia, que é uma questão central em Atenas, e quando trabalha a filosofia grega ele é deficiente, pois dedica a esses temas apenas quatro ou cinco linhas. Não aprofunda porque considera que esses temas fazem parte da história oficial, são dados, são fatos, não são temas "revolucionários" e, por isso, não devem ser estudados. (Professor 14: 6-7).

- Os caminhos do homem.

Com relação a este livro, adotado pela maioria dos professores, 43,75% dos entrevistados, não há unanimidade de opiniões, as críticas oscilam da sua aprovação às suas deficiências.

Um dos professores avalia positivamente o livro que, segundo ele, traz uma "história real". Embora não determine o que entende por essa "história real", percebe-se que ele aprova no livro menos a orientação teórica dos autores e mais a estruturação dos exercícios; pois ressalta o fato de as questões não serem respondidas e isso permitir que, juntos, professores e alunos "construam" as respostas.

Outro professor, embora trabalhe com apostilas, utiliza esse mesmo livro para complementar o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Também o avalia positivamente, ressaltando a boa qualidade dos exercícios propostos.

A despeito dessas avaliações positivas, alguns professores (que já adotaram e outros que ainda adotam Os caminhos do homem) expuseram o que consideram ser as fragilidades do livro.

Para outro professor, além de muito esquemático, o livro é repetitivo em alguns conteúdos e lacunar em outros.

Segundo outro entrevistado, não obstante o livro trazer críticas pertinentes, ele é incompleto na exposição dos fatos históricos, ou seja, ele é muito analítico e pouco factual.

Os professores deixam explícita nos planejamentos (tanto nos objetivos quanto na organização temática) a necessidade de romper com a história factual, estática e conservadora, para trabalharem com uma concepção de história dinâmica e crítica, que lhes possibilite o resgate do papel ativo tanto do professor quanto do aluno no processo cognitivo e, em particular, no conhecimento histórico. Porém, utilizam como referencial teórico apenas o livro didático (em algumas exceções são citados os livros paradidáticos, revistas e jornais) que segue o programa oficial. Decorre daí que

> o livro didático, vinculado aos programas oficiais, não renova e ele próprio não se renova, na medida em que não questiona os itens da programação. Mesmo aqueles que se utilizam de interpretações ligadas à periodização, demonstrando a permanência de alguns aspectos metodológicos, que não se coadunam com as novas interpretações. (ABUD, 1984: 83).

Um breve exame simultâneo dos conteúdos dos livros didáticos e dos conteúdos dos planejamentos dos professores revela os níveis dessa submissão. Na maioria dos planejamentos analisados o título das unidades trabalhadas é o mesmo que aparece nos capítulos do livro. Uma professora, levando às últimas conseqüências essa dependência, reproduziu, por meio de fotocópia, o resumo das unidades e dos objetivos de um dos livros didáticos e colou-os na folha de seu planejamento anual.

Em 1989, Freitag já questionava essa soberania do livro didático e afirmava que "(...) o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula." (FREITAG, 1989: 124).

Nem mesmo a bibliografia de apoio (livros não didáticos) sugerida pelo programa de ensino elaborado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais aparece nos planejamentos dos professores. O confronto entre algumas sugestões bibliográficas contidas nesse programa e a bibliografia mencionada nos planejamentos analisados revela que nenhum dos livros propostos pelo programa oficial aparece nos planejamentos dos professores.

Se os professores afirmam seguir o programa oficial e se os conteúdos e os objetivos deste são listados, na maioria das vezes literalmente, nos planejamentos de aula analisados, como explicar que ignoram da proposta oficial a sugestão bibliográfica? O que está por trás dessa ruptura? A resposta a essa indagação se faz necessária uma vez que a bibliografia sugerida pela proposta oficial e não citada pelos professores se inscreve naquela perspectiva da história crítica e questionadora que eles afirmaram estar buscando.

Em um primeiro momento, essa defasagem bibliográfica verificada nos planejamentos de aula revela a tão propalada dicotomia entre o saber produzido na universidade e o saber transmitido nas escolas de 1º. grau. À universidade, ou ao historiador, compete a produção do conhecimento e a realização de pesquisas; aos professores de 1º. e 2º. graus, ao contrário, cabe a difusão, nas escolas, desse saber produzido na academia.

Baldin, ao analisar a relação entre a prática de 140 professores de História do Estado de Santa Catarina e a sua formação nos cursos de licenciatura constatou esse grande distanciamento entre o historiador (a academia) e o professor da disciplina História e assim a definiu:

> Em vista de desempenhos próximos (trabalham com o conhecimento histórico) e ao mesmo tempo distanciados (o professor nem sempre poderá ser um historiador e vice-versa), estes profissionais, no Brasil, especificamente, desenvolvem um trabalho que, por não ser integrado, repercute diretamente na situação do ensino da disciplina História em nossas escolas (...). (BALDIN, 1985: 35).

Esse distanciamento é um dos fatores que têm limitado a atuação dos professores de História no 1º. grau em Uberlândia e circunscrito o seu referencial bibliográfico apenas ao livro didático.

A dicotomia existente entre aqueles que produzem os conhecimentos e aqueles que os transmitem, subjacente à prática destes professores, além de revelar o despreparo em que se encontram, engendra uma relação de poder que se manifesta, no interior da sala de aula, na relação entre historiador (pesquisador - professor universitário) e professor de História das escolas de primeiro e segundo graus. Afastados da produção do saber histórico, estes não buscam sequer acompanhar os debates acerca da produção científica, através de leituras de caráter teórico; portanto, submetem-se acriticamente ao saber que é produzido pela academia e condensado nos livros didáticos.

E essa relação de poder, segundo Cabrini (1986), consubstancia-se no interior das salas de aula no primeiro grau por meio de uma hierarquia de "fontes de competência" que se produz no âmbito da relação entre professor e aluno; aquele, por ter acumulado um maior número de informações (ainda que sejam apenas referentes ao limitado conteúdo dos livros didáticos), despreza os conhecimentos que os alunos adquirem fora dos muros da escola e levam para as salas de aula.

Nesse sentido, se reproduz nas escolas de ensino fundamental, entre professor e aluno, a mesma "hierarquia de competência" que se verifica entre universidade e ensino de 1º. e 2º graus. Pois, ao mesmo tempo em que os professores permanecem submissos acriticamente ao

conjunto de conhecimentos produzidos no ensino superior, eles se colocam perante seus alunos em posição de dominação por deterem um saber, supostamente, “mais elaborado”.

Essa hierarquia de poder que divide os que “sabem” daqueles que “não sabem”, além de implicar uma visão da História como verdade absoluta, inabalável e sem questionamento, faz com que alunos e professores permaneçam passivos diante de conhecimentos produzidos em outra instância.

O conteúdo, que já chega pronto aos professores e alunos através do livro didático, mantém ambos afastados da atividade questionadora e, no limite, da realização de pesquisas através das quais poderiam produzir a crítica aos fatos que lhes são transmitidos.

Embora seja consenso entre os professores entrevistados a necessidade de superar o paradigma historiográfico positivista, a análise da relação que eles mantém com o livro didático, revela que ainda há muito o que ser superado: a dependência desses manuais e a inconsistência da concepção de história são testemunhos do quanto ainda resta por fazer.

Conclui-se que os professores, ao avaliarem esses dois livros didáticos, abordam prioritariamente os aspectos relacionados aos exercícios propostos em detrimento das questões de ordem teórica. Estas só apareceram na fala de dois professores. O primeiro criticou a predominância, no livro Assim caminha a humanidade, do aspecto econômico na análise das sociedades; o segundo, conforme transcrição abaixo, dirigiu a sua crítica à concepção de história subjacente ao livro Os caminhos do homem.

> Eu estou trabalhando com o livro que se chama “Os caminhos do homem”, do Adhemar. Na minha visão é um livro que tem uma linha de pensamento marxista, ou seja, a história equivale aos modos de produção. Então, vai um pouquinho contra o que eu entendo como conceito de história. (Professor 04: 4).

À exceção desses dois, os demais professores se limitaram a comentar o livros ressaltando apenas os aspectos relativos à seleção dos exercícios e a sua organização. Não entraram em detalhes, seja para avaliar positivamente, seja para refutar a concepção de história dos autores subjacente aos livros.

Conclui-se que essa ausência, na fala dos professores, de discussões relativas às questões teóricas que perpassam a escrita da disciplina que ministram, resulta do seu desconhecimento dos pressupostos das concepções de história.

Esses professores estão utilizando os livros didáticos, orientando-se pelo programa de ensino proposto pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, contudo não avaliam o arcabouço teórico que sustenta tanto uns quanto o outro. Estão, portanto, servindo-se de ambos os instrumentos sem conhecer o que os sustenta teoricamente. Não obstante, consideram que estão ensinando uma "história crítica".

BIBLIOGRAFIA

1 - Bibliografia citada.

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-7.

CABRINI, Conceição. *O ensino de História*: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BALDIN, Nelma. *O ensino de história*: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública. São Paulo, PUC, 1985. 423 p. (Tese de Doutorado).

FREITAG, B., MOTTA, V.R., COSTA, W.F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989. 157 p.

2 - Livros didáticos citados pelos professores.

MARQUES, A., BEIRUTI, F., FARIA, R. *Os caminhos da humanidade.* Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

VALADARES, V.T., RIBEIRO, V., MARTINS, S. *Assim caminha a humanidade*. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1992.

A LEITURA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

Rosangela Villa da SILVA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O tempo nos dirá o que se pode aproveitar dessa experiência e de outras que se façam nas condições da escola comum, para encontrar esse método ou para definir a soma de processos que possam beneficiar a todos, nas escolas democráticas como a Fundação Bradesco.

Possam todas as crianças ser beneficiadas, aprendendo a ler e aprendendo a utilizar, ao mesmo tempo, uma inteligência que se desenvolva e se fortaleça, para o exercício da indeclinável atividade de pensar.

A prática da leitura tem-se mostrado, nas escolas, frustrante para alunos e professores. A cada ano que passa ouvimos sempre as mesmas frases - "nossos alunos não lêem", "o brasileiro não tem hábito de leitura", "os vestibulandos redigem mal nas provas de redação porque não têm leitura".

E, vemos, constantemente, a pirâmide educacional se transformar em "torre de babel", quando o ápice (a educação superior) responsabiliza o ensino médio e este o ensino fundamental, que devolve a responsabilidade para as universidades, pois estas é que preparam os profissionais para atuarem na educação básica.[1]

Entretanto, neste caso, especialmente, o vilão da história era outro. Seu nome? robocop.[2]

Quando cheguei, em janeiro de 1991, à Fundação Bradesco - Escola de Bodoquena, um internato no interior do pantanal de MS, contratada para dar aulas de português para crianças de 5ª série, não podia imaginar que uma outra missão me aguardava - fazer com que os internos lessem as revistas e jornais destinados aos alojamentos.

Na primeira semana de trabalho, antes mesmo das aulas iniciarem, fui chamada a presença da diretora ensino[3] que relatou-me o que segue - "investimos em revistas e jornais[4] para leitura extra-classe e nossos alunos não lêem, ao invés disso só querem assistir robocop. Queremos desenvolver o hábito de leitura nos nossos alunos, fazer com que eles se interessem, mas não sabemos como. Gostaríamos que você nos ajudasse nisso."

Num primeiro momento pensei que aquela não era tarefa minha, que eu deveria dar conta das leituras dos textos do livro didático e da gramática. Aquela era uma atribuição da orientadora pedagógica e dos inspetores de alunos. Mas, aquele pedido martelava nos meus ouvidos e virou responsabilidade que depois tornou-se pânico, pois as aulas começaram e eu não havia pensado em nada. De um lado eu tinha o manual didático para seguir, de outro, a diretora me cobrando, não com palavras, mas com olhares e, de outro, a

impotência do não saber **como**. Foi aí que resolvi visitar os alojamentos, não havia televisão nem alunos neles, apenas cestas enormes transbordando de revistas e jornais. Os alunos? no salão de recreação onde havia uma televisão exibindo... robocop.

Pensei, então, que só conseguiria alguma coisa a partir dos alunos e que a leitura teria que ser um processo e não um produto acabado e distante dos mesmos, e isto se torna mais fácil e mais interessante quando se lê sobre o que se gosta, sobre o que nos interessa, sobre a nossa realidade, sobre as coisas que se conhece ou se interessa em conhecer, mesmo por curiosidade. Nesse caso robocop era um mundo a parte, uma ficção que eles passariam a compreender como tal.

Percebi qual seria o caminho: a leitura como processo de interação, como comunicação, onde os alunos tivessem uma participação na escolha do texto a ser lido e não se limitassem a reproduzir 40 vezes (essa era a média de alunos por sala) o texto do manual didático, o que se tornava uma tortura para todos nós.

Surgiu, então, o que foi considerada, pelo diretor da escola, uma idéia magnífica - a escolha pelo aluno do seu próprio texto. A seleção era feita a partir da consulta às revistas e jornais que eles recebiam nos alojamentos, como veja, isto é, exame, manchete, globo rural, jornal folha de São Paulo, jornal correio do estado e gibis diversos. Mas, enfrentamos um outro problema, o de regras dos alojamentos - os inspetores não permitiam a retirada das revistas dos alojamentos. Após solicitarmos autorização ao diretor, foi concedido aos alunos recortar as notícias/reportagens/artigos escolhidos por eles.

Durante o processo de seleção pudemos ver claramente manifestado nos alunos o interesse pela leitura. A escolha não se limitava a uma mera preferência por textos curtos ou por aqueles escritos com letras maiores, mas pelos textos mais interessantes, como os que continham informações inéditas nas mais diversas áreas do conhecimento. Isso levou os alunos a, no mínimo, manusearem 90% dos exemplares recebidos e lerem, pelo menos, 40% de cada exemplar, em busca de seu texto. Foi uma revolução no internato. Os alunos passavam parte das tardes disputando os exemplares em busca da melhor reportagem, artigo, fato, fofoca, etc.

Essa iniciativa fez com que os alunos desviassem a atenção das cobranças da aula de leitura como postura, dicção, tonalidade, entonação, etc. Esses elementos passaram a ser vistos em segundo plano para eles, o que pode ser trabalhado com menos pressão e com maior *feed-back*. Entretanto, sem perder de vista os objetivos das aulas de leitura postulados pelos manuais didáticos e que possibilitam ao aluno condições para: emitir com clareza vogais, ditongos, hiatos, tritongos; articular com precisão consoantes e encontros consonantais; conferir dicção e entonação adequadas às palavras; aperfeiçoar a capacidade de expressão; aumentar seus conhecimentos e conseqüentemente ter mais elementos para raciocinar, julgar, comparar e discriminar valores; ampliar a capacidade de assimilar e fixar conhecimentos; dramatizar com criatividade o texto lido; escolher entre vários significados

de uma palavra, o que melhor se ajusta ao sentido do texto; condicionar o significado às palavras novas que aparecem em textos novos e diversificá-los através de outros textos; e, identificar e reconhecer as diferentes partes de um livro (capa, contracapa, índice, glossário e bibliografia).

Conseguimos, acima de tudo, fazer o aluno gostar de ler, ir em busca do texto, compará-lo, julgá-lo, preferí-lo. Nunca mais impus um texto aos meus alunos. Eles tinham a possibilidade de conhecer, no mínimo, sete textos, de discutí-los, de procurar o significado de palavras desconhecidas e de conhecer mais da realidade do seu estado, do seu país, do mundo que o cerca e da sua própria, em apenas uma aula. O dicionário era um recurso que eles aprenderam a utilizar constantemente. Considerando a história de leitura dos alunos que era nenhuma, o que restringia a compreensão dos textos, o dicionário ao menos, resolvia a questão do vocabulário. O domínio da relação entre textos diferentes, prejudicado pela falta de conhecimento de mundo e falta de conhecimento partilhado, pelo modo de trabalho dos professores anteriores que se limitavam ao livro didático, foi um processo mais demorado, só alcançado alguns meses depois.

A expansão da leitura além dos limites da linguagem verbal foi recebida como uma porta incomensurável para novas possibilidades de interpretação e percebida como um avanço na compreensão do texto como um todo. Valorizando também os elementos extralingüísticos o signo não verbal se mostrou atraente como um jogo para os alunos.

Conseguimos vencer mais um obstáculo - aposentamos precocemente o livro didático aquele ano, extraíamos dos textos levados pelos alunos o necessário material para o ensino da gramática pura. Compusemos nosso próprio cenário de trabalho. Valorizávamos a paráfrase e a polissemia, partindo para o que Orlandi chama de modo de leitura contemporânea “metalingüístico”, ou seja, se valoriza o leitor que ao interpretar mostra como o texto permite a interpretação. Isto é, o leitor pode dar ao texto o sentido que julga adequado atribuir a ele, contanto que justifique porque chegou a essa interpretação, mostrando os seus mecanismos.

Nesse momento, a leitura considerada ideal - que tem como modelo a de um crítico, ou é fornecida pelo livro didático e seu autor, que além de selecionar o texto analisa-o ele próprio e propõe, através de perguntas e respostas, a sua interpretação, reduzindo a criatividade e inteligência do aluno - estava provada que não me faria atingir nenhum dos objetivos: a tarefa de ensinar leitura e gramática e a tarefa de fazer os alunos lerem o material que os ligava com o resto do planeta. Pois, segundo Orlandi “ao produzir a leitura proposta pelo autor do livro didático, o professor deixa que ele se coloque como mais um mediador entre ele (professor), o aluno e o texto. Dessa forma aumenta ainda mais a distância entre o aluno e o texto.”

As nossas aulas perderam aquele caráter de reprodução monótona. Passaram a ser criativas e dinâmicas. 50 minutos tornaram-se insuficientes para a produção. Solicitamos aulas geminadas, e nunca mais Marcos dormiu durante as aulas.

Mas, o que fazer com todo aquele material avulso destacado dos exemplares? A idéia veio dos próprios alunos que sugeriram fazer uma antologia com os textos, ou melhor, várias antologias[5] Cada grupo montaria a sua com os melhores textos, julgados entre eles. estabeleceu-se então, um segundo momento de interação entre todos, precisavam se reunir, discutir, estabelecer critérios, selecionar, respeitar o texto do outro... Essas reuniões eram realizadas fora do horário de aula Nosso aluno tinha, já, um outro perfil. **Robocop**? era coisa do passado.

Nossos alunos perceberam, com a socialização da notícia, através de textos selecionados para leitura, que os muros da Fundação Bradesco não os obrigavam a permanecer ali, nem os reduzia a um só saber. E fizeram verdade a frase de um dos maiores compositores contemporâneos vivos da nossa MPB: “Talvez o mundo não seja pequeno, nem seja a vida um fato consumado”. (Chico Buarque).

Dessa forma, pudemos cumprir, também, outro objetivo das aulas de língua portuguesa que é oportunizar o domínio do dialeto padrão. Porém, o fizemos de uma forma gostosa, por meio dessa proposta de leitura, sem, contudo, deixar de respeitar no aluno o uso de mais outra forma de expressão - aquela adquirida no seio do convívio familiar durante os 7 (sete) primeiros anos de sua existência, caracterizando aquilo que Magda Soares chama de bidialetalismo e que esteve sempre presente nos momentos de contextualização dos textos lidos.

Os álbuns ficaram expostos no salão da biblioteca, durante as duas últimas semanas de aula, despertando a curiosidade de todos os demais alunos da escola. Na ocasião, recebemos a visita dos alunos de um colégio particular de São Paulo, que, juntamente com os professores, ficaram surpresos de encontrar ali, “perdidos” no meio do pantanal, uma proposta de trabalho que, dentre os objetivos, apresentava mais de 15 antologias com reportagens interessantes, variadas e atuais, algumas delas desconhecidas pelos alunos da “metrópole”. Essas antologias foram intituladas: retrospectiva 1991. O passo seguinte, motivados pela interação proporcionada pelo trabalho, foi promover o concurso do hino escolar, desta vez com a participação de todos os alunos da escola. Foi um ano inesquecível.

Se valeu a pena? faço minhas as palavras do poeta português Fernando Pessoa para concluir esse empreendimento que muita satisfação me proporcionou e muito contribuiu para os alunos - “tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

NOTAS

1. nomenclatura da LDB 9.394/96 de 12 de dezembro de 1996.
2. programa de ficção em que o personagem principal é um policial por nome robocop
3. a escola tinha dois diretores - o diretor geral/administrativo e a diretora de ensino.
4. Manchete, Veja, Isto É, Exame, jornal Folha de São Paulo, jornal Correio do Estado, Globo Rural e gibis variados.
5. Utilizamos, neste trabalho, o termo antologia para substituir o vocábulo álbum.

BIBLIOGRAFIA

BRASLAVSKY, B. P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Trad. de Agostinho Minicucci; prefácio do prof. Lourenço Filho. São Paulo. Melhoramentos e editora da USP. 1971.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis. - a redação na escola*. São Paulo. Martins Fontes. 1984.

FRANCHI, E. P. A norma escolar e a linguagem da criança. In: *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez/CEDES, (16):85-101, dez. 1983.

GERALDI. J. W. Unidades básicas de ensino de português. In: *O texto na sala de aula - leitura e produção*. Org. GERALDI. J. W. Cascavel. Assoeste. 1984a. p.49-69

_____. Prática da leitura de textos na escola. In: *O texto na sala de aula - leitura e produção*. org. GERALDI. J. W. Cascavel. Assoeste. 1984b. p. 77-89.

ORLANDI. E. P. e GUIMARÃES. E. *Texto, leitura e redação*. Campinas. UNICAMP. Publicação avulsa. s.d.

SOARES, M. *Linguagem e escola. uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

TRAVAGLIA. L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ESCREVENDO A LEITURA

Ana Maria Clark Peres
Elizabeth Guzzo de Almeida
Raquel Nery Lima Bezerra
UFMG

> *Toda leitura passa pelo interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura "natural", "selvagem" (...). A leitura seria o gesto do corpo (é com o corpo certamente, que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem...*
>
> *Roland Barthes*

Esta comunicação visa a apresentar resultados parciais da pesquisa *Escrevendo a Leitura*, que vem sendo desenvolvida por uma equipe da Faculdade de Letras da UFMG, numa escola municipal de Betim, cidade situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Trata-se de um trabalho interdisciplinar (no qual procuramos dialogar com a psicanálise), integrado ao *Projeto Guanabara*, da Escola de Educação Física da UFMG, responsável por atividades extra-classe com crianças e jovens dessa região. [1]

Mas em que consistiria na prática tal pesquisa?

A partir de proposições de Roland Barthes sobre o ato de ler, buscamos verificar como, *na leitura, o sujeito se representa, via literatura*. Em outros termos: nosso intuito é pesquisar a viabilidade de uma concepção de leitura que não se reduza à decifração ou instauração de significados, mas que consista, antes de mais nada, numa *produção*

[1] O referido projeto, coordenado pela Profa Ana Cláudia Porfírio Couto, resulta de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais, a Escola Municipal Maria Mourici, de Betim (MG), e o Instituto Ayrton Senna.

significante (trabalho do corpo e do desejo), na qual prevaleçam "verdades lúdicas" dos sujeitos-leitores. [2]

Para que se clareie essa proposição, recorramos ao próprio Barthes, que, em seu clássico ensaio "Escrever a leitura", assim se refere à leitura da literatura:

> Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com freqüência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça*? É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever. (...). [3]

Escrita e leitura tornam-se, assim, processos indissociáveis. E Barthes passa a explicitar melhor o *texto-leitura*:

> Faz séculos que nos interessamos demasiadamente pelo autor e nada pelo leitor (...): o autor tem, assim se pensa, direitos sobre leitor, constrange-o a um determinado sentido da obra, e esse sentido é (...) o sentido certo, o verdadeiro; daí uma moral crítica do sentido correto (e da falha dele, o "contra-senso"): procura-se estabelecer o que o autor quis dizer, e de modo algum o que o leitor entende.[4]

Esse *texto-leitura* não se centra mais nas intenções do autor (no que ele "quis dizer"), mas nas leituras que o leitor é capaz de fazer. (Não há mais *a* verdade, o significado último do texto.) Entendimentos vários, marcados por afetos diversos – "afluxos de idéias, excitações e associações". A leitura, continua Barthes, "dispersa, dissemina". A cada uma das frases do texto material surgem "outras idéias, outras imagens, outras significações": "*O texto, apenas o texto,* dizem-nos, mas *apenas o texto* isso não existe: há imediatamente nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de

[2] Usamos aqui o termo *significante* numa perspectiva lacaniana, ou seja, como aquilo que representa o sujeito para um outro significante.
[3] BARTHES, 1988. P. 40-41.
[4] Ibidem. p. 41.

que nem a gramática, nem o dicionário podem dar conta".[5] O suplemento é dado pelo próprio leitor: ao fazer *uma* leitura (e não *a* leitura "correta"), ao escrevê-la segundo sua própria subjetividade, ele reinventa a obra que o provocou, ampliando seu sentido original.

Estaria, então, esse leitor completamente livre em sua leitura? Barthes nos alerta:

> Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas mostrar que podemos interpretá-lo livremente, é principalmente, e muito radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho (...): ler é [fazer] trabalhar nosso corpo (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) [ao] apelo dos signos do texto.[6]

Talvez esteja aí a questão crucial de "Escrever a leitura". Barthes associa o ato de ler a um *jogo*, que não é, contudo, uma brincadeira desprovida de seriedade e de investimento do leitor-jogador. Um jogo entre as marcas deixadas no texto pelo seu autor e as marcas que o leitor imprime em seu texto-leitura: produção significante, ao apelo dos signos do texto inicial. Nessa perspectiva, a leitura não consistiria certamente num "vale-tudo", mas sim em *seguir um traçado, explorá-lo, ampliá-lo, mas nunca desconsiderá-lo*. Realizar tal leitura seria, a nosso ver, lidar com "verdades lúdicas" instauradas a partir da relação de cada leitor com o texto que o provoca.

Mas como jogar essas colocações de Barthes com a nossa proposta de atividades junto às crianças e jovens do Bairro Guanabara?

O que nos vem interessando, em última instância, é sugerir atividades de leitura, nas quais cada um possa "ler levantando a cabeça", ser sujeito em sua leitura, *implicar-se* no que é lido. Desejamos justamente verificar os textos que se produzem (textos orais,

[5] Ibidem. p. 41-42.
[6] Ibidem. p. 42.

desenhos, dramatizações e, sobretudo, textos escritos), a partir de produções literárias as mais diversas, não necessariamente "simples", ou "infanto-juvenis". Nosso intento é propor uma prática de leitura e de escrita (ou de escrita-leitura, de produção, em suma) enquanto *jogo*, ou seja, enquanto atividade lúdica e de encenação: como um trabalho do *corpo* e do *desejo*, recreativo e "recriativo".[7] Que as crianças e adolescentes se permitam jogar suas experiências com os enunciados de textos literários, sem que sejam constrangidos a *um* sentido, o mais "certo", o mais "verdadeiro", àquilo que o autor "quis dizer". E que nesse *jogo* possam exercitar sua inventividade e seu poder de crítica, indispensáveis a qualquer sujeito que pretenda transformar a própria realidade.

Após um ano de pesquisa (a qual se estenderá, ao que tudo indica, por mais um ano), já coletamos um material considerável, que nos permite tecer alguns comentários acerca das leituras que as crianças e adolescentes são capazes de fazer.

Para introduzi-los, passamos a descrever, em linhas gerais, o trabalho realizado até presente momento, trabalho esse desenvolvido em duas etapas.

Na primeira etapa (que se estendeu de setembro de 1997 a fevereiro de 1998), a leitura se inseriu no conjunto mais amplo das atividades do *Projeto Guanabara* (num rodízio que incluía educação física, capoeira, balé, psicologia, educação complementar) e, na segunda (a partir de março deste ano), *Escrevendo a Leitura* passou a acontecer fora desse rodízio, aberto a quaisquer crianças e adolescentes do Projeto que se interessem em participar de nossos encontros.

[7] "Se ler é fazer trabalhar o nosso corpo", a escritura também é o *corpo*, ainda segundo BARTHES, 1982. p.191: "as suas pulsões, os seus controles, os seus ritmos, os seus pesos, os seus deslizes, as suas complicações, as suas fugas, em resumo (...), o sujeito carregado com seu desejo e seu inconsciente".

Na etapa inicial, trabalhamos com seis turmas de crianças e adolescentes, cuja idade variava de 7 a 14 anos. As atividades de leitura foram basicamente de dois tipos:

1) Após a leitura de um texto, feita por uma de nós, *sugeríamos uma atividade específica, a partir dele*. (Nesse momento, ainda nos restringimos às produções "infantis", ou "infanto-juvenis", mas já buscávamos oferecer o mesmo texto às crianças de idades diferentes.) Um bom exemplo desse tipo de atividade foi o trabalho com o livro *Flicts*, de Ziraldo, ocasião em que solicitamos ao público participante que escrevesse a história de outras cores. Raquel produziu o seguinte texto:

> Branco
> Eu andei até encontrar uma cor de qualquer tipo que pudesse me encantar.
> Tentei o amarelo, mas achei ele muito pálido com cor de hepatite.
> Tentei o verde, mas achei que ele daria mais certo com a natureza.
> Tentei o azul, mas o mar já era dono; então tentei o vermelho, mas essa é a cor mais, pois é a cor do amor. E quantos já têm amor no coração? Muitos.
> Então ele já tinha donos.
> Tentei o cinza, mas tinha dono.
> Quem sabe o violeta, mas era pra fazer remédio pra passar no machucado das crianças.
> Tentei o cor-de-rosa, mas era irmão do vermelho e teve que ir junto com ele.
> Tentei todas as cores, mas não pude com nenhuma, pois já tinham dono.
> Só não tentei o branco, mas fui...
> que estava mais próximo de mim e era o meu maior amigo, pois deixou eu escrever de todas as cores em cima dele que no caso
> É o papel em branco ...

2) Uma vez lido um texto, perguntávamos às crianças e adolescentes o que gostariam de fazer *a partir dele, sem sugerirmos nenhuma atividade específica.* Em certo encontro, por exemplo, após escutar a leitura do capítulo "Na varanda", do livro *Dom Casmurro,* de Machado de Assis, Tereza sugeriu imediatamente a feitura de uma peça teatral, intitulada "A vida de dois amores", a qual foi escrita com a ajuda dos colegas. Vejamos o trecho final do longo texto produzido :

> Bentinho ficou muito triste, saiu e foi para sua casa. Na varanda, lembrava de quando era criança, olhava rumo às bananeiras em que

> brincavam. Ouviu-se uma voz lhe chamando, era Capitu, ele virou a cara com gesto de raiva. Ela explicou tudo: que Escobar estava agarrando-a à força e não que era a namorada dele. Sou sua namorada, dizia ela. Bentinho ficou muito feliz e os dois reconciliaram e tornaram-se outra vez namorados.
>
> Logo após vários anos, eles se casaram e tiveram dois filhos: um menino e uma menina, Maria Rosa e Sebastião.
>
> A felicidade não os abandonou: estava sempre presente junto deles.
>
> Eles viveram felizes para sempre.

Uma outra experiência interessante aconteceu quando da leitura da crônica "Plebiscito**"**, de Carlos Drummond de Andrade. Ao fim dessa leitura, perguntamos às crianças o que elas gostariam de fazer a partir do texto, o que provocou uma discussão, pois alguns queriam escrever e outros queriam desenhar. Em meio à disputa, uma criança sugeriu: "vamos fazer um plebiscito; assim cada um vota no quer fazer, e o que ganhar todo mundo faz". E assim o fizemos.

Nosso objetivo, nessa primeira etapa, não era ainda o estudo mais cuidadoso de um texto específico, mas sim possibilitar ao público participante um contato prazeroso com produções literárias as mais diversas.

Na segunda etapa do Projeto *Escrevendo a Leitura*, já fora do rodízio, procuramos inicialmente retomar os dois tipos de atividades propostos na primeira etapa, tendo em vista a participação de novas crianças e adolescentes, além de introduzirmos outras propostas de trabalho, a saber:

1) Após a leitura de um texto, *não nos referimos mais a ele*; apenas perguntamos aos nossos ouvintes: "O que fazer agora?" Em várias ocasiões, pudemos constatar o retorno espontâneo do texto lido, em comentários e/ou recriações dos leitores. Como exemplo, citamos o "Soneto 45", de Camões ("Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades"). Logo após sua leitura, Jarbas resolveu, por conta própria, fazer o "Soneto 46". Ei-lo:

Surge um ser, um ser novo no mundo
Confiança em primeiro lugar
Que essa criança vai sobreviver
Mas ela sobreviveu
E hoje cheia de qualidades
Chega da escola cheia de novidades
Fala de si com esperança.
Preocupado em praticar o bem
Encantado pelo doce canto
mudando a cada dia
hoje já é adulto
lembra de sua mãe que sofria
hoje já falecida
Se lembra da mágoa lembrança

Um outro exemplo diz respeito ao conto *"Uma galinha"*, de Clarice Lispector, que provocou muita discussão entre os participantes. Na produção de Gisele, *Indez,* de Bartolomeu Queirós, lido anteriormente, retornou, reinventado. (Um pouco antes, ela fizera referência explícita ao livro, ao dizer: "Puxa, você gosta de galinha, hein? Primeiro, foi *Indez* [que significa 'ovo indicador'] e agora vem esse texto".) Eis sua história:

O ovo

Lembro do ovo que aquela galinha botou na hora que ela ia ser morta, esse ovo demorou 2 semanas para chocar. Até que um dia ele chocou mas ninguém sabia se era uma galinha ou um galo, até que o dia em que eles descobriram que era uma galinha. Mas nesse mesmo dia eles mataram e comeram a galinha. Mas do que a outra galinha suspeitava é que ia ser morta igual a mãe, mas ela não esperou ser escolhida no galinheiro para ser comida no domingo, logo, logo, foi fugindo de mansinho mas quando ia ser apanhada ela criou asas de um pássaro e começou a voar pelo seu afora e até hoje ninguém soube dela.

Esse retorno tem sido fundamental para detectarmos que textos tocam as crianças e adolescentes. Em vez de fazermos uma pesquisa com os leitores acerca dos livros de que gostam ou não gostam (como saberíamos se esse "não gosto" não é uma denegação?),

atentamos para aquelas obras que retornam espontaneamente nas produções das crianças, sem que tenhamos solicitado isso.

2) Além dessas atividades mais livres, temos buscado, pouco a pouco, nessa segunda etapa do trabalho, iniciar a discussão de determinados textos (previamente analisados por nós), procurando levantar questões que propiciem a reflexão crítica dos leitores, ao mesmo tempo em que permitimos que eles mesmos levantem suas questões. Nosso intuito, neste outro momento, é propor a realização de *leituras* as mais diversas – *escritas-leituras* –, em que cada um possa jogar as marcas deixadas pelo autor do texto com suas próprias marcas pessoais. Os poemas ou narrativas oferecidos não são, pois, um pretexto para se estudar gramática ou para se enriquecer o vocabulário, por meio de exercícios verificatórios, mas um estímulo à sua ultrapassagem, um convite ao jogo e à perseguição de "verdades lúdicas", ensaios de leituras críticas mais complexas.

Um bom exemplo desse tipo de atividade foi o trabalho com "Lembrança do mundo antigo", de Carlos Dummond de Andrade, ocasião em que propusemos às crianças e adolescentes diversas perguntas sobre o poema. Ex: "Qual seria o mundo antigo?" "O mundo antes da guerra", respondeu uma criança. "O que significa 'a água era dourada sob a ponte'"? "A água não era poluída"; "a ponte era dourada e isso refletia na água", etc, disseram outras. Quando uma delas afirmou que "os elementos azuis" aos quais se refere o poeta dizem respeito à camisa do Cruzeiro Esporte Clube, pedimos que explicasse a sua resposta. A própria turma chegou à conclusão de que essa leitura não seria possível com relação ao texto em discussão.

Um outro poema de Drummond, "Verdade", também propiciou leituras interessantes. Por exemplo, diante dos versos "[A verdade] era dividida em metades/

diferentes uma da outra", um garoto falou: "É uma poesia romântica", ao que foi imediatamente respondido por uma colega: "Cara metade? Realmente é romântico". Ainda sem um embasamento teórico sobre o Romantismo, a criança já percebia que o poema tratava da impossibilidade de "dois fazer um", e que, em última instância, falaria também de amor.

Nessa proposta de trabalho, buscamos não nos prender a "verdades objetivas" do texto, comprováveis por qualquer leitor, e também alertamos as crianças e adolescentes (como foi o caso de "Lembrança do mundo antigo") para não se lançarem em um "vale-tudo" com relação às suas interpretações. Diferentemente, procuramos valorizar suas respostas criativas que possam, de alguma forma, relacionar-se com o texto dado. Os trechos citados acima ilustram essa proposta de leitura, distinta das atividades comumente trabalhadas pelo ensino fundamental, as quais se prendem ainda basicamente ao que "o autor quis dizer", ou seja, se reduzem, tantas vezes, a exercícios de decodificação do texto literário.

Concluindo este breve relato, acreditamos ser possível afirmar, a partir dos exemplos citados e de inúmeras outras experiências que não foram aqui apresentadas, que crianças e adolescentes, mesmo os que não possuem fácil acesso a bens culturais, são capazes de realizar *leituras* de textos complexos, não-infantis, desenvolvendo, através delas, seu potencial criativo e crítico. O imaginário infantil expressa, muitas vezes, por meio do lúdico e da fantasia, leituras fabulosas e fecundas, ou seja, leituras que não são meras decodificações ou apreensões passivas de significados preestabelecidos, mas *sobrecodificações*, no dizer de Barthes, que não oprimem o leitor e o caráter múltiplo e infinito da literatura.

BIBLIOGRAFIA

1. BARTHES, Roland. *O rumor da língua.* Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense,
   1988. p. 40-52: Escrever a leitura e Da leitura.
2. ----------. *O grão da voz.* Entrevistas 1962-1980. Trad. Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Edições 70, 1982.
3. NASIO, Juan David. *A criança magnífica da psicanálise;* o conceito de sujeito e objeto na teoria de Jacques Lacan. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
4. ----------. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
5. PERES, Ana Maria Clark. *O infantil na literatura: uma questão de estilo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 1995. (Tese, Doutorado em Literatura Comparada.)
6. ----------. Criança e suas leituras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa;* ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997. p. 59-72.
7. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Não sei o que vem a ser literatura infantil. Sei que existe uma linguagem capaz de nos aproximar mais do mundo: a literária. *Minas Gerais,* Belo Horizonte, 21 out. 1989. Suplemento Literário, n. 1132. p.8-9.

REATANDO LAÇOS COM A LEITURA

Regina Camacho*
Tania Maria Ecard*
Teresa Maria de Jesus**

O objetivo principal do projeto é criar um espaço de reflexão onde o professor que atua na escola básica possa construir caminhos para ampliar seu universo de leitura e incentivar a criança a tornar-se leitor. Trata-se de um trabalho de parceria entre a universidade e a escola básica, no qual acontecem oficinas de leitura, encontros com escritores, debates e outras atividades voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente, na área de leitura. Este projeto de pesquisa-ação vem sendo desenvolvido desde 1997, com professores da rede pública estadual de Niterói / RJ.

1- CONJUGANDO O VERBO *LER* :

" E o verbo fez- se homem. " (Jo. 14,1)

Verbo-palavra, palavra-homem, homem-verbo.

Verbo conjugado por pessoas singulares que inscrevem suas histórias na pluralidade dos encontros, com tempos marcados por diferentes modos e vozes próprias.

LER? Viver! Sobreviver. Olhar...

*Universidade Federal Fluminense- Professoras

**Universidade Federal Fluminense- Bibliotecária

Dentre os modos de olhar e experimentar as diversas formas de construção

dos *modos de vida*, o gerúndio foi escolhido para ratificar, assim, a idéia de *processo re - significativo*, que possibilita a produção de sentidos para a prática da leitura. Nesse caminho, a formação do sujeito-leitor, quase sempre atropelada pela massificação de outros fazeres em nosso contexto histórico-cultural, precisa ser compartilhada, incentivada, resgatada. O que se pretendeu com este trabalho foi repensar a condição de cidadania do professor, através das veredas da leitura.“REATANDO...”

Entre tantas travessias para a elaboração de um projeto de pesquisa-ação, sobre a leitura, optou-se por fios condutores - contrapostos a modelos de leitura consagrados e estabelecidos pela escola - fios esses, passíveis de transformação e de possibilidades de invenção para múltiplos olhares. “... LAÇOS ...”

Refazendo caminhos sem preconceitos, seguindo o fluxo intenso das relações- entrelinhas-,costurando os encontros do sujeito-leitor com o livro; com a poesia, com a oralidade, com a memória, com a história, com o mundo; enfim,”...com a LEITURA.”

“Reatar laços com a leitura”- eis o propósito do projeto-processo:”LEITURA DISCUTIDA E LEITURA PRATICADA.”

2- CONSTRUINDO AS TRAJETÓRIAS:

Em conseqüência de uma escuta atenta às falas de professores e alunos da escola básica e da universidade , e sob uma ótica crítica, o trabalho norteou-se por duas questões:

“ Que leitura está sendo discutida e praticada na escola básica ? “

“ Que leitor é ‘ formado’ pela escola ?

O projeto faz parte do **PROGRAMA DE LEITURA** do Núcleo de Documentação da Universidade Federal Fluminense, é uma parceria com a Coordenadoria de Projetos Educacionais em nível de 1º e 2º graus, com o Departamento de Ciências da Linguagem do Instituto de Letras e com o Colégio Estadual Guilherme Briggs/ SEE-RJ.

Durante o ano de 1997, o Projeto, definido como pesquisa-ação, atuou com professores da escola fundamental,1°segmento, pertencente à rede estadual do Município de Niterói-RJ, estabelecendo, como base, uma escola que atende desde a Pré-Escola até o Curso de Formação de Professores-COLÉGIO ESTADUAL GUILHERME

BRIGGS.

Foram programadas ações conjuntas, congregando os professores, que envolviam: observação em salas de aula, grupos de estudos quinzenais e oficinas de experimentação. Paralelamente, organizaram-se ações coletivas, abertas aos professores da rede estadual, priorizando-se atividades, como: OFICINAS E ENCONTROS COM ESCRITORES.

Foi durante as observações em sala de aula, acompanhando o trabalho de leitura do professor (a escolha do texto, a leitura, a discussão, as questões pós-leitura) e, também nos grupos de estudos, que se constatou a pouca experiência docente com a leitura, ou ainda, a dificuldade de levar para a sala de aula, a leitura de textos de literatura.

Inicialmente, declarou-se leitora assídua uma única professora; as demais disseram que gostavam de ler, mas faltava-lhes tempo e dinheiro para a aquisição de livros.Biblioteca? Sequer foi citada. E, quando lembrada, a imagem não era de facilitadora na formação do leitor.O que se lia ? Jornais, nos fins de semana, uma revista, eventualmente, e um livro há muito tempo! Mas, liam os textos do livro adotado pela escola, ou os *técnicos*, oferecidos pela Coordenação ou indicados por algum professor da Faculdade.

Como, então, formar o leitor-criança? Que leitura se quer oferecer? O que precisa mudar?

Durante todo o ano de 1997, os encontros foram ricos em discussão, reflexão sobre a prática e teorias da leitura. E o professor, devagar, foi sendo tomado pelo interesse da leitura: lia os jornais e os trazia para a sala de aula; lia textos de literatura infantil, discutia-os, brincava e experimentava com seus alunos; lia, também, sobre a mulher hoje, sobre a política e sobre a literatura; levava sugestões para os colegas e solicitava indicações para leitura, e ...buscava empréstimo ! Então, aflorou a necessidade da biblioteca escolar!

O interesse dos professores participantes em dinamizar o acervo existente nas Bibliotecas Escolares, ou em criar Salas de Leitura, teve, como efeito, o processo de legitimação dos textos literários na escola, fato esse evidenciado nos depoimentos prestados, durante os encontros.Posteriormente, constatou-se a necessidade da presença de uma bibliotecária na equipe, para atender à demanda no que tange à (re) organização e revitalização do acervo de uma biblioteca escolar. Assim, foi convidada a bibliotecária

Teresa Maria de Jesus , que trouxe significativas contribuições ao trabalho.

O trabalho com as escolas nos eventos coletivos (oficinas e encontros com escritores) propiciou oportunidades para uma maior convivência com os docentes, facilitando o estabelecimento de parcerias, a troca de experiências e o aprimoramento do leitor em formação:

- as oficinas foram organizadas por diferentes profissionais, com a intenção de ratificar o enfoque de que a prática da leitura se dá de forma contínua e por meio da conjugação de experiências vivenciadas em situações múltiplas.
- os encontros com os escritores contribuíram para minorar a distância entre as figuras do escritor e do leitor, buscando desmistificar, assim, a prática da leitura de literatura.

A equipe do projeto .presta Assessoria Técnica , também, para organização e tratamento de acervo de literatura infantil e juvenil, como foi feito na Biblioteca Infanto-Juvenil do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói/RJ.

Por solicitação do Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB), continuou-se o trabalho, em 1998.Assim, a equipe vem atuando nesse Colégio estendendo sua ação a todos os docentes: desde os que lecionam na pré-escola até os do 5º ano de escolaridade, incluindo, os alunos do Curso de Formação de Professores. A esses, foi oferecida a oficina *História: um mergulho na fantasia*, com vinte horas de duração, visando à criação de um grupo para contação de histórias na escola.

A ação, agora, é mensal, em encontros, com duração de duas horas, onde se discutem textos teóricos sobre leitura, previamente lidos; experimentam-se estratégias para a prática da leitura e, principalmente; trabalha-se com textos literários voltados para a formação do professor-leitor.

Considerando a aquisição da prática da leitura como processo contínuo de produção de sentido, optou-se pela utilização de uma metodologia que privilegiasse a participação efetiva dos professores, por meio de sugestão de temas, por parte dos docentes, para as estratégias a serem vivenciadas nos encontros, propiciando a troca de experiência entre os colegas.

Assim, o percurso traçado pelo projeto, no que se refere às atividades desenvolvidas no CEGUIB, seguiu caminhos específicos delineados e demarcados pela demanda do grupo. O apoio teórico foi buscado em textos de autores como: Gilles

Deleuze, Roger Chartier, De Certeau, Paulo Freire, Regina Zilberman, Marisa Lajolo,Eni Orlandi, dentre outros.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Vale lembrar, aqui, as palavras de MARINA COLASANTI, num encontro com o grupo de docentes: " -*Se o professor for um leitor, vai encontrar caminhos fora daqueles que foram traçados."*

No que diz respeito às atividades realizadas no CEGUIB, pôde-se observar que houve mudanças de estratégias na abordagem da leitura na sala de aula, quando as professoras passaram a incorporar em suas aulas as experiências vividas nos grupos de estudos ou nas oficinas oferecidas.

Quanto à leitura e discussão dos textos teóricos e /ou literários trazidos para o grupo, constatou-se, em depoimentos e nas observações no Colégio, um crescimento significativo do grupo, tanto nas produções escritas ou orais, quanto nas explicações para os alunos e sugestões de leitura para as turmas. Como exemplo, pode ser citada "A Feira do Livro do CEGUIB" - evento ocorrido, em agosto de 1997 e 1998, no qual professores e alunos apresentaram, criativamente, uma multiplicidade de experiências e variedade de textos literários.

No que se refere à metodologia empregada, confirmou-se a eficiência da ação conjunta entre a Escola e o grupo de pesquisa. É importante ressaltar que esse foi um dos pontos mais elogiados pelos professores: a ação conjunta funcionando como um facilitador de participação.

Comprovou-se, também, que a Biblioteca Escolar é indispensável à construção do sujeito-leitor, como um espaço democrático, onde, somente, é válido o interesse pela leitura..

Os encontros de avaliação com os professores ratificaram o crescimento, tanto no âmbito profissional como no pessoal, marcado pela mudança comportamental no relacionamento entre os membros do grupo, fato esse confirmado pela Direção e Coordenação Pedagógica do CEGUIB.

A LEITURA DO TEXTO POÉTICO NA ESCOLA

Maria Lúcia Gonçalves Balestriero
(UNESP- campus de Marília)

O objetivo desta comunicação é relatar resultados obtidos na Tese de Doutorado: *A criança e a poesia: um encontro possível. A poesia na 5ª série*. Durante dois anos foram testadas, em escolas da rede pública do Estado de São Paulo, atividades para estimular nos alunos a leitura e a recriação / criação de poemas, possibilitando também a aquisição de estruturas básicas da linguagem poética. A pesquisa levou os alunos a perceberem, na prática, características dessa linguagem, o prazer de ler poemas e criar pequenos textos poéticos. Essa experimentação constitui a 2ª parte da tese, cujo objetivo é propiciar aos professores de língua portuguesa um conjunto de procedimentos que possibilite a efetiva utilização da poesia na escola.

O trabalho se respaldou em experiências de educadores e pesquisadores franceses das últimas décadas, que se utilizam de jogos de linguagem e jogos poéticos, como forma de estimular o imaginário e o funcionamento poético das língua, fornecendo aos alunos uma "sustentação" lingüística e permitindo-lhes chegar ao texto poético.

Considerando que, para a elaboração de seus poemas, a criança não possa partir do nada, ficando apenas na dependência de sua criatividade, o trabalho se desenvolve a partir do oferecimento de modelos, procedimentos poéticos que lhe propiciem os meios necessários para trabalhar o texto escrito, em especial o poético. Esses modelos a serem imitados permitem a aquisição de mecanismos poéticos que figuram como as normas de um jogo que, uma vez interiorizadas, levam a uma expressão mais solta, espontânea.

Assim, exposição a modelos e recriação / criação são elementos norteadores desse trabalho. As atividades propostas, em grau crescente de dificuldade, encaminham os alunos, progressivamente, para a percepção do poema na sua inteireza de signo: significante e significado a se corresponderem, a se imbricarem.

Tendo em vista a "arquitetura global" do poema, pode-se considerar que os vários níveis que o estruturam, *FÔNICO, SINTÁTICO-SEMÂNTICO E GRÁFICO-ESPACIAL*,

concorrem para os sentidos que se atribuem ao texto poético. Assim, embora esses vários elementos se imbriquem na tessitura poemática, o poeta, dependendo de suas intenções, explora mais, ou menos, cada um desses níveis.

Esta comunicação exporá algumas atividades, relacionadas à POESIA E ESPACIALIZAÇÃO, desenvolvidas nas duas últimas de um conjunto de 19 sessões que constituíram a experimentação realizada por mim e por uma professora de português da rede estadual de ensino, em classes de 5ª série, durante os anos de 1996 e 1997.

O trabalho das sessões estendeu-se em média por dois encontros de 100 minutos cada um, tempo aumentado ou restringido à medida que o professor sentia que as atividades tinham sido proveitosamente exploradas, sem cansar os alunos, mas sem ser superficial e obtendo os resultados satisfatórios, segundo os objetivos pretendidos.

As sessões tinham uma estrutura mais ou menos regular, em que se apresentavam *textos de leitura (T.L.*) e *textos* que foram chamados de *detonadores (T.D.*); textos cuja silhueta, uma vez estabelecida, permitia que se lhes reconhecesse a estrutura ordenadora básica, seu "esqueleto", a partir do qual outros poemas similares, mas diversos, eram construídos pelos alunos.

Os T.L. (textos de leitura) eram de estrutura mais complexa que os T.D. (textos detonadores), mas exploravam alguns recursos, que também eram buscados no T.D., visando a obtenção de determinado efeito. Foram selecionados, em geral, para utilização em dois momentos:

a) no começo da sessão, como iniciação, ou sensibilização para a atividade;

b) como leitura de conclusão da sessão, após as atividades de "imitação" ou de criação, num imergir novamente num momento de lirismo, ou ludismo, ou mesmo como percepção de outras possibilidades.

Os procedimentos para os textos de leitura foram os seguintes:

- leitura inicial pelo professor;
- transcrição do poema na lousa;
- cópia dos alunos no caderno (atividade também importante, que implica certa concentração para bem se desincumbir de algumas especificidades do texto poético);
- leitura de alguns alunos;
- destaque para aspectos do texto examinados com toda a classe (fossem eles de

estruturação, de sentido, ou de efeito provocado pelo texto); através de questões a que os alunos respondiam, ou simplesmente pela percepção de efeitos de ritmo e sonoridade propiciados pela leitura bem executada, ou ainda pelas possibilidades de sentido propiciadas pela utilização de recursos gráfico-espaciais.

Passo a relatar a marcha dessas sessões para chegar aos caligramas, e a poemas de espacialização mais livre.

As atividades da 18º sessão - **ESPACIALIZAÇÃO : acróstico e preparação para os caligramas** - tiveram como **objetivos**: ressaltar a importância do espaço na estruturação do texto poético, apresentando diferentes usos (desde seu aproveitamento em poemas de estrutura mais regular, a poemas em que se utilizam mais livremente os recursos da espacialização), e propiciar a criação de acrósticos e a preparação para os caligramas.

O **desenvolvimento da atividade** foi iniciado pela leitura do acróstico: "Para um cão chamado FAMALICÃO, de muita fama, fome, maldade e malícia", de maf.

Para um cão chamado FAMALICÃO,
de muita fama, fome, maldade e malícia.

Feroz, a fuça arreganhada,
Armando armadilhas,
Mordendo fundilhos,
Avança,
Late,
Investe no incauto!
Corre, gente!
Afasta!
O Famalicão soltou a corrente!

É um acróstico complexo, para leitura inicial, combinando ritmos e sonoridades variados, em função da situação que se concretiza. Os três primeiros versos caracterizam FAMALICÃO, num ritmo bem marcado e numa aproximação métrica e rímica maior entre o 2º e o 3º versos. A partir do 4º , os versos se encurtam, o ritmo se agiliza, até o verso final, mais longo, com a constatação: "O FAMALICÃO soltou a corrente". Predominam as nasais, que dialogam com a sonoridade de "ão", de Famalicão, que remete

subliminarmente para o perigo das abocaNHadas do cachorrão.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura.

Os alunos gostaram do texto e tentaram observar um ritmo adequado na leitura.

Foram apresentados vários acrósticos como textos detonadores. Não vou me deter nessa atividade já que é bem conhecida; consiste em formar, com a 1ª letra de cada verso, uma palavra (nome de pessoa, tema ou título do texto) que se lê verticalmente. É uma atividade interessante para se insistir na importância de se produzir um certo ritmo, garantido pelo número de sílabas e pela sonoridade obtida na escolha das palavras, e mesmo por alguma rima sugestiva; foi muito bem recebida pelos alunos. Exemplos de textos produzidos:

PAULA é mesmo meu nome
Alona é o de minha irmã
Unha e carne somos nós
Ligadas por um retrós
Andando para o amanhã.

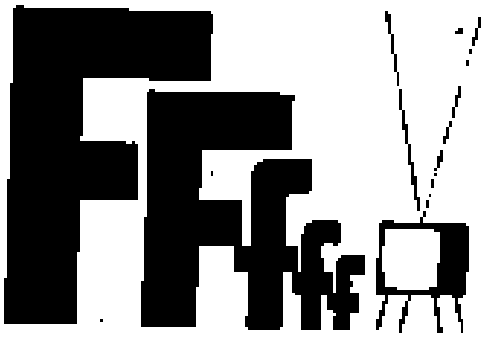
Remédio para cão
E também para leão
Xarope no colherão.
Ivam

A sessão permitiu perceber a importância do trabalho com o acróstico e a conveniência desta atividade ser desenvolvida antes de outras com poemas que fazem um uso mais livre da espacialização da palavra, por ser uma modalidade poética com disposição espacial própria. Passou-se, então, para a espacialização propriamente dita.

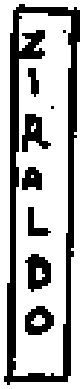
A 19ª sessão **"Espacialização: caligramas e poemas de espacialização livre"** teve como **objetivos** ler, apreciar e criar caligramas e poemas de espacialização mais livre; selecionaram-se poemas-caligramas e poemas com aproveitamento criativo do espaço.

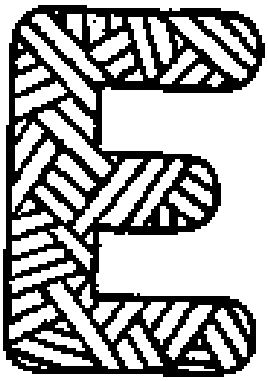
A sensibilização para o **desenvolvimento da atividade** foi iniciada pela leitura de caligramas, de forma que os alunos começassem a perceber como, neste tipo figurativo de poema tipográfico, as letras e as palavras reproduzem, de alguma forma, a imagem do objeto evocado pelo poema. Foram apresentados os "caligramas-letras", de Ziraldo; "caligramas-palavras", de Millôr; o poema "Chove", de Apollinaire, tradução de S.

Caparelli; “Jacaré letrado” e “A primavera endoideceu”, de S. Caparelli.

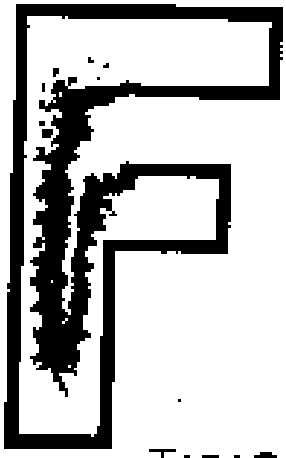


FAMÍLIA

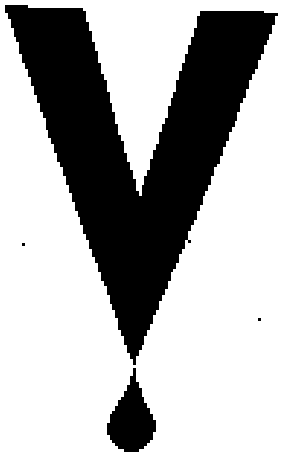




EGITO

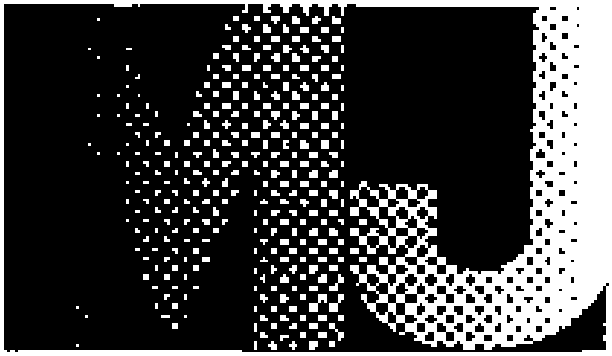


TABAGISMO

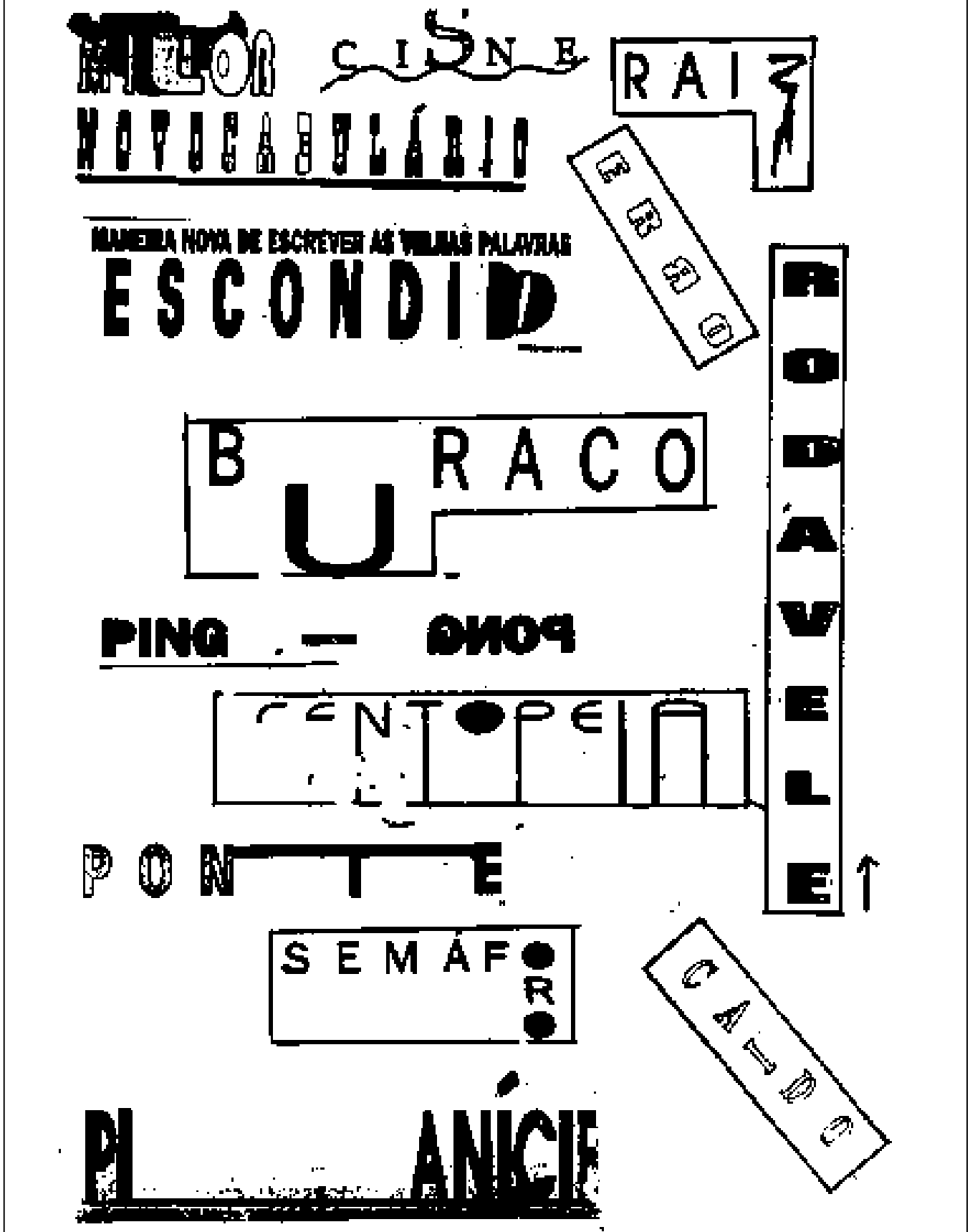


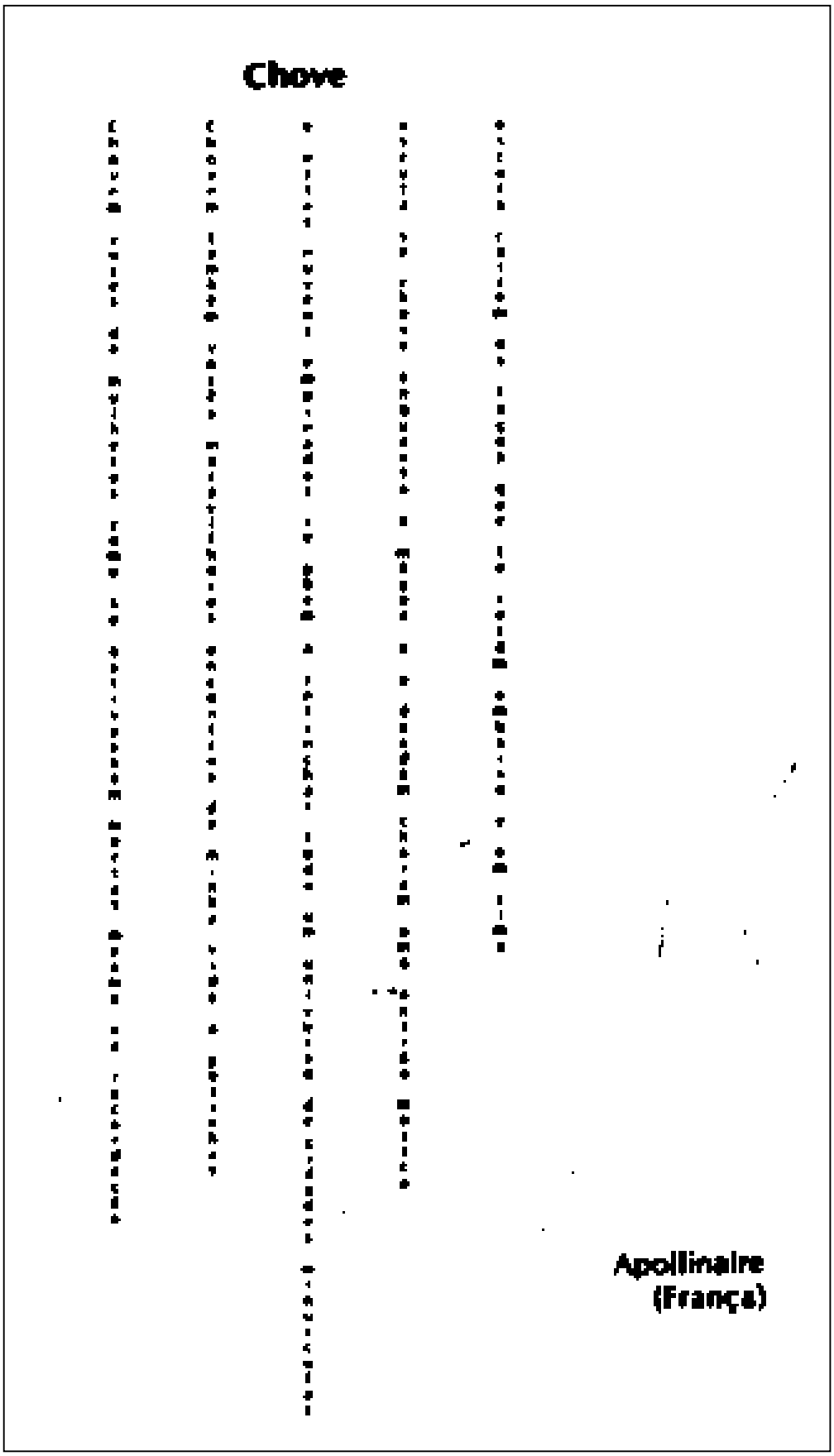
VIOLÊNCIA

CHE GUEVARA

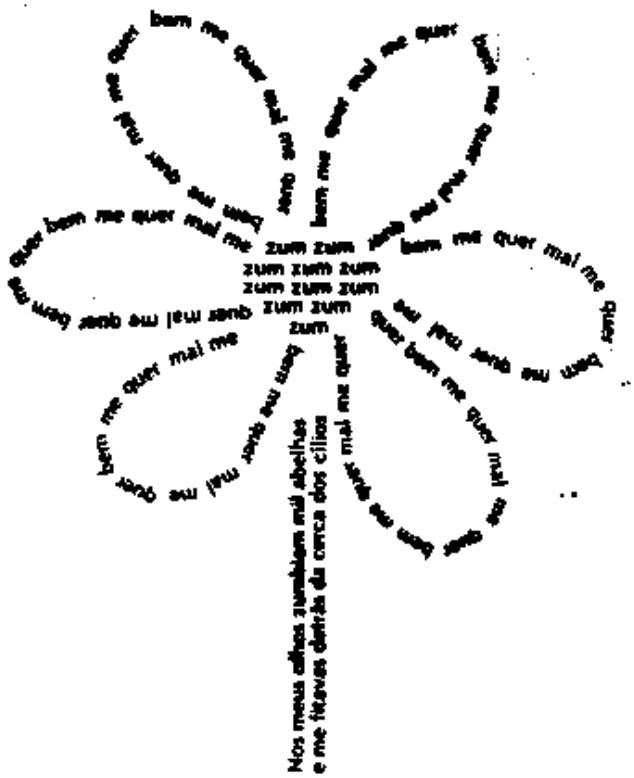


MICHAEL JACKSON

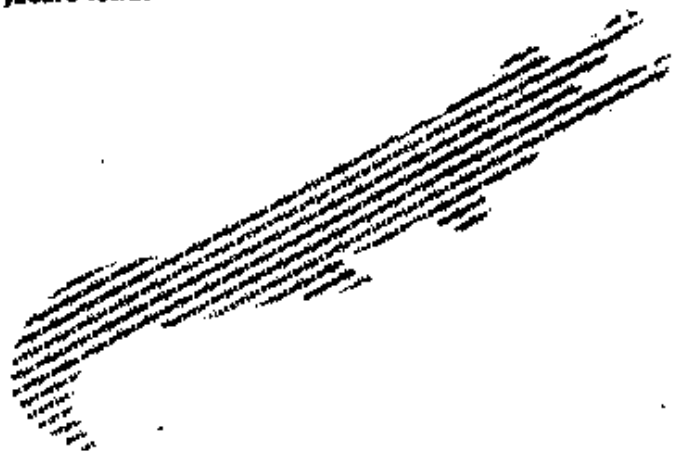

MELHOR
CINE
RAIZ
VOCABULÁRIO
MANEIRA NOVA DE ESCREVER AS VELHAS PALAVRAS
ESCONDIDO
BURACO
RODAVELE
PING — PONG
CENTOPEIA
PONTE
SEMÁFORO
CAIDO
PLANÍCIE


Chove
Apollinaire
(França)

A primavera endoideceu



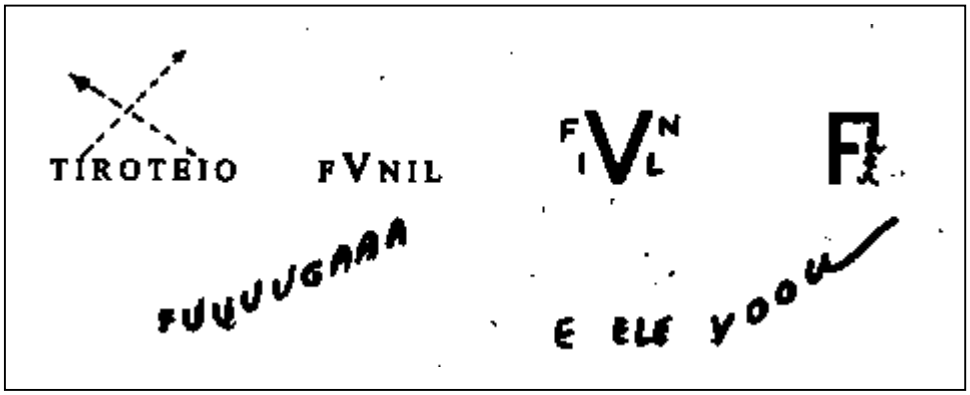
Jacaré letrado



CA
IA
RE
LLI

Foram utilizados também outros caligramas (alguns nossos) e poemas com diferentes recursos que ampliavam essa percepção das possibilidades mais livres de exploração do espaço.

Vários caligramas foram copiados na lousa e transcritos pelos alunos nos cadernos, para que se fizesse a leitura visual dos textos, e discussão dos elementos que permitem uma leitura efetiva deles.



Utilizaram-se estes textos para iniciar os alunos na leitura e elaboração desse tipo de poema tipográfico, e mostrar uma progressão: caligramas-letras; caligramas-palavras; caligramas-frases e caligramas-poemas.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: leitura visual do texto, seguida da observação de indícios que permitem uma leitura efetiva, e de comentários dos alunos e da professora sobre o texto.

As crianças demonstraram grande interesse por esses poeminhas em que a "forma", de maneira muito mais evidente do que em poemas de estruturação mais convencional, também é "conteúdo".

Vários outros caligramas-palavras foram apresentados como TEXTOS-DETONADORES, além dos T.L. também utilizados com esta finalidade, como "Silêncio", de Malineau:

SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO

E
RE
ORE
VORE
RVORE
ÁRVORE
E
ERVORA
ERVOR
ERVO
ERV
ERV
ER
E
E

V V V V V V V V V V
V V V V V V V V V E
V V V V V V V V E L
V V V V V V V E L O
V V V V V V E L O C
V V V V V E L O C I
V V V V E L O C I D
V V V E L O C I D A
V V E L O C I D A D
V E L O C I D A D E

Ronald Azeredo

Vai e vem

e e

vem e vai

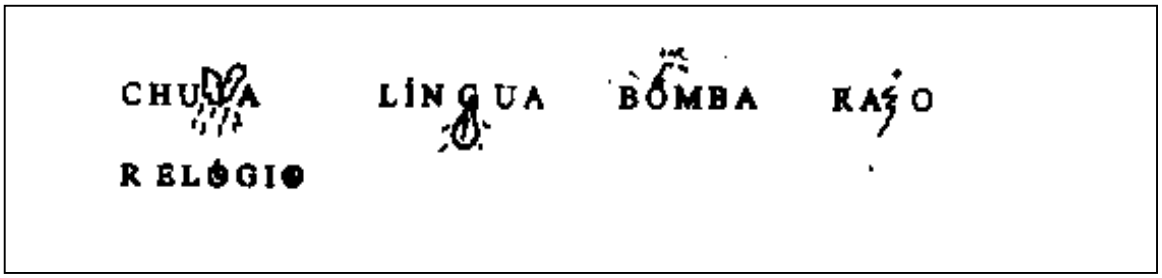
J. L. Grünewald,
Escreviver.

fome
fom e
fo me
f ome
come

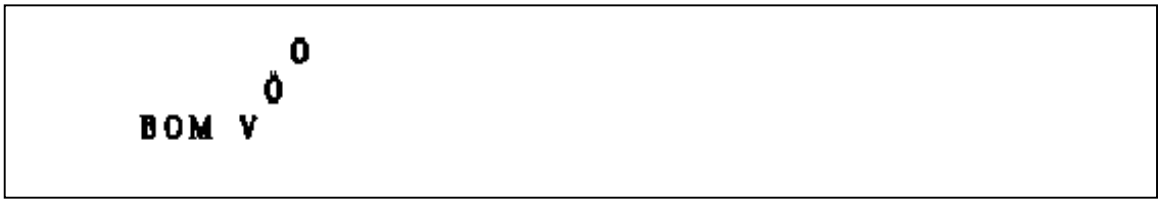
J. L. Grünewald,
Escreviver.

Foi proposto que os alunos elaborassem seus caligramas. Fizeram muitos, em grupos. Exemplo de caligramas-letras criados: um grande D, "coroado", representando a *Princesa Diana*, uma guitarra estilizada lembrando *Elvis Presley*, a reprodução de um F, com a faixa presidencial, remetendo a *Fernando H. Cardoso.*

Com relação aos caligramas-palavras, também montaram vários:



Elaboram alguns caligramas-frases, como por exemplo:



Foi proposto que a partir de "ACABAR" construíssem um "COMEÇAR", que não foi apresentado aos alunos. Poderia até ser semelhante ao que aparece logo a seguir, ou de qualquer outra maneira cuja forma refletisse o sentido de "começar". E eles fizeram.

ACABAR
ACABA
ACAB
ACA
AC
A

Adap. Lug

C
CO
COM
COME
COMEÇ
COMEÇA
COMEÇAR

Adap. Lug.

Montaram também, inspirado nesses, os “caligramas-palavra”:

I
I N
I N F I
I N F I N
I N F I N I
I N F I N I T
I N F I N I T O
I N F I N I T O O
I N F I N I T O O O O O O . . .

L Á P I S
L Á P I
L Á P
L Á
L

BORRACHA
BORRACH
BORRAC
BORRA
BORR
BOR
BO
B

Desenvolveram em seguida a proposta de construção de caligrama-poema a partir dos três versos (inicial, medial, final):

OS DIAS DIMINUEM
.....
OS DIAS
.....
OS DIAS AUMENTAM

Outra proposta foi construir visualmente um poema, contornando um desenho

com palavras ou frases diretamente relacionadas com a imagem sugerida, ou preenchê-lo, destacando-lhe igualmente os contornos, como no poema “Urgente”, de S.Caparelli, *Tigres no quintal*:

Urgente!

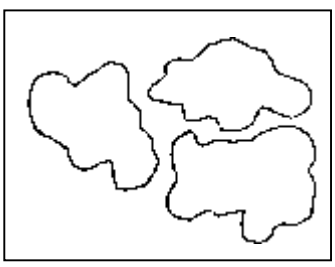
Uma
gota
de
orvalho
caiu hoje, às 8h, do dedo anular
direito, do Cristo Redentor, no
Rio de Janeiro
Seus restos
não foram
encontrados
A Polícia
não acre-
dita em
acidente
Suspei-
to: o
vento

Os meteoro-
logistas, os poetas e
os passarinhos choram in-
consoláveis. Testemunha
presenciou a queda: “Horrível!
Ela se evaporou na metade do
caminho!”

.

Como exemplo de texto produzido pode-se tomar o de Amanda, em que o contorno de três nuvens próximas, ou que se aproximam umas das outras, foi feito com os seguintes versos:

As nuvens vão se fechando
O temporal se formando
Logo logo vai chover.



Propôs-se a espacialização do poema “A onda”, de Manuel Bandeira, e os alunos rearranjaram os versos do poema, de forma a contornar ondas de diferentes formatos e dimensões, na ondulação do ritmo do poema.

Outro texto detonador utilizado para a criação dos alunos foi “Pássaro em vertical”, de Libério Neves.

PÁSSARO EM VERTICAL

Cantava o pássaro e voava
cantava para lá
voava para cá
voava o pássaro e cantava
de
repente
um
tiro
seco

penas fofas
leves plumas
mole espuma
e um risco
surdo

n
o
r
t
e
-
s
u
l.

Após a utilização de uma diversidade de tipos de caligramas, para que os alunos pudessem perceber sua progressão, o texto de Libério Neves foi apresentado para observarem o uso que o poeta faz dos recursos gráfico-espaciais, misturando-os. Assim, por exemplo, a queda do pássaro após um tiro, é referenciada no sentido “norte-sul”, pela disposição das palavras na vertical. Mas são vários os recursos poéticos que se fundem ou confundem no poema. Ritmos diferenciados, concretizando inicialmente

o voar e cantar do pássaro, para cá e para lá, anunciado pelas palavras, e confirmado pela alternâncias dessas ações. A conotação de vida, alegria, movimento e liberdade, que o ritmo e sonoridade propiciam, é reiterada pela ocorrência elevada de fonemas vocálicos abertos: todas as sílabas tônicas desses 4 primeiros versos incidem sobre a vogal aberta “a”. O que seria o 5º verso

de
repente
um
tiro
seco

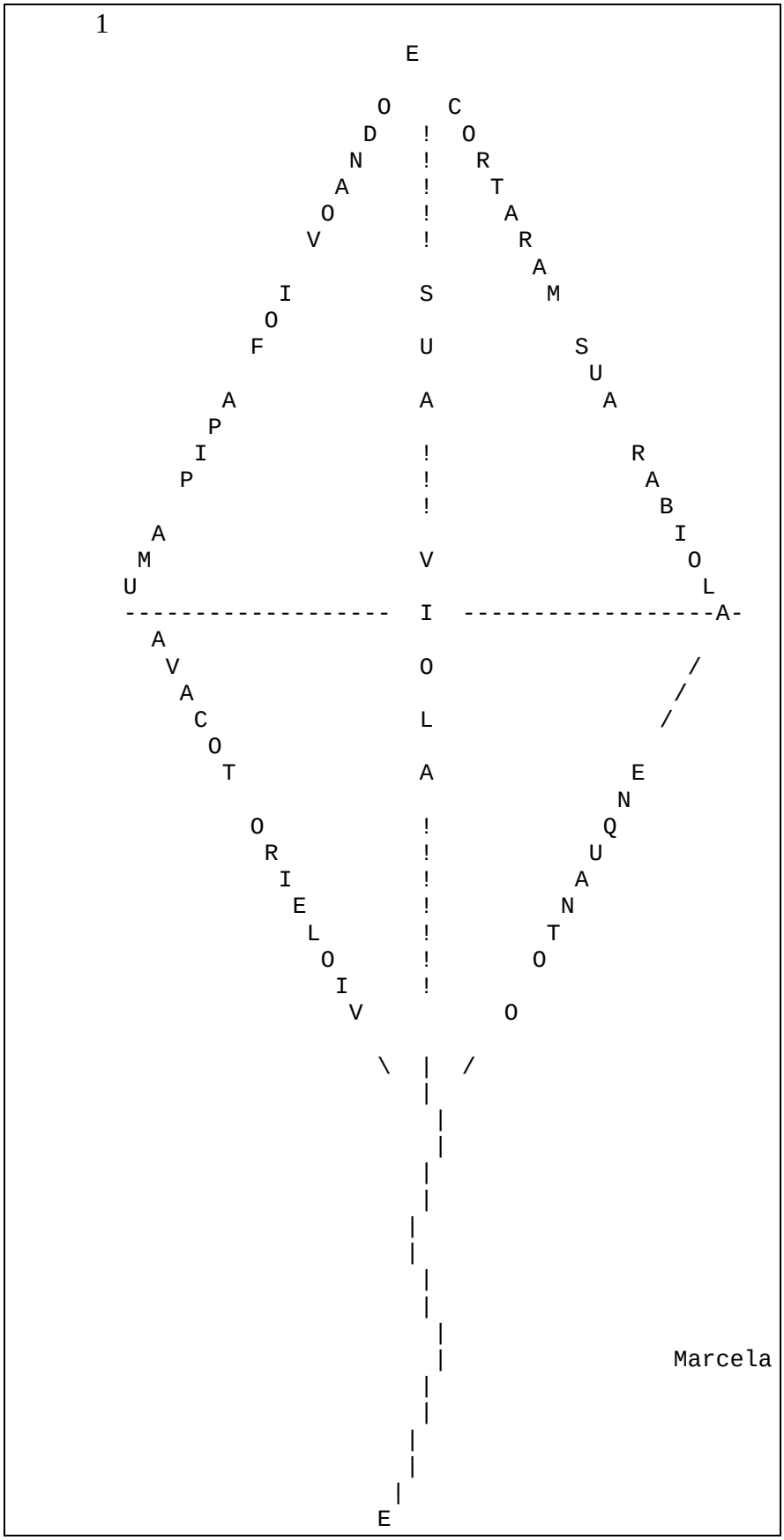
é espacializado, transforma-se em cinco, e cada uma dessas palavras está posicionada, logo abaixo e um pouco à frente da outra, quebrando o movimento, que a própria locução “de repente” anuncia, e tudo fica em suspenso, seguindo-se, em posição central na página, a caracterização indicial do resultado dessa ação:

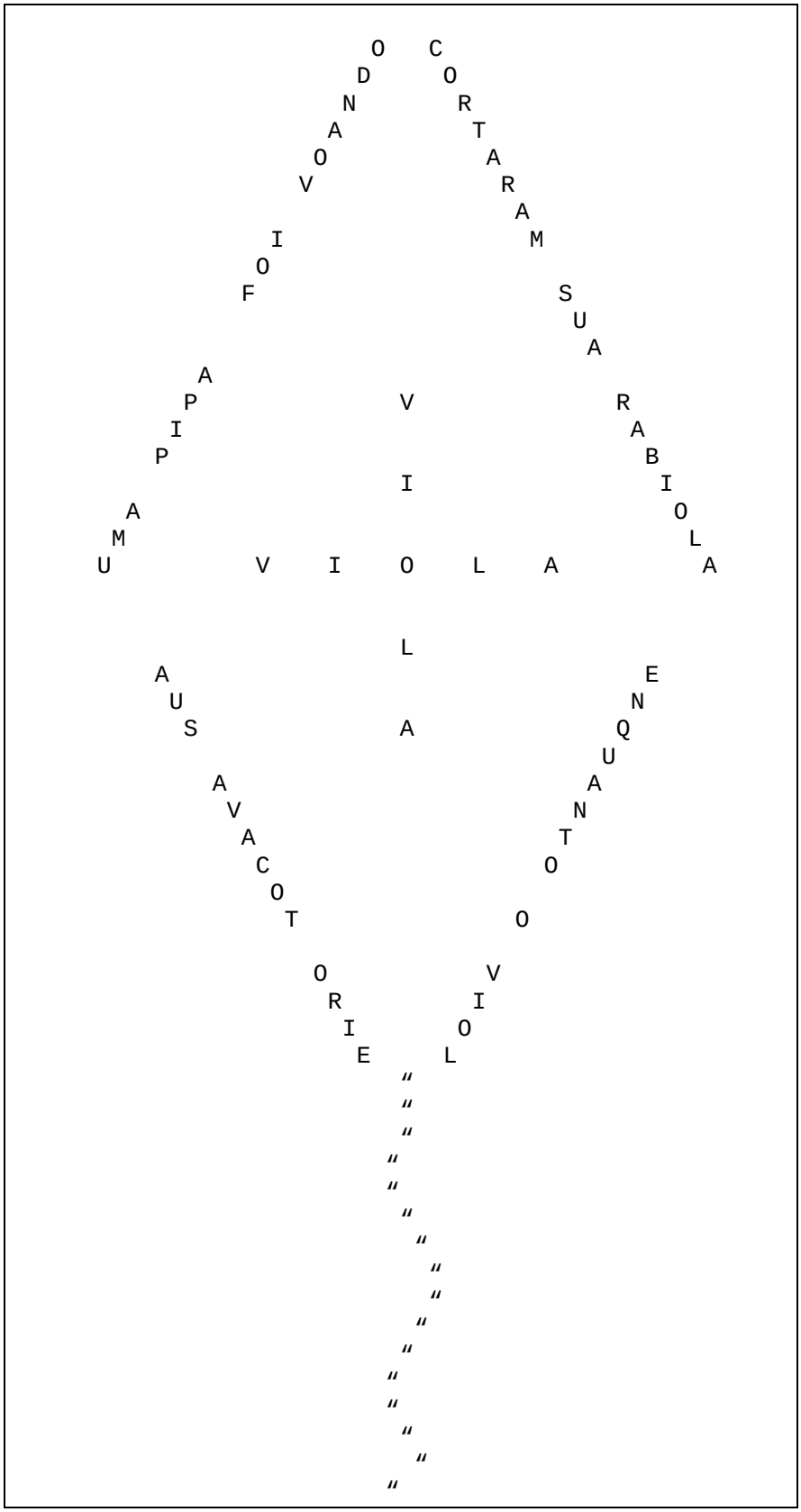
penas fofas
leves plumas
mole espuma
e um risco
surdo

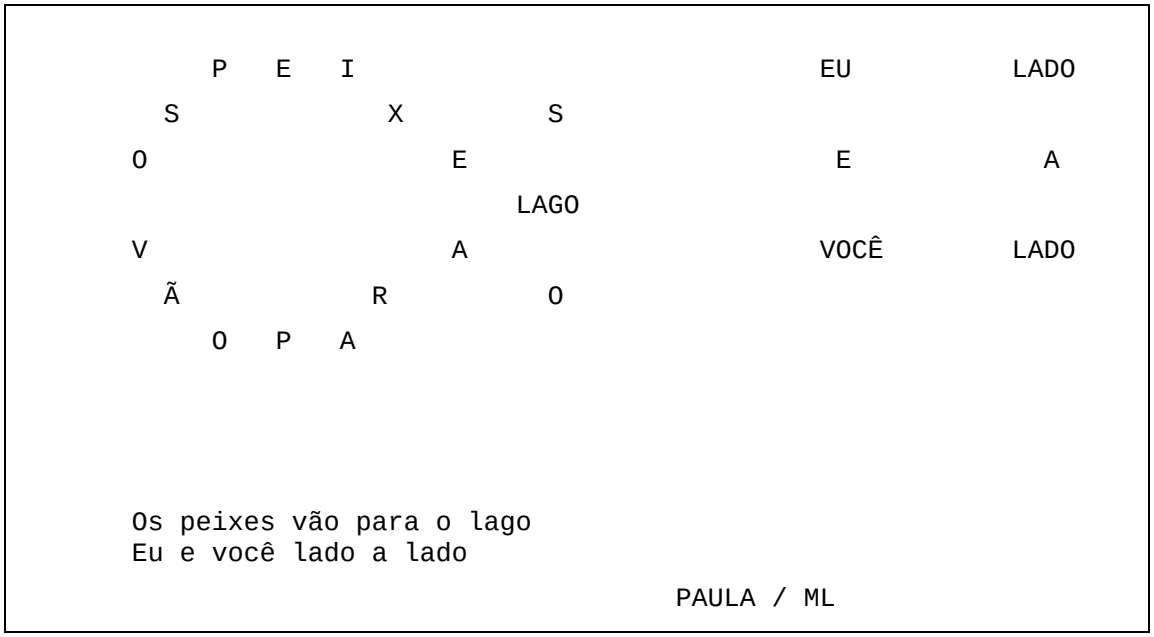
e a descida do pássaro, não mais um pouso livre, mas uma queda, “em vertical”.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e propôs-se a elaboração de um poema espacializado.

Exemplos de criação individual:


1
E
O C
D ! O
N ! R
A ! T
O ! A
V ! R
A
I S M
O
F U S
U
A A A
P
I ! R
P ! A
! B
A I
M V O
U L
---------- I ----------A-
A
V O /
A /
C L /
O
T A E
N
O ! Q
R ! U
I ! A
E ! N
L ! T
O ! O
I !
V O
\ | /
Marcela
E


O C
D O
N R
A T
O A
V R
A
I M
O
F S
U
A
A
P V R
I A
P B
I I
A O
M L
U V I O L A A
L
A E
U N
S A Q
U
A A
V N
A T
C O
O
T O
O V
R I
I O
E L
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“
“



Os resultados foram bons, com soluções criativas para a apresentação de determinadas situações, ou expressão de vivências das crianças.

O caligrama de Marcela não foi objeto de intervenção alguma. A única sugestão apresentada, como alternativa à sua proposta, foi a palavra viola, cruzando o interior da pipa, e apresentada aí como segunda versão.

O poema de Paula já teve uma disposição espacial livre. A partir da idéia contida num acróstico da aluna, sobre irmãs muito ligadas, lado a lado sempre, sugeri que espacializássemos esse conteúdo.

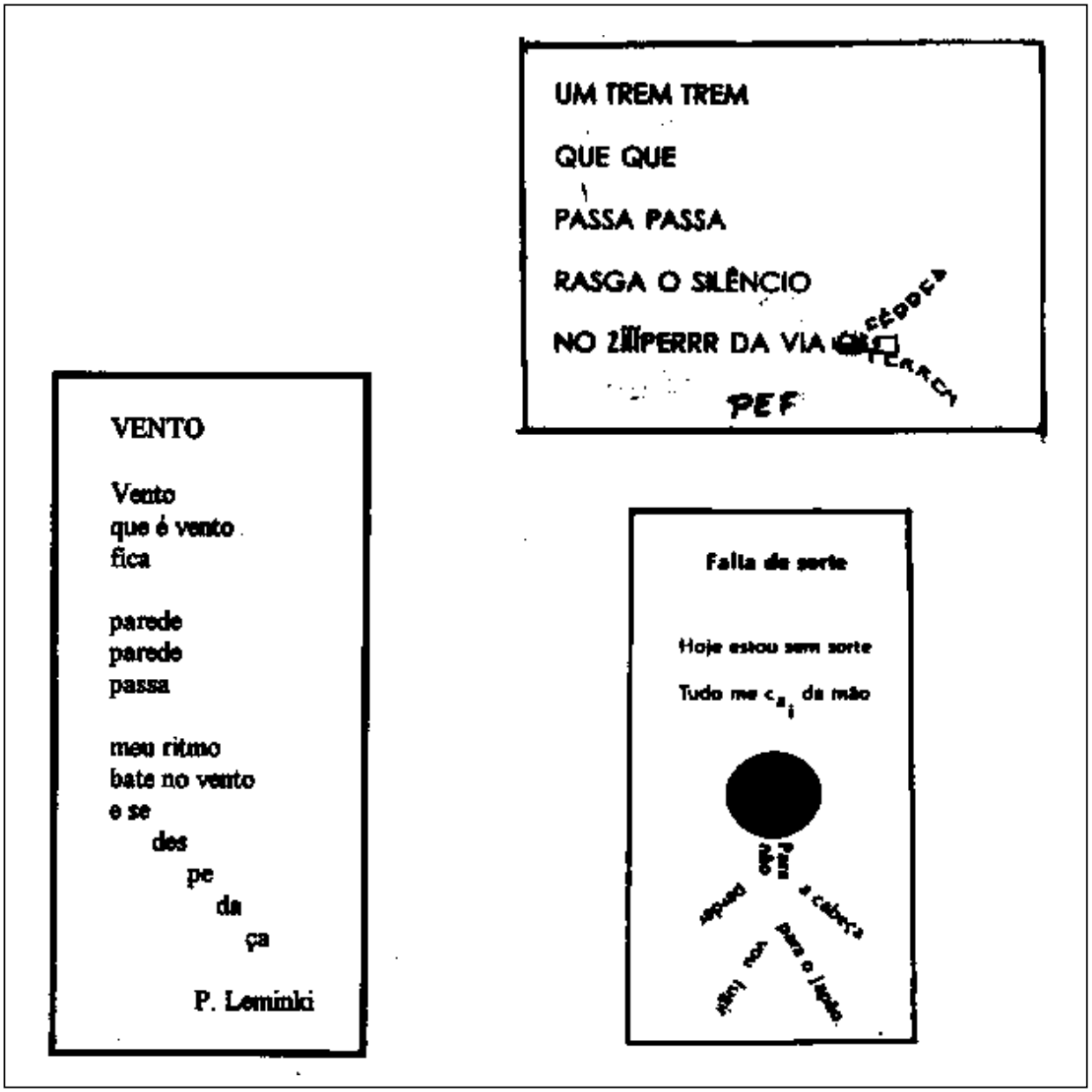
Os alunos gostaram das atividades de exploração do nível gráfico-espacial, percebendo possibilidades de utilização desses recursos para a constituição de sentidos do texto, tanto em poemas onde o espaço desempenha um papel fundamental no arranjo das palavras, como também nos caligramas.

Para finalizar a sessão foram lidos os poemas “O trem”, de PEF; “Falta de sorte”, de S. Caparelli; “Vento”, de P. Leminski.

Os alunos puderam perceber no poema de PEF, além de recursos sonoros já conhecidos, um elemento visual mais sutil, na repetição das palavras, representando os vagões e a continuidade da ação; e na retomada do som, a cadência do movimento. O impacto fica por conta do último verso. Nele reúnem-se vários elementos: o movimento do trem, seu ruído, a evocação dos trilhos, e uma associação de imagens do ruído do trem com

zíper que se abre e fecha (ou do próprio movimento do zíper / trem a separar ou juntar, e fazer caminhar paralelos suas partes / trilhos).

No poema de Caparelli, perceberam como visualmente se concretiza a falta de sorte referenciada pelo título, assim como no poema de Leminki o DES PE DA ÇAR do ritmo, ao bater no vento.



Os alunos envolveram-se bastante nessas atividades de exploração do nível gráfico-espacial do poema. Dos caligramas-letras aos caligramas-poemas elaboraram com entusiasmo os seus textos, interessando-se por esses recursos do poema, em que a forma do que é dito é quase que imediatamente reveladora de seu sentido. Gostaram muito, e o trabalho como um todo foi muito gratificante.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Scarassati, E.M.P.[•]
Aragão, R.[♦]

Por inúmeras razões ditas e sentidas por muitos professores e pesquisadores, existe uma aguda crise na capacidade de compreensão de textos escritos. Apesar de alfabetizados, crianças, jovens e até mesmo adultos apresentam, hoje em dia, carência dessa habilidade básica. Acrescida à deficiência também na capacidade de expressão verbal, estamos diante de um quadro desolador no que diz respeito às habilidades comunicativas básicas.

Buscar um significado mais profícuo para o ato de ensinar a ler e verificar como hoje se dá o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja , de 1ª a 5ª série , são as metas principais desta pesquisa.

Para orientar a análise do problemas, elaboramos algumas questões norteadoras do que nos interessa explicitar, quais sejam:

a) Como os professores de 1ª a 5ª têm trabalhado com o ensino de leitura? Qual é a importância da leitura para elas?
b) Como os alunos vêem a leitura? Por que gostam de ler? Por que não gostam?
c) Os alunos estão sendo motivados, incentivados para a leitura? De que maneira?
d) Que solicitações de leitura são feitas no âmbito escolar às crianças? Que critério os professores usam para orientar tais solicitações?

Configuramos esse estudo de caso em função de uma escola cujo funcionamento é recente, buscando atender a cerca de 400 alunos .

Os alunos nela matriculados pertencem a uma mesma classe social , ou seja, são os de classe média. Somente esses é que puderam optar pelo um ensino particular.

Parece-nos importante tais considerações, uma vez que a discussão encertada hoje, a respeito do ensino de leitura, tem sido relevante para incentivar o gosto , o hábito , mas principalmente , garantir o direito de ler e fazer com que as crianças, o mais cedo possível, no curso da escolaridade tenham contato com material escrito. Como para estabelecer tal contato, contar com as ínfimas bibliotecas escolares não é suficiente, como sabemos , passa a ser necessário que a família tenha condições financeiras de adquirir livros e/ou outro material escrito..

Contudo, muitas famílias privilegiadas , do ponto de vista econômico , não têm condições de valorizar livros e comprá-los, por questões culturais, transferindo assim para a escola todo o trabalho de formação do leitor na criança.

Podemos dizer também que o mesmo ocorre, porém exatamente por motivos contrários aos já citados anteriormente às crianças de família menos privilegiadas, porque têm na escola o único lugar de contato com material escrito e com a leitura.

Nesta perspectiva, esta investigação foi realizada a partir de entrevistas com professores de 1ª a 4ª séries e alunos das mesmas séries inclusive os de 5ª .

Todos professores desta escola que lecionam no ensino fundamental têm curso superior e também sempre que podem fazem cursos de atualização, já que são proporcionados pela própria escola ou seja, elas estão sempre em busca de aprimorarem

[•] Pós-graduanda em Educação da Unimep
♦ Professora Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP
♦

seus conhecimentos, o que é fundamental para a melhoria do ensino de língua portuguesa.

Durante a entrevista com as professoras, todas foram bastante objetivas ao falarem da importância da leitura.

De um modo geral, todas disseram que ler é importante, mas a professora da 2ª série acrescentou que ler é prazer, é fazer a criança imaginar, é criar um outro mundo. Já a da 3ª e 4ª séries disse que ler é essencial para produção de bons textos, para a criatividade, enfim para tudo.

Embora todas as professoras declarem atribuir importância à leitura, nem todas , dedicam tempo efetivo em termos pessoais. Na verdade, costumam dar atenção as tarefas e/ou atividades de leitura proporcionadas por elas para seus alunos. Podemos dizer que o que fazem é " manter-se em dia" **pari pasu**" com seus alunos.

Muito embora reconheçam que o seu tempo disponível é bastante reduzido, devido a expropriação das suas condições de vida e de trabalho, podemos, em função do que informam, inseri-las na categoria de " quase " não leitoras, ou seja, de leitoras que não lêem por hábito ou por gosto", vejamos:

A professora da 1ª série disse que lê bastante porque gosta, pois assina todas as revistas referentes à educação: Superinteressante, Globo Ciência, Nova Escola e alguns livros que falam sobre inteligência múltiplas, porém a leitura destes está parada, **por falta de tempo**, mas ela também tem procurado ler coisas sobre alfabetização da Thelma Weiss e Ana Teberosky.

Já a professora da 2ª série que na adolescência pouco gostava de ler, na infância não era sacrifício, mas na adolescência sim. Disse também que não teve professores que lhe incentivassem o gosto pela leitura, tinha prova de livro, por isso lia. Porém, na 4ª série, teve essa professora que lia para os alunos e ela encantou-se com os livros: Meu pé de laranja-lima e a partir daí começou a gostar de ler. Leu bastante durante um tempo, mas depois desinteressou-se da leitura.

Hoje, como professora, lê mais jornal e revista. **Devido ao pouco tempo**, pega uma coisa mais rápida. Segundo ela, parou "com aquela coisa de ler livros, que fazia um pouquinho à noite, pois chega cansada e vai dormir, mas pela manhã gosta de ler Veja e Jornal (por cima). Mas livros mesmo de leitura, não"- disse ela.

A professora de 3ª e 4ª série , também em sua entrevista , disse ter dificuldades para ler, **devido a falta de tempo**, apesar de no momento ter mais, porque durante 25 anos trabalhou em dois períodos, de manhã e a tarde, então não tinha tempo mesmo. Era difícil pois tinha que preparar aulas, corrigir provas, e a casa e a família?

Hoje ela lê um pouco mais, porque gosta e porque está aposentada pelo Estado, mas continua trabalhando, porém em um período. Por isso neste ano leu vários livros que foram sugeridos pela apostila do colégio.

Segundo esta professora, a leitura surgiu em sua vida de uma necessidade, pois precisava se atualizar, consequentemente ler, nunca leu por hábito, pois seus professores nunca a incentivaram.

O que é possível de se observar do quadro descrito a respeito do ato de ler na vida das professoras é o que se observa com a maioria dos professores brasileiros, por dois motivos. Primeiro, porque faz parte da nossa cultura não termos hábito ou gosto de ler como ocorre nos países europeus; segundo, porque ao longo dos anos escolares ,não foram incentivados ao gosto pela leitura. Em consequência disso, não adquiriram o hábito por ela e , talvez também por isso , não consigam encontrar tempo para ler. Porém , o que se espera dos professores que trabalham com a leitura é que eles se envolvam com esta, que sejam leitores, porque é impossível formar leitores quem não é.

Vejamos sobre isso o que Silva (1993)tem a acrescentar: " A lei do faça como eu faço ou do leia porque eu leio é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia da leitura. Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativa ou democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes."

Eis uma resposta dada também pelo referido autor em uma de suas conferências a respeito do papel do professor frente à leitura: " Pergunta – Como despertar o interesse do professor-alfabetizador ou conscientizá-lo da importância da leitura, do trabalho envolvendo à literatura se ele (professor) não lê, não desenvolveu este hábito? Resposta – Converse, dialogue, interaja com ele, no horizonte de reflexão das práticas escolares, mostrando no concreto a importância da leitura e da literatura. Estou com Antônio Gromsci guando diz que os professores, enquanto intelectuais, devem ser militantes e dirigentes no seu fazer, nas suas ações ,e, dessa forma, persuadir os seus pares, empurrando-os para as esfera da crítica e da conscientização. Mas do que isso, acho que a questão aqui não é despertar o interesse, mas sim chamar um profissional à responsabilidade, isto porque um professor, no meu ponto de vista, deve se constituir num leitor para Ter dignidade social e obter a devida autoridade por parte dos seus alunos.(p.68 – De .olhos Abertos).

Vejamos agora como é ação pedagógica das professoras tomados como sujeitos desta pesquisa, para depois estabelecer um contraponto com a opinião dos alunos sobre o ato de ler.

A professora da 1ª série, proporciona um contato com material escrito através de feira de livros, idas à bibliotecas da escola, elaboração da biblioteca de classe etc.

No início desta série, ela procura ler todos os dias algo para as crianças, seja um conto, uma poesia, uma fábula, até reportagens, e, após a leitura destes , discutem um pouco sobre o entendimento da mesma e a seguir pede que as crianças desenhem o que entenderam. Esse tipo de atividade é feita até que as crianças aprendam a ler.

A partir do momento que as crianças começam a ler e entender o texto, elas vão à biblioteca da escola e escolhem um livro, um gibi, etc, de sua preferência para ler em casa. Esta atividade ocorre às sextas-feiras. Poucas são as crianças que nada levam para ler em casa, isso ocorre segundo ela, porque eles gostam de ler histórias, gostam do contato com o livro, são curiosos a respeito das histórias.

Além das idas à biblioteca às sextas-feiras, há uma outra atividade que partiu do interesse das próprias crianças, que é também uma vez por semana contar "uma história maluca". Essa atividade surgiu, porque uma vez a professora misturou alguns contos e inventou uma história maluca para as crianças. A partir daquele dia, eles queriam que a professora toda semana, contasse uma história maluca. Então ela sugeriu que eles inventassem uma história maluca e toda semana um aluno deveria conta-lá para a classe.

Em alguns momentos, após a leitura de livros, as crianças reescrevem a história que foi contata em sala de aula. Portanto, é possível perceber que a criança, nesta série, tem liberdade de escolher o livro que quer ler, isto é, não é obrigada a ler o que professora pede, a escolha do que irá ser lido não é feita de forma arbitrária.

Na 2ª série, a professora promoveu um espaço de leitura semelhante para suas crianças, ou seja, há uma pequena biblioteca na sala de aula, na qual toda a semana elas retiram livros de sua escolha para ler.

As crianças, como as anteriores, trazem de casa alguns livros para serem lidos pela professora em sala de aula, após uma votação democrática e escolha daquele que a turma achar mais interessante.

Após essas leituras, as crianças não têm nenhum compromisso em estar elaborando algo para ser corrigido. Apenas lêem, pelo prazer de ler. E isso ocorre todos os dias.

Além dessas atividades, a professora leva as crianças à biblioteca a cada quinze. Lá, eles escolhem o que querem ler, ou fazem pesquisas, ou apenas folheam livros, revistas, gibis etc. Como a cada quinze dias era um tempo muito longo para o contato com os livros, a professora instituiu um dia na semana para eles pegarem um livro da biblioteca, lerem ou trocarem.

Ela também pede para que as crianças tragam de casa recortes de jornais, revistas referentes a assuntos, que estiverem trabalhando em sala de aula. Esses textos são lidos pela professora e depois discutidos com a turma.

Há nesta série um projeto chamado " a hora do conto", no qual consiste em incentivar a criança a ler e depois contar para a classe, caso queira. Porém, já nesta série ,a professora disse que é possível perceber que algumas crianças não se interessam tanto pela leitura, então, para incentivá-las ,dá medalhas, faixas, títulos para todos que contarem uma história. Em muitos momentos isso funciona, pois mesmo quem não gosta de ler , acaba lendo.

A leitura na 2ª série é mais solta, mais livre, mas mesmo assim a professora disse que faz passar pelas mãos das crianças vários tipos de texto.

A professora desta série também fala dos autores de que ela mais gosta, faz cartaz contendo comentários das crianças sobre a leitura de livros, o que na opinião dela, faz com elas se interessem por determinados autores e livros que já foram lidos pelos amigos.

Já na 3ª e 4ª série é possível perceber que a leitura não ocorre de uma forma tão livre e democrática, pois a professora deixa claro na entrevista, supondo a leitura como atividade aversiva, que se ela deixasse a leitura livre, uma boa parte da classe não leria nada, porém essa situação agrava-se mais na 4ª do que na 3ª série.

Exatamente por esse motivo, além da leitura dos livros da biblioteca de classe, que durante o bimestre a professora propõe, há a leitura de um livro para se fazer uma discussão e uma atividade escrita que muitas vezes é uma prova com questões sobre o texto lido, mas também com questões pessoais que levam as crianças a estabelecer um paralelo entre o que leram e a realidade que os cerca. Depois, ela coloca esses títulos na lousa e as crianças escolhem, mas segundo ela, o livro já está escolhido.

Com esse tipo de atividade, ela tem consciência de que não é possível, através da leitura obrigatória e aversiva conquistá-los para o gosto leitura ,mas caso essa obrigatoriedade não exista, eles não lerão nada.

No entanto, na visão da professora, é melhor que leiam algo obrigados do que não
ler nada.

O que ocorre com esta professora se torna, certamente geral, uma vez que a maioria dos professores ainda traz resquícios de um ensino tão tradicional que não consegue perceber que trata seus alunos como "tábulas rasas", páginas em branco, recipientes vazios. Por isso, eles jamais conseguem vê-los, fazendo suas próprias escolhas, tomando atitudes próprias...

Na 3ª e 4ª série, a professora também faz um trabalho com Contos de Fadas, isto é, após a leitura e discussão dos mesmos , os alunos os reescrevem. Na sua opinião, os contos trabalhados fazem muita diferença, pois devido à linguagem mais elaborada, as crianças passam a escrever melhor, tornando-a como modelo.

Em contrapartida , vejamos o que os alunos de tais séries e dessas professoras pensam sobre a leitura, ou o ato de ler.

A maioria das crianças entrevistadas disse gostar de ler, porém não revelou ter preferência pela disciplina Língua Portuguesa .Quase todos disseram preferir a

disciplina de Ciências, porque são mais interessantes mais gostosas, pois fazem experiências etc.

Os alunos da 1ª série declaram que tudo o que a professora propõe eles acatam e gostam de fazer. Todos disseram que adoram ler livrinhos que levam para casa às sextas-feiras, preferem ler Contos de Fadas, histórias cujos personagens sejam animais ,gibis ,mas principalmente, porque gostam de escolher os livros que irão ler , pois uma das crianças disse que é bem melhor ele escolher um livro para ler do que aceitar o que a professora escolhe, porque ele escolhe livros legais, mas a professora ,não.

Apenas uma das crianças não soube responder porque gosta de ler, mas as outras disseram ser bom ler, ser muito gostoso, pois quando lêem vão aprendendo a ler mais, a escrever, a raciocinar sobre as coisas e, assim, aprendem além da sala de aula.

Vejamos agora os alunos da 2ª série. Todos os entrevistados disseram gostar muito de ler , de escolher os livros para lerem em casa ,e também que é muito importante saber ler. Suas razões incluem considerar: quando vão comprar algo e não sabem ler, podem comprar coisas erradas; porque quando crescerem e não souberem ler, não saberão nada, dentre outros.

Com a entrevista das crianças da 1ª e 2ª série, já é possível percebermos duas coisas bastante interessantes: a primeira é que a leitura para elas têm fluído de uma forma não arbitrária, pois eles têm podido escolher o que querem ler, lêem pelo prazer de ler, vão à biblioteca, ou seja, para essas crianças, a leitura , embora , nesta escola , não haja um projeto pedagógico de leitura definido, é uma atividade gostosa, prazerosa.

Com os alunos de 3ª e 4ª série , surgiram dados diferentes. Foi possível percebermos como o discurso da professora já se encontra introjetado nas suas respostas em relação à importância da leitura.

Os alunos dizem que ler é importante para arrumar trabalho, para ter um futuro melhor; " a leitura nos ensina e nos dá lições de vida". Essas crianças deixaram de dizer que ler é gostoso como os da 1ª e 2ª séries falaram.

Uma fala de uma criança marcou muito. Ele (aluninho de 3ª série) disse que ler por ler, apenas por prazer, não é bom, posto que devemos ler sempre buscando conhecimento, ler para estudar. Por isso, na escola, ele concorda que seja a professora a escolher o livro para os alunos lerem, porque ela é quem sabe o que é melhor para eles.Porém , ele considera que os livros que vai ler em casa devam ser sempre escolhidos por ele, já que não têm nada a ver com a escola, em casa, ele lê o que gosta.

Já os alunos da 4ª série , disseram que lêem tudo o que a professora manda , ou quase tudo, pelo menos. Garantiram que lêem os livros que ela escolhe, os quais usualmente são discutidos para , depois, serem objeto de avaliação em uma prova. Porém , para eles, seria mais interessante poderem escolher todos os livros que viessem a ler, mesmo aqueles que são apenas para a prova, isto é, não se limitando aos da biblioteca de classe, que eles possam, algumas vezes, escolher livros que lêem e que gostem. Reiteram ser isso mais gostoso, pois muitas vezes os livros que a professora escolhe não têm nada a ver com o gosto deles.

Os alunos entrevistados da 4ª série têm opiniões diferentes sobre a leitura um disse não gostar de ler, porque é cansativo, porque livro é longo, ele prefere textos curtos; já o outro disse que não gosta de ler para fazer reescrita, mas lê para fazer provas, embora não goste muito, pois prefere ler mais livros infantis, gibis, livros de aventura ;e a última criança disse que gosta de ler, mas seria mais legal se pudesse escolher o livro de sua preferência para ler.

Será que com os dados desta pesquisa em relação a ação pedagógica desta professora, mas que também é uma ação da maioria dos professores, até com outros agravantes, não é possível percebermos como talvez fosse mais interessante caso, antes

de escolherem os livros ,textos etc para seus alunos, fizessem um levantamento do que as crianças gostam de ler, de que tipo de livro, sobre qual tema etc, para que realmente conseguissem, não só conquistá-los para o gosto/e ou o hábito da leitura, mas também que lhes fossem assegurados pela escola o direito à leitura , ou seja, o direito de escolha ? È claro, que não é apenas devido a esse fato que muitas crianças chegam à 5ª série com enormes dificuldades dessa habilidade básica e não gostando de ler, porque sabemos que o problema da leitura no Brasil é algo mais complexo. Porém, com certeza, esse tipo de ação pedagógica pode distanciar muito os alunos de qualquer tipo de material escrito, principalmente do livro.

Será que nós, enquanto professores, seja de qual série for, não deveríamos abrir um espaço para que as crianças pudessem desenvolver em suas vidas seu próprio repertório de leitura, isto é, fazer uso do seu direito de escolha à leitura ?

Talvez agora, possa responder um dos questionamentos iniciais já que , ao longo de 12 anos , pude observar que muitas crianças , não só as de escolas particulares, mas também as de escolas públicas, que mesmo com enormes dificuldades em relação à leitura, interessavam-se muito na escolha dos livros, porque sempre tentei propiciar uma escolha mais democrática, levando catálogos de editoras, livros meus , livros da biblioteca , quando havia, para a sala de aula, a fim de que eles pudessem ter um contato com esse material escrito .

Após o primeiro contato, escolhiam alguns títulos, colocavam na lousa e votavam no naqueles que achassem mais interessante. Depois , cada um falava um pouco da escolha que fizera.

Por que isso era feito? Porque sempre acreditei que as crianças precisavam ter esse direito de escolha assegurado. Mas por que escolher apenas alguns livros? Porque após a leitura , eu propunha que eles fizessem jogos referentes aos livros lidos, pois caso não houvesse leituras comuns ,ficaria difícil para se jogar, mas não porque eu desconhecia a maioria dos livros de que eles gostavam, como é o caso de muitos professores, porque sempre tentei ler o máximo possível de livros pelos quais eles se interessavam, pois era muito comum chegar aos meus ouvidos, comentários do tipo: “Nossa, a professora conhece quase todos esses livros, eu acho que ela lê muito”.

Por isso , naõ só na minha visão, mas na de muitos pesquisadores de leitura , não dá para formarmos leitores, caso não sejamos um, caso a leitura em nossa vidas não esteja transparente para as crianças, caso não faça sentido em suas vidas, caso não seja uma atividade gostosa, prazerosa , mas principalmente, reitero, caso não lhes seja assegurado esse direito à leitura ,ou seja, esse direito de ler o que quiserem.

Referências Bibliográficas:

Silva, Ezequiel Theodoro da, 1993.Elementos de pedagogia da leitura/ Ezequiel Theodoro da Silva – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1993. –(Texto e Linguagem).

Silva, Ezequiel Theodoro da, 1991. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil – 1ª ed. – São Paulo: Editora Ática S.A 1991.

Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10ª Cole/Mácia Abreu (organizadora). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

Kato, Mary Aizawa. O aprendizado da leitura/ Mary Kato. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995. – (Texto e Linguagem).

GT 18: Leituras e Professores

Foto de Robert Doisneau, 1945

A formação de professores e as práticas em leituras na sala de aula

Valdete Côco

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EM LEITURAS NA SALA DE AULA

Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

A comunicação aqui proposta objetiva apresentar sinteticamente os elementos constitutivos do projeto de pesquisa *Práticas em Leitura no Cotidiano da Sala de Aula* que desenvolveremos trilhando a seguinte organização: iniciaremos tratando de alguns aspectos gerais da leitura, a seguir explicitaremos nossa problemática de investigação e caracterizaremos o projeto de pesquisa para, finalmente, concluirmos pontuando algumas questões que já se apresentam em nossa investigação.

A LEITURA NO MUNDO, NO MUNDO DA ESCOLA E NA VIDA DE PROFESSORES

Os estudos e pesquisas em leitura antes da década de 70 voltavam-se para habilidades perceptivas e motoras. Entre as décadas de 70 e 80, a partir de pesquisas em Psicologia e Lingüística, passaram a ser concebidos como um processo ativo de extração de idéias contidas no texto (K. Goodman, F. Smith e outros). A partir desse momento, tendo como base as Teorias de Enunciação e a Análise do Discurso, a ênfase foi direcionada ao processo de interlocução voltada à atividade discursiva na sua relação de interação social (Geraldi, Orlandi entre outros). Mas, à medida que os estudos foram se consolidando e novas abordagens da leitura forma sendo construídas, ao invés de caminharmos para a solução dos problemas relativos à leitura, o que ocorreu foia exposição de situações que demonstram tanto a diversidade de problemas quanto a complexidade da leitura. Essa problemática pode ser resumida no que, comumente, se denomina *crise na leitura*.

Mas como caracterizar essa crise, se cada vez mais indivíduos se tornam capazes de ler e escrever numa sociedade em vias de uma escolaridade universalizada? Essa crise precisa ser contextualizada numa sociedade que está passando por tranformações muito rápidas e por isso a demanda em relação à capacidade de leitura aumenta proporcionalmente. Há muito a leitura não se reserva ao círculo dos intelectuais, ela está presente na vida cotidiana.

Do mesmo modo que se tornou uma necessidade da vida cotidiana, a leitura se tornou também uma exigência do mundo do trabalho. Porém, há que se esclarecer que o fato de ser leitor não garante a permanência no emprego, uma vez que o desemprego que atinge determinados segmentos sociais e categorias específicas, é relacionado a um contexto econômico – tecnológico mais amplo. Caso os integrantes desses segmentos e categorias fossem leitores, apenas veríamos aumentar o contingente de leitores desempregados (Foucambert,

1997). O que deve ser levado em conta é que a capacidade de leitura é uma exigência cada vez maior, seja qual for o rumo que a sociedade tome.

A leitura se torna cada vez mair um problema da sociedade. A possibilidade dos homens tratarem a informação escrita de maneira eficaz se tornou uma demanda social, independente da garantia do emprego.

Desse modo, não é de se estranhar que a relação das diferenças na capacidade de leitura estejam associadas às diferenças de nível econômico – ainda que se reconheça a todos o direito de saber ler e escrever – uma vez que devemos nos situar no contexto de uma sociedade de classes com suas diferenças. A leitura compõe o conjunto dos elementos potencializadores do indivíduo à participação social porque permite o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo, a capacidade criativa e a apropriação da herança cultural.

Desse modo a leitura transcende os muros escolares sendo que a dinâmica dos espaços extra e intra-escolares se contracenam tanto no diagnóstico como nas terapias propostas.

Tratar do ensino da leitura – compreendendo desde a alfabetização ao convívio pleno com textos e livros – no espaço escolar implica conhecer como a leitura é tratada nesse universo. Abordando as dificuldades da leitura no espaço escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam três momentos evidenciadores dessas dificuldades: no fim da 1ª ou 2ª série do 1º grau pela dificuldade em alfabetizar, na 5ª série do 1º grau por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem e no 3º grau pela dificuldade tanto de compreensão dos textos como de organização das idéias por escrito. Esses momentos expõem a problemática da leitura no meio escolar.

Mas tratar da leitura no contexto escolar não é, apenas, uma questão de estabelecer diretrizes normativas. Estas estão explicitadas, respeitando a especificidade de cada uma, nas diversas propostas curriculares dos diferentes níveis e sistemas de ensino. É necessário situá-la como uma prática sociocultural que envolve a interação do autor, leitor, texto e contexto num trabalho de descoberta e recriação. Diversos elementos constituem as práticas em leitura e estes precisam ser levados em conta em qualquer parecer que possamos emitir. Tais elementos se complementam nas finalidades e objetivos dessas práticas.

Se queremos uma escola que trabalhe capacitando os cidadãos na compreensão dos diferentes tipos de textos é importante posicionar devidamente o caráter de complementaridade das práticas de leitura e escrita, observar os materiais, os modelos de leitores e as práticas em leitura para que se possa superar o mito da interpretação única em todos os tipos de textos, admitindo várias leituras a partir do conhecimento que o leitor traz para o texto e do que está expresso no próprio texto e o mito da veracidade da palavra impressa, em que se acredita que, por estar escrito, é verdadeiro e imutável. Assim poderemos recolocar o espaço da leitura em busca de seu caráter dialógico e interacionista.

Nesse trabalho a escola e, particularmente, os professores representam a possibilidade de ruptura com a leitura *alienada e consumista* (Lajolo, 1997:109) ainda tão presente em nossas

práticas. Conforme Sacristan (1998:186), “como o professor é o decisivo e o imediato mediador das aprendizagens dos alunos, é posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem nesse sentido.”

Desse modo, reconhecer a importância do professor na implementação do trabalho com a leitura é reconhecer que ele mesmo precisa e pode gozar das múltiplas possibilidades que a leitura oferece. Além disso, precisa familiarizar-se com os mecanismos da leitura. Este reconhecimento assinala a demanda de formação de profesores leitores.

A integração pessoas-professores / profissionais-professores se mostra como indicativo. No que se refere à leitura, essa integração se faz necessária porque estes dois lados, o humano e o profissional, compõem também o espectro das relações simbólicas, sociais e econômicas que formam a identidade dos leitores.

No processo de construção da identidade do professor enquanto leitor, o processo de socialização com a leitura é um elemento mediador do posicionamento do professor frente à leitura.

Acreditando na importância da escola no que se refere à leitura e entendendo a formação de leitores críticos como elemento basilar na conquista da cidadania, estamos buscando compreender as práticas em leitura propostas no cotidiano da sala de aula em sua relação com o processo de socialização com a leitura vivido pelos professores.

SITUANDO OS ELEMENTOS DE PESQUISA: INTERESSE E PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Nosso interesse pela leitura – compreendendo a relação entre o processo de socialização vivido com a leitura e suas práticas propostas no cotidiano da sala de aula – deriva de nosso trabalho docente e da preocupação com a formação de professores leitores.

Se queremos professores que implementem ações no sentido de formar leitores, que sejam mediadores da leitura dos alunos e não apenas *atravessadores* (Lajolo, 1997), teremos de cuidar também da formação de professores enquanto leitores. Parece redundante falar de professores leitores porque está implícito no trabalho docente o lidar diário com a leitura, mas o cotidiano, observado e sistematizado em pesquisas, revela que ainda temos muitas conquistas a fazer nesse campo.

Desse modo delineamos em nosso projeto três questões básicas de investigação:

a) Quais foram os processos de socialização com a leitura vividos pelos professores?
b) Que relações existem entre o processo de socialização com a leitura vivido pelos professores e sua prática docente?

c) Como se expressam no cotidiano da sala de aula (na Práxis Pedagógica), as relações estabelecidas pelos professores com a leitura?

CARACTERIZANDO O PROJETO

Este projeto de pesquisa está sendo realizado com um grupo de 10 professores atuantes na 3ª série do 1º grau da rede municipal de ensino de Vitória-ES.

Proposto numa abordagem qualitativa, o projeto, por tratar da leitura levando em conta sua composição multifacetada, necessita de um suporte teórico que considere a aprendizagem um processo de construção do conhecimento em que a interação com o outro seja valorizada para o desenvolvimento da aprendizagem. Esta necessidade pode ser equacionada na concepção interacionista sócio-histórico de Vygotsky e de seus colaboradores. A partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, tomaremos a relação professor-aluno como referência para a formação de leitores e a interação passa a constituir um dos elementos centrais do processo educacional.

Esta interação toma forma usando a linguagem como recurso principal. Sob esta ótica, a concepção dialógica e interacionista da linguagem proposta por Bakhtin vem fornecer subsídios ao nosso trabalho. Nesta, discurso e contexto compõem a dinâmica social dos indivíduos.

A partir desse referencial, o projeto está sendo realizado em 04 etapas que se interrelacionam. Na primeira etapa, de acesso ao campo, se efetivaram os contatos necessários à formação do grupo de professores participantes. Seguimos com a coleta de dados, que estamos em fase de realização. Já aplicamos os questionários, estamos iniciando as entrevistas e observações e estamos coordenando oficinas pedagógicas semanais com os professores. A terceira fase consiste na análise e interpretação dos dados que pretendemos realizar de forma interativa com a coleta de modo que se possa acompanhar o processo de investigação e exercitar o repensar do pesquisador e do grupo participante. Finalizando com registro final do trabalho.

Estamos trabalhando com uma categorização norteadora inicial, que poderá sofrer alterações ao longo do trabalho, que envolve: a) nas práticas em leitura, a questão metodológica e as dificuldades encontradas; b) no processo de socialização, as ações experienciadas pelos professores e a significação atribuída e; c) no perfil de leitura, tempo de dedicação, os materiais e a motivação.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Trataremos aqui dos aspectos que já se apresentam em nosso trabalho com o objetivo de fazermos algumas reflexões inicias. Selecionamos três aspectos por estarem ligados à área de formação.

O primeiro deles diz respeito a uma das características dos processos de socialização. Refere-se ao contato do professor com a leitura. Este contato, nas rememorações feitas, se manifesta de duas formas: ou representa dificuldades, com lembranças desagradáveis de fracassos ou representa sucesso caracterizado como um processo agradável seja no interior da família ou da escola. Porém, ao longo da escolaridade há uma aproximação dessas duas formas caracterizando a leitura escolar, inclusive às ligadas a área de formação como enfadonhas e cansativas. O desenvolvimento da leitura é associado a experiências fora do contexto escolar. Desse modo, gostaríamos de reafirmar a necessidade de, além de despertar o gosto pela leitura, trabalhar no sentido de avançar nas possibilidades de que a leitura oferece ao longo da escolarização. Que ousemos passar do diálogo com os contros de fadas, presente na iniciação de muitos, a outros autores que o mundo da leitura oferece. Nesse aspecto, a formação inicial de professores soma esforços.

O segundo aspecto, mais voltado à formação continuada, relaciona as práticas em leitura propostas pelos professores e os recursos disponíveis na escola. Se a falta de bibliotecas dificulta, significamente, o trabalho com a leitura, a presença desta, por si só, não garante o estímulo à leitura. É necessário, além de programas de aquisição de livros, programas que oportunizem a leitura para o professor no sentido de ampliar seu repertório, ainda formado, em muitos casos, pelos clássicos visitados graças às obrigações escolares.

O terceiro, e último aspecto, envolve o perfil dos professores em relação à leitura relacionado à motivação. Sem desconsiderar os outros aspectos da leitura como lazer, ou busca de informações imediatas urge criar mecanismos para que a leitura voltada à formação encontre espaço na escola.

Para concluir, gostaríamos de enfatizar que estes aspectos constituem apenas um fragmento e não podem ser tratados de forma estanque e/ou dissociados do contexto maior da leitura e das transformações que estão ocorrendo na função docente, uma vez que não se trata de buscar culpados mas compreender a dinâmica que perpassa a leitura situada numa sociedade marcada pela divisão de classes.

BIBLIOGRAFIA

AVERBUCK, L. M. et.all. Regina Zilbermann (org.) Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. SP.: Martins Fontes, 1992 a.

_____, M. Marxismo e filosofia da Linguagem. SP: HUCITEC, 1992 b.

FOUCAMBERT, J. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 2ed., SP: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. Leitura: Ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática da pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. nº 07, 1998, Jan-Abr, p.19-41.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 3 ed. SP: Ática, 1997.

MORAIS, J. A arte de ler. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NÓVOA, A. (org.). Vida de professores. Lisboa: Porto, 1992 a.

_____, A. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992 b.

SILVA, E. T. Professores do 1º grau: identidade em jogo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 2ed. SP: Artes Médicas, 1989.

_____, L. S. A formação social da mente. 3ed. SP: Artes Médicas, 1989.

12º COLE
Congresso de Leitura do Brasil

20 a 23 de julho de 1999
Unicamp
Campinas/SP

Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?

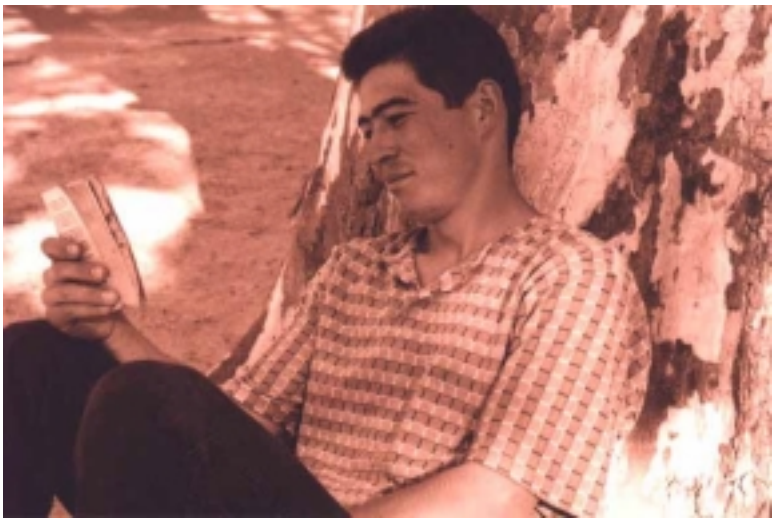


Foto de **Ângelo José da Silva**

A sentença está dada: *o brasileiro não lê*. Em qualquer debate sobre leitura, em encontros pedagógicos, até mesmo em conversas informais aqui e ali, nas perguntas dos jornalistas aos especialistas, aí está uma frase que não é difícil de ouvir. Ela tornou-se uma espécie de verdade inquestionável, marca da falta de cultura e de crítica da gente brasileira, assim como outras do tipo o brasileiro não sabe votar. Mais ainda, ela justifica programas de ensino e de promoção à leitura, legitima campanhas de mídia, estimula a produção de teses e projetos de pesquisa, ações beneficentes e, com isso, num processo vicioso, alimenta (e se alimenta de) o mito de que este é um país sem cultura e sem valores.

Curiosamente, se fizermos uma análise acurada dos resultados das campanhas de promoção de leitura nos últimos 30 anos, a única conclusão possível é que o problema não tem mesmo solução. Dizia-se, há trinta, ou cinqüenta, ou duzentos anos, exatamente o que se diz hoje. E, por isso mesmo, já há algum tempo, a Associação de Leitura do Brasil vem batendo na tecla de que é preciso rever o discurso ainda dominante do que seja ler e de quem é leitor.

Basta examinar alguns números para ver a mesma realidade de outra maneira: dados oferecidos pela Câmara Brasileira do Livro no Boletim da Bienal 98, nº 19, informam que um milhão e quatrocentas mil pessoas visitaram a 15ª Bienal Internacional do Livro em São Paulo. Pesquisa realizada com o público indicou que 40% dos participantes afirmam ler mais de três livros por semestre, enquanto apenas 6% afirmavam ler menos de um livro no mesmo período. As áreas de maior interesse também são significativas. Embora as categorias com as quais os pesquisadores trabalharam não sejam claras, pode-se considerar que a maior demanda dirige-se para livros que podem ser considerados literários (infantis: 5%; juvenis: 9%; literatura: 23%; poesia 5%; total: 42%), seguida por livros escolares (indicação da escola: 16%) e de textos relativos à profissão dos entrevistados (profissionais: 13%).

Outros números, tomados mais aleatoriamente da imprensa ou das próprias capas de livros, também impressionam: exemplares de *O Xangô de Baker Street*, de Jô Soares, traziam, em junho de 1998, tarja anunciando 4 milhões de livros já vendidos no Brasil; Na capa da 4ª edição, de 1996, do *O Manual de Estilo e Redação de O Estado de São Paulo* destacava-se que já haviam sido vendidos mais de 500.000 mil exemplares. Segundo a revista *Veja* de 15 de abril de 98, os oito livros já publicados por Paulo Coelho foram comprados por 7 milhões de brasileiros; a mesma revista, em sua edição de 13 de maio de 98, noticiava que *O Mistério do Cinco Estrelas*, de Marcos Rey, vendeu 1,1 milhão de exemplares desde 1980. Pesquisa desenvolvida no interior do projeto Memória de Leitura (IEL - UNICAMP) registra que Em 1996, lançavam-se, mensalmente, 35 títulos de séries como *Sabrina, Bianca, Júlia, Momentos Íntimos*.

De onde vem, então, a idéia de que a gente não lê, ou não gosta de ler?

Para nós, há um equívoco no modo como se coloca a questão. O debate sobre "leitura" tem se centrado em torno de um certo tipo de leitura e de leitor, o qual traria benefícios de toda ordem para as pessoas e para o país. Sem explicitar de que leitura se fala e sem o apoio de estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, constrói-se um discurso que, ignorando os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura, estabelece em torno da questão da leitura juízos de valor do tipo "bom" ou "mal". Em outras palavras, toma-se ler como verbo intransitivo, associando-se a esta representação valores sempre positivos do tipo "Ler é bom", "ler torna os sujeitos críticos", "ler faz com que se escreva melhor". É esta imagem que subjaz, por exemplo, à decisão da ETTI, um fabricante de alimento em conserva, de pôr nas faces superior e inferior de uma lata de milho (data de validade: abril de 2001) as seguintes mensagens: "estimule a leitura de seu filho

para que seja um homem bem sucedido"; "Freqüente bibliotecas. É a maneira mais prática e barata de fazer boas leituras".

Entretanto, tais virtudes só são garantidas àqueles que lêem os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, por uma certa tradição da crítica literária, ainda que em nenhum momento se explicitem que critérios sustentam estas avaliações. Curiosamente, o preenchimento do objeto só se faz ao se discutirem as leituras a ser repudiadas: "os alunos só se interessam por gibis", "as meninas só querem ler novelas sentimentalóides". Assim, a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que jamais se define positivamente. Todos os demais escritos - mesmo que materialmente idênticos aos livros certos - são não-livros. Da mesma forma, aqueles que os lêem - embora leiam - são não-leitores, pois lêem o que não deviam ler. Por se realizar em torno a objetos desvalorizados, tais leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica.

Na base deste discursos, estão relações de poder que necessitam reafirmar posições sociais, culturais e identitárias. A leitura realizada por muitos deve ser reconhecida como não-leitura, enquanto se cria o mito de uma leitura redentora capaz de tornar os sujeitos melhores. "Esquece-se" que a leitura não é prática neutra, que no contato de um leitor com um texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais, que as diferentes leituras são condicionadas por diferentes formas de inserção nas formas da cultura.

Enfim, o discurso sobre a precariedade da leitura no Brasil funda-se no estereótipo de um certo modo de ser burguês. Resulta daí a insistência sobre a atividade pouco definida de ler e a desconsideração dos objetos lidos. Deste ponto de vista, grande parte dos brasileiros não teria efetivamente condições sociais de ser leitores. A desqualificação dos objetos implica a desqualificação das pessoas que os tomam para ler, tornando a leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de status no meio social imediato. É certo que parcelas da população têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos.

É certo também que outra parcela tem pleno acesso. Isto todo mundo sabe. A questão que se levanta, contudo, é se a representação do que seja leitura no discurso pedagógico não está ofuscando o fato de que a gente lê sim, lê mais do que se supõe, mas talvez não leia aquilo que a tradição letrada considera importante.

A suposição de que a gente não lê porque não conhece os segredos maravilhosos do mundo da leitura, porque não tem o estímulo apropriado, porque não tomou o gosto pela leitura desde cedo, não resiste à análise isenta e sincera. O que nos parece necessário, mais do que campanhas promocionais de práticas de leitura, é indagar, sem pré-juízos de valor, quem, o quê, como, em que condições, por que razões lê, ou não lê, isto ou aquilo. Em outras palavras, trata-se de verificar que fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, promovem ou desfavorecem esta ou aquela leitura, ou até mesmo qualquer leitura. Trata-se de abandonar a postura magistral de quem sabe o que outro deve ser ou fazer e permitir que aflorem as contradições, os interesses, os valores que informam as práticas leitoras na sociedade contemporânea. Trata-se, enfim, de pôr em questão tanto as leituras quanto os discursos sobre leitura, permitindo que se manifestem as práticas veladas, desautorizadas e desconsideradas. Talvez, desse modo, se torne possível o debate franco e sem preconceitos sobre leitura e cultura, leitura e sociedade.

Ao estabelecer como tema do 12º COLE a questão da diversidade dos modos de leitura em sociedade e o questionamento de quem é, efetivamente, o leitor, como lê, o que lê, quando, por que e para que lê, a Associação de Leitura do Brasil pretende, junto com as demais instituições envolvidas na organização desse congresso, propor um nova direção e um novo sentido para o debate sobre as práticas leitoras no Brasil e suas relações com a cultura, com as artes, com a educação e com a política.

Márcia Abreu

Luiz Carlos Villalta

Lilian Maria Lacerda Sturzenecker

Luciano Faria Filho

Entidades Organizadoras e Apoios

Comissão Organizadora

Coordenação geral: Luiz Percival Leme Britto e Márcia Abreu
Secretaria geral: Wilmar da Rocha D'Angelis
Tesouraria: Gláucia Pécora
Coordenação de equipe de monitores: Guilherme do Val Toledo
Coordenação dos encontros internos: Valdir Heitor Barzotto
Coordenação de atendimento aos convidados: Márcia Abreu
Coordenação de divulgação / Relações públicas: Luiz Percival Leme Britto

Entidades Organizadoras

Ação Educativa
Centro de Estudos de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE / UFMG)
Centro Regional para el Fomento del Livro en América Latina y el Caribe (CERLAC)
Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL)
Litteris - Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)
Reuniões de Estudos em Ensino de Língua Portuguesa (REELP)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE / FE / UNICAMP)
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPE / FE / UNICAMP)
Comissão Permanente para o Vestibular da Unicamp (COMVEST)
Faculdade de Educação da Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP
Faculdade de Biblioteconomia da PUC-Campinas
Instituto de Letras da PUC-Campinas
Leia Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Secretaria Municipal de Cultura de Campinas
Proler / Biblioteca Nacional
Asociación Colombiana de Lectura y Escrita (ASOLECTURA)

Apoio Cultural

Editora Record
Editora Mercado de Letras
Editora da Unicamp
Editora Melhoramentos
Banco do Brasil
Reitoria da Unicamp
Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas
Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
Centro Cultural Luiz Braille
Walk Brasil Turismo

Apoio Institucional

FAPESP
FINEP
CNPq
FAEP-UNICAMP
CAPES

IV Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

Vera Masagão
Ação Educativa

O objetivo do encontro é realizar um balanço das políticas e propostas pedagógicas que vêm conformando a área nesta década, focalizando uma questão crítica: o que, afinal, a gente lê e escreve nos programas de educação de jovens e adultos? Em torno dessa pergunta, espera-se reunir indicadores para avaliar em que medida a educação de jovens e adultos vêm efetivamente realizando direitos educativos de grupos populares excluídos dos sistemas regulares de ensino ou, ao contrário, constituindo-se em mais uma experiência de exclusão.

Para fundamentar tal julgamento, é preciso conhecer as necessidades e expectativas que os grupos populares alimentam com relação à leitura, à educação básica e à educação continuada. É preciso conhecer e analisar as alternativas pedagógicas que vêm se produzindo em diferentes contextos rurais e urbanos, governamentais, comunitários e privados. Finalmente, é preciso considerar a adequação dos investimentos públicos para o setor, em especial, das políticas de provimento de materiais didáticos e formação de educadores.

Para abarcar essas dimensões, o encontro reunirá agentes diretamente envolvidos em experiências inovadoras de ensino de leitura e escrita para jovens e adultos, educadores na elaboração de materiais de leitura para esse público, além de pesquisadores que estudam as políticas e as práticas pedagógicas relacionadas a essa modalidade de ensino.

Comunicações:

Classificados de emprego:
uma experiência de leitura com adultos recém-alfabetizados
Luciana Marques Ferraz

Desafios da formação do educador de jovens e adultos na prática
Edna Castro de Oliveira

Proposta de Apresentação do Projeto SESC Ler
Maria Alice Lopes Sousa

Educação de jovens e adultos
Nanci T. F. Prado
e Maria Lúcia S. Cavassin

A produção de leitura na alfabetização de jovens e adultos
Maria Alda Böckelmann

Leitura, muito prazer!
O adulto em fase de alfabetização e
o seu acesso ao mundo da leitura
Roseli Aparecida Soares Felisberto

A Construção do ato de ler na sala de aula e a utilização
da biblioteca escolar como espaço importante para a formação dos leitores
Rosemary P. Pedroso

O ambiente do Recife – Som e imagem
a favor da preservação do patrimônio natural
DEBJA-Secretaria de Educação do Recife

Alfabetizar Jovens e adultos: do "Eu nada sou!"ao "Eu sou!.
Do "Eu nada sei!" ao "Eu sei!". Do "Eu nada posso!" ao "Eu posso!"
Renato Hilário dos Reis

Realidade e conhecimentos prévios:
pontos de partida para o sucesso cognitivo
e construção da cidadania efetiva na educação de jovens e adultos
Sonia Maria C.B. Mebius

Contexto, concepções e práticas pedagógicas:
a experiência do programa municipal de erradicação do analfabetismo
Maria C. Vieira

Projeto Sorocaba e região 100 analfabetos:
iniciativa pedagógica e social da Universidade de Sorocaba
Vania R Boschetti e Sonia Maria C. B. Mebius

Formação inicial de educadores/as de pessoas jovens e adultas:
o significado do projeto supletivo CP/UFMG
Júlio Emílio Diniz Pereira,
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
e Cinthia Elim Jannes

Produção de material didático na educação
de jovens e adultos: uma experiência em processo
Marinaide Lima de Queiroz

Educando para a vida –
vivência de alfabetização de jovens e adultos migrantes
Antonio Fernando Carvalho Cotrim
e Nilson João de Oliveira

PEACE – Projeto de educação de adultos em comunidades evangélicas
Márcia Rejania Souza Xavier
e Maria das Graças Ferreira

Analfabetismo e o processo de alfabetização:
importância dos relatos autobiográficos
na obra "Infância", de Graciliano Ramos
Maísa dos Reis Quaresma

Foto de **Ângelo José da Silva**

CLASSIFICADOS DE EMPREGO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ADULTOS RECÉM-ALFABETIZADOS

Luciana Marques Ferraz (professora do supletivo do Colégio Santa Cruz)

O percurso deste trabalho pretendeu harmonizar alguns princípios da Análise do Discurso de língua francesa com a prática de sala de aula num trabalho com jornal realizado por alunos adultos da terceira série do ensino fundamental. Isso significou tratar o gênero jornalístico a partir de noções como finalidade, lugar, momento, suporte, organização textual, registro sócio-lingüístico e as cenas enunciativas implícitas na construção do discurso. O processo deste trabalho se deu da seguinte maneira:

Com a sala dividida em grupos, cada um recebeu um jornal diferente e do mesmo dia, e observou suas características físicas: o tamanho, o preço, a organização por cadernos, o tipo de letra, o título, etc. Em seguida, trabalhamos a estrutura do *lide*, identificando o quando, onde, como, o que, e quem participou da notícia, antecipando assim alguns elementos importantes do trabalho com narrativas.

Depois de elaborada uma lista com os grandes temas do jornal, cada grupo criou um outro jornal criando nomes, preços, lides a partir de recortes de imagem, e organizou – recortando e colando – outras notícias de acordo com o assunto pedido (economia, política, horóscopo, quadrinhos, classificados de imóveis, etc.).

Terminado esse trabalho, detivemo-nos no estudo dos classificados, especialmente os classificados de emprego. Pesquisamos os procedimentos necessários para se anunciar num jornal, a importância da ordem alfabética na disposição dos empregos oferecidos e identificamos os tipos de empregos. Estudamos aqui o porquê das abreviações, o uso da vírgula enumerativa, e salientamos a presença ou ausência de marcas de pessoa no discurso.

Lemos coletivamente diversos classificados de emprego e os comparamos com os classificados pessoais. Nos dois casos, analisamos as formas de sedução utilizadas e a intenção da descrição em cada um dos textos. Escrevemos também um anúncio pessoal.

Para terminar, cada aluno escolheu e recortou um classificado do emprego que gostaria de ter. A observação das escolhas foi muito interessante: modelos, médicos

ginecologistas, ou ainda, pessoas que julgavam nunca poder procurar um emprego no jornal. Nesse momento, trabalhamos a auto-imagem de cada um, a possibilidade de cada sonho, e o porquê de muitos acharem que se o emprego estava no jornal, por essa razão já não servia para eles.

Em grupos de três, cada um representou uma entrevista de um desses classificados: colocaram-se um na posição do empregado, outro na de secretária ou assistente, outro como chefe. Nessa cena, analisamos a influência da postura do corpo, da escolha das palavras, dos gestos, da adequação verbal ao interlocutor, e a maneira de seduzir o outro ao oferecer-se para o emprego. Demos ênfase aqui às diversas modalidades do discurso oral.

A PEDAGOGIA NO PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS - UFMG*

Laura Portugal da Silva
Silvana Provensani de Almeida e Silva
Tânia Aretuza ambrizi

Introdução

Procuramos com este trabalho estabelecer um diálogo entre uma nova configuração da prática pedagógica estabelecida mediante mudanças que estão ocorrendo e suas implicações para o campo da Educação de Jovens e Adultos, identificando algumas diretrizes que possam entender o perfil e a função do pedagogo dentro do Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos P.E.F.J.A – da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Para tanto, traçamos um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, discorremos sobre a necessidade de um novo paradigma para a educação do aluno trabalhador, relatamos a organização e estruturação do Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos- UFMG e a prática do pedagogo no interior dele; em seguida, lançamos algumas propostas para um trabalho mais comprometido com uma nova leitura da função do pedagogo.

PANORAMA HISTÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se como uma educação que se situa em meio a um contexto de miséria social de um país e de um sistema público de ensino regular debilitado; atinge um universo sóciocultural muito grande, apresentando um desafio às inúmeras iniciativas pedagógicas. É um campo que está à margem da sociedade e continua a ocupar lugar secundário no interior das políticas educacionais de educação fundamental. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, uma vez que as orientações da União destinadas à Educação Básica de Jovens e Adultos analfabetos vêm oscilando ao longo dos últimos anos.

A partir da década de 20, de acordo com BRANDÃO (1989) acontece no país uma ampla luta na tentativa de combate ao analfabetismo que até então girava em torno de 85%. A Educação de Jovens e Adultos não aparece como um campo em si, mas acoplada ao termo educação popular que se refere à extensão dos serviços escolares às camadas populares ou a grupos sociais à sua margem.

---

* Artigo fruto das discussões das monitoras de pedagogia Laura Portugal da Silva, Silvana Provensani de Almeida e Silva e Tânia Aretuza Ambrizi no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais sob a coordenação da professora Juliane Corrêa Marçal.

PAIVA (1984) afirma que somente no início dos anos 40 é que a discussão do problema da Educação de Adultos se destaca da Educação popular em geral. Os primeiros Congressos de Educação de Adultos marcam esta fase (1947 e 1958) ressaltando a necessidade da educação de adultos para o funcionamento da democracia brasileira.

O período mais marcante nesta área foi entre 1958 e 1964, quando as idéias de Paulo Freire eclodiram em movimentos de Educação Popular. Com o golpe de 64 quebra-se toda esta estrutura. A Educação de Adultos foi deixada de lado pelo próprio governo. Entretanto, devido a baixa escolaridade da população e pressões da UNESCO em prol do combate ao analfabetismo, há uma iniciativa governamental em desenvolver uma política de Educação de Adultos em que o enfoque passa a ser a qualificação da mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, sendo desenvolvidos vários programas nesse sentido como o MOBRAL, ensino supletivo, entre outros.

No plano internacional tem havido um crescente reconhecimento por parte da sociedade mundial e dos organismos internacionais da importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população e na melhoria do bem-estar da sociedade, sendo realizada em 1997 a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, refere-se a Educação de Jovens e Adultos analfabetos, quando estende a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.. Foi suprimida, entretanto, a obrigatoriedade no Projeto de lei nº 92/96, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao Ensino Fundamental apenas à escola regular, o que esvazia o direito público subjetivo de acesso aos jovens e adultos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 é reservada uma seção para a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, que substitui o termo “Ensino Supletivo” utilizado na LDB anterior e assegura a gratuidade e especificidade deste.

Conforme o Artigo 38, Seção V, os sistemas de ensino deverão manter cursos e exames supletivos e é responsabilidade da União uma atitude ativa, determinando as diretrizes da política de Educação de Jovens e Adultos e contribuindo para a criação das condições necessárias a sua implementação, mesmo que a responsabilidade final das ações seja atribuída aos municípios.

Um novo paradigma em educação de adultos

Numa retrospectiva histórica da Educação de Adultos até a década de 80, BRANDÃO analisa que esta educação se diferencia da educação regular e “[...] se afirma como aquilo que, existindo à margem do sistema escolar de educação, existe para suprir emergencialmente carências

dos marginalizados.[...] A essência deste tipo de educação está num ensino de suplência, de complementação, que dá ao aluno fragmentos de saber para que ele se converta em um cidadão educado, ainda que nunca formado pela educação e, muito menos transformado por ela.”(1984: 158). A prática pedagógica nessa concepção de educacão prioriza a formação individual, uma vez que considera a exclusão um processo individual e não social. A partir desse tipo de leitura é que se estrutura toda uma diretriz para o trabalho pedagógico que valoriza a quantidade de conhecimentos via conteúdo, estrutura curricular fixa, avaliação quantitativa, preocupando-se mais com os métodos do que com a finalidade da educação.

Já, outra concepção da Educação Popular nega a educação dirigida a essas camadas de maneira compensatória e define-se como um trabalho pedagógico libertador, de contrução de uma hegemonia popular que pode ocorrer fora do ambiente escolar. O desenvolvimento da consciência crítica é o objetivo maior dessa linha, que concebe o sujeito como ser social inserido numa realidade coletiva. “Não importa a quantidade de conhecimentos, mas sim o desenvolvimento da capacidade dos homens sobreviverem nos contextos que lhes são estranhos” (PIMENTA, 1988:133). O educando adulto é tanto individual como coletivo; é um sujeito com conhecimentos, habilidades e valores que são frutos de suas experiências. Essas experiências devem ser a base a partir da qual se aborda a atividade educativa.

Atualmente, em todos os países pode ser constatada uma tendência à expansão da escolarização. Muito se fala sobre o direito à educação para as camadas populares e especificamente para o jovem e adulto.

As camadas populares reivindicam o acesso a conteúdos da cultura que facilitem sua inserção no mundo de hoje e os ajudem na luta pela sobrevivência nesta sociedade dividida em classes. Entretanto resta-nos saber se a expansão da escolarização estaria priorizando uma educação compensatórioa ou uma educação que promove a libertação do cidadão.

Segundo ARROYO (1989) a educação vai além da instrução, escolarização . Ele afirma que o que vem sendo negado aos trabalhadores não é somente o domínio dos instrumentos básicos que a escola transmite e que o direito à educação vem sendo resumido ao direito à instrução . O processo de educação se estende para a formação humana, abrangendo a formação da cultura e da identidade de classe dos trabalhadores num processo que é inerente à luta e ao exercício da própria cidadania.

SOARES (1986):“uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação

social..”

Seria possível o desenvolvimento de um trabalho com jovens e adultos, mesmo que numa perspectiva de escolarização comprometido com a educação enquanto formação de homens/mulheres, construção da identidade de uma classe?

Entendemos ser necessária uma mudança de paradigma na Educação de Adultos abordada por BRANDÃO (1984). Neste sentido é indispensável que os programas de educação destinados a esta faixa etária contemplem uma linha político-pedagógica que supere a idéia de suplência, “assumindo a educação do cidadão do seu tempo, especialmente planejada para ele e construída junto com ele.”[1]

Reflexões teóricas atuais apontam para essa mudança na concepção de Educação de Adultos. Entretanto a construção de uma prática coerente com o referencial teórico ainda é insuficiente, embora existam várias iniciativas isoladas que estão investindo nesse processo.

Uma experiência de educação de jovens e adultos no campus da ufmg

Hoje a sociedade e/ou o mercado de trabalho vem exigindo um maior nível de escolaridade com a globalização que demanda uma visão de todo e uma ótica interativa da relação entre as partes. Esta se traduz em Qualidade Total no setor produtivo. Com isto, aumenta-se o nível de exigências na qualificação da mão de obra requerendo-se no mínimo a conclusão do Ensino Fundamental.

Mediante tal situação o que ocorre é que o indivíduo tenta recuperar o “tempo perdido”; então surgem alternativas para o aluno como o Ensino Fundamental regular noturno, cursos de suplência particulares e públicos. Busca de atualização, emprego melhor, valorização social, obtenção de diploma são alguns motivos pelos quais os alunos buscam a Educação Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos é um processo difícil. O aluno trabalhador é originário das camadas populares e não conclui o Ensino Fundamental por vários fatores tais como a dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo, pois o trabalho é ,em geral, pesado durante o dia sendo escassa a possibilidade de tempo. A própria organização da escola leva o aluno à evasão e repetências sucessivas e trabalha com um tipo de conhecimento distante do saber de vida do aluno.

Entretanto, as camadas populares não estão somente em busca de ascenção social e sim a procura de novos sentidos, não encontrados na experiência com o trabalho que favorece a formação humana e a sua postura diante da vida e profissão.

A partir dessas demandas é que surgiu na UFMG a reflexão sobre a viabilidade de um projeto destinado a Jovens e Adultos em 1985. A partir dessa reflexão foi estruturado um projeto de

[1] PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS- UFMG, 1996.

Educação de Jovens e Adultos que oferecia um curso supletivo de primeiro grau, com duração de dois anos. Esse projeto foi aprovado no início de 1986 pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e tem autonomia de certificação expedida pelo Conselho Estadual de Educação. Fixaram-se como objetivos do curso: o atendimento aos servidores da Universidade com o 1º grau incompleto, a realização de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos e a formação de educadores nessa área.

Desde então, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, o Projeto Supletivo funciona no prédio do Centro Pedagógico onde está instalada a Escola diurna de 1º grau em parceria com várias unidades da Universidade .

No segundo ano de funcionamento, o curso, que havia sido criado para atender exclusivamente os servidores da UFMG, passou a receber também parentes, vizinhos e amigos dos alunos. Com essa nova configuração, os alunos do curso passaram a interessar-se ainda mais pela expansão do Projeto Supletivo e desencadearam uma verdadeira campanha pela implantação do 2º grau. Mediante tais reivindicações foi aprovado um projeto para implantação do ensino médio a partir de 1998.

Por várias características específicas , este projeto se diferencia das demais ofertas de Educação de Jovens e Adultos.

As aulas e reuniões são noturnas, sendo que as aulas são distribuídas tempos iguais para todas as disciplinas (três horas semanais para cada uma delas).

A seleção dos alunos está sendo viabilizada com vistas a oferecer modelos menos traumáticos para os alunos. Na inscrição os monitores e coordenadores apresentam o Projeto, informando características, organização e objetivos e os candidatos colocam suas expectativas, passando-se ao preenchimento de uma ficha com dados pessoais destes. Os alunos fazem uma prova de conhecimentos básicos na área de leitura, escrita e matemática e aqueles que demonstraram habilidades para acompanhar a 2ª etapa do Ensino Fundamental são entrevistados. As turmas são heterogêneas. Não existe seriação e trabalha-se com a identidade de turma, cujo tempo de formação é dois anos.

O Projeto funciona com estagiários e monitores que são alunos dos cursos de Licenciatura das áreas de Biblioteconomia, Ciências, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Português O grupo de monitores está sempre se renovando com prazo de permanência de dois anos.

A coordenação é composta por sete professores da Universidade ficando cada um responsável por uma turma e uma área de conhecimento específica. A coordenação por turma busca deslocar a ênfase das áreas de conhecimento para as turmas, numa perspectiva de desenvolver um trabalho interdisciplinar baseado na identidade de cada uma delas.

O Projeto visa o trabalho coletivo; sendo assim , além das aulas, a organização e estruturação das atividades dá-se em várias instâncias. São realizadas reuniões específicas de cada área de conhecimento para discussão do planejamento e de aspectos relacionados aos assuntos desenvolvidos em sala. As reuniões das turmas congregam os monitores das diversas disciplinas e seu respectivo coordenador para que sejam tratadas as relações e o processo de desenvolvimento da turma. As reuniões gerais são feitas com todos os membros do projeto e são momentos de discussão buscando uma gestão coletiva. Periodicamente acontecem também reuniões de formação de monitores sendo desenvolvidos com o grupo temas relativos à prática pedagógica.

Pelo fato do Projeto ter estas especificidades e características descritas acima, a inclusão da área de pedagogia tornou-se necessária ao longo do tempo, devido à demanda de uma maior articulação do trabalho pedagógico desenvolvido pelas diferentes áreas.

A pedagogia no projeto

A Coordenação Geral do Projeto no início de sua existência ficou a cargo de uma pedagoga que desenvolveu uma trabalho na área de Orientação Educacional com um grupo de estagiárias da Faculdade de Educação - FaE, sendo iniciada a construção de um projeto para a área de pedagogia . Após um período de três anos a coordenadora se ausenta por motivos pessoais e a presença da pedagogia fica restrita à secretária do Projeto que cursava pedagogia e teve uma participação importante até o ano de 1989, tendo inclusive elaborado o sistema de seleção dos alunos.

Durante o período de 1989 até 1997 não houve representantes da pedagogia no Projeto; somente em fevereiro de 1997 foi selecionada para o Projeto uma monitora sob a coordenação de uma professora da Faculdade de Educação da UFMG. Diante da demanda no segundo semestre de 1997, foi selecionada mais uma monitora da área.

A primeira monitora de pedagogia no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - P.E.F.J.A - abriu espaço para a área, conquistando um lugar de atuação e mesmo enfrentado dificuldades para a realização de sua prática, foi possível realizar um trabalho de qualidade, que teve como ações principais:

a) caracterização das turmas do projeto com vistas à elaboração do perfil das mesmas.

b) reuniões semanais com os monitores (no horário de funcionamento do projeto) para discussão do cotidiano da sala de aula, das práticas pedagógicas e temas que surgissem no transcorrer das aulas.

c) atividades desenvolvidas com o alunado. Destacam-se o incentivo junto aos alunos para a criação do grêmio estudantil e a realização de um seminário com todos os alunos para discutir o projeto

pedagógico do P.E.F.J.A. Desenvolveu-se também um acompanhamento individual àqueles que apresentaram dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento e frequência;

d) elaboração de material para o monitor visando uma maior sistematização e organização de sua prática e um manual de estudo para os alunos;

e) discussão do processo avaliativo. Foram criados alguns instrumentos para a avaliação qualitativa e mediante estes registros, foi construido um relatório coletivo que reunia a avaliação geral do aluno e avaliações específicas nas disciplinas;

f) divulgação do trabalho desenvolvido no Projeto no II CONED (II Congresso Nacional de Educação).

Atualmente, o Projeto conta com quatro monitoras de pedagogia sendo cada uma responsável por acompanhar uma determinada turma. O trabalho de acompanhamento compreende a participação nas reuniões de turma para diagnóstico e busca de soluções das questões do cotidiano, acompanhamento de alunos com as mais variadas dificuldades e de monitores das áreas específicas visando uma maior organização do trabalho. Além do acompanhamento de turmas, a pedagogia participa das reuniões de área com a intenção de construir um trabalho interdisciplinar.

O monitor da área de pedagogia busca trabalhar a prática que vem sendo estabelecida pelos monitores provenientes dos cursos de licenciatura, construir com o grupo uma política de avaliação, desenvolver um trabalho junto aos alunos e investir na reestruturação do projeto político-pedagógico do P.E.F.J.A. visando à melhoria da prática pedagógica.

Como vimos, o cotidiano do pedagogo no Projeto consiste em intervir para a resolução de situações problemáticas, trabalho que só é possível mediante a presença diária do profissional constituindo-se em referencial para o grupo.

AINDA UM DESAFIO...

Inúmeras mudanças na sociedade podem ser notadas, como o desenvolvimento industrial, o crescente aumento da população urbana, a globalização, a qualidade total que fazem emergir uma sociedade organizada em função da informação. Todas essas transformações têm repercussão direta sobre os profissionais em geral. As especificidades dessa sociedade da informação, o uso de novas tecnologias provocam a quebra de barreiras de tempo, espaço, tudo isso demandando um outro perfil para o profissional da Educação. Tal processo exige do pedagogo maior reflexão sobre a sua prática que sabiamente deve acompanhar os novos tempos.

Diante das transformações políticas, econômicas, sociais ocorridas no mundo observamos a necessidade da construção de um novo perfil para o profissional da pedagogia. A escola não é mais vista de maneira fragmentada, mas como uma construção coletiva. Não há mais espaço para

práticas individualistas, autoritárias e consequentemente marginalizadoras. Tampouco para o pedagogo enquanto apêndice da prática pedagógica. É indispensável para esse novo profissional ter uma visão da totalidade do processo educativo e uma ação articuladora. O seu compromisso é com a prática pedagógica em seus tempos e espaços , com ações coerentes com os referenciais teóricos de modo que as intervenções sejam fruto das reflexões sobre essa mesma prática .

Em particular, o P.E.F.J.A . da UFMG passa também por mudanças , não somente de nomenclatura mas na filosofia do trabalho, substituindo "Projeto Supletivo" para Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, superando a idéia de ensino compensatório e assumindo uma educação significativa para a vida dos alunos, planejada e construída junto com eles.

A área de pedagogia está compreendida em todo o processo e estrutura seu trabalho com uma visão geral do andamento do P.E.F.J.A. Cabe então a essa área observar o processo de Educação de uma forma global com objetividade, reflexão, análise e busca de soluções para os eventuais problemas decorrentes no dia-a-dia.

O P.E.F.J.A. foi desenvolvido com uma preocupação específica de conceber o aluno jovem e adulto trabalhador como sujeito da aprendizagem, considerando seu saber e vivência como ponto de partida da experiência educativa. O trabalho pedagógico é desenvolvido no sentido de colocar o aluno no centro do processo.

A prática pedagógica desenvolvida tem como fundamento o trabalho coletivo de coordenadores, monitores e alunos. Procura-se superar a fragmentação do conhecimento através da construção de Projetos de Trabalho que partam de situações-problema vinculadas ao mundo exterior à escola, de forma a trabalhar os conteúdos com significado para as camadas populares.

Em decorrência dessas mudanças a área de pedagogia se propõe a reorganizar a sua atuação pedagógica através das seguintes linhas de ação:

- proporcionar aos monitores envolvidos no projeto um processo permanente de formação a partir da reflexão da própria prática pedagógica através de elaboração de diários de aulas, relatórios, discussões temáticas, estudos de textos afins, etc;
- proporcionar a toda a equipe envolvida uma apropriação dos meios utilizados no processo de ensino e aprendizagem não como meros recursos, mas como tecnologias sociais da informação e da comunicação, a saber: elaboração de horários, enturmação, material didático, grupos de discussão, banco de produção dos alunos, entre outros;
- envolver todo o coletivo na discussão de questões referentes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, construindo instrumentos para efetivação de uma prática de avaliação qualitativa como preenchimento da ficha individual dos alunos presente nos diários de classe, elaboração de

relatórios que pontuam o desenvolvimento do aluno, discussões coletivas sobre o processo de formação do aluno e o próprio trabalho do monitor, entre outros;

- sistematizar as discussões e registros acerca da elaboração do Projeto e propiciar espaço e material para continuidade das discussões.

Nessa perspectiva propomos algumas diretrizes concretas que irão efetivar a nossa prática:

- realização de Seminários de Formação de monitores-professores coordenados pela área sobre temas apontados pelo grupo;
- organização de horários que viabilizem encontros periódicos de monitores de pedagogia com os das demais áreas. Nesses encontros será feito o acompanhamento do planejamento, dos objetivos, do processo de avaliação e outras questões referentes ao processo educativo, que possibilitará o acompanhamento concreto dos alunos uma vez que serão discutidos avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção;
- realização de programações culturais (o "Refresco Cultural") tais como: apresentação de teatro, corais, exposições, oficinas entre outros com preocupação de proporcionar outros tipos de conhecimento dentro do Projeto e construir conhecimentos formais a partir dessas atividades.

Ressaltamos que mesmo sendo necessária a presença do monitor de pedagogia, desde a sua inclusão observa-se algumas situações que dificultam seu trabalho como a falta de compreensão dos envolvidos no projeto sobre a função do pedagogo, o que limita o espaço de atuação e a credibilidade do profissional em formação.

O pedagogo é tão importante quanto os outros agentes envolvidos no processo educativo, trabalhe "conteúdo" específico. A pedagogia não está presa a nenhuma área, tendo maior flexibilidade para pensar a educação enquanto proposta não atrelada a uma lógica disciplinar de ensino. Por natureza é uma área interdisciplinar, com um potencial de visão, de intervenção. A prática desse novo profissional só será possível mediante uma revisão da organização do processo pedagógico não pautada pela lógica disciplinar, o que torna o pedagogo mero profissional de apoio.

Assim também no Projeto, buscamos trabalhar sob essa nova ótica da práxis pedagógica, estabelecendo ações que concretizem nossas reflexões sobre a educação , formação de professores, de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação, trabalho e conhecimento. Dilemas na educação do trabalhador/ Carlos Minayo Gomes...[et all] . São Paulo: Cortez, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de Jovens e Adultos analfabetos - Revista Brasileira de Educação, 4. São Paulo: ANPED , 1997. 26-34 P.

BRANDÃO,C. Rodrigues. Pensar a prática – Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Decreto - Lei nº 9394 de 23 de Dezembro de 1996.

BREZINSKI, Iria (Org.). A formação e a carreira de profisssionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades *in* LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

Constituição Federal de 1988, Brasília.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de jovens e adultos. Brasília, Em Aberto, Ano 11, n 56, OUT\DEZ, 1992, p 3-12.

_____. A educação de jovens e Adultos e a nova LDB *in* BREZINSKI, Iria (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

Lei de Diretrizes e Bases 1997, Brasília.

PAIVA, Vanilda. Perspectivas e dilemas de Educação Popular. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984

PIMENTA, Selma G. O pedagogo na Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1988.

SCHMELKES, Sylvia . Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. Seminário – taller regional UNESCO/CEAAL sobre "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación de jóvenes y adultos de América Latina". (Monterreu, México, 22 al 26 de enero 1996)

SENA, Maria das Graças de Castro. Orientação Educacional no cotidiano das primeiras séries do 1º grau.São Paulo: Loyola, 1985.

SOARES, Leôncio José G. Do trabalho para a escola ; as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1987. (Dissertação).

_____. Educação de Adultos em Minas Gerais; Continuidades e rupturas. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1995.(Tese).

_____.Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, CP/FAE/PROEX/UFMG, 1996.

SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

A PRODUÇÃO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Alda Böckelmann (Gepeja[1])

São inúmeros os estudos que tratam da produção de leitura na escola e seus equívocos. Silva[2] destaca a instalação de condutas reprodutoras da leitura na escola e critica o uso que o professor faz do livro didático. E Lajolo[3] refere-se aos desencontros literatura-jovens e também literatura-professores.

O objetivo desta comunicação é relatar um procedimento metodológico na produção da leitura na escola, iniciado com alunos do C.B.[4] , Rede Estadual de Ensino e seus reflexos no trabalho com classes multisseriadas da Suplência de Jovens e Adultos da FUMEC[5].

A produção da leitura na escola entre alunos de 1ª e 2ª series é um desafio aos professores, que se amplia quanto consideramos o mesmo trabalho em classes de Suplência, com Jovens e Adultos trabalhadores. Não só pela singularidade da clientela, mas também pela escassez de material apropriado o problema se agrava, e como salienta Lajolo[2] é de grande importância que leitor e texto participem de uma mesma esfera de cultura.

Freqüentemente, trabalho com alunos do 1º e do 2º ano da Suplência e uso uma dinâmica que valoriza um momento de integração das turmas, no início de cada aula, onde lemos um texto ou uma obra literária. À leitura segue-se sua apreciação e ou levantamento de hipóteses sobre o desenrolar dos acontecimentos, se a narrativa é em capítulos.

Em diferentes oportunidades, registrei a fala dos alunos, o que me levou a considerar essa dinâmica muito valiosa no incentivo de hábitos de leitura dentro e fora da escola.

Ao ler o texto de Abreu[6], onde o autor faz observações sobre sua alfabetização, o aluno J. disse: *"Ele não viu que ça, ço, çu não começa palavra e que ce e ci não tem cedilha e a gente põe. Não foi isso que você falou pra eles* (referia-se aos colegas do 1º ano) *na semana passada?*. Outro comentário foi de A., ao receber impressa a poesia com a qual iniciamos a aula: "*Sempre copiei da lousa e agora nem sei que letras são essas"*.

A leitura lidera o diálogo em sala de aula e orienta as atividades de ortografia e gramática. As palavras, frases e parágrafos são tirados dela, quer seja para discriminação de letras quer seja para análise estrutural do texto e permite um cumplicidade cultural na integração com outras áreas de estudo.

Lemos de Mott [7] "O caso da Ilha" e L. disse ...*"preciso ler este começo de novo, foi difícil vê que era uma conversa na delegacia de polícia"*. E, R. aderiu *"Pra mim pescá de rede ou de anzol é a mesma coisa"*. Mas, N. explicou ...*"com rede cê pesca mais peixes pra vendê e com anzol cê pega pra comê e se diverti"*. Outro comentário de N. foi quando apontou o erro da colega ...*"você não colocou a boia no plural, mas se jogaram o saco no mar com bóia, era pra não afundá e se o saco vai no plural, a bóia vai também"*.

---

[1] GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos – Unicamp.
[2] SILVA, Ezequiel T. . "A Produção da Leitura na Escola". São Paulo, Ática, 1995.
[3] LAJOLO, Marisa, "Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo". São Paulo, Ática, 1994.
[4] C.B - Ciclo Básico, agrupamento composto de primeira e segunda séries do 1º grau.
[5] FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária.
[6] ABREU, Antônio C., transcrito de Poetizando: livro do educador, do Vereda. Centro de Estudos em Educação. S.Paulo, 1994
[7] MOTT, Odette B. "O Caso da Ilha". São Paulo, Brasiliense, 4ª ed. 1981.

Acredito, então, que o trabalho em classes onde o material de leitura integra os alunos, transforma-os em um grupo ligado aos acontecimentos que ocorrem no cotidiano escolar e pode despertar o hábito e o prazer de ler.

ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS: ***Do "Eu nada Sou!" ao "Eu Sou!". Do "Eu nada Sei!" ao "Eu Sei!". Do "Eu nada Posso!" ao "Eu Posso!."***

Renato Hilário dos Reis /Faculdade de Educação/UNB

1. INTRODUÇÃO

Este texto é parte de análise preliminar do estudo-pesquisa que estou desenvolvendo sobre a "A constituição do sujeito político –epistemológico-amoroso na alfabetização de jovens e adultos", que tem como base empírica uma prática de alfabetização de jovens e adultos na cidade satélite do Paranoá-Brasília-DF., realizada em conjunto pela universidade de Brasília e o CEDEP:Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, uma das organizações populares desta cidade satélite. No texto, falo dos antecedentes da prática alfabetizadora, sua concepção e operacionalização e de alguns resultados preliminares da pesquisa.

2. ANTECEDENTES

A cidade satélite do Paranoá, localizada na periferia de Brasília é formada de migrantes que acorreram a Brasília, a partir da década de 60 em busca de maiores e melhores condições de vida: moradia, emprego, escola, saúde entre outros bens de serviço. Estas condições não estavam postas e esses migrantes à medida que chegavam foram sendo obrigados a buscar residência ou promover ocupações[1] de terrenos disponíveis, quase sempre na periferia da cidade. Uma delas, foi o da então Barragem do Lago Paranoá[2].

Essa ocupação representa desde o início um conflito entre os moradores, tidos como invasores e o Estado que tudo fez para expulsá-los ou removê-los dos terrenos. Num período que começa com o término da construção da barragem (1960), os moradores enfrentam a repressão, a polícia, a intimidação do Estado. Ao mesmo tempo vão se mobilizando, organizando, em torno de suas necessidades de sobrevivência. Num primeiro momento, sob

influência de um grupo de jovens católicos denominado Grupo Pró-Melhorias do Paranoá, que assume, posteriormente, a Associação de Moradores do Paranoá. Numa disputa interna perdem a eleição para um grupo de moradores, mais suscetíveis e próximos às influências e proposta do Estado (remoção dos moradores para outro local de Brasília), rompem com a Associação e fundam o CEDEP: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. No CEDEP mantêm o eixo central de luta: a fixação dos moradores no Paranoá e a reivindicação de bens de serviço (água, luz, escola, posto de saúde, etc.), como forma de atender necessidades dos moradores e ao mesmo legitimar a ocupação e dar força à fixação. Nesse tempo (1985) realiza censo com a Universidade de Brasília, que identifica a existência de mais de 50% de moradores analfabetos (que reivindicam a alfabetização) e a necessidade dessa alfabetização na mobilização e organização dos moradores.

O Estado é demandado, através do Mobral e Secretaria de Educação e não dá provimento e seqüência à solicitação do CEDEP. Este, então recorre à Faculdade de Educação da UNB, que na pessoa da professora Marialice Pitaguary e seus alunos aceita o desafio. Esse desafio, traz consigo a exigência do CEDEP de se desenvolver uma alfabetização de jovens e adultos, que não ficasse restrita ao acesso à escrita, leitura e cálculo, mas, que ao mesmo tempo contribuísse para o fortalecimento da luta coletiva dos moradores, que estava em curso. isto ao final de 1986. No primeiro semestre de 1987 tem início a formação dos primeiros alfabetizadores e da alfabetização. E a partir daí, a alfabetização de jovens e adultos tem sido parte integrante da luta dos moradores, que conquistam o decreto de fixação em 1989 e os desdobramentos daí advindos. Desde então, vem se tentando construir uma práxis alfabetizadora que atenda a essa intencionalidade político-estratégico-pedagógica, acordada entre CEDEP e UNB.

3. PRESSUPOSTOS E FLUXO DE FUNCIONAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANOÁ.

De forma abreviada, pelos limites desse texto, pode-se dizer que essa intencionalidade está referenciada na constituição de um sujeito político(sujeito de poder) a nível macro e a nível micro; de um sujeito epistemológico(que acessa e produz saber) e de um su-

jeito amoroso (que acolhe e é acolhido), que tem como referencia base as contribuição de FREIRE, FERREIRO, GRAMSCI, FOUCAULT, VYGOTSKY, BAKHTIN, entre outros.

Da articulação dessas contribuições pode-se dizer que o sujeito se constitui histórico e culturalmente, na contradição das relações sociais. Ele se constitui de forma relacional (dialeticamente imbricada e recíproca): Eu, o Outro e o Contexto econômico-social em que está inserido. Ou seja, Ele constitui a si mesmo, o Outro e a Sociedade (aqui entendida segundo MARX: totalidade das relações sociais), em que está inserido. E simultaneamente é constituido pelo outro e pela totalidade das relações sociais. No bojo dessa constituição, está pressuposto nos seus limites e possibilidades, a contribuição da educação, da escola e de uma alfabetização de jovens e adultos, à constituição/transformação do sujeito e dos sujeitos e do conjunto da sociedade, à medida que está intencionada à construção de uma contra-ideologia e de um contra-poder.

Assim posto, posso resumir o fluxo de funcionamento do Projeto Paranoá, [3]ou em outros termos: passos básicos do processo de alfabetização de jovens e adultos do Paranóa. O Projeto tem a seguinte base de atuação processual: dinâmica semanal: ocorre todas as noites de 20 às 22 horas. É noturno, para atender aos não alfabetizados que trabalham durante o dia e que buscam de alguma forma o seu sustento e o da família (subemprego, bicos), bem como, aqueles que não tendo emprego têm disponibilidade para estudar à noite. Para muitos, se alfabetizar é condição de obter emprego.

O Processo de Alfabetização tem início em uma Sexta-Feira, com o “Encontro de Convivência Coletiva e Aprendizagem Recíproca” _ "Fórum”_. O Fórum é uma reunião em círculo, com a participação de alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos, técnicos da UNB. No Fórum, alfabetizandos identificam os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando enquanto moradores e população do Paranoá. Selecionam, discutem e escolhem as Situações/Problemas-Desafio mais urgentes. Escolhidas(com discussão, defesa de posição, votação com e maioria simples ou absoluta), tornam-se o eixo-dorsal de referência político-metodológica-pedagógica do processo alfabetizador.

Essas Situações/Problemas-Desafio referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o quotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural do capitalismo brasileiro. Daí a sua condição de excluidos e de periféricos no usufruto dos bens da sociedade, incluindo o acesso e permanência na escola e o de produtores de saber/conhecimento (sujeitos epistemológicos) e de produtores e exercitadores de poder (sujeitos políticos) e de elaboradores e vivenciadores de sentimento (sujeitos amorosos

Em seguida, discute-se o melhor caminho para interrelacionar língua portuguesa, ciências, estudos sociais e linguagem matemática e a Situação-Problema-Desafio escolhida. Nessa interrelação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos, visando à superação dessa Situação-Problema-Desafio. Após essa grande aula coletiva do Fórum, ocorrem seus desdobramentos.

As aulas de desdobramento do Fórum ocorrem de segunda a quarta-feira de 20 às 22 horas e na quinta-feira no horário de 20 às 21 horas. Às quintas de 21 às 22 horas se utiliza para:

- reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB, para se avaliar e reencaminhar a prática da semana, remetendo ao “Fórum” as questões que assim exigirem;

- reunião de cada turma de alfabetizandos, para também avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana, e preparar a apresentação do resultado das discussões e encaminhamentos gerados durante as aulas de desdobramento;

Fecha-se o ciclo. Novamente ocorre o “Fórum”, com sua pauta de discussões e deliberações para a seqüência na semana subsequente.

Um quadro didático-sintético do fluxo de funcionamento do Projeto Paranoá, pode ser assim apresentado:

DIA/HORA	INSTÂNCIAS	PARTICIPANTES	*OBJETO/FOCO*
Sexta-Feira 20 às 22 Horas	1. Encontro de Aprendizagem Mútua e Desenvolvimento Coletivo – "FÓRUM" (Aula Coletiva)[4]	Alfabetizandos, suas respectivas turmas ou seus representantes; alfabetizadores; dirigentes da organização popular; professores e alunos da Universidade de Brasília (UNB); convidados de outras universidades, instituições e organizações brasileiras e estrangeiras. [5]	Discussão e Escolha das Situações/Problemas-Desafio enfrentadas/vividas pelos moradores do Paranoá, bem como, seu desdobramento metodológico-pedagógico; encaminhamento, revisão e reencaminhamento da prática semanal da alfabetização; apresentação dos resultados e encaminhamentos decorrentes da discussão da situação/problema-desafio
Segunda a Quarta-Feira 20 às 22 horas e Quinta-Feira de 20 às 21 horas	2. Aulas de Desdobramento	Alfabetizandos, alfabetizadores, professores e alunos da UNB (como participantes-observadores).	Discussão da situação/problema-desafio escolhida, interrelacionando língua portuguesa, linguagem matemática, estudos sociais, ciências e encaminhando concomitante e simultaneamente ações de iniciativa individual e coletiva, visando reversão superação da situação/problema-desafio.
Quinta-Feira das 21 às 22 horas	3. a)Reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB b)Reunião de cada turma de alfabetizandos e entre os alfabetizandos	Alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB, convidados de outras organizações, instituições e universidades (quando for o caso) Alfabetizandos e seus representantes	Avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana e elaborar questões à discussão no Fórum. Avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora; preparar a apresentação das discussões, encaminhamentos e resultados das ações individual e ou coletivas visando a reversão ou superação da situação/problema-desafio ou apresentar propostas nesse sentido à discussão do "Fórum".
De acordo com possibilidade dos atores	4. Reuniões com e entre alfabetizados	Alfabetizados, dirigentes da organização popular, alfabetizadores e alunos da UNB que (via concurso) ingressarem na rede pública de ensino.	Discutir e encaminhar a continuidade dos estudos, bem como, a continuidade de inserção na luta coletiva dos moradores.

A terminalidade de alfabetização é prevista para 3 semestres. Os alfabetizandos podem principiar no nível iniciante, passar ao intermediário e depois, ao concluinte.[6] Ou podem entrar direto no intermediário ou concluinte. Isto depende da sondagem a que são submetidos quando chegam ao Projeto Paranoá.

Os alfabetizandos podem saltar de um nível para outro, inclusive de iniciante para concluinte. Isto é decidido segundo o ritmo, a aprendizagem e desenvolvimento de cada alfabetizados, identificados pelos alfabetizadores ao longo do acompanhamento feito.

Terminado o nível concluinte , os alfabetizados passam por uma avaliação na rede pública. Em geral, ingressam na 3ª à 5ª série do ensino fundamental, o que garante a continuidade dos estudos, embora, nem sempre, a sua permanência.

Nesse sentido, alfabetizandos e alfabetizadores, dirigentes da organização popular fazem gestões e articulações com: diretores eleitos das escolas pela organização popular; alfabetizadoras/alfabetizadores e alunos da UNB que se tornaram professores da rede pública do Paranoá; Administração Regional do Paranoá. Gestões no sentido de que se tenha um currículo e um ensino regular de jovens e adultos no Paranoá, segundo o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos alfabetizados. Isso para atender desejo expresso dos alfabetizados e quem sabe, melhor assegurar a continuidade de estudos e a permanência na escola.

Os alfabetizadores são escolhidos entre os moradores do Paranoá. A organização popular faz uma seleção prévia. Uma das condições estabelecidas é a da disponibilidade para se desenvolver um trabalho junto aos moradores não alfabetizados, sem se ter garantia prévia de remuneração ou algum tipo de ajuda de custo, embora, isso faça parte. A maioria tem o segundo grau. Alguns têm o primeiro grau ou cursam o segundo grau. A formação propedêutica consta de um curso de formação em janeiro/fevereiro/março e acompanhamento em turma, como parte desse curso, que se estende até julho. Nesse mês, ocorre uma avaliação e a alocação dos alfabetizadores em turmas do semestre seguinte. Esses alfabetizadores após assumirem turmas continuam com sua formação em processo: análise e reen-

caminhamento semanal da prática; acompanhamento de professores e alunos da UNB, cursos/encontros/debates/oficinas sobre questões que aparecem no quotidiano da alfabetização.

À semelhança dos alfabetizados, há uma lógica intencionada de garantia à continuidade de estudos dos alfabetizadores. Concluir o segundo grau, buscar a universidade. Cursar disciplinas isoladas. Enfrentar o vestibular. Além disso, há a orientação de se prestar concursos na rede pública de ensino, tendo como lotação prioritária o Paranoá. Isto, também, dentro de uma estratégia de assegurar e sustentar a continuidade do aprendizado e desenvolvimento de alfabetizados e alfabetizadores na rede pública de ensino, iniciado com a alfabetização. Nessa mesma direção, alunos da UNB, participantes do Projeto Paranoá, graduados ou que estejam se graduando, prestam concursos públicos e solicitam sua lotação no Paranoá.

Essa estratégia começa a dar seus resultados. Atualmente (1999) 3 alfabetizadores fazem curso de pedagogia na UNB; diversos cursam ou estão cursando disciplinas como alunos especiais. Além disso, 5 graduados pela UNB e 6 alfabetizadores estão aprovados em concurso público. Exercem a função de dirigentes e professores da rede pública no Paranoá. Conta-se também, com a participação de vários alfabetizadores na direção da organização popular bem como na administração geral e de educação do Paranoá.

Este conjunto de condições gera a possibilidade de que uma alfabetização nos moldes do Projeto Paranoá possa ser um espaço de possibilidade e contribuição à constituição de um sujeito que desenvolve poder, saber e sentimento. E isto, à medida que se transforma, transforma o outro e é transformado simultaneamente por este. À medida também, que transforma e é transformado simultaneamente pelas relações de que participa na totalidade das relações sociais.

4. RESULTADOS DA ANÁLISE PRELIMINAR DE ALGUMAS FALAS DE ALFABETIZADORES E ALFABETIZANDOS.

A análise prévia de algumas falas de alfabetizadores e alfabetizandos parece indicar a ocorrência de uma possível constituição de um sujeito de poder, de saber e de sentimento, na prática alfabetizadoras do Paranoá. As falas analisadas decorrem de conversas-entrevistas realizadas com 4 alfabetizadores e 4 alfabetizandos. Entre estas , selecionei os trechos que vem abaixo, como exemplo, da indicação dessa ocorrência do político, do epistemológico, e do amoroso na constituição do sujeito.

Do ***"Eu nada Sou!"*** ao ***"Eu Sou!"***, *"Eu Sou Alguém!". "Não sou o lixo do mundo, como eu mesmo pensava e achava de mim". " Não sou um "zé ninguém." Tenho um nome. Chamo-me Pedro. Chamo-me João..."* . *"Sou conhecido pelo meu nome".*

Estes trechos de falas de alfabetizandos revelam uma mudança de sua auto-percepção, de sua estima, ou do seu Autoconceito, com as implicações e dificuldades teórico-conceituais que Oliveira(1994). Em sua condição de excluído, o alfabetizando de maneira geral chega ao processo de alfabetização de "cabeça baixa", com vergonha, medo de si e do outro, com medo de olhar as pessoas tanto colegas alfabetizandos, bem como, alfabetizadores e outras pessoas participantes da práxis alfabetizadora. Como dizem os alfabetizandos Pedro, Francisco e Rosileide: à medida que vamos conhecendo uns aos outros, ficamos amigos, respeitamos o colega. Ninguém pode rir do colega. Se ele erra, temos é que ajudar para que ele aprenda e não desanime. Com isso, vamos perdendo o "sobrosso", ou seja o medo. De um ambiente repressivo que lhe próprio e constante estruturalmente pela condição de classe, o alfabetizando encontra um grupo de colegas alfabetizandos e alfabetizadores, que lhe são iguais, que lhe chamam pelo nome, reconhecem sua identidade, sua história, seu valor. Dão-lhe atenção e escuta que segundo BOGOMOLETZ (1990) é o princípio básico da democracia participativa. Os indícios, pois, de uma constituição de um sentimento de acolhida e acolhimento no alfabetizando, embora, deva se afirmar que este pro-

cesso é concomitante com o alfabetizador e outros participantes da práxis alfabetizadora. A constituição de um sentimento no sujeito, que é acolhido e acolhe.

Do ***"Eu nada Sei"*** ao ***"Eu Sei!"***. *"Não sei todas as coisas, mas, sei muitas coisas". "Antes, achava que eu nada sabia. Saber era coisa de doutor, de gente estudada.". "Hoje, não. Sei sobre minha vida, sei do meu oficio [profissão, trabalho]. Tenho muitas histórias a contar. Sei sobre o Paranoá. Conheço o Paranoá, participo de sua vida, da solução de seus problemas. Sei sobre Brasil, o Mundo. Sei coisas que muito doutor não sabe. E que eu nem sabia que sabia."*

Antes, eu achava que nada sabia. Que saber era coisa de doutor, de gente estudada!. A acolhida, e o acolhimento do alfabetizando pelos colegas alfabetizandos, pelos alfabetizadores, vai com o tempo quebrando o seu silêncio que é outra marca do alfabetizando e seu conceito de que analfabeto nada é, nunca vai aprender, nada sabe., nada aprender. Se nada sabe, se nada é o que tem a falar, a dizer, pensa o alfabetizando consigo mesmo. Daí, quando um alfabetizando afirma que sei sobre o Brasil, o mundo. Que sabe muitas coisas, que muito doutor na sabe, e que nem mesmo ele sabia, isto é uma evidência indicada através de sua fala, do seu avanço, de reconhecimento de sua condição de pessoa que sabe, e que pode saber mais (sei hoje coisas, que nem mesmo eu sabia, diz o alfabetizando). Indica, pois, a constituição de um saber do e no sujeito, que parece muito ligado ao seu processo de dessilenciamento da fala, conforme diz a alfabetizadora Francilene. O José era um aluno muito retraído, tinha vergonha, não gostava de que eu me aproximasse dele... A gente abria uma discussão e ele ficava assim: prestava atenção e não dizia nada... Eu sentia que ele queria botar alguma coisa para fora... Eu fui captando... E foi com o tempo, com aquelas discussões que a gente abria e ele ficava calado. De repente ele começou a falar. O amigo dele abriu a fala e ele começou a falar, com dificuldades, gaguejando. Mas, depois que deu o primeiro passo, ele passou a ir para o quadro, participar e sempre chamando o colega "vamos lá!".

Do ***"Eu nada Posso"*** ao ***"Eu Posso"***. Do *"Quem pode é o fulano, o vereador, o deputado, o líder comunitário, o presidente da associação, o padre, o governador, o prefeito"* ao *"Eu posso, porque tenho poder de fazer. Fazer sozinho. Fazer junto. Com e junto as autoridades. Ou sem as autoridades." "Eu sou um Alfabetizado/Alfabetizador: sei ler, escrever, sair e entrar de todos os lugares. Sei falar com qualquer pessoa. Não tenho mais medo de ninguém, de nenhuma autoridade". " O meu "sobrosso", o meu medo, está indo embora. Ou foi embora". "Participo de reuniões: antes eu não interessava pela minha comunidade, pelos problemas dela. Hoje, não: sei participar das reuniões, sei ler e interpretar o que leio e ouço nas reuniões. Me interesso e trabalho com outras pessoas pela melhoria de minha comunidade."*
"Hoje, quando ando na rua sou reconhecido. Tenho valor. As pessoas me dão outro valor." "Sou um "doutor".

De uma visão de poder que se centra nas chamadas autoridades, particularmente na esfera do Estado (presidente da república, governador, deputado, senador, vereador) ou em um poder localizado em aqueles que exercem cargos ou funções públicas. O alfabetizando se descobre como pessoa que tem ou exerce poder nas suas microrrelações do quotidiano (FOUCAULT,1995). Poder este que exerce à medida que em cada sala de aula discute e escolhe cada situação-problema-desafio, cada dificuldade vivida e enfrentada pelos moradores da Cidade Satélite do Paranoá. Depois de discutida, as situações problemas desafios são levadas ao Fórum, uma aula ampliada com a participação dos demais alfabetizandos e alfabetizadores, em que de todas as situações problemas desafios apresentadas, são discutidas e votadas, aquelas de maior prioridade e urgência para os moradores. Com isso, a Situação Problema Desafio se constitui no eixo central em que gira o processo alfabetizador. E através delas, dão-se as discussões de conteúdo, que pressuponham simultaneamente iniciativas individuais e coletivas de superação da problema vivido pelos moradores. O alfabetizando produz o seu processo alfabetizador participando do encaminhamento das soluções vividas pelos moradores. Daí, um alfabetizando poder dizer : eu posso, porque tenho o poder de fazer. Fazer sozinho. Fazer junto. Com e junto as autoridades. Ou sem as autorida-

des. ... Sei ler, escrever, sair e entrar em todos os lugares. Sei falar com qualquer pessoa. Não tenho mais medo de ninguém de nenhuma autoridade. Ou também como disse a alfabetizadora Francilene: antes eu não me interessava pela minha comunidade, pelos problemas dela. Hoje, não: sei participar das reuniões, lei ler e interpretar o que leio e ouço nas reuniões. Me interesso e trabalho com outras pessoas pela melhoria de minha comunidade. As falas indicam pois, a provável emergência da constituição do político no sujeito, em as suas relações do quotidiano estão marcadas por relações de poder, que se transformam na transformação do sujeito e suas relações, inclusive as de caráter macro, imbricadas que estão com as de caráter micro (GRAMSCI, 1981).

Em um caráter preliminar, pode-se dizer que as falas apresentadas analisadas em uma primeira aproximação, revelam ou indicam a ocorrência da constituição no sujeito, de um saber, de um sentimento e de um poder, que marcam a passagem de um “Nada Sou” para um “Eu Sou”. De um “Nada Sei” para um “Eu Sei”. De um “Nada Posso” para um “Eu Posso.”

NOTAS

[1]Em Brasília, terrenos ocupados são caracterizados como "invasão" pelo Estado. "Invasão" é o correspondente a "Favela", em outras cidades. Aqui utilizo o termo ocupação que julgo mais condizente com a luta dos excluídos e com meus princípios políticos-ideológicos.

[2] O Lago Paranoá contorna quase toda a cidade de Brasília decorrente do represamento de vários córregos e riachos. Contribui para a umidificação da cidade, particularmente, nos meses mais secos do ano (junho a setembro). Tem uma barragem reguladora/contendora de águas represadas, que foi construída por migrantes operários: os primeiros a ocupar os terrenos da então chamada Vila Paranoá. O Lago se localiza na intersecção dos dois setores de moradia mais "nobres" de Brasília: Lago Norte e Lago Sul. Daí, uma das razões para a forte resistência que os moradores enfrentaram para se fixarem no local.

[3] O Fluxo apresentado em longo da prática alfabetizadora sofre modificações, segundo as condições objetivas de cada turma e semestre.

[4] Utilizo um conceito ampliado de Aula e Sala de Aula que não se restringe ao espaço geográfico de 4 paredes da escola fisicamente considerada. Aula e Sala de Aula são entendidos como os locais ou diversos locais, onde ocorre uma relação de aprendizagem e desenvolvimento mútuo entre vários atores. No caso, alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UNB e outras universidades e instituições. Desenvolvo mais o assunto em artigo denominado a "Institucionalização da Extensão", in revista Educação Brasileira. Brasília: CRUB-Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, janeiro/julho/1992.

[5] Há uma previsão de participação dos já alfabetizados, nem sempre possível, face à coincidência de horários: o alfabetizado continua seus estudos à noite.

[6] A classificação iniciante, intermediário e concluinte corresponde em parte à classificação pré-silábico, silábico e alfabético de FERREIRO (1986). Ver a esse respeito GROSSI (1990) e REIS (1990).É uma referência indicativa e flexível, face às características do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá. O– Projeto considera alfabetizado, o alfabetizando que tenha domínio de leitura, escrita, cálculo, ciências, estudos sociais e simultânea participação individual e coletiva na identificação, discussão e encaminhamento de solução das Situações Problemas Desafio enfrentadas/vividas pelos moradores do Paranoá.

BIBLIOGRAFIA

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

_____ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1995.

BARROS, Diana Pessoa de e FIORIN, José Luiz de (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade** .São Paulo, Edusp, 1994.

BOGOMOLETZ, David. **Crise da Cidadania: paroxismo da individualidade**. In revista Tempo Brasileiro, n. 100, jan./mar 1990, p. 31.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas, Unicamp,1997.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996**, publicada no Diário Oficial da União de 23/12/96 (nova LDB).

BUBBER, Martin. **Eu e Tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 2ª ed. s/d.

CARONE, Iray. **A Dialética Marxista: uma leitura epistemológica.** In CODO, Wanderley e LANE, Silvia T.M. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.20-30.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. Fortaleza: Cortez Editora/EUFC, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília e TEBEROVSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974-A.

_____.**Pedagogia do Oprimido**. Buenos Aires: Siglo Viunteuno, 1974-B.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito**. In Educação e Sociedade, n. 42, agosto/1992, pp.336-341.

_____. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997, pp. 11-28.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____.**Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____.**Maquiável, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____.**Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro**: Civilização Brasileira, 1981.

GROSSI, Ester Pilar. **Didática do Nível Pré Silábico, Silábico e Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1991.

LANE, Silvia T.M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In CODO, W e LANE, S.M.T. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.40-47.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1995, pp. VII a XXIII.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo. Abril Cultural.1996.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. 3 vols. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MONDOLFO, Rodolfo. **O Pensamento Antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1964.

MORIN, Edgar. **Ciência e Consciência.** Lisboa: Publicações Brasil América Ltda., 1990.

_____ **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Brasil América ,1991.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Palavra de Amor**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 19, pp.75-95, jul./dez. 1990.

ORTIZ, Renato. **A Consciência Fragmentada: ensaios de cultura popular e religião**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio Janeiro, 1994.

PINO, Angel. **Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola.** In Coletânea da ANPEPP, vol. IV. Recife: UFPe., 1996, pp. 11-32.

_____. A**s categorias de público e privado na análise do processo de internalização**. In revista Educação e Sociedade, n. 42, agosto 92, pp. 315-341.

PLEKHANOV, Guiorgui. **A Concepção Materialista da História: da filosofia da história,** da **concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REIS, Renato Hilário dos. **A Extensão Universitária na Relação Universidade-População**. Dissertação de Mestrado. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, março/1988.

_____. **O Caminho da Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá**. Brasília: Faculdade de Educação/UNB, 1990. Mimeo.

_____. **A Institucionalização da Extensão**. Revista Educação Brasileira. Brasília: CRUB-Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, .14 (28) jan./jun. 1992, pp.67-81.

_____. **Cultura, Poder, Saber: alfabetização de jovens e adultos**. Revista Educação e Realidade. Faculdade de Educação/UFRGS, n. 20 (1), jan./jun. 1995, pp. 123-134.

_____.**A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de relação com o mundo, o ambiente e a sociedade: a questão do paradigma**. In GUIMARÃES, A.A., MANSANO; C.F., MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. **Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Edgar Morin.** Campinas: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/Disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicada à Educação, Prof. Zeila Demartini, 1996, mimeo.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Internalização: seu significado na dinâmica dialógica**. In Educação e Sociedade, n. 42, agosto/92, pp.328-335.

_____. **Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento**. In A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus Editora, 1997, pp. 29-45.

_____. FONTANA, Roseli A.C.. LAPLANE, Adriana L.F.. CRUZ, Maria Nazaré Da. **A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento**: **apontamentos para discussão.** Caderno de Desenvolvimento Infantil. Curitiba, v. 1, n. 11. CRDI/CNBB. 1994.

TERRA, Neuza Salles. **Concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1946 a 1964**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1992.

TFOUNI. Leda Versiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para Apresentação de Trabalhos**. Curitiba: UFPR, 1996.

VIGOTSKY, L.S. **Historia Del Desarrollo De las Funciones Psíquicas Superiores** Habana: Editorial Cientifico Técnica, 1987.

_____. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology, v. 17, n. 2, 1989, trad. de Enid Abreu Dobránszky.

_____. **The Socialist Alteration of Man**. In VEER, René Van Deer and VALSINER, Jaan: The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1994, pp.175-184.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____ e LÚRIA, A.R. **A História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Endereço para contato:
RENATO HILÁRIO DOS REIS
Rua Antônio Cezarino, 474, ap. 52, Bairro Bosque, Cep. 13015290-Campinas-SP.
Fone/Fax (19) 237-01-72.
Universidade de Brasília Colina antiga bloco C, Ap. 16, Cep. 70910900-Brasília-DF.
Fone: (61) 272-14-42

AMBIENTE DO RECIFE:
SOM E IMAGEM A FAVOR DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO NATURAL

DEBJA-Secretaria de Educação do Recife

A partir de uma pesquisa que traçou o perfil do alunos de Educação Básica de Jovens e Adultos (EBJA), que estudam em escolas Estaduais e Municipais na capital pernambucana, constatou-se o desconhecimento da cidade do Recife, por parte desses alunos, motivado, entre outros aspectos, pelas baixas condições sócio-econômicas que limitam até o deslocamento geográfico e o acesso a todos os bens culturais e naturais da sua cidade.

Sendo assim, várias estratégias foram montadas pela Secretaria de Educação Municipal da Cidade do Recife, no sentido de suprir estas deficiências, entre elas a produção de um vídeo educativo, sobre as unidades ambientais da cidade, produzido pela Maga Vídeo, e com a supervisão da equipe pedagógica da rede municipal de ensino. Este vídeo será divulgado em telão, a cargo da produtora, para todos os alunos de EBJA em cada escola da Rede Municipal de Ensino do Recife.

O vídeo tem como objetivo básico, conscientizar os alunos sobre o potencial natural da cidade do Recife, e os seus problemas ambientais, tais como: quedas de barreiras; poluição do solo, do ar, do mar, dos rios e dos manguezais; alagamentos; falta d'água; entre outros, que degradam o espaço urbano, atentando também par aos motivos que levam a estes problemas ambientais, que atingem direta ou indiretamente esses alunos.

Como se sabe, a degradação ambiental contribui para a redução da qualidade de vida da população e o desequilíbrio ambiental, sendo responsável, também, pelo aumento de doenças endêmicas e epidêmicas.

Além da conscientização para estes graves problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como o Recife, espera-se que o aluno possa desenvolver atitudes preservacionistas a partir da constatação de que, cuidar do meio-ambiente é um dever de todos.

Desse modo, o conhecimento das potencialidades e fragilidades do lugar onde moram, darão a esses alunos maiores condições de compreender esses espaços, amá-los e cuidá-los, aumentando a sua auto-estima, por saberem-se inseridos num contexto local e ao mesmo tempo universal, tornando-se assim co-responsáveis pela preservação do meio-ambiente.

A linguagem utilizada neste vídeo procurou adequar-se à mesma utilizada por esses alunos-trabalhadores, ao mesmo tempo em que, através do imaginário e do cotidiano, chega-se às realidades próximas, sem contudo deixar de correlacioná-las com conjunturas e estruturas globais.

Como as imagens e o som são elementos que compõem o cotidiano dos alunos, serão um forte aliado na leitura e compreensão do mundo, e na aquisição de novos conhecimentos e habilidades, que poderão tornar esses alunos cidadãos críticos, participativos e atuantes.

Material apresentado por Elzanira Albuquerque - Equipe Técnica do DEBJA - SME - Recife/ PE.

LIÇÕES DE SALA DE AULA: ALFABETIZANDO E SENDO ALFABETIZADA DENTRO DOS CANTEIROS DE OBRAS

Ana Paula de Abreu Costa de Moura
(Universidade Federal Fluminense)

A presente comunicação é parte de um trabalho monográfico apresentado ao curso de pós-graduação lato-sensu em Alfabetização das Crianças das Classes Populares, da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Regina Leite Garcia.

Este trabalho teve como base as experiências vividas em sala de aula, como professora de jovens e adultos trabalhadores da Construção Civil. Num primeiro momento dentro da Refinaria de Manguinhos-RJ e mais tarde a partir do ano de 1993, dentro de canteiros de obras, que compõem o Programa Alfabetizar é Construir, criado desde o ano de 1990 pelo Sindicato da Construção Civil no Rio de Janeiro (Sinduscon-RJ), com o apoio do Serviço Social da Indústria (SESI).

O trabalho dentro dos canteiros de obras é desenvolvido com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, desde alunos que nunca chegaram a freqüentar uma escola, aos alunos que durante anos amargaram a repetência. Mas voltam para sala de aula na esperança de recuperar algo que lhes foi negado no passado.

Com ricas experiências de vida, eles nos contam inúmeros "causos", ouvidos e/ou vividos por eles. "Causos" estes que nos permite fazer diferentes discussões. Partindo desses "causos" que procurei entender o significado da escola e do retorno às aulas para estes alunos.

A partir dessa análise algumas categorias foram sendo exploradas, como por exemplo:

O dilema da perda da identidade X a busca da identidade

Os alunos dos quais falaremos são, em sua extrema maioria, nordestinos que vêm para o Rio de Janeiro em busca de melhoria de vida. A principal razão que apresentam para a vinda ao Rio é a fuga da inconstância do trabalho agrícola, predominante na região Nordeste, que devido a seca, a precariedade das condições de vida, a dificuldade de comercializar os produtos, ora permite que consigam dinheiro, ora não.

" __ Professora aqui o salário é pequeno, mas é certo. Lá na nossa terra, se tem seca, num tem dinheiro, se a gente num consegue vender as mercadorias, num tem dinheiro, se num tiver na época de plantar, num tem dinheiro. E a gente num recebe todo mês não, é só quando tem colheita." (Depoimento oral do aluno Ailton Nunes Sobral, paraibano de 20 anos).

Diante das dificuldades para manter a sobrevivência, eles se vêem obrigados a largar sua terra e vir para os grandes centros industriais, em busca de alguma garantia de vida para si e para sua família.

Esses trabalhadores têm um grau de escolaridade muito baixo ou inexistente, devido a ausência ou ao difícil acesso às escolas no meio rural, fazendo com que acabem por ir trabalhar na construção civil que, devido a seu trabalho predominantemente braçal e ao baixo uso de tecnologia, este setor tem funções como a de ajudante de servente ou servente, que não exige especialização, suprindo a necessidade de trabalho daqueles que não têm nenhuma profissionalização.

E se antes eles já tinham uma dura rotina de trabalho que variava de acordo com a colheita, agora se vêem obrigados a se adequar a um diferente ritmo de trabalho, diário e ininterrupto. Ao contrário das épocas do ano para plantar e colher, no Rio de Janeiro, passam a ter uma jornada diária de nove horas de trabalho que, somando-se ao horário de almoço se transforma em dez horas, dentro do local de serviço. E na sexta saem uma hora mais cedo, visando não ultrapassar as quarenta e quatro horas permitidas por lei, sugando a energia do trabalhador até onde é possível.

Essa carga horária é montada assim, visando a não obrigatoriedade do trabalho aos sábados e domingos. Não que eles deixem de trabalhar esses dias, mas esse trabalho se transforma em hora extra, que vem "engordar" o raquítico salário destes trabalhadores.

E como o número de trabalhadores supera em muito o número de empregos, sempre se mantêm um exército de reservas. Quando surge duas ou três vagas para alguma função, a fila de candidatos chega a ter centenas de trabalhadores. Devido a esta farta mão-de-obra, esses homens acabam por trabalhar em troca de baixos salários, em péssimas condições de higiene e segurança.

Essa rotina diária de trabalho, somada ao sucateamento dos hospitais públicos, faz com que deixem até mesmo de cuidar de sua saúde e/ou da família. Situação fácil de ser percebida através das conversas com os alunos, como José Lourenço, um paraibano de 32 anos que, comparece à escola, apenas para justificar sua falta à aula.

"__ Professora a senhora num arrepara não, mas é que eu hoje num vou estudar não, porque minha perna está doendo muito."

" __ Mas, o que aconteceu ? Por que você não foi ao médico ?"

"__ Ah! Professora, durante o expediente num deu pra sair e amanhã tem uma reunião com todos os pedreiros e eu num posso faltar, porque tá todo mundo dizendo que é pra mandar embora, já pensou se me colocam gesso e eu tenho que faltar justo no dia do corte ?"

A situação deste aluno, nos reporta a uma dura realidade, pois a sociedade capitalista coloca em segundo ou terceiro plano as necessidades humanas individuais ou coletivas. A prioridade com certeza não são as pessoas, mas sim o lucro necessário à acumulação capitalista. Assim vemos um

trabalhador como José Lourenço, abrir mão da preservação de sua saúde, do cuidado de seu corpo que é sua única propriedade que, possibilita a venda de sua força de trabalho, para tentar garantir o emprego, digo tentar, porque a presença dele na reunião não é garantia de manutenção do seu emprego.

Entretanto apesar das dificuldades, alguns conseguem burlar as barreiras e achar alguma forma de se ausentar da obra sem ser demitido. Como Seu Luís, um cearense de 53 anos que vem explicar sua ausência no dia anterior.

" __ Professora, a senhora desculpa aí minha falta, mas é que eu precisava resolver uns problemas meu aí e se eu não arrumo um atestado ontem, ia ficar difícil. Se é assim que eles querem, a gente dança conforme a música. Fui lá resolvi meus problemas trouxe um atestado e pronto, quero ver discutir com o homem do sapato branco, num pode."

Diante dessa situação de opressão, outros anseiam por voltar às suas terras. Como João Batista, que veio do Rio Grande do Norte há trinta anos atrás e diz: " __ *Se eu tivesse condições, voltaria pra minha terra. Esse negócio de trabalhar na base do "chicote" não é comigo não, a gente é humilhado o dia inteiro."*

Quando discutimos sobre condições de vida, alimentação, eles sempre exaltam as qualidades do Nordeste, dizendo: " __ *Lá na minha terra não é assim não. Não tem esse negócio de ficar dando tiro, se a gente tem uma pendenga com alguém nóis vai lá e resolve"*. (Depoimento oral do aluno Terceiro [1])

"__ *A comida aqui é tudo vindo de geladeira, quando a gente come já tá sem gosto, já perdeu o sabor. Na minha terra é fresquinha, a gente mata o porco e come, não fica rodando dias na geladeira."* (Depoimento oral de Seu Augusto, pernambucano de 62 anos)

A lembrança, ainda que às vezes ingênua, de sua terra, os possibilita resgatar sua identidade, pois lá no Nordeste, apesar de todas as dificuldades, eles se sentiam "alguém", enquanto que no Rio de Janeiro eles experimentam o sabor da discriminação, por sua identidade nordestina.

Concomitante a isso, na tentativa de ser aceito pela sociedade, eles fazem um movimento de negação de sua própria identidade, através da depreciação de sua fala, de sua cultura, de seus iguais. Debocham do sotaque de seu semelhante, justificam suas falhas, reproduzindo todo o preconceito da sociedade com os nordestinos, com a seguinte explicação: *"__ Não esquenta a cabeça com ele não, este aí nasceu paraíba."* Como se essa frase bastasse como explicação. Fazendo um movimento semelhante ao dos adolescentes da classe popular, que para se tornarem *iguais* ao

[1] A história do nome deste aluno é bastante interessante, pois ele e mais quatro irmãos têm o mesmo nome, José Luís dos Santos Silva. Chegando ao Rio, na hora de procurar emprego, foi orientado a ir ao cartório, juntamente com um dos irmãos, que veio do Nordeste com ele e acrescentar um outro nome para que houvesse distinção entre ambos. Assim sendo, um ficou sendo José Luís dos Santos Silva Segundo e o outro José Luis dos Santos Silva Terceiro.

modelo ideal de pessoa, que lhes é vendido pela mídia, pegam todo o dinheiro que tem e o que não tem, para comprar um tênis de uma marca conhecida.

Perdem sua verdadeira identidade, deixam de ser cearenses, pernambucanos, paraibanos para ser o simples "paraíba que veio do Norte".

Uma outra situação que traz à tona a questão da identidade desses alunos, são os "codinomes". Quando os trabalhadores chegam do Nordeste e vão para construção civil, acabam "ganhando" novas identidades, é impressionante, como no mundo da obra perdem seus nomes de batismo, para virar "chupa-cabras" da vida ou "jerico" .

Um episódio interessante aconteceu, quando os trabalhadores da obra (dentre eles meus alunos) resolveram pedir a cessão do campo de futebol a um quartel da Marinha, próximo à obra, para um jogo. O responsável pela cessão, solicitou que eles enviassem uma listagem com os nomes das pessoas que iriam jogar. Terceiro foi o responsável pela entrega da listagem com os nomes. À noite, na escola comentou a resposta dos militares.

" __ Professora, a senhora nem sabe o que aconteceu. Não deixaram a gente jogar no campo deles."

Após alertar para o fato de que o campo não era "deles", perguntei o porquê da recusa. E Terceiro me respondeu:

" __ Eles disseram que no quartel não é lugar de bicho, e que por isso não poderíamos jogar lá."

"__ Como assim não é lugar de bicho?"

"_ Quando mandamos a relação de nomes, estava escrito Jerico, Jeriquinho, Jamanta, Chupa-cabra, Macaco, Rin, Comandante, Paiakan, Brabo, E. T., por isso que eles não deixaram a gente jogar."

É interessante notarmos como os apelidos empregados nos trabalhadores, quase sempre tem sentido depreciativo, às vezes chegando mesmo a compará-los com bichos. Dificilmente vemos algum apelido que enalteça. No meio de tantos, podemos citar apenas o caso de Pedro, conhecido como Pedrão, que devido a sua postura rude, questionadora e ao mesmo tempo carismática, é muito respeitado entre os operários, que admiram a forma como Pedro se impõem e não se submete às regras da obra, se não estiver convencido.

É importante destacar que esse processo de perda da identidade, não é um processo consciente, pois ao mesmo tempo que "permitem" ser chamados por apelidos, dão grande importância a sua identidade, até mesmo no que diz respeito ao próprio documento. Podemos perceber pelas carteiras de identidade vindas do Nordeste, que sempre apresentam o dono do documento de terno e gravata na fotografia e também por suas falas e atitudes.

Um dia Seu Augusto, me disse que já podia morrer e quando perguntei o porquê, ele me disse que já sabia escrever o nome e por isso já estava pronto.

A primeira ação do Seu Augusto depois que começou a escrever o nome, foi escrevê-lo em todas as paredes da obra. Quando foi chamado atenção por sua atitude, respondeu que durante anos ficou sem escrever o nome por não saber e agora ele queria que todo mundo soubesse que ele era capaz de fazê-lo.

Ele me colocou também, a necessidade que sentia em assinar o nome, pois certa vez, após esperar dois meses, foi receber a carteira de identidade e na hora de assinar o nome, não sabia. Como teve que colocar a impressão digital, acabou borrando a carteira e esta teve que ser recolhida.

Seu Augusto fez esse relato com os olhos cheios de lágrimas.

"__ Eu esperei um tempão, quando ela ficou pronta eu fui lá. Ela tava linda! O moço me entregou e pediu que eu colocasse o dedo, mas eu fiquei nervoso, esperei tanto e comecei a tremer, acabei borrando tudo. Ela tava ali, prontinha, com meu retrato e tudo e ele não deixou eu levar. Disse que eu tinha que tirar outra, mas agora só faço outra quando souber assinar meu nome."

Alguns tempo depois, Seu Augusto foi pedir 2ª via da carteira de identidade, pois já conseguia assinar o nome. Na hora de assinar, o responsável pela entrega pediu que ele assinasse primeiro num papel avulso. Como Seu Augusto tremia muito, devido a seu nervosismo, o rapaz pediu que novamente ele colocasse a digital. Desta vez, ele trouxe a carteira, sem muita satisfação e acabou descobrindo que ao contrário dos cinqüenta anos que pensava ter, tinha sessenta e um.

O desejo de retomada de sua identidade, de poder assinar seu nome, sua história está presente no retorno destes alunos à escola e cabe à escola aí uma difícil tarefa, que é a ajuda de retomada da identidade destes alunos.

A internalização do fracasso escolar

Ao falarmos de Educação de Jovens e Adultos é impossível deixarmos de tocar na questão do fracasso escolar, pois esses alunos, constituem ***uma parcela*** dos que experimentaram o amargo sabor do fracasso escolar. E quando classificamos como *parcela,* é justamente por nem todos terem a oportunidade de retornar à escola.

Todavia, a despeito de muitos não terem oportunidade de voltar a estudar, alguns apesar de tê-la, preferem não utilizá-la. Como muitos trabalhadores da obra que se recusam a entrar em sala de aula, utilizando diferentes razões ou simplesmente dizendo que acham que não tem mais nada para aprender na escola.

Entretanto, o que muitas vezes pode ser interpretado como *"abandono", "preguiça", "falta de interesse"* pode, na verdade, ser conseqüência da constatação, na maioria das vezes dolorosa, de que a escola como caminho para promover sua melhoria social, não vale mais a pena.

Ao discutirmos o fracasso escolar, nos deparamos com diferentes explicações, que vão desde problemas de saúde, ocasionados pela má alimentação, desnutrição, a falta de interesse do aluno, da família, falta de condições materiais da escola, até a má formação do professor.

Podemos notar que se mantêm, dessa forma, uma polarização entre os diferentes atores da comunidade escolar, ora culpando um, ora culpando o outro, isentando assim, a responsabilidade do sistema educacional e abstraindo as conseqüências que as desigualdades sociais imprimem a esse processo. Na realidade estas explicações se constituem como mais um mecanismo para o controle social, pois se nega a discussão dos reais determinantes das condições de vida dos alunos que fracassam, analisando as questões sociais e econômicas apenas sob a ótica do esforço individual.

Essas explicações para o fracasso escolar não são de todo falsas, pois quando analisamos o fracasso escolar sobre uma ótica isolada, estamos tendo uma visão parcial, porque todos esses problemas fazem parte da organização da sociedade capitalista, cujo modelo de produção centrado no lucro, implica na exclusão dos trabalhadores, para garantia de concentração, acumulação e centralização do capital. Assim, as necessidades humanas ficam subordinadas as leis de produção, cujo fim maior é o lucro.

Essa organização da sociedade implica na divisão de classes, que impõem que muitos trabalhem para manter a riqueza de poucos e essa classe trabalhadora acaba por não ter acesso a direitos básicos e fundamentais como saúde, educação, alimentação, lazer, emprego, moradia ...

Muitos dos alunos que não apresentam um bom aproveitamento escolar são vistos como crianças que não tiveram uma alimentação adequada e que por isso não gozam de boa saúde. Então, para explicar o fracasso escolar, lança-se mão da medicalização. Por apresentar um caráter simplificador, esta explicação tem uma boa aceitação e se difunde rapidamente. Pois, afinal, se o aluno é doente o que se pode fazer ? Se sua alimentação inadequada, não permite que este se desenvolva o suficiente para acompanhar os estudos, a quem podemos responsabilizar ?

Explicar o fracasso sobre o prisma médico, faz com que poucos contestem, afinal os profissionais da saúde, ainda são vistos com certa mistificação por boa parte da população. Assim adotamos a idéia de um "beco sem saída", pois a miséria ocasiona a fome, que compromete sua capacidade de aprender, que causa um baixo grau de estudo, que causa uma má localização no mercado de trabalho, que causa baixo salário, que causa miséria, que causa fome, e assim sucessivamente ... Todavia, acreditar nesta explicação, significa acreditar que todas as crianças oriundas da classe popular estão fadadas ao fracasso.

Junto a isso, cabe ressaltar como a sociedade capitalista *"cumpre bem o seu papel"*, na forma como faz com que esses diferentes grupos socais, incorporem culpas. Mantendo assim, a idéia do analfabetismo como um fenômeno individual que afeta apenas aqueles que não tiveram **força de**

vontade suficiente para alcançar o "*sucesso*", ou tiveram falta de sorte ao estudar numa escola "*não muito boa*" ou com um professor "*pouco interessado"*.

Nas falas dos alunos podemos notar a incorporação da culpa que se soma à crença na sua incapacidade de aprender. Ao assumí-la eles a explicam pela sua "**falta de interesse", "preguiça", "malandragem"** ou mesmo **"burrice"** :

"__ O problema , professora, é que eu faltava muito às aulas,

*"__ Já tive muitas professoras, elas eram muito boas, mas **eu não** conseguia aprender nada do que elas ensinavam, **eu sou** muito burro mesmo."(Ailton)*

*"__ Ah! Professora, eu não sei ler até hoje por causa da **malandragem**, eu acordava de madrugada, ia pra roça cum meu pai e quando chegava, ficava com **preguiça** de ir à escola." (JoãoBatista)*

(Depoimentos Orais)

Nas falas dos alunos acima, podemos notar como apesar das diferentes explicações, todos incorporam a culpa. Afinal foi **ele** (João Batista) que ficou com "preguiça" de ir à escola, depois de uma jornada de trabalho no campo iniciada ainda de madrugada. Foi **ele** (Ailton) que não conseguiu entender as explicações de diferentes professoras, no decorrer de anos passados na escola cursando uma mesma série. Foi **ele** (Augusto) que preferiu o *prazer* que a novela Jerônimo lhe proporciona à escola.

Apesar de estar presente na fala de todos, podemos perceber com mais evidência na fala de Ailton, a crença em sua culpa, somada à descrença em sua capacidade de aprender, refletida em sua insegurança, baixa estima, fala, gestos.

A todo momento, colocam a necessidade do professor ser paciente com seus erros, porque são muito "cabeça dura", isso antes mesmo de cometerem qualquer erro de escrita. Ao levantar a mão para dizer que não entenderam alguma coisa, fazem como se desculpando e deixando claro que não estão questionando o saber do professor.

Através de suas posturas, nos mostram que não acreditam que a escola é um direito seu, que estão "recebendo" essa segunda chance. Como uma criança que cometeu um erro e mesmo assim a mãe lhe faz um afago e como tal necessitam de muita atenção para não "errar" novamente.

Nos diálogos com os alunos, podemos verificar suas insatisfações com o governo, com os ricos, com os que detêm o poder, em diversos aspectos, como a indignação com o salário, com a saúde, com as condições de trabalho ... entretanto, são poucos os alunos que responsabilizam o

governo ou os ricos pelo analfabetismo. Dificilmente os alunos levantam a possibilidade do analfabetismo ultrapassar o plano individual.

No entanto, como esse controle que a sociedade capitalista tenta manter da leitura e da escrita, nem sempre acontece e a realidade é mais dinâmica do que nos parece a primeira vista, Alexsandro um aluno da 4ª fase numa atividade de construção de texto em sala de aula, foge do famoso "*Eva viu a uva*" e potencializa a escrita para escrever um texto no qual aponta a possibilidade do analfabetismo ultrapassar o plano individual. Apresenta uma visão mais abrangente, onde coloca a falta de emprego, os baixos salários e a má administração do governo como causas do analfabetismo. Nos mostrando que se por um lado a cultura letrada serve para excluir, por outro ela também pode ser colocada à serviço da classe trabalhadora.

Porém, se a "culpabilização" dos alunos pelo próprio fracasso ocupa um lugar central em muitas explicações, não podemos deixar de falar na também "culpabilização" do professor, pois não raro vemos a reprodução do discurso de que os professores insatisfeitos com seus baixos salários e suas péssimas condições de trabalho não se esforçam o suficiente para ajudar o aluno. Ou uma explicação mais contundente, a má formação dos professores.

Não só a sociedade incorpora esse discurso, como o próprio professor acaba por se penitenciar pelo "insucesso" de seu aluno, alimentando a crença de que o fracasso do aluno pode ser derivado de sua incapacidade de ensinar. E como é difícil se despir dessas "culpas".

Não raro me questiono sobre o quanto realmente ajudo esses alunos, se não poderia dar mais ou como poderia dar mais. Quando lançamos uma proposta de atividade e o aluno não atinge as expectativas, a pergunta logo surge: onde, quando e por que falhei ?

O sentimento de incapacidade, de limitação logo aparece. É interessante tocarmos neste ponto pois, ao mesmo tempo que tenho consciência de que não se trata de um problema individual e que me encontro com outras professoras em sala de aula, em busca de soluções para o "sucesso" desses alunos, sinto dificuldade em evitar o sentimento de culpa. Quando olho para Seu Augusto, um aluno que está conosco há mais tempo e o vejo "errando" conteúdos estudados anteriormente, o questionamento sobre o quanto tenho ajudado, se tenho ajudado, vem à tona.

E a sociedade capitalista nos educa a, ao contrário de buscarmos as razões para esses problemas nos determos na explicação de nossas culpas, isso nos mostra o papel importante que a escola tem que cumprir para reverter a dinâmica que é dada hoje, quando os alunos "*...ao invés de entrar na escola para aprender a ler, escrever e contar (pelo menos), aprendem a serem incapazes de aprender." (Leite, 1997)* Reverter essa dinâmica não é uma tarefa fácil, já que não depende só da escola, mas sim do conjunto de fatores impostos pela sociedade, todavia é possível aproveitarmos o espaço da escola, para imprimirmos algumas mudanças.

E em meio a tanto sentimento de fracasso, é possível destacar alguns exemplos de alunos que conseguem superar este obstáculo e prosseguir, como: Alexsandro, Manoel, Souza e Antônio, que concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e continuam a estudar em colégios fora do canteiro de obra. Ou mesmo citar alguns alunos que não reconheciam nenhuma letra sequer e agora já conseguem ler palavras, como Seu Augusto, Ailton, Sidinei, Mário, João Batista ...

A resistência como forma de luta

Quando nos propomos a falar da resistência é porque não podemos deixar de citar a força, a persistência, que esses alunos apresentam. Pois, são pessoas que tiveram o acesso à escola negado, durante a infância. Muitas vezes não pela palavra dita, pois não é sempre que vemos alguém falando, *em palavras*, para a classe trabalhadora que a escola não é o seu lugar, apesar disto ser feito através de atitudes. Podemos citar como exemplos a distância que alguns alunos têm que percorrer para chegar à escola, as más condições da mesma, a falta de uniforme e/ou material escolar. E quando finalmente alguns ultrapassam todos esses obstáculos, "descobrem" que não vão encontrar na escola o que estão procurando, pois as "lições" que esta lhes ensina não serve para aplicar à sua vida. Assim, acabam por abandonar os estudos ou nem iniciá-los.

Esses trabalhadores, ainda cultivam o desejo pelo conhecimento, representado pela disposição de estudar, após o horário de expediente de trabalho. Em sua maioria, participam de aulas com duração de duas horas. Em locais improvisados, onde sutilmente a mesa engordurada do refeitório, mostra todo respeito que a empresa diz ter pelo seu retorno às aulas ou o tamanho da mesa e cadeira escolar, lhe diz que não foram feitas para ele. Entretanto, a vontade de prosseguir, se faz presente, quando a vida o tempo todo lhes diz NÃO. Insistem em ir à escola quando tudo contribui para que nela, eles não entrem.

Os alunos vêem no programa Alfabetizar é Construir uma chance de "recuperar o tempo perdido". Chegando a falar " __ *Deus me deu esta chance se não aprender agora não aprendo nunca mais*" (Depoimento oral do aluno Pedro Gomes de Brito).

Por outro lado, os empresários ao verem suas máquinas ameaçadas, colocam sua preocupação com a utilização dos novos equipamentos, a necessidade da empresa crescer, não esquecendo de dizer no quanto "mal" o analfabetismo faz para a **empresa** e utilizando o discurso do "investimento no trabalhador", buscam levar as escolas para o local de trabalho.

Concomitante a isso, podemos acompanhar a mudança no papel desempenhado pela educação. Antes o trabalhador era preparado na própria linha de produção, os serventes aprendiam a bater laje, batendo, os pedreiros aprendiam a fazer colunas, fazendo. Hoje, vemos a necessidade da

utilização da leitura e da escrita, num dos setores considerado mais atrasado da produção, a construção civil.

Presenciamos então, uma contradição do capital, pois se por um lado, o trabalhador analfabeto é mais fácil de ser explorado, pela sua incapacidade na leitura de documentos, pela crença em sua fragilidade, este mesmo trabalhador precisa ser instruído, o mínimo que seja, para garantir que as grandes empresas não tenham prejuízo com a utilização de novas máquinas e isso *"...exige que a "torneira da instrução" seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo esperado na produção..."* (Freitas in Alves ,1995, pp 93)

Aos poucos, podemos perceber as mudanças. Se antes precisávamos de dezenas de trabalhadores para virar a massa, agora é só a betoneira encostar em frente a obra, e os trabalhadores jogam a cica (uma mistura de areia com cimento), a pedra e a água, que o caminhão faz o resto, e o trabalho que antes levava horas, se reduz a poucos minutos. O bater laje que reunia dúzias de trabalhadores, agora com a utilização do caminhão bomba, tem uma diminuição significativa de operários e de tempo. Bastando apenas um operador para o caminhão, o serviço que antes levava dias para estar pronto se reduz a horas.

Esse avanço da tecnologia que deveria representar uma melhoria na qualidade do serviço e de vida deste trabalhador, representa seu desemprego. Fazendo com que estes se sujeitem a trabalhar por salários muito baixos, em condições subumanas, dividindo o vestiário com ratos e baratas e se alimentando de uma comida que faz com que com o passar dos anos, adquiram sérios problemas de digestão.

A resistência que eles apresentam, não é difícil de ser percebida. Os alunos da obra, antes de entrar em sala de aula, enfrentam uma jornada de dez horas diárias de trabalho, com um expediente que se inicia as 07:30h e vai até às 17:30h. Fazendo com que saiam muito cedo de casa e voltem tarde, privando-os de um contato maior com os filhos, a esposa, a própria casa.

Seu Augusto, nos relata sua dificuldade para chegar ao serviço: *"__ Professora tenho que acordar três e meia da madrugada pra pegar o ônibus de Saracuruna pra cá (*Praça Mauá*), porque da minha casa até o ponto é meia hora andando e ainda tenho que pegar água pra minha Véia fazer o café. Depois ainda tenho que ficar quase duas horas no ônibus e andar da Central até aqui, porque a empresa não dá vale de lá pra cá."*

Apesar do visível cansaço provocado pela maratona diária de serviço que tira da classe trabalhadora o direito de viver e a coloca na condição de **sobre**viver, alojada em suas casas, barracos, favelas ou em bairros longínquos do seu local de trabalho, alguns como Seu Augusto, João Batista, Ailton, Pedro e outros, resistem e ficam duas horas além do seu expediente de trabalho, para freqüentar às aulas.

O sacrifício que eles fazem não é pequeno, pois além do cansaço, eles também abrem mão da hora extra, que apesar de ser pouco, representa muito para o orçamento, já tão minguado, para estar em sala de aula.

É importante destacar a questão das horas extras, pois a empresa ao mesmo tempo que coloca uma escola no seu canteiro de obras, coloca no mesmo horário as horas extras, fazendo com que alguns encarregados assumam o papel do "patrão" e cobrem dos alunos a sua presença no serão. Assim muitos trabalhadores, temerosos de perder seus empregos, sufocam o desejo de aprender, para garantir sua sobrevivência.

Outro fator que representa um empecilho é a constante rotatividade dos trabalhadores e consequentemente dos alunos, pois se torna difícil dar continuidade ao trabalho de alfabetização, quando a cada mês temos alunos diferentes, pois os outros foram demitidos, isso nos mostra mais uma vez a "preocupação" da empresa com a educação dos trabalhadores.

Maria Helena Souza Patto(1996) em seu livro "A Produção do Fracasso Escolar" nos ajuda a entender um pouco mais a relação do indivíduo com o meio de produção:

> *" De vida produtiva o trabalho reduz-se a meio de satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade vital de si mesmo: ele é sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua ação econômica. A atividade vital consciente é o que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções animais: comer beber, procriar etc ..."*

A animalização citada por Patto, é possível de ser percebida na exploração do trabalhador na produção, onde este é ignorado enquanto pessoa e passa a ser visto apenas como mão-de-obra.

Quando há necessidade de contenção de custos, a primeira medida que se adota é o corte de pessoal, criando a idéia de "trabalhador descartável", abstraindo assim a realidade histórico social deste trabalhador e sua condição de ser humano, de pessoa, gente, tratando-o como se fosse apenas "uma peça" na engrenagem.

Esta animalização também é possível de ser percebida, quando vemos o trabalhador na sua freqüente rotina casa $\rightarrow$ trabalho $\rightarrow$ casa. E o trabalho que deveria servir para humanizar a natureza e o próprio homem, acaba por não satisfazer as necessidades deste trabalhador, se tornando apenas um meio para garantia de sua sobrevivência e contribuindo para o embrutecimento deste operário.

E na magnitude que é um edifício em construção, o operário tem seu ofício diluído no meio de tantos outros, lançam mão de seu trabalho, mas não tem retorno do mesmo. Não reconhecem seu trabalho enquanto gerador de riquezas, nem como bem que produziram e aceitam e reconhecem que outro, alheio ao processo, seja o verdadeiro dono de sua obra. Constróem prédios nos quais, depois de prontos não conseguem entrar, nos fazendo lembrar a música ***Cidadão*** de Lúcio Barbosa:

"Tá vendo aquele edifício, moço ?
Ajudei a levantar,
Foi um tempo de aflição,
Era quatro condução
Duas pra ir , duas pra voltar,
Hoje depois dele pronto, oio pra cima e fico tonto,
Mas, me chega um cidadão e me diz desconfiado
Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar ?
Meu domingo tá perdido,
Vou pra casa entristecido,
Dá vontade de beber,
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso oiá pru prédio, que eu ajudei a fazer...."

A grande ironia é que o homem trabalha para pagar o aluguel de uma casa ou barraco, onde passa apenas de seis a oito horas do seu dia, justamente as horas de sono. Trabalha para garantir o sustento do filho e não consegue sequer acompanhar seu crescimento. Se espanta com coisas que a criança fala, quando nem havia notado que ela **já** falava.

Porém, apesar de toda a opressão que ocorre no local de trabalho, do baixo salário, da violência no local de moradia, eles resistem e nos mostram o quanto é possível viver com alegria em meio a tantas dificuldades.

Essa resistência, pode ser exemplificada pelas "fugas" da rotina, representada pelas idas ao Beco da Sardinha, para tomar uma cervejinha com os amigos, também pelas idas à Feira dos Nordestinos, conhecida como Feira dos Paraíbas, em São Cristóvão, para matar saudade do forró e da comida, a "pelada" com os amigos, no fim de semana e também pela ida à escola, resgatando seu lado humano.

Esta experiência com educação de jovens e adultos, apresenta um aspecto diferente, pois é realizada dentro do local de trabalho, nos canteiros de obras, palco da exploração destes alunos, o

que faz com que alguns sintam-se mais à vontade, por estar em terreno “seguro” e outros fiquem inseguros com medo de expressar alguma insatisfação com a empresa e ser ouvido.

Apesar de sabermos que a proposta inicial dos patrões, é ensinarmos apenas o suficiente para que esses trabalhadores possam circular pela obra sem fazer com que caia o recorde de dias sem acidentes de trabalho, possam assinar seu contra-cheque, utilizar as máquinas sem causar danos, é preciso aproveitarmos cada “brecha” que se abre para atendermos a esses alunos, não só ajudando na compreensão da leitura e da escrita, como também auxiliando na busca de ampliar sua “leitura de mundo”, estimulando que este conheça e exija seus direitos de cidadão.

Conhecimentos eles têm e muito, discutem diferentes questões, desde o trabalho na obra a fatos do cotidiano, chegando a traçar propostas de políticas públicas, quando falam sobre o que poderia ser feito para melhoria das condições de vida da população. Mesmo com a ausência da leitura da palavra, eles detêm a leitura de mundo, de que tanto fala Paulo Freire.

Valorizam o espaço da escola e evitam faltar para não perder nenhuma informação, nem a oportunidade de estar com os amigos e poder conversar. O desejo que mantêm pelo estudo, a alegria que demonstram por estar em sala de aula, depois de um dia de trabalho exaustivo, é suficiente para dar satisfação a qualquer educador.

Neste contexto o educador tem um papel muito importante, pois em determinadas situações, a permanência deste aluno em sala de aula vai depender do tipo de escola que ele encontra. É preciso que o educador tenha claro seus objetivos, pois do contrário, pode acabar servindo somente como instrumento de reprodução das idéias da sociedade capitalista e contribuir para tornar este aluno mais “domesticado”, menos questionador, cada vez mais distante de tentar lutar por seus direitos.

E esse contato diário com os alunos me permite dizer que a todo momento estamos passando por diferentes alfabetizações, que ultrapassam o limite da leitura e da escrita e atingem os mais diversos campos, como conhecimentos que eles me passam de sua terra, através do relato da vida em comunidade no Nordeste, a solidariedade que existe, apesar de tanta miséria.

Ensinam também as diferentes linguagens, explicando que se para nós o objeto que usamos para apontar o lápis é chamado apontador, para eles o mesmo objeto tem o nome de lapiseira. A palavra texto cujo significado parece óbvio para nós, para eles a mesma palavra significa tampa de panela de barro. Apesar de desconhecerem as fórmulas usadas pela escola para medir área, constróem outras fórmulas chegando ao mesmo resultado e explicam com toda clareza como atingiram tal resultado.

Constróem estratégias de sobrevivência na sociedade letrada, pois mesmo não sabendo ler, elaboram leituras para a placa dos ônibus, nunca se deixam enganar quando o assunto é dinheiro,

nos mostram que mesmo as portas da sociedade estando fechadas para os iletrados, eles passam pela "brechas" sem pedir licença e nos dão uma lição de força, fé e luta.

Alguns autores com os quais travamos este diálogo

ALVES, N. *et alli***. Formação de Professores: pensar e fazer**. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 1995.

BUFFA, E. *et alli***. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão ?** São Paulo, Cortez, 1987.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular**. São Paulo Brasiliense,1986.

COLLARES, C. A. L. *ett alli*. **Fracasso escolar: uma questão médica ?** CADERNOS CEDES nº 15 ,São Paulo , Cortez,1986.

CRAIDY, C. M. **Meninos de rua e analfabetismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 22ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra , 1987.

GARCIA, R. L. **Alfabetização, Valores e Cultura numa perspectiva emancipatória**. Niterói, UFF,1997. (Texto mimeografado)

_____. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso das classes populares na escola**. Niterói, UFF, 1998. (Texto mimeografado)

GENTILI, P. *et alli*. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE ,1996.

MANACORDA, M. **História da Educação**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1992.

OLIVEIRA, J. C. de**. Educação política e alienação das classes trabalhadora: um estudo a partir da histórias de Trancoso**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiróz, 1996

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos.**4ª ed. São Paulo, Loyola, 1987

TAMARIT, J. **Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje.** São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire,1996.

VALLA, V. *et alli*. **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis, Vozes, 1994.

A CONSTRUÇÃO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA E A UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS

Rosemary Pereira Pedroso[1]
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

O contexto, a problemática

Este artigo é resultado de uma proposta de investigação que se desenvolveu na Prática de Ensino de 7° e 8° semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 1997 e no primeiro semestre de 1998. Desenvolvidas, respectivamente, em uma turma de Etapa 1 – 1ª e 2ª séries – e de Etapa 2 – 3ª e 4ª séries -, supletivo, em Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública estadual de Porto Alegre.

A proposta surgiu a partir das observações em sala de aula, na primeira prática. Verifiquei através dos trabalhos desenvolvidos pela professora titular, que a maioria dos/as alunos/as apresentavam problemas ao interpretar um texto e estes, a meu ver, relacionados à questão da leitura efetivamente compreensiva, reflexiva, crítica, o que também se repetiu na segunda prática.

Isto porque entendo por leitura compreensiva aquela através da qual o/a aluno/a interage com o texto, percebendo o que o autor tem intenção de comunicar, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos, ou seja, quando torna-se capaz de fazer relações, críticas ou não, entre aquilo que leu e outros conhecimentos já internalizados, permitindo-lhe formar opinião própria a respeito da leitura que fez. Ou ainda,

> *"... entendo a leitura como o encontro efetivo da pessoa do aluno com o texto. Isso significa que ele participa do ponto de vista ou da mensagem veiculada pelo texto lido. Não só os compreende como insere nesse contexto abstraído sua visão de mundo e o acumulado pelas demais leituras até então realizadas." (Neto, 1996, p.66)*

Na etapa 1, os/as alunos/as tinham que ler textos de estudos sociais, ciências ou Língua Materna. Após a "leitura" dos mesmos, necessitavam responder perguntas de interpretação, não havendo uma leitura aprofundada, reflexiva, crítica, a respeito desses materiais e discussão no grande grupo. Muitas vezes os dados textuais sobre os quais eram feitas as perguntas estavam bem evidentes; mesmo assim os/as alunos/as demonstravam dificuldades em responder às questões.

Observei também nas aulas de matemática que os/as alunos/as não conseguiam resolver os problemas, não por dificuldades específicas dessa área, mas provavelmente por dificuldades quanto à leitura compreensiva e interpretativa dos dados. A situação ficava evidenciada quando eles/elas faziam a seguinte pergunta: “Neste problema é para fazer conta de mais, de menos, de dividir ou de vezes?”

Assim, apresentava-se a leitura decifração, simples decodificação, sendo esta, talvez, reflexo de uma alfabetização centrada em técnicas, à moda behavorista, passiva e mecânica, onde se caracteriza a reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade; com a formação de palavras descontextualizadas, na junção destas, sem o seu significado maior e sem relação com a realidade dos/as alunos/as (Becker, 1993). Não com meta a formar leitores/as que entendam e reflitam sobre a linguagem presente nos textos. Para Silva (apud Nastri, s/data) a leitura, assim entendida, é uma pseudoleitura, transformando o/a leitor/a num/a consumidor/a passivo/a de mensagens não significativas e irrelevantes.

Nestes termos, comecei a questionar: O que significa a leitura neste contexto escolar? Qual seu significado mais amplo? Pois, ao iniciar as observações nesta sala de aula, a professora titular declarou que a escola não aceitava alunos/as que não soubessem ler e escrever.

A partir desse quadro, ao assumir a turma, Etapa 1, passei a procurar outras formas de trabalhar a leitura em sala de aula. Constatei esta situação, novamente, na turma de Etapa 2 e, neste sentido, passei a desenvolver outras atividades com o mesmo objetivo, o que relatarei mais adiante.

Contudo, após o trabalho na Etapa 1 e no decorrer deste na Etapa 2, passei a me perguntar, apesar deste ter sido muito significativo, sobre a nossa responsabilidade em desenvolver o gosto pela leitura: Será que apenas nós, professores/as, estagiários/as ou não, interessados/as nesta problemática, que devemos ter a responsabilidade de desenvolver o gosto pela leitura em alunos/as jovens e adultos/as no contexto escolar?

Expresso isso, pois penso que a tarefa de desenvolver o gosto pela leitura não deve estar restrita somente à sala de aula, à figura do/a professor/a. O acesso à leitura é direito de todos/as. É necessário, pois, que o compromisso da sociedade relativo a esta questão se concretize, principalmente na educação de jovens e adultos, por meio de outras alternativas: maior número de bibliotecas públicas com atendimento em horários variados, compatíveis com os dos/as alunos/as trabalhadores/as, projetos de incentivo à leitura, etc.

Diante do exposto, venho neste trabalho evidenciar o que é possível fazer na sala de aula e, principalmente, o que tem sido feito na biblioteca da escola, onde realizei minha prática – estágio -, em relação ao desenvolvimento do gosto pela leitura, com alunos/as jovens e adultos/as. A meu ver a biblioteca escolar possui um papel importante a desempenhar junto aos/as alunos/as e professores/as em sala de aula, no que diz respeito à leitura.

Para concretizá-lo utilizarei as observações que fiz no transcorrer da prática, além de dados coletados através de questionários específicos para professoras, alunos/as e bibliotecárias.

Pontos de apoio: o referencial teórico

Visão de leitura

Falar em leitura requer pensar em leituras. Isto porque existe a leitura de códigos verbais orais, visuais, ou seja, de outras formas de codificações presentes no contexto social, além daquela que interessa no momento, a leitura do código verbal escrito. Expressa Paulo Freire:

> *"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele." (1994, p.11)*

Neste sentido, "a leitura a que me refiro de maneira particular é a leitura lingüística, baseada na escrita, portanto, reveladora de uma interpretação que o/a escritor/a faz da sua "leitura do mundo"" (Cagliari, 1989, p.149), estando envolvida nesta, também, a interpretação do/a leitor/a acerca deste escrito, de acordo com sua leitura do mundo. Ou seja,

> *"o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O "compreender" deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. (Silva, 1996, p. 44)*

Logo, a função da leitura não significa apenas adquirir um código ou o simples desenvolvimento de um tipo de percepção, pois aprender a ler, a função da leitura especificamente, é também ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza, propiciando o processo de formação global do indivíduo, permitindo a sua atuação social, política, econômica e cultural. (Silva, 1996)

Portanto, ler é compreender e interpretar acima de tudo; é interagir, é construir e reconstruir conhecimentos, é sobre tudo

> *"Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente "livrescos", da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo." (Silva, 1996, p.45)*

A escola, então, neste processo, é uma instituição comprometida em desenvolver o gosto pela leitura no contexto social, principalmente a pública, sendo talvez o único meio, para muitos/as alunos/as, que pode proporcionar o contato com a leitura e, consequentemente, a construção de uma atitude de valorização da mesma.

Esse tipo de investimento poderá formar leitores/as questionadores/as, capazes de se situarem conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar os processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos/as. Educando e promovendo um tipo de leitor/a que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social (Silva apud Séries Idéias, 1990).

Portanto, é através desta visão de leitura que busco evidenciar a sua importância no contexto escolar, porque penso que a mesma é essencial para que realmente se possa oportunizar a formação de leitores/as no sentido pleno da palavra.

Visão de biblioteca

A biblioteca, em seu contexto mais específico, é o local onde podemos encontrar a informação desejada, ou seja, a informação registrada em diversos suportes existentes na atualidade.

Ela também pode ser entendida como uma instituição social e cultural a serviço de uma comunidade específica, com o intuito de gerar a essa todo e qualquer registro de um assunto determinado.

Sua função, seja biblioteca pública, escolar ou especializada, é enorme, pois, dependendo de como está organizada, pode trazer muitos benefícios aos seus/suas usuários/as. Benefícios estes que culturalmente vão se refletir na imagem que a biblioteca vai

adquirir perante à comunidade, ou seja, o modo como o/a usuário/a vai defini-la mediante os serviços oferecidos.

A imagem da biblioteca se liga radicalmente a esses serviços oferecidos e, além disso, à capacidade de contribuir na formação desse/a usuário/a, fazendo com que ele/a não somente encontre o que deseja, mas também propiciando com que sua leitura, consulta traga algo positivo para sua vivência em sociedade.

Conceituar uma biblioteca talvez seja simples. No entanto, se formos analisar e conceituar uma biblioteca escolar, no contexto brasileiro, temos muito a discutir e criticar. Isto porque, na medida em que convivemos nas escolas, observamos uma certa lacuna neste serviço oferecido, em termos de qualidade. Qualidade que está envolvida por diversos fatores, entre os quais: recursos pessoais, financeiros, políticos e educacionais. Traçar metas está se tornando cada vez mais essencial, pois não se percebe, de forma geral, o interesse das partes (professoras/es, bibliotecárias/os e órgãos competentes) em tornar este ambiente proveitoso em prol do desenvolvimento de alunos/as leitores/as e que venho explorando até aqui.

Planos e discussões até existem muitos na atualidade, contudo, ações concretas, empenho dos órgãos competentes, principalmente no contexto escolar, é cada vez mais difícil de se observar. Às vezes passa-se mais tempo discutindo as mazelas, as impossibilidade de implementar planos de ação, do que propriamente executando ações concretas e viáveis no momento. Por isso, questiono: não é chegada a hora de nos preocuparmos com esta problemática tão transparente em nosso contexto educacional e tomarmos atitudes competentes, seja na educação de crianças ou na de jovens e adultos?

A biblioteca escolar tem um grande compromisso perante à sociedade, que é o de auxiliar na formação e aperfeiçoamento de leitores/as, desenvolvendo o gosto pela leitura. Nestes termos, o papel da escola é fundamental. Todavia, no Brasil, este setor não tem recebido a devida atenção. Depois da chamada reforma de ensino de 1971, foi oficializada a prática de pesquisa na escola, porém esta chamada prática de pesquisa na escola, como se sabe, não passa de uma simples tarefa de cópia do assunto pedido pelo/a professor/a, através da qual o/a aluno/a simplesmente reproduz o texto, duplicando-o, sem modificá-lo, sem contestá-lo, tornando-se assim a biblioteca escolar o local onde apenas se cumpre a exigência da pesquisa.

É necessário que professores/as, alunos/as e bibliotecários/as comecem a mudar toda essa situação no contexto escolar, para que a pesquisa neste espaço cultural passe a ser feita com criatividade, para que o/a aluno/a passe a definir melhor o que procura e depois como

procurar, não realizando assim uma atividade sem sentido. Isto fazendo com que os/as alunos/as assumam uma posição de sujeito: leitores/as, autores/as e produtores/as de textos.

Neste sentido, a biblioteca escolar, através de seus serviços, necessita oferecer ao/as aluno/as várias fontes de informações, assim como uma série de outros serviços de entretenimento, ficando o/a professor/a com o trabalho de orientar o/a aluno/a como proceder diante das fontes conseguidas, pois este trabalho de formar um/a leitor/a ciente de tudo que está a sua disposição é integrado, isto é, depende tanto do/a professor/a como do/a bibliotecário/a e também de toda equipe do contexto escolar.

Em relação à escola brasileira, principalmente da rede pública, é necessário uma nova concepção, porque é notória a carência do serviço de bibliotecas e bibliotecários/as. Em outra situação, o papel da nova biblioteca escolar seria o de proporcionar aos/as alunos/as o acervo e atividades capazes de responder às questões básicas formuladas, sendo ao mesmo tempo um estímulo ao levantamento de questões.

Pois, na opinião de Milanesi, a nova biblioteca substituiria

> *"... a sala de aula expositiva, o discurso do mestre daria lugar ao acesso crítico à informação. Abrindo-se o espaço fundamental para a discussão. Os documentos organizados (livros, revistas, filmes, discos, vídeos, fotos...) estariam à disposição de professores e alunos, que vasculhariam o acervo buscando todas as possibilidades de entender os fenômenos de maior interesse dos alunos. Dessa forma, os alunos aprenderiam o que é fundamental que aprendam: procurar. Reter informações torna-se desnecessário quando se aprende a achar o que se procura." (1985, p.52)*

As bibliotecas escolares brasileiras, principalmente as das escolas públicas, precisam, urgentemente, de uma reformulação, pois só uma mudança radical no contexto educacional proporcionaria a formação efetiva de alunos/as leitores/as, de cidadãos/ãs capazes de compreender criticamente a realidade social e do aprendizado com participação. Além da produção e difusão do saber e do conhecimento e a preparação do/a cidadão/ã para efetiva participação política." (LDB, 1990). Isto porque

> *"ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...); ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto." (Filho apud Lajolo et ali, 1988, p.134)*

Esperar por atitudes superiores em prol de uma educação digna para todos/as, é ver o tempo passar e nada fazer, é continuar no marasmo em que nos encontramos, é esperar que um dia "algo divino" aconteça. Creio que para isto é necessário consciência política,

sobretudo, consciência social, uma vez que acredito não ser este um problema a se solucionar de uma hora para outra, é uma luta árdua, é um problema que é reflexo de nossa sociedade elitista, onde só uma minoria tem direito a boas bibliotecas.

A PESQUISA

O que dizem sobre leitura/biblioteca[2]:

Os/As alunos/as

Para a pesquisa, foram entrevistados 20% dos/as alunos/as de cada turma (Etapa 1, Etapa 2 e Etapa 3), 16 alunos/as no total. 75% exercem atividade profissional e estão localizados/as quanto ao nível sócio-econômico na faixa de 1 a 3 salários mínimos. Suas idades variam de 14 a 40 anos.

Quanto à assiduidade na biblioteca, 9 alunos/as responderam que a freqüentam. Já os/as que não são assíduos/as relatam que é pelos seguintes motivos: "falta de tempo", "não têm vontade", "só quando necessário", "não sou ligado em leitura", "só quando tenho trabalhos", e "porque está quase sempre fechada".

7 alunos/as lêem de uma a três vezes por semana, lendo pelo menos um livro por semestre.

Na preferência por leituras, fizeram múltiplas escolhas, em primeiro lugar vem literatura brasileira em geral, seguido de revistas, jornal, ficção e outros como a bíblia.

Quanto ao meio que usam para acessar informações, fizeram múltiplas escolhas, a TV foi a mais assinalada, seguida pelo rádio, jornal, livros e revistas. O que se repetiu quando perguntados/as de que forma ocupavam suas horas de lazer, ficou mais uma vez a TV em primeiro lugar, seguida pela leitura, rádio e outros, como: tocar violão, namorar, jogar futebol, ir a igreja e ler a bíblia.

Já quanto aos problemas referentes à biblioteca a maioria respondeu que é o mau atendimento ao usuário, seguido da desorganização do acervo e a falta de materiais.

As professoras

As três professoras entrevistadas, possuem curso normal em nível de 2º grau, e em nível superior são licenciadas em letras. Cada uma delas possui especialização, uma em literatura infanto-juvenil, outra em alfabetização e a outra em matemática moderna para séries iniciais.

Conceituam leitura da seguinte forma: - “É o único meio do homem adquirir um conhecimento próprio e único.”; - “Gosto imensamente de ler, por isso acho que a leitura

preenche o espírito, nos dando satisfação pessoal quando aprendemos a nos divertir com uma boa leitura."; "É um vício. Seria como fumar... Adoro ler, porque viajo por onde quero com imaginação e alegria...".

Duas responderam que costumam usar a biblioteca da escola e que esta é importante como meio de pesquisa, informação e lazer, significando uma oportunidade e uma fonte a mais para buscar cultura, desenvolver o prazer de ler e poder pesquisar assuntos ou temas que se fizerem necessários. A outra disse que não costumava usar a biblioteca e que não sabia como fazê-lo. Entretanto, quanto ao significado da mesma, disse que foi um dos lugares que mais freqüentou durante seu tempo de estudante e que gostaria que houvesse uma fórmula capaz de passar para seus/suas alunos/as todo o conhecimento e prazer que teve e ainda tem ao ler, ou seja, o prazer que teve no 2º grau ao vasculhar a biblioteca e ao devorar certos clássicos da literatura brasileira e internacional.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho na biblioteca, responderam que esta não funciona a contento, pois falta elemento humano qualificado, organização e atualização do acervo. No entanto, uma professora ressalta que isto é comum em todas as escolas estaduais.

No tocante a biblioteca desenvolver atividades para ajudá-las em sala de aula, disseram que a mesma poderia produzi-las de forma atraente para os/as alunos/as e professores/as, tendo um acervo mais atualizado, fazendo uma melhor divulgação de suas obras, fornecendo subsídios que atraiam os/as alunos/as à sala, promovendo material novo, fazendo exposições com a criatividade deles/as, e, ainda, expondo cartazes alusivos à importância da leitura e da pesquisa, convidando-os a participar da "hora da leitura".

As bibliotecárias ou responsáveis

A responsável pelo turno do dia, que desempenha suas atividades há apenas 5 meses, foi quem respondeu àquelas perguntas mais formais, tais como o nome da biblioteca, data de fundação, pois a do turno da noite não estava informada quanto a estes itens. Esta última executa suas atividades há três meses, com o intuito de completar sua carga horária.

A biblioteca foi fundada há 31 anos, funcionando pela manhã e à tarde, no horário integral da escola e algumas horas à noite.

Uma das responsáveis, a do turno do dia, é formada em letras e em biblioteconomia, no entanto, relata que sempre esteve em sala de aula, sem nunca ter exercido a profissão de bibliotecária. A do turno da noite possui magistério em nível de 2º grau, licenciatura plena em educação artística e habilitação em artes plásticas.

Conceituam biblioteca como: - “Um ambiente importantíssimo onde constam livros que fazem parte do passado e presente da história, nos mais variados segmentos”;- “A biblioteca deveria funcionar como uma extensão da sala de aula e ao mesmo tempo proporcionar oportunidades que incentivassem o gosto pela leitura.”

O acervo disponível para empréstimo é o de literatura e o de obras gerais, já os livros didáticos são só para consulta local. Estes últimos são os mais utilizados, seguidos pelos dicionários e pelas enciclopédias Barsa e Conhecer. Os/as alunos/as têm livre acesso a esses materiais. A organização do acervo é por assunto, mas não há catalogação, nem classificação dos livros.

Os recursos que a biblioteca utiliza para atualizar seu acervo são oriundos de verbas do MEC, CPM, doações e muito pouco da contribuição anual dos/as sócios/as.

O número de alunos/as associados/as à biblioteca está em torno de 68.

O turno mais freqüentado é o diurno e quanto à visita na mesma os/as alunos/as menores são os/as que a freqüentam mais e de forma espontânea. Os/as alunos/as maiores são levados, principalmente, pelos/as professores/as de português.

As bibliotecárias opinam que a biblioteca funciona dentro dos recursos atualmente disponíveis, mas se tivessem maior espaço poderiam melhor organizar o acervo (que atualmente não tem nenhum tipo de catálogo) e assim oferecer melhores condições para os/as usuários/as.

Quanto ao significado de leitura responderam: - “É lazer e cultura.”; - “É uma fonte infinita onde o homem pode conhecer, informar-se ou aprimorar-se. Leitura é como alimento.”

Práticas pedagógicas de leitura

Na busca da descoberta de outro tipo de aluno/a-leitor/a, investi no desenvolvimento da leitura em sala de aula. Ou seja, no sentido de formar leitores/as capazes de fazerem relações e de se envolverem com interesse quando provocados/as a resolverem questões mais abertas. Em outras palavras, fazendo com que utilizassem seus conhecimentos e sua capacidade de inferir. Estas capacidades foram sempre pistas para uma análise quanto aos seus processos de leituras. (Dalla Zen, 1997)

Na primeira prática, centrei-me mais nos trabalhos em sala de aula, porque, como professora pela primeira vez, tudo era novo para mim, não tendo ainda maturidade pedagógica para desenvolver um trabalho mais amplo, que envolvesse outros setores do contexto escolar. Procurei despertar a atenção dos/as alunos/as para a importância da leitura.

Uma das minhas primeiras atitudes foi providenciar uma caixa com materiais de leitura, ou seja, uma biblioteca da turma. Nesta, tínhamos variados tipos de textos, tudo que era do interesse da turma, alguns livros, recortes de jornais, alguns textos digitados, dicionário, histórias em quadrinhos, etc.

Além disso, passei a desenvolver um trabalho mais centrado na questão. Combinei com a turma que o nosso primeiro momento seria sempre a leitura de algum texto, o qual líamos silenciosamente, depois passávamos à leitura em voz alta, cada aluno/a lia conforme suas possibilidades. Existiam diferenças na expressão oral de cada aluno/a, um/a ou outro/a lia soletrando, enquanto outros/as liam mais rapidamente, sendo que eu exigia do grupo o respeito pela leitura do/a colega, para reforçar a idéia de que todos/as estávamos ali para aprender. Às vezes, cada aluno/a ia lendo um parágrafo ou uma frase, desta forma já íamos trabalhando estas questões. Muitos/as queriam ler, enquanto outros/as se negavam; no entanto, com o passar das aulas, estes/as que não queriam ler foram perdendo o constrangimento e também começaram a pedir para fazê-lo.

Para desenvolver as atividades colocava os/as alunos/as, todos/as agrupados/as, ao redor de uma grande mesa, onde eu também me sentava e assim fazíamos nossa roda de leitura todos os dias. Primeiro eu escrevia o título do texto no quadro e eles/as faziam inferências quanto ao conteúdo do mesmo, isto é, tentavam predizer sobre o que o texto tratava, sendo que, na medida em que surgiam opiniões, colocava-as no quadro. Quanto a trabalhar a compreensão, após a leitura oral, começava a questioná-los/as sobre a leitura que fizeram, cada um/a era livre para falar o que quisesse sobre o assunto, assim discutíamos muito sobre os textos, pois eu procurava sempre levar temas através dos quais suas realidades estivessem presentes. Fazíamos também a interpretação escrita, sendo que nesta os/as alunos/as eram convidados/as a dar um novo título para o texto e a escrever sua opinião a respeito do mesmo, ou seja, as perguntas feitas prezavam mais a formulação das respostas pessoais deles/as.

Procurei desenvolver este tipo de trabalho para mudar a rotina a que eles/as estavam acostumados/as com a professora titular, que em todas as aulas trazia atividades das diferentes áreas, sempre digitadas. Os/as alunos/as liam os textos e, após, vinham as tradicionais perguntas seqüenciais de interpretação de texto.

Elaborei também atividades com reportagens de jornais. Primeiro trabalhei com títulos de reportagens separadas dos respectivos textos, os/as alunos/as tinham que encontrar o título correspondente de cada uma delas, após a leitura das mesmas. As discutíamos no grande grupo, após cada aluno/a relatar a sua, procurava sempre levar assuntos interessantes.

Em outra oportunidade levei reportagens com os títulos trocados, coladas em folhas de ofício, os/as alunos/as tinham que descobrir o segredo e após localizar, nas reportagens dos/as colegas, o seu título correspondente.

Em relação à segunda prática, logo de início, percebi a falta de envolvimento com a leitura, providenciei a formação de nossa mini biblioteca, uma caixa de papelão com materiais variados (reportagens significativas de jornais, textos sobre ecologia, dicionário, livros com crônicas "Para gostar de ler", textos críticos sobre o índio, o negro e o Movimento Sem Terra, mapa da cidade de Porto Alegre, alguns livros de literatura brasileira, história em quadrinhos sobre a cidade de Porto Alegre, etc.), a qual ficava em cima de uma classe, na parte frontal da sala de aula, com os seguintes dizeres "Nossos livros, Etapa II".

Esta turma, em relação a da primeira prática - 10 alunos/as - era bem maior - 25 alunos/as -, algo que me assustou muito, mas que com o passar do tempo fui me adaptando, conseguindo alcançar os objetivos propostos. Procurei sempre trazer textos significativos e, através destes, comecei a perceber que enquanto alguns/algumas alunos/as comentavam, discutiam amplamente certos assuntos, outros/as simplesmente haviam lido o texto superficialmente, não com intuito, a meu ver, de extrair algum significado desta leitura.

Minhas aulas, a partir daí, foram sempre voltadas para este ponto, procurava em todos os trabalhos, em sala de aula, explorar o valor da leitura, principalmente nas leituras e discussões que fazíamos sobre nossas realidades, destacando o valor de lermos diferentes suportes escritos e também orais, como: jornais, revistas, livros, TV, rádio, procurando sempre enxergar a partir de que visão os fatos estão sendo relatados. Além de discutir com eles/as o fato de que a leitura nos auxilia a participar das várias situações sociais nas quais seu uso é necessário, bem como nos ajuda a ampliar conhecimentos e melhorar nossas produções escritas.

Percebi que alguns/algumas alunos/as, sempre em momentos vagos na sala de aula, iam até nossa mini biblioteca e pegavam algo para ler, porém, também observei que outros/as, durante o semestre, nunca se aproximaram da mesma. Foi neste sentido, então, que começamos a freqüentar a biblioteca da escola, que se encontrava quase sempre fechada, mas que eu, como professora, tinha liberdade para utilizá-la. Começamos então a freqüentá-la uma vez por semana. Havia alunos/as que declaravam não gostar de ler, outros/as diziam que a leitura dava sono, por isso não avisava em que dia e horário iríamos à biblioteca, esta foi uma estratégia que criei e que em muitos casos deram certo.

Procurei neste trabalho unicamente desenvolver o gosto pela leitura nos/as alunos/as e, assim como eles/as, sentava-me e também procurava ler um livro. A leitura era livre,

escolhiam o livro que quisessem. Caso não gostassem de um livro poderiam fazer quantas trocas desejassem. No início faziam muitas trocas, porém com o passar dos dias, percebi, através de seus relatos, que estavam lendo um livro continuamente, isto porque antes de terminar essa atividade, pedia a eles/as que falassem um pouco sobre o que estavam lendo. Outro aspecto que observei é que alguns/algumas alunos/as sempre perguntavam se este nosso trabalho iria valer nota, se teria um trabalho final sobre estas leituras. Neste sentido, expliquei-lhes que não deveriam se preocupar com isto e sim aproveitar estes momentos como lazer, como algo importante em suas vidas, procurando encontrar um sentido nas leituras que estavam fazendo. Encarando esta, não como uma obrigação, mas como um momento especial em suas vidas.

Creio que consegui desenvolver um trabalho significativo durante estas minhas práticas, porque eles/as, pouco a pouco, foram internalizando o significado da leitura e muitos demonstraram isso através de seus trabalhos em sala de aula.

Exemplo disso é o depoimento destas alunas e a qualidade de suas produções textuais:

Aluna A - Etapa II:

"Ler é uma coisa que faz bem, apesar das notícias que somos obrigados a ler no jornal, eu leio mesmo assim.
A leitura é importante para crianças, jovens e senhores de idade.
Neste semestre aprendemos que a leitura é fundamental em nossas vidas."

Aluna B - Etapa II:

"... Uma vez por semana íamos à biblioteca e também em aula fazíamos trabalhos de leitura.
Acho que ler nos faz adquirir cultura, aprendemos a dialogar, a entender melhor as pessoas e o mundo em que vivemos.
A leitura nos faz viajar e visitar lugares que nós sequer pensávamos que existissem, pois através da descrição do autor sobre o local e o auxílio da nossa imaginação, podemos ter uma imagem muitas vezes idêntica desta paisagem, cidade ou país.
A leitura é importante para corrigir nossa ortografia e ao redigirmos um texto, cometermos menos erros de português.
Ler nos traz sabedoria, capacidade de raciocínio, nos esclarece e ensina milhares de coisas.
Se as pessoas soubessem a importância da leitura em nossas vidas, certamente deixariam a preguiça e a má vontade e se dedicariam mais a leitura e também a escrita, pois isso as ajudaria muito em todos os sentidos.
Ler é crescer cultural e intelectualmente. É crescer como ser humano."

Neste sentido, sinto-me gratificada com estas produções textuais, visto que as mesmas demonstraram que o desenvolvimento da leitura, no contexto escolar, está ligado

também ao desenvolvimento da escrita em todos os sentidos. Entretanto, penso que não basta apenas este tipo de atividade, porque esse trabalho requer continuidade, para que realmente se concretize a formação de alunos/as leitores/as, não só dentro do contexto escolar, mas também fora dele. É preciso que o desenvolvimento da leitura, no contexto escolar, possa ser feito de forma criativa, sem cobranças obrigatórias, que os/as alunos/as passem a vê-la como uma forma de lazer, desenvolvendo o gosto pela mesma. Tal prática de leitura deveria estar inserida em outras esferas do contexto escolar, no aproveitamento mais produtivo da própria biblioteca. Por isso, creio ser essencial que nós professores/as estejamos atentos a esta problemática.

Uma releitura do caminho percorrido

Durante um ano de prática - estágio - nesta escola, percebi a importância de se proporcionar espaço para o desenvolvimento do ato de ler. Esta atividade nos acompanhou diariamente em sala de aula e na biblioteca quando possível. Foi relevante assistir, aos poucos, os/as alunos/as interagindo com materiais escritos, comentando-os, discutindo entre eles/as o significado de cada texto trabalhado, relacionando-os a suas vidas. A diversidade de opiniões presentes, as múltiplas falas surgidas neste caminhar, e a riqueza de suas produções escritas. Além disso, evidenciou as relações pessoais surgidas, o clima de afetividade, de amizade, resultado da interação aluno/a x aluno/a e professora x aluno/a.

No entanto, pelo que observei neste contexto, desenvolver a leitura efetivamente compreensiva ainda não se tornou a grande meta de professoras e bibliotecárias, principalmente na educação de jovens e adultos. Verifica-se que o papel das professoras está centrado na transmissão dos conteúdos obrigatórios, sem a preocupação maior de desenvolver o sentido do ato de ler, não proporcionando espaço para os/as alunos/as relatarem experiências vividas e atividades relacionadas às suas realidades. Observa-se, com isso que, no supletivo, a alfabetização de jovens e adultos, não existe espaço reservado para a leitura, aquela sem cobrança, desenvolvida pelo prazer de ler.

Diante do exposto,

> *"A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca."(Freire, 1994, p.22)*

Nesse sentido, penso que analisar, compreender o funcionamento de uma biblioteca, requer entender o que é feito em relação a alfabetização na escola (1ª a 4ª séries),

principalmente no desenvolvimento da leitura efetivamente compreensiva e o gosto pela mesma. Isto evidencia-se quando temos o depoimento das próprias professoras ao se referirem que a escola não aceita alunos/as os/as quais não saibam ler e escrever. Vindo a tona, novamente, a seguinte pergunta: O que é saber ler e escrever neste contexto escolar? Seria, pelo que observei, decodificar um texto mecanicamente e ir ao mesmo buscar respostas prontas, copiadas, sem a mínima valorização do pensamento do/a aluno/a, sem sua postura crítica frente ao mesmo?

Isto porque também foi possível perceber, através das respostas das professoras e bibliotecárias ou responsáveis, formadas, quase todas, no curso de letras, com exceção de uma, a não integração de tentativas em formarem alunos/as leitores/as. Com isso, percebe-se a fragmentação dos espaços e das ações na escola. A individualidade das atividades e a falta de criatividade em tornar a biblioteca atrativa é flagrante, em ambos os lados, se salientando a não preocupação destas, o senso comum, quando uma professora expressa que isto é normal em todas as escolas estaduais. Nestes termos, talvez, a concepção política de educação, presente neste contexto educacional e em suas formações, transparece ser aquela reprodutora da sociedade dominante, centrada na simples transmissão de conteúdos, sem a devida valorização do pensamento dos/as alunos/as, não com intuito de formar sujeitos pensantes social e politicamente. Surge, desta forma, a seguinte questão: qual o papel dos cursos de formação de professores/as na perspectiva destes/as últimos/as formarem leitores/as no contexto escolar? Qual a concepção de leitura presente nestes cursos? E, ainda, seriam os professores os culpados desta situação no contexto escolar ou está problemática vai além, ultrapassando as fronteiras dos muros da escola, pois é evidente a crise no ensino público na atualidade.

As professoras ainda deixaram transparecer que suas atividades são na sala de aula e que as bibliotecárias são as responsáveis em proporcionar o gosto pela leitura na biblioteca. Apesar de que, em todas suas respostas, evidenciaram o valor da leitura.

Todas falaram que a biblioteca deveria proporcionar atividades, melhorar o acervo, no entanto, salientou-se, nestas atitudes, o não se responsabilizar pelo que está acontecendo em relação à leitura na escola, "o jogo de empurra", a procura de culpados, parece ser a característica nesta situação. Neste sentido, de planejar atividades, penso que as bibliotecárias ou responsáveis em conjunto com os/as professores/as poderia articular oficinas pedagógicas de leitura e pesquisa.

A biblioteca, pelo que ficou claro, é utilizada, mais freqüentemente, para a chamada “pesquisa”, principalmente pelo tipo do acervo mais usado: livros didáticos, dicionários e

enciclopédias, e visitada mais espontaneamente por alunos/as das primeiras séries do diurno. Transparecendo, neste último item, o interesse de alunos/as menores pela leitura. No entanto, uma pergunta, aqui, se pode fazer: Será que estes/as alunos/as continuarão recebendo incentivos no futuro, em desenvolver o gosto pela leitura neste espaço cultural?

Quanto ao número de alunos/as associados/as à mesma, este não é significativo, a escola possui, mais ou menos, mil alunos/as matriculados e o número de sócios/as está em torno de sessenta e oito.

Na freqüência à biblioteca percebi que nas respostas dos/as nove alunos/as que disseram ser assíduos a mesma estavam incluídas a resposta de meus/minhas seis, que lá desenvolviam atividades em minha companhia, repetindo-se a mesma situação quanto aos/as sete que disseram que liam pelo menos um livro por semestre. Acredito que isto foi muito positivo, porque o trabalho lá desenvolvido interferiu em suas respostas.

Quanto ao gosto de leitura deles/as se salienta a literatura brasileira em geral. Percebi esta característica em nossas idas à biblioteca e em seus relatos sobre o livro que estavam lendo.

Não perguntei diretamente aos/as alunos/as o significado de leitura, contudo, pelas suas respostas, evidenciaram saber o valor da mesma, isto porque nas perguntas onde poderiam escolher uma única resposta, que os apontariam como leitores/as efetivos/as ou não, procuraram não se deter em uma única, fazendo nestas, múltiplas escolhas. Ou seja, sabem a importância da mesma, porém não se declararam leitores/as assíduos/as.

Suas respostas ainda evidenciaram o uso da TV e do rádio, quanto ao meio que mais usam para se informarem, repetindo-se a TV como o meio de lazer mais utilizado entre estes/as. Entretanto, não creio que o uso de meios de comunicação oral seja o único proporcionador de não leitores/as de livros ou outros materiais escritos, penso que esta problemática presente em nosso contexto é também reflexo da situação sócio-econômica-cultural do país, essencialmente afetada pela qualidade da educação oferecida à população de baixa renda. Logo, a crise da leitura, a não democratização desta, em todas as esferas sociais, é resultado das estruturas presentes na sociedade e das instituições que as refletem.

Outro aspecto que acredito ser de extrema importância é a localização da biblioteca na escola. Esta se localiza em um corredor onde a maioria dos/as alunos/as não circulam. Os/as novos/as alunos/as da educação de jovens e adultos/as não ficam sabendo de sua existência, a não ser pelos/as colegas, e os professores/as que os mandam lá fazer "pesquisas", sendo que, na maioria das vezes, nem para isso a utilizam, pois se percebe a troca de livros entre eles/as, principalmente livros didáticos. Evidencia-se neste contexto a

tão criticada e chamada cultura do livro didático, onde os conhecimentos transmitidos são, grosso modo, aqueles referentes ao senso comum, que apresentam, de um modo pouco velado, a ideologia da classe dominante, que é preconceituosa e racista (Alves, 1986). Salienta-se, ainda, que não existe um/a responsável pelo turno da noite, a biblioteca está quase sempre fechada, e a professora que lá atende, uma vez ou outra, é somente para complementar sua carga horária.

Quanto à organização do acervo, este ainda não está catalogado para uma melhor localização dos livros, estes se encontram separados por assuntos na estante, o que prejudica a continuidade de trabalhos ali realizados, isto é, se um/a aluno/a utilizou um livro hoje, terá dificuldades em localizá-lo amanhã. Outra característica marcante é que o acervo é constituído somente por livros, não apresentando uma diversificação de materiais, como discos, fitas de vídeo, mapas, jogos, etc.

Portanto, diante desta realidade aqui exposta, acredito que a democratização da leitura, o desenvolvimento do sentido e gosto pela mesma na escola depende de atitudes pedagógicas e políticas, sobretudo conscientes da situação que se apresenta. A atualização das professoras, das bibliotecárias ou responsáveis, a capacitação permanente neste sentido e a integração de forças, apesar das dificuldades que sabemos existir, é outro pré-requisito para que ocorram mudanças significativas nesta instituição. E que a prática das professoras, formadoras de leitores/as passe a ser aquela a qual identifica-se, através de seus atos, o fazer, o ampliar experiências no sentido de formar leitores no contexto escolar, fazendo com que o discurso esteja imbricado de ações concretas, significativas, no desenvolvimento do sentido e gosto pela leitura, no cotidiano escolar. E que o belo de tudo isto passe a ser efetivamente a prática, em todos os sentidos.

Outro aspecto a relatar é em relação as minhas observações neste contexto, pois ao ser tão firme em minhas afirmações, talvez tenha sido rude com os/as professores/as, cuja realidade sabemos não ser fácil de enfrentar. Creio que aqueles/as professores/as que ainda acreditam em uma educação de qualidade como eu, e que, apesar dos pesares, ainda enxergam uma luz no horizonte, mais do que nunca, devem continuar lutando contra esta situação, rompendo com o que está sendo evidenciado, dia a dia, no contexto escolar e principalmente na educação de jovens e adultos. Sabemos que os/as professores/as muitas vezes precisam de duplas e até triplas jornadas de trabalho para ganhar um salário um pouco melhor, e que, mesmo assim, este salário não permite a este/a professor/a horas de leitura e qualificação, além disso, o governo, “patrão” de muitos/as professores/as, não tem investido em formas eficazes para fazer isso. Talvez estes sejam alguns dos motivos que levam os/as

professores/as a trabalharem desta forma até hoje.

Saliento, porém, que tudo o que foi dito no decorrer deste trabalho, foi baseado em pesquisa e observação, as causas do observado e analisado trazem, quem sabe, possibilidades para a elaboração de uma nova pesquisa, com novos achados e novas análises. Não podemos é esquecer que os/as alunos/as têm sido muito prejudicados e que carregam consigo os reflexos sociais daquilo que enfrentamos no contexto escolar.

Expresso isso, pois sou reflexo deste tipo de sistema educacional, onde a maioria dos/as alunos/as oriundos/as de classes populares não têm oportunidade de entender o que seja a leitura efetivamente compreensiva e poder usufruir de seus benefícios, principalmente quanto à compreensão crítica de sua realidade social. Entretanto, penso que encontrei, não no início, mas no decorrer de minha formação, pessoas que muito me auxiliarem a compreender estas questões, seja em sala de aula ou em livros que li, sobre a importância do ato de ler.

Foi com estas intenções e consciente da situação, que desenvolvi atividades na sala de aula e na biblioteca, com a perspectiva de formar alunos/as leitores/as, capazes de opinar, criticar, refletir sobre o lido, tanto da linguagem oral como da linguagem escrita, presente em nosso contexto social. O tempo que tive para isto foi pouco, mas válido quanto às minhas intenções. Deixo, desta forma, uma pergunta para refletirmos: Será que o trabalho que comecei a desenvolver terá continuidade no contexto aqui apresentado?

Notas:

1 Aluna do Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação/UFRGS.

2 Dados coletados através dos questionários específicos aplicados. A análise dos mesmos está na última parte do trabalho.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Neila Guimarães. A saúde na sala de aula: uma análise nos livros didáticos. Revista cadernos CEDES. São Paulo, n° 18, abril/1986.

DALLA ZEN, Maria Isabel. Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.19, nº1, jan/jun, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1994.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: texto aprovado na comissão de educação , cultura e desporto. Ed. Cortez, ANDE, 1990.

MILANESI, Luiz. O que é biblioteca. São Paulo: Brasiliense, 1985. Coleção primeiros passos.

NASTRI, Rosemeire M. Alguns aspectos da leitura. Cadernos da ALB: o bibliotecário e a análise dos problemas de leitura. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, s/data.

NETO, Antonio Gil. A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A leitura no contexto Escolar. Leitura: caminhos da aprendizagem. Série Idéias, n.º 5. São Paulo: FDE, 1990.

_____. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. IN: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA PRÁTICA

Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

A abordagem deste tema resulta da sistematização da experiência vivenciada no âmbito da extensão universitária, dentro do projeto "Alfabetização e formação na prática da educação de jovens e adultos". Ao longo dos dez últimos anos, esse projeto tem insistido na continuidade de suas linhas básicas de ação: o atendimento de demandas de educação de jovens e adultos, com prioridade para a escolarização inicial , a formação específica desse educador na prática e a assessoria a entidades e orgãos públicos. Inicialmente desenvolvido no Departamento de Filosofia, a partir de 1989, sob a coordenação do professor Admardo Serafim de Oliveira, companheiro de lutas com quem aprendemos a compartilhar sonhos, atualmente o projeto continua com sua proposta no Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, onde vem ocupando um espaço relevante na promoção e valorização da educação de jovens e adultos. Contamos durante os 6 primeiros anos com o financiamento do FNDE e chegamos a receber recursos do PNAC. A despeito do descaso das políticas e dos parcos recursos, a proposta de trabalho levada a efeito por esse projeto vem se tornando parte integrante das iniciativas na educação de jovens e adultos que não apenas têm se mantido pela capacidade de resistência, mas também, vem conquistando sua identidade pedagógica no cenário educativo local, a exemplo de outros programas em várias partes do país. (Masagão, 1997).

A dissertação de mestrado,[i] de nossa autoria, defendida em 1988, foi o ponto de partida para nos inserirmos na prática da extensão, enquanto um dos espaços privilegiados de socialização do conhecimento. É de dentro da experiência vivida no contexto da Universidade, enquanto instância formadora, que ensaiamos algumas reflexões sobre o tema proposto. Naquele momento, em que a concepção da educação de jovens e adultos era muito marcada pela ênfase na alfabetização, tínhamos como intencionalidade propor e efetivar ações que alcançassem parcelas da população excluídas do acesso à escola, abrindo espaços para que os estudantes universitários de vários cursos pudessem experienciar, no percurso da graduação, o enfrentamento de um dos permanentes desafios da sociedade e educação brasileira, o analfabetismo. Destacamos a referência da proposta político pedagógica de Paulo Freire como um dos principais marcos teóricos que tem

orientado a prática com que nos envolvemos a partir de 1987, no acompanhamento de grupos de alfabetização na região da Grande Vitória. Os resultados desse momento inicial permitiram-nos identificar algumas limitações teóricas da proposta de alfabetização de Freire, a partir da contribuição dos estudos da lingüística, da sociolingüística, da psicolingüística, e, particularmente, das pesquisas de Emília Ferreiro, que passávamos a ter acesso naquele período. Os resultados das pesquisas na área apontavam para a necessidade de revisão de concepções e práticas de alfabetização, o que implicava reconhecer a complexidade do processo de alfabetização lingüistica sem perder de vista a ênfase na alfabetização emancipatória. Daí, a importância da formação permanente do educador de EJA, de sua valorização profissional, para superar a mentalidade de que basta qualquer pessoa saber ler e escrever para alfabetizar (Torres,1990). Mas, como promover a formação específica do profissional de EJA, quando historicamente a educação de jovens e adultos tem sido tratada de forma marginal pelas políticas públicas, produzindo o estigma da área para a qual não se requer formação específica e onde os resultados não justificam os investimentos? Nessa discussão sobre a necessidade da formação específica do profissional da EJA, suas relações com a formulação de políticas e o papel da universidade, Arroyo (l996)[ii] levanta algumas questões que estaremos abordando ao longo desse trabalho e que nos permitem compreender melhor vários aspectos já vivenciados no cotidiano do trabalho de formação.

Considerando a história do projeto e a impossibilidade de contemplarmos as várias dimensões de sua atuação, para fins desse trabalho fizemos um recorte da experiência de formação em 1998, entendendo que ela representa um momento significativo do processo pelos obstáculos enfrentados, pelas novas possibilidades de trabalho geradas em meio à luta pela defesa da universidade pública, sem desconsiderar a vinculação com o contexto mais amplo das políticas públicas para o setor. No entanto, a experiência de l998, que caracterizamos como inédita, não pode ser compreendida sem referência à própria trajetória percorrida por todas as pessoas que têm ajudado a construir a história da educação de jovens e adultos na UFES. O que particularmente orientou essa análise foi a decisão política de trabalharmos, pela primeira vez, com apenas 3 monitores e 1 sala de aula com 18 alunos, sob pena de termos o projeto descontinuado.

Considerações sobre o processo de formação - Compartilhamos com alguns estudiosos que pesquisam na área de formação do professor a compreensão de que não basta trabalhar a formação apenas do ponto de vista da esfera acadêmica. È preciso compreendê-la como

uma tarefa que envolve uma intrincada rede de relações e tensões que abrange, além da esfera referida, outras como: a da ação política do estado, a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva e da pesquisa em educação (Alves, l998). Reconhecer essas várias esferas de formação implica assumir a centralidade da prática docente nos espaços onde ela acontece. Nesse sentido, temos observado que alguns dos desafios que se têm apresentado no processo de formação dos educadores de EJA nas suas várias dimensões, guardam estreitas relações com as esferas de formação mencionadas, permitindo-nos dialogar com as tendências na formação de professores em nível nacional, considerando a especificidade cada vez mais requerida pela prática pedagógica cotidiana na área. Refletindo sobre essa mesma temática, Torres (1995) insiste na ênfase da formação permanente na prática, em contraposição à tendência de priorizar a formação inicial ou eventos pontuais. Ela ressalta que " a mais efetiva fonte de formação docente não são os cursos, seminários ou oficinas, mas a própria prática pedagógica, pois é nela que os professores expressam e traduzem seus conhecimentos, valores, atitudes e onde percebem suas possibilidades e limitações." Sustentando essa mesma ênfase e considerando os vários espaços e tempos de formação trabalhados no projeto com estudantes universitários de várias áreas de conhecimento, destacamos para análise alguns dos desafios que a prática cotidiana apresenta e que vêm se constituindo fonte permanente de revitalização teórico-prática. Esses desafios nos provocam algumas inquietações: que perfil de educador de jovens e adultos estamos ajudando a construir? que concepções e práticas têm orientado o trabalho de formação? quais têm sido as questões inerentes à prática de EJA com que o grupo de monitores e professores formadores têm se deparado? qual tem sido o papel da universidade na identificação e no trato dessas questões?

O perfil do educador de jovens e adultos – É possível definir um perfil para o educador de jovens e adultos? O que significa trabalhar a formação específica desse educador? Essa questão nos remete a alguns princípios do projeto que têm sido tomados como critérios para a identificação de monitores a cada nova etapa do desenvolvimento do trabalho. a) acreditar no ser humano como ser capaz de ensinar e aprender: b) ter uma opção política em favor dos marginalizados e o desejo de contribuir para a mudança social: c) buscar sua auto-formação no desenvolvimento de um trabalho competente com os jovens e adultos trabalhadores Entendemos que esses princípios encerram certa dose de idealismo uma vez que levantam expectativas em relação à subjetividade dos agentes formadores,

desconsiderando-a na relação dialética com a prática social e com as condições objetivas que lhe são impostas pelas formas materiais de existência, o que estabelece uma dicotomia entre o perfil desejado e o perfil possível. Na verdade, no início do processo, os monitores manifestam entusiasmo em participar, disposição e envolvimento com o trabalho. Mas, muitas vezes são desmobilizados pelas políticas já conhecidas, marcadas pela descontinuidade, pelos financiamentos de curto prazo que inviabilizam qualquer proposta de formação continuada, e ainda pela necessidade imperiosa de inserção no mundo do trabalho.

Arroyo (1996), refletindo sobre essa temática, destaca a estreita relação entre a formação do educador e a política, argumentando sobre como a formação do educador de EJA, historicamente, sempre esteve colada à uma concepção e à uma prática que, por sua vez, requerem um determinado perfil profissional. Segundo ele, enquanto as práticas assistencialistas e as políticas centradas nas campanhas requerem a atuação do voluntário, as práticas que observam as exigências do mercado requerem como profissional o professor primário ou normalista. Por outro lado para as práticas de formação de consciência, de educação popular, o educador ainda é o voluntário, enquanto que as práticas de requalificação profissional exigidas pela modernização do mercado exigem como profissional o instrutor. Em síntese, todos esses modelos de educação de jovens e adultos, estão muito voltados para a educação escolar. Eles não dão conta da especificidade da educação de jovens e adultos, reduzindo a ação formadora ao primário do primário. Essa recapitulação a partir das idéias de Arroyo traz implícita a reflexão sobre as ênfases trabalhadas em nosso contexto, para a construção de um perfil do educador de EJA. Rejeitando as práticas assistencialistas e principalmente aquelas que se reduzem ao atendimento das exigências da modernização, temos buscado trabalhar com um perfil de educador atento às novas concepções de EJA, aos avanços das ciências da linguagem, à incorporação de novas áreas de conhecimento e ao diálogo com novas abordagens, em sintonia com outros grupos e em articulação com os movimentos sociais, professores das redes públicas e demais segmentos da sociedade.. Por outro lado temos estado atentos à leitura de mundo das novas exigências da prática social, das conquistas no campo dos direitos alcançados pela ampliação da consciência social e política, e à defesa do direito à educação e à formação. Talvez, estejamos trabalhando na perspectiva da formação daquele profissional que Arroyo denomina de o “educador de sínteses, capaz de integrar os problemas sociais, cognitivos, inerentes ao conhecimento que os jovens e

adultos têm que vivenciar. Um educador capaz de transitar um campo de sínteses e não no campo das especialidades, de não apenas dominar a alfabetização, mas as dimensões específicas da vida adulta".

Acompanhamento pedagógico – esta tem sido uma das instâncias que dão sustentação ao trabalho de formação. Ele é realizado através da observação da prática de sala de aula, da análise de relatórios produzidos pelos monitores e, principalmente, através de reuniões semanais de estudo, planejamento e avaliação. Essas reuniões são, por excelência, o espaço da reflexão, da autocrítica, do diálogo entre as várias experiências desenvolvidas e da produção de novas idéias e formas de intervenção que apresentem coerência com as bases epistemológicas e político-pedagógicas do projeto. A revisão da concepção de alfabetização no sentido estrito, a incorporação de uma nova epistemologia no trato das relações pedagógicas, aliadas à reflexão crítica em torno do conhecimento, têm sido desafios permanentes da formação expressos pelos monitores em momentos de conflito. "Na minha prática houve uma fase que eu caracterizo como 'crise de valores'... dúvidas e inseguranças quanto à postura pedagógica. Isso significa uma dualidade entre construir com e a partir do alfabetizando ou reproduzir o tradicional já pronto[iii].

O diálogo crítico através da problematização da prática tem sido exercitado na construção de relações mais democráticas e de reflexão sobre a práxis desenvolvida no projeto, o que tem desafiado a equipe responsável. O princípio da valorização da experiência prévia dos 'educandos jovens e adultos' coloca-se como uma incorporação necessária nas relações de trabalho dos professores formadores com 'jovens e adultos educadores.' Partir de onde eles estão requer a paciência e impaciência pedagógica a que Freire sempre se referia.

Ao longo dos anos de trabalho, a experiência de acompanhamento em 1998 foi, talvez, a mais fecunda no que se refere à formação. O período marcado por acentuada crise nas universidades públicas ameaçou a continuidade do trabalho. No retorno da greve, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, é que fizemos a opção política de restringir o atendimento a uma só turma, trabalhando com 3 monitores das áreas de História, Letras e Física e uma equipe radicalmente reduzida. Os avanços que observamos nesse período indicam o amadurecimento do grupo e a redescoberta do significado das estratégias de trabalho já produzidas no processo de formação, em vários aspectos:

- A prática com os grupos de estudo, , bem como a experiência do trabalho com duplas de monitores em sala de aula, foram ressignificadas pela equipe de monitores e pela coordenação. Durante o período de greve, os monitores puderam começar a explorar no

grupo de estudo a proposta político pedagógica em elaboração, comparando-a à proposta curricular do MEC, bem como levantar os conteúdos trabalhados em 1997 para, a partir daí, organizar o planejamento 98.

- O acompanhamento pedagógico foi considerado fundamental para o amadurecimento da reflexão e para incorporação de alguns princípios do projeto por parte dos monitores que, por sua vez, foram se assumindo enquanto educadores de jovens e adultos. Os desafios que enfrentaram foram vários: o exercício do estudo e da reflexão permanentes da prática, do planejamento interdisciplinar, da produção do material didático apropriado para os alunos em fase inicial de alfabetização e em níveis mais avançados de escolarização, bem como a experimentação com diferentes estratégias de trabalho.

- A experiência com novas áreas de conhecimento como a física, a educação física e a informática, renovaram as idéias de organização da proposta, ao repensar que conteúdos eram necessários e deveriam ser trabalhados com jovens e adultos. Foi dada a ênfase nas várias dimensões formadoras da vida adulta[iv], no exercício do direito à educação e a observância do princípio da unidade teoria/prática. Refletindo sobre a questão dos conteúdos Evelyn, monitora da área de Física, resgata momentos do processo: "...demos uma outra vida aos conteúdos que abordamos, tratando o conhecimento como um todo, vinculando os mesmos à realidade da vida adulta, promovendo um diálogo crítico com os educandos, concorrendo assim para a não dicotomização entre teoria e prática e a não fragmentação do conhecimento" - A descoberta pelos monitores da importância e necessidade do estudo e da pesquisa, não apenas para o desenvolvimento do trabalho de sala de aula mas, também, para a exploração de estudos nas várias áreas de conhecimento que podem contribuir para a inovação da prática de EJA. Essas descobertas foram permitindo ao grupo internalizar valores e atitudes próprias do professor pesquisador, expressas em outros momentos de registro como o que se segue: "...foi então que percebi que trabalhar a partir das concepções dos alunos demanda do educador muita pesquisa; uma postura não de detentor do conhecimento, mas de mediador no processo de ensino-aprendizagem, além de se reconhecer em formação, com os educandos"(Evelyn,1998).

Os aspectos destacados da prática cotidiana nos permitem dialogar com outras análises e práticas, compreendendo que as experiências são únicas, embora guardem semelhanças e diferenças, a partir das quais, podemos aprender e avançar. Um desses avanços refere-se à elaboração da proposta que estamos construindo, como uma necessidade requerida pelo trabalho de formação. Masagão (1997, p. 232) nos ajuda a refletir sobre a importância

desse processo como uma construção coletiva que, no nosso caso, vem sendo gestado através da participação efetiva dos monitores e alunos, através do acompanhamento das ações, e da busca de sistematização e análise da prática desenvolvida. Para tal temos insistido, também, em buscar a adesão de profissionais de várias áreas abertos ao diálogo e empenhados em pesquisar o que acontece e como acontece a ação educativa com jovens e adultos, nos vários espaços onde ela ocorre. (Arroyo,1998).

Questões inerentes à prática - é na dinâmica do processo de acompanhamento que várias questões vão sendo levantadas pelos monitores e pela própria equipe, para as quais continuamos ainda buscando respostas adequadas, de acordo com os contextos em que elas emergem. Algumas delas têm surgido ao longo do trabalho, e parecem ser comuns não apenas para os grupos com os quais trabalhamos mas, também, em outros espaços de EJA. Temos buscado compreender e trabalhar soluções para alguns problemas, enquanto que outros demandam estudos mais aprofundados. Vejamos algumas questões:

Trabalhando com a heterogeneidade- - Uma realidade presente nos grupos de EJA da UFES, é o trabalho com grupos bastante heterogêneos. Como trabalhar no mesmo espaço com pessoas de diferentes níveis de conhecimento, perguntam monitoras e monitores. O que entendemos por heterogeneidade na educação de jovens e adultos? Essa é uma questão que tem merecido destaque no trabalho de acompanhamento, e que tem orientado a intervenção, principalmente, no que se refere à produção de material e à proposição de um planejamento que contemple a diversidade do grupo e promova a valorização das potencialidades individuais. Algumas alunas se posicionam em relação a essa questão da seguinte forma: *"...na nossa turma tem colegas que nunca tiveram acesso à escola. Eles são inteligentes, mas eu sinto que ficam perdidos. Como vamos ajudá-los? Não podemos excluir, nós como colegas e vocês como coordenadora"... "Eu não concordo também com todos juntos. Eu acharia melhor colocar os colegas que não sabem nada em outra turma"*[v]

A avaliação feita com os alunos e alunas foi importante para repensarmos a organização dos grupos em 1997. Em 1998, várias foram as estratégias criadas para lidar com a heterogeneidade do grupo, considerando que o trabalho de sala de aula foi conduzido por uma equipe de 3 monitores. No entanto, avaliamos que a forma como as estratégias foram encaminhadas para tratar a questão se mostrou ainda insuficiente para dar conta de sua complexidade. Há necessidade de aprofundar a concepção de heterogeneidade,

descolando-a da compreensão estritamente pedagógica a que quase sempre ela tem sido reduzida.

Trabalhando com a resistência – outra questão inerente à prática da EJA tem sido a resistência dos (as) alfabetizandos (as) em se assumirem como sujeitos sócio-culturais capazes de construírem seu conhecimento a partir da experiência prévia. Qual a forma mais adequada de valorizar o conhecimento dos jovens e adultos, e avançar a partir dele?

Esse é um ponto particularmente importante que tem sido bastante distorcido nas práticas de escolarização e educação popular e que nos faz rever a insistência de Freire (1970) de que se deva partir dos níveis de percepção em que se encontram os educandos, para avançar na compreensão crítica da realidade. A valorização da experiência é por ele reafirmada, mas temos a tendência a ignorar as várias dimensões a que essa experiência se refere. Por exemplo, as histórias de vida contadas por alunos e alunas, repletas de vivências culturais que podem servir de guia para a práxis pedagógica. Para Giroux (1985, p.xxiii) essas experiências culturais na visão de Freire, "são contraditórias e escondem não apenas potencialidades radicais, como também as sedimentações de dominação (...) e devem ser descobertas criticamente para revelar tanto sua fortaleza quanto sua fraqueza." Vistas por esse ângulo, podemos alargar a nossa compreensão das experiências prévias e das várias formas de linguagem que podem ser utilizadas para representá-las no âmbito das relações pedagógicas.

Outra forma de resistência que desafia o trabalho de formação, é a exigência que alunos (as) fazem de uma prática educativa reprodutora de modelos de doação do conhecimento, através de procedimentos como a cópia, muitas vezes sem sentido, aliada à repetição mecânica e às operações descontextualizadas. Talvez as experiências prévias já cristalizadas do modelo escolar sejam uma das referências para compreendermos e trabalharmos criticamente as resistências.

Outras situações inerentes à prática de EJA, como os baixos índices de freqüência e suas diferentes causas, também constatadas em outros grupos, nos mostram a necessidade de explorar junto aos alunos e alunas, suas visões sobre a adequação da proposta às suas necessidades e o significado da experiência de escolarização. Nesse sentido, avaliamos que os avanços que consideramos ter feito, e que imprimiram uma nova dinâmica ao trabalho de sala de aula, são em parte responsáveis pela não evasão constatada em 1998 e pela postura de comprometimento de alunos e alunas com a sua própria educação,

superando a desmotivação e o abandono das aulas pela defesa e exercício do direito de continuarem estudando.

Impacto das ações desenvolvidas na direção das políticas públicas

A Universidade e a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo – torna-se necessário ressaltar a participação efetiva da universidade, no período anterior a 1998, na articulação de ações, com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU), em momentos de transição favoráveis à promoção da EJA no Estado, no início da administração Vitor Buaiz**.** Algumas medidas e fatos históricos desse governo merecem destaque: a prioridade concedida à educação de jovens e adultos, a realização do 1º Congresso Estadual de Educação de Jovens e Adultos que lançou as bases de uma política para a EJA. Buscando reduzir os persistentes índices de analfabetismo no Estado, 17,7%, a vontade política induziu ações que durante a gestão da então Secretária de Educação, Profa. Euzi Moraes, fizeram com que a EJA experimentasse um novo tratamento. Por um rápido período, pudemos participar do trabalho de formação com professores do Estado que ressaltavam ser aquele o período em que, "pela primeira vez eram promovidos encontros específicos para a formação de professores na área." A sociedade civil passou a se envolver mais diretamente, com destaque para os municípios onde os técnicos responsáveis assumiram o acompanhamento das classes, o que resultou num sensível aumento da demanda real de EJA no estado. Outra ação importante, foi a criação da Comissão Estadual, que chegou a ser empossada, mas não foi instalada em função da mudança de secretariado no início de 1997. Com isso, a descontinuidade característica das práticas das políticas públicas, acabou por implodir os esforços já articulados, interrompendo um momento produtivo, singular na história da educação de jovens e adultos no Espírito Santo.

A educação de jovens e adultos e a Universidade – a luta pela continuidade das ações que vêm sendo efetivadas através desse projeto, tem gerado novas demandas dentro da própria universidade, dando uma maior visibilidade à educação de jovens e adultos. Como exemplo podemos citar o apoio do Centro pedagógico ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, em fase de consolidação, hoje, parte integrante do organograma do Centro, com espaço físico e estrutura básica de funcionamento contemplados.

Internamente, atingidos pelos desmandos do governo federal para as universidades públicas, por sua consonância com o projeto neoliberal, tínhamos de encontrar formas de garantir e justificar a ação extensionista, principalmente no que se refere ao trabalho com a formação específica. Por outro lado, as demandas de formação que chegavam à

universidade por parte de professores das redes estadual e municipal, bem como de entidades ligadas aos movimentos sociais, técnicos e estudantes, exigiam respostas. Assim, como estratégia política, além de restringir o atendimento, decidimos buscar parceria com a Ação Comunitária do Espírito Santo (ACES) para oferta de curso de extensão voltado para o atendimento dessas demandas, trabalhando com a formação de agentes multiplicadores. A idéia foi muito bem aceita, mas foi também insuficiente, o que levou o grupo a pensar em uma estratégia mais ampla de atuação que envolvesse vários segmentos em torno da questão. Essa idéia desencadeou o processo de criação de um espaço de discussão de questões relativas à área entre os seus profissionais, dando origem assim à proposta do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Grande Vitória.

I Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Grande Vitória - realizado em 19 de dezembro de 1998, foi originalmente concebido como Projeto de Extensão, promovido pelo NEJA em parceria com a Delegacia Regional do MEC no Espírito Santo. Ele foi motivado pela necessidade de se responder, com ações efetivas, ao descaso com que a EJA vinha sendo tratada no que tocante à ausência de políticas públicas. A DEMEC assumiu a convocação de representantes dos vários segmentos da iniciativa privada e de orgãos públicos. Buscou-se nesse primeiro momento promover o encontro de profissionais da área para discutir questões relativas ao financiamento e aos rumos da educação de jovens e adultos no contexto nacional. Houve também a preocupação em articular os vários segmentos da sociedade civil, no sentido de integrar iniciativas em nível local e começar a construir um Fórum permanente da Grande Vitória. O movimento que se desencadeou a partir do Fórum teve o objetivo de pressionar o poder público estadual para a retomada da Comissão Estadual , criada no governo anterior, e que teria um papel fundamental na articulação das políticas, na implementação dos Fóruns municipais e, conseqüentemente, na instalação do Fórum Estadual de EJA.

Considerações finais - Entendemos que o resgate da experiência vivida no trabalho de formação, no contexto da Universidade, permite ao grupo que tem se envolvido com essa tarefa visualizar a sua própria prática e tomá-la com objeto permanente de problematização. Nesse sentido, constatamos que os desafios presentes na prática pedagógica da EJA, envolvem as intrincadas relações com as demais esferas da formação referidas no início dessa análise. Entendemos também que no âmbito da pesquisa ainda escassa nessa área, tenhamos começado a dar os primeiros passos nessa direção, buscando incluir nos estudos sobre a formação do professor, a ênfase na especificidade da formação

do educador de jovens e adultos. Por outro lado, os desafios que ao longo do trabalho foram sendo apontados fazem saltar aos nossos olhos a importância da tarefa que a Universidade deve assumir de fato de promover espaços e tempos apropriados para a formação desse educador. A experiência de 1998, por menos abrangente que tenha sido do ponto de vista do atendimento quantitativo, mostrou o que foi possível alcançar qualitativamente. Fez-nos, também refletir sobre a necessidade que a Universidade tem de promover junto aos movimentos sociais ações que integrem, complementem e enriqueçam a formação acadêmica .

Novas demandas estão sendo assumidas pelo NEJA, no atual momento, para abertura de novos grupos em comunidades e associações religiosas, o que significa encarar novos desafios para a toda a equipe, com novos monitores e monitoras que iniciam sua formação nessa área.

Bibliografia

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação do educador de jovens adultos*. - RJ: DP&A, 1998.

ARROYO, M. G. "A formação do educador de jovens e adultos". *Conferência realizada no 1ª Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte. Faculdade de educação - UFMG- 11 a 22 de novembro de 1996.

_____. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*/ Gaudêncio Frigotto (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação).

BARRETO, José Carlos e Vera. "A Formação de Alfabetizadores". In: *Alfabetização de adultos na América Latina*. Petrópolis: Vozes, RJ: nova pesquisa e assessoria em educação, 1990 pg. (caderno de educação popular, 17).

_____. *Alfabetização permanência e mudança*. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1996.

FLECHA, Ramon. Efecto desnivelador y educación comunicativa – educación de jóvenes y personas adultas en España. In: *Trabalhos apresentados no seminário internacional de educação de adultos*. IBEAC, Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A importância do ato de ler*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MASAGÃO, Vera Maria. *Concepções teórico-metodológicas de currículo*. In: *Trabalhos apresentados no seminário internacional de educação de adultos*. IBEAC, Brasília: MEC, 1997.

McLAREN, Peter [et al.]. *Paulo Freire: desejos e memória de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TORRES, Rosa M. *Para rejuvenecer la educacion de adultos* (Selección de artículos periodísticos relacionados con el tema EDUCACION DE ADULTOS aparecidos en el diario "El Comercio" de Quito). 1995.

_____. Ações nacionais de alfabetização de adultos na América Latina: uma visão crítica. In: *Alfabetização de adultos na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. (Cadernos de educação popular 17)

Referências:

[i] "A escrita de adultos e adolescentes: aquisição e leitura do mundo. Vitória: PPGE – UFES, 1988.

[ii] Anotações da Conferência "A formação do educador de Jovens e Adulto " proferida na Faculdade de Educação da UFMG, durante o 1º Seminário "Universidade e Educação de Jovens e Adultos", Nov. 1996.

[iii] Extraído do relatório final da monitora Maria Alice Pinto, 1991.

[iv] Prefeitura Municipal de Belo Horizonte- Educação de Jovens e Adultos – Escola Plural

[v] Depoimentos das alunas Mirtes e Evany publicados no jornal do SINTUFES em 1997.

"EDUCANDO PARA A VIDA -VIVÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MIGRANTES"

Antonio Fernando Carvalho Cotrim e Nilson João de Oliveira
(Projeto Vida – fone (016) 629-5955 Favela do Simioni – Ribeirão Preto (SP)).

O Projeto Vida nasceu em 20 de outubro de 1994 na favela do bairro Simioni, em Ribeirão Preto (SP). Funciona em um barracão construído pela comunidade e coordenado pela Ir. Sebastiana Andrade, da Congregação Salesiana. No projeto podemos destacar o trabalho com as gestantes na cozinha comunitária, e o encaminhamento e orientação às crianças da favela.

Em fevereiro de 97, teve início o curso de alfabetização de adultos. Com experiências anteriores, dois monitores voluntários (Fernando Cotrim, diretor de escola, e Nilson de Oliveira, bancário e monitor do programa BBEducar) montaram o projeto "Educando para a vida", baseado nos pressupostos filosóficos/pedagógicos de Paulo Freire e nas teorias da psicopedagoga Emília Ferreiro.

O alunado, na sua maioria, é oriundo de regiões do nordeste do país e faz parte das 2450 pessoas que habitam a Favela do Simioni. É grande o número de nordestinos que passam algum tempo na favela e depois retornam à região de origem, num ciclo de aproximadamente 6 meses, em média. Devido a questões de sobrevivência, emprego e desmembramento da família, grande parte das famílias têm dificuldades em se fixar no local. Nas aulas podemos observar manifestações dos alfabetizandos com relação a saudade da comunidade de origem, principalmente da Bahia, de onde veio a maioria. Diante desta realidade o primeiro tema gerador trabalhado foi "saudade", utilizado em debates e montagem de texto coletivo.

Apesar de estar quase sempre nas páginas policiais, as famílias que aí residem por mais tempo, buscam, através de ações coletivas e participação nos movimentos sociais, o exercício da cidadania. Acreditamos que sentem a necessidade e a dor do outro, e a expulsão de sua terra os leva a meditar. Por isso foi trabalhada a palavra "SAUDADE", após "VIDA".

- "A gente tá aqui e tá com saudade do lugar da gente"- Anália.

O projeto de alfabetização foi ganhando campo na comunidade, tornando significativo e propiciando crescimento na vida social dos alfabetizandos. No final de 1997 foi realizada uma reunião comunitária para discutir os problemas da favela: lixo, falta de água, energia elétrica e urbanização. O encontro foi tema gerador de várias aulas.

Citamos aqui alguns dos depoimentos dos alfabetizandos:

- A minha história: deixei de vir porque tive nenê e a Patrícia chora bastante. Tive emoção na maternidade. Eu consegui assinar meu nome nos papéis. Ônibus eu não erro mais, os da cidade. De outras cidades, é querer demais! (Raimunda).

- Agora ela tem o registro e pode ir até para o estrangeiro. (Raimundo - conseguiu registrar a filha Raquel, com 3 anos de idade, após debate sobre a importância dos documentos.)

Das aulas destacamos o debate, onde os alfabetizandos assumindo papéis de destaque da cidade discutiram os problemas do bairro, à luz de vela. A atividade foi baseada no texto "Como fazer análise de conjuntura", do Betinho. Nesse dia faltava energia elétrica na favela.

Para os monitores as vivências no projeto os tornam cada vez mais empolgados com a missão que assumiram.

O projeto continua com a chegada de novos migrantes e a despedida saudosa daqueles que não conseguiram se adaptar longe da terra natal.

O plano de aula é preparado levando em consideração as duas realidades culturais: sertão nordestino e cidade grande. O conteúdo curricular possibilita ao alfabetizando ser sujeito da sua escolha diante dos cenários de exclusão: seca e favela. E na reflexão da sociedade, nos círculos de cultura, descortina o caminho para a libertação.

RESUMO

A exclusão da leitura da palavra e da escrita encarcera o homem e a mulher no espaço da tristeza e da carência material. Ao migrante cabe ainda a saudade que o acorrenta, impossibilitando-o de ser feliz. Não lhe é dada a chance de ser sujeito da sua vida. O projeto "Educando para vida – Vivência de Alfabetização de Jovens e Adultos para Migrantes" , desde 1997, na Favela Simioni, tem como objetivo transformar essa realidade através de encontros de alfabetizandos e alfabetizadores que trocam sentimentos e conhecimentos numa prática libertadora.

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: O SIGNIFICADO DO PROJETO SUPLETIVO CP/UFMG

Júlio Emílio Diniz Pereira (Faculdade de Educação-UFMG)
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Faculdade de Educação-UFMG)
Cínthia Elim Jannes (Bolsista de Iniciação Científica - UFMG)

Nesta comunicação, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa em andamento que pretende analisar o significado que ex-monitores do "Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG" (atual Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos), que hoje atuam na educação de pessoas jovens e adultas, atribuem à experiência de formação nele vivenciada.

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (antigo "Projeto Supletivo") vem, há treze anos, configurando-se como um espaço de pesquisa e formação de profissionais na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Monitores-professores, alunos dos respectivos cursos de Licenciatura, ministram as disciplinas Ciências, Geografia, História, Matemática e Português a quatro turmas formadas por jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Essas turmas são também acompanhadas por monitores de Pedagogia e Biblioteconomia. Todos os monitores são orientados por professores da UFMG, que assumem a coordenação das áreas e das turmas, bem como a coordenação geral do Projeto.

Nesta pesquisa, buscamos caracterizar o perfil dos ex-monitores desse Projeto, conhecer sua origem, trajetória e destino profissional, identificando possíveis repercussões por eles reconhecidas da experiência vivenciada no "Supletivo" na formação de sua identidade docente.

Para tanto, fizemos um levantamento do universo de ex-monitores do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG e elaboramos um questionário para coletar dados sobre sua trajetória escolar, acadêmica e profissional. Esse questionário foi enviado, pelo correio, a todos os ex-monitores do Projeto dos quais foi possível obter endereço atualizado. A parir de uma primeira sistematização dos dados dos questionários devolvidos, identificamos os ex-monitores que trabalham ou trabalharam com jovens e

adultos e elaboramos o roteiro para a entrevista semi-estruturada que realizamos com uma amostra de dez sujeitos.

No estágio atual, estamos submetendo as transcrições das entrevistas à análise de conteúdo, elegendo categorias que focalizem dimensões formativas desse Projeto, identificando-o como um espaço de aprendizagem em que estudantes de diversos cursos de Licenciatura da UFMG têm a oportunidade de vivenciar um trabalho pedagógico continuamente em construção.

FORMANDO EDUCADORES MATEMÁTICOS DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Faculdade de Educação-UFMG)
Maria Laura Magalhães Gomes (Instituto de Ciências Exatas-UFMG)

Muitos educadores de jovens e adultos, quer pela assimilação de um discurso já bastante consolidado na área, quer pela sensibilidade em perceber as necessidades de seus alunos e as estratégias mais eficazes de responder a elas, quer por uma opção político-pedagógica assumida e declarada, expressam, em diversas oportunidades, sua preocupação em considerar o conhecimento matemático que o estudante adquire intuitivamente no seu dia-a-dia, de maneiras diferentes, porque ligadas ao modelo cultural ao qual pertence. Confessam, entretanto que, por falta de sensibilidade, ou de presença de espírito, ou mesmo de intimidade com o conteúdo matemático que se lhe parece estranho caso não se apresente em seu formato escolarizado, muitas vezes, não conseguem sequer *reconhecer* a Matemática que seus alunos utilizam, e muito menos compreendê-la, relacioná-la ao conteúdo escolar, e, naquelas circunstâncias, re-significá-las e re-valorizá-las.

Nesse trabalho, queremos compartilhar um pouco do desafio que se nos tem colocado como formadoras de educadores, e, em particular como coordenadoras da área de Matemática do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG: formar professores, Educadores Matemáticos de Jovens e Adultos, com uma intimidade tal com a própria Matemática e uma tal disponibilidade para compartilhar com seus alunos e alunas as demandas, as preocupações, os anseios e os sonhos da vida adulta, que os habilite a participar da Educação Matemática dessas pessoas jovens e adultas, com a honestidade, o compromisso e o entusiasmo que esta tarefa exige.

O papel na construção da cidadania que se tem buscado conferir à Educação de Jovens e Adultos pede hoje um cuidado crescente com o aspecto *sócio-cultural* da abordagem matemática. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido ou construído, buscar as suas origens, acompanhar a sua evolução, explicitar a sua finalidade ou o seu papel na interpretação e na transformação da realidade do aluno. Não se pode, com isso, minimizar a importância da compreensão dos conceitos e dos procedimentos e de sua inserção no corpo de

conhecimento da Matemática, nem tampouco desprezar a aquisição de técnicas e de vocabulário específico; mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento, inclusive nos seus aspectos sintático e semântico, possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos daquele que o aprende.

Como formadores de Educadores Matemáticos de Jovens e Adultos cabe-nos, pois, contribuir para uma compreensão amadurecida da mudança de perspectiva que representa passar da preocupação com "**o que é que dá prá ensinar de Matemática numa escola para Jovens e Adultos**" para a busca da **"inserção do ensino da Matemática na Educação Fundamental de pessoas jovens e adultas**". Isso nos obriga a um descentramento do conteúdo matemático e um exercício de re-significação desse conhecimento, uma atitude de observação atenta e de despojada partilha das demandas e do patrimônio cultural que tanto o(a) professor(a) quanto os alunos e as alunas trazem para a sala de aula, e uma postura crítica, mas ao mesmo tempo generosa, em relação ao papel político que ele(a) próprio(a), seus alunos e suas alunas, seus colegas e a comunidade atribuem à Educação Básica de pessoas Jovens e Adultas.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

Marinaide Lima de Queiroz
Mestranda em Lingüística – UFAL
Diretora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos
Secretaria de Educação de Maceió – Al

De acordo com Ribeiro (1997: 26), historicamente no Brasil somente a partir do início da abertura política, nos anos 80, com a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1985) e a criação da Fundação Educar, que se constituiu em um órgão de fomento, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de propostas de alfabetização dos governos estaduais e municipais, bem como as organizações não-governamentais e as empresas, é que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, reorientou seus trabalhos de um modo geral e também as suas propostas curriculares para adultos; e, no caso específico da linguagem, que sofreu influência da Teoria Psicogenética.

Nesse contexto, os municípios do sul, sudeste e alguns no nordeste como Olinda, Recife e Cabo realizaram significativas revisões das práticas de alfabetização de jovens e adultos com base na teoria psicogenética. De acordo com a literatura, Ribeiro (op. cit.: 30-1) enfatiza que surge daí, na educação de jovens e adultos, novas perspectivas na aprendizagem da leitura e da escrita, graças à difusão entre os educadores brasileiros de estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na lingüística, na psicolingüística e na sociolingüística,

Tais áreas lançam novas luzes sobre as práticas de alfabetização de um modo geral. Esses estudos enfatizam que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras. Reforçam-se os argumentos críticos contra as cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, e por isso, fora de contextos significativos que auxiliem a sua compreensão.

Enfatiza Ribeiro (op. cit.), que as propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e a escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que no início não produzam uma escrita não convencional. É com essas produções que o educador

deverá trabalhar ajudando o aprendiz a analisá-las, introduzindo novas informações. Com relação à leitura ela nos diz que esta

> (...) também procura ampliar o universo lingüístico, utilizando uma diversidade maior de textos, que vão de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons mas também do conhecimento das funções estruturais e dos estilos próprios de diferentes tipos de textos presentes na nossa cultura (Ribeiro, p. 32).

No município de Maceió essa prática pedagógica e lingüística, na realidade, só aconteceu na década de 90, especificamente a partir de 1993, quando a Educação de Jovens e Adultos passou a ter identidade própria, desvinculando-se do currículo e dos livros didáticos do ensino fundamental de crianças.

Como conseqüência desse esforço, além de um investimento durante seis anos, na formação continuada dos professores de EJA, já foram publicados o *I, II e III Cadernos de Produção Coletiva* dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Maceió – 1º Segmento do Ensino Fundamental, que faz parte da série *Construindo a cidadania: uma experiência em processo*.

Os cadernos resultaram de uma experiência pedagógica no contexto da formação continuada, que vem se processando no município de Maceió desde 1993, e conta com recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, com o propósito de contribuir para a construção de um material didático que atenda às especificidades do aluno jovem e adulto da EJA, dando sentido ao próprio trabalho que ele produz. Logo, esse material contém produções que nada mais são do que a expressão de pensamentos sujeitos a erros, passíveis de aprofundamentos e de questionamentos, quando são estudados pelos autores/leitores, bem como para a melhoria da qualidade de ensino da língua portuguesa.

A intenção do Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Maceió é a de oferecer oportunidades de leitura aos seus alunos que ultrapassem determinadas concepções como:

a) Compreensão centrada no sujeito – essa concepção visa "achar" o pensamento do autor. É baseada em teorias lingüísticas mais antigas, por exemplo em Vossler. É de base psicolingüística e busca a compreensão entre o intersubjetivo e o imediato. Limita-

se ao face-a-face e não abrange o caráter social do ato de leitura. Tem como base a visão idealista romântica. Para Cavalcanti (1989: 33-4 e 36) as visões de leitura de Schank & Abelson e de Rumelhart, enfocam limitada e especificamente os aspectos sociolingüístico e cognitivo – a leitura como comunicação –; e o aspecto cognitivo a leitura como planejamento e o aspecto psicológico-social. A leitura como interação fica reduzida entre o sujeito e o objeto texto. Essa interação é centrada no sujeito. A pesquisadora, recorrendo a Gumperz (1982: 156), explica que a visão desses teóricos está basicamente centrada numa visão psicolingüística de indivíduos.

Para Cavalcanti (op. cit. p. 34) nessa visão "(..) o aspecto social não é considerado nos modelos sociais de leitura baseados em conhecimentos. A leitura é vista como comunicação (receptiva) na tradição lingüística da análise do discurso na linha anglo-americana". O ponto de vista da interação concebida nesse prisma sociológico é o do simbólico, que é também o de Goodman.

b) Compreensão centrada na materialidade lingüística – essa concepção, segundo Cavalcanti (op. cit.: 24), está ligada ao domínio da lingüística textual e da psicologia cognitiva. Ela exemplifica com o modelo de compreensão e produção textual desenvolvido por Kintsch & Van Dijk. Esse autores defendem que o processamento do texto baseia-se na redução posicional[1], ou seja, na redução do texto através de suas proposições para se chegar mais detalhadamente à macroestrutura.

Já Coracini (1991: 182) defende que duas principais tendências teórico-analíticas predominam atualmente na lingüística, com implicações para a prática pedagógica de leitura:

1. O texto-objeto contém em si todas as leituras possíveis, ou, ainda, no texto é possível determinar quais as leituras não são possíveis a partir do levantamento de "marcas lingüísticas". Para ela o leitor-aluno não se percebe enquanto sujeito e ignora sua vinculação ao contexto (de leitura) e à comunidade sociocultural a que pertence;
2. Essa segunda tendência considera o texto (nos planos microlingüístico e sintáticos) como algo fixo e capaz de ser reduzido a um mínimo informacional constante em todo ato interpretativo. A partir desse mínimo, o leitor tem "toda a liberdade" de interpretação. O professor induz seus alunos através de técnicas

[1] Redução, segundo Cavalcanti (1989: 48-90) "(...) refere-se à tradução nas próprias idéias do leitor. Não implica necessariamente em acréscimos de número (de palavras, estruturas semânticas, atos teóricos) mas sim simplificação conceitual."

a chegarem à redação de textos semelhantes quanto ao conteúdo e, por vezes, quanto à forma.

Coracini (op. cit.) comenta que nos dois casos citados, predomina a visão do objeto-texto e, de certa forma, perpetua-se a ideologia do poder dominante, que impõe significados ao texto, fora dos quais a leitura é considerada errônea e irrelevante.

A pesquisadora (op. cit., 1996: 13) explica que a postura de leitura que defende o texto como fonte do sentido provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estava centrado nas palavras e nas frases, estando desta maneira na dependência direta da forma. Para ela, o leitor, nesta concepção, seria apenas o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.

c) Compreensão centrada na materialidade lingüística e no sujeito – segundo Kleimain esta concepção lida com os aspectos cognitivos da leitura, ou seja, aspectos ligados à relação entre sujeito-leitor e texto enquanto objeto; entre a linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.

Coracini (1996 : 14) chama de concepção intermediária da leitura onde é

> (...) vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, "construindo", assim, o sentido. Nessa concepção o "bom" leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas lingüísticas deixadas pelo autor para chegar a formulação de suas idéias e intenções.

Por outro lado, preocupa-se com uma fundamentação que se baseia numa concepção de leitura de compreensão centrada nos aspectos histórico-sociais. É a posição da análise do discurso de visão marxista e opera com os aspectos das determinações sociais, onde o sujeito é determinado pelas condições social, econômica, política e cultural. Segundo Orlandi (1996: 37-8), a análise do discurso tem um conceito bem mais amplo de leitura de texto e de linguagem, uma vez que não considera o ato de leitura apenas como produto

> (...) mas procura observar o processo de sua produção, logo, a sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não aprende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.

Acreditamos que a linha discursiva de leitura e produção textual acima colocada traz uma abordagem da linguagem na sua totalidade, pois inclui tanto as normas gramaticais quanto os elementos não verbais tais como imagens, gestos, classe social do leitor e do autor.

Os cadernos que nos referimos possuem textos como: poesias, desafios, quadras, histórias em quadrinhos, dentre outros, que abordam temas da nossa cultura. Essa diversidade de textos e temas tem o objetivo de ampliar o universo lingüístico dos alunos jovens e adultos trabalhadores da cidade de Maceió, na tentativa de eles expressarem seus conhecimentos, suas opiniões, suas necessidades, seus desejos e as suas criatividades. A opção feita foi a de trabalhar com a linguagem nas suas modalidades orais e escritas, conhecendo as suas funções, estrutura e estilos próprios, sem a preocupação inicial com a gramática normativa.

Destacamos que para a construção dos textos os professores partiram de um planejamento pedagógico onde, após discussão com os alunos, priorizava-se um tema vindo da experiência[2] deles como desafio, folclore, da sua identidade; ou vindo de tipologias textuais que eles têm pouco ou nenhum acesso como os quadrinhos e a poesia. O que não significa dizer que a idéia é a de remeter os leitores a referenciais de sua experiência existencial imediata de modo que a decodificação e a compreensão pudessem fluir com facilidade. Para Silva (op. cit.: p.55) “(...) essa idéia pode prender o leitor em quatro paredes, fazendo-o permanecer no mundo de sua proximidade e não possibilitando o alargamento de suas experiências através da leitura e conhecimento de outros contextos.”

A partir daí, o texto ganhou um lugar de destaque nas classes de alfabetização de jovens e a adultos do município de Maceió, pois Nelson (op. cit.: p. 18) explica que “(...) é no contato com o texto que o alfabetizando descobre o significado da escrita e as funções, ou seja, as regras do nosso sistema alfabético”.

Foi também de fundamental importância, nesse percurso da realização dos cadernos, que fossem trabalhadas as questões lingüísticas no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos, que até 1998 possuíam uma carga horária semanal de 40 horas, sendo 20 horas dedicadas para estudos, planejamentos, cursos e pesquisas.

---

[2] "Entendendo-se por "experiência" o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo (...)" Silva (1992: 32).

Outro ponto de fundamental importância é que os alunos de EJA, no seu cotidiano, já se vêm envolvidos com as exigências do saber ler e escrever para resolver as suas situações de vida. Como as crianças, eles identificam palavras escritas que fazem parte do seu dia-a-dia. Como afirma Silva (1992: 31) "Atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença marcante e abrangente começa no período da alfabetização (...)" Frisa ainda que após esse período o aluno continua a se encontrar com livros e textos (materializados sob a forma de livro-adotado, texto-base, apostila, etc.), durante toda a sua vida acadêmica.

Além dos textos nos *Cadernos de Produção Coletiva* trabalhamos também a compreensão e interpretação textuais. Para estes dois termos buscamos o apoio teórico em Silva (op. cit.: 67), que afirma que a compreensão é um propósito, é um modo de existir no mundo e a interpretação é um processo ‘’(...) e um trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo. É uma tentativa de, no ensino de leitura, o professor, não seguindo o livro didático tradicional, permitir ao aluno de forma democrática uma compreensão compartilhada.”

No material existe abertura de espaço para discussão daquilo que foi lido, provocada por perguntas de modo que os alunos-leitores extrapolem o texto, por escrito ou oralmente, não se restringindo apenas ao pensamento do autor pois

> *(...) compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tão pouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão* (Gadotti, 1998: 38).

A experiência vem mostrando através das observações em salas de aula que, apesar dos avanços, os recuos são significativos no que diz respeito sobretudo ao ensino da língua portuguesa, apesar de o processo da formação continuada ser prioridade na educação de jovens e adultos no município de Maceió.

Entretanto, mesmo considerando os avanços e os recuos na elaboração desses cadernos, entendemos que eles são alternativos ao aprendizado dos jovens e adultos, diante dos materiais didáticos tradicionais até então usados para o ensino da leitura e da escrita na rede municipal de ensino de Maceió.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAVALCANTI, Marilda. *Interação leitor-texto aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, UNICAMP, 1989, p. 19-55.
2. CORACINI, M. J. Faria. (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1996, p. 13-20.
3. GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação. O esquecimento da educação permanente*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
4. NELSON, Ivaneide Medeiros. *Leitura e escrita*. In: Revista do Professor, Porto Alegre, n.14 (53): 18-9, jan./mar., 1988.
5. KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas, Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995, p. 31-64.
6. ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez, 1988.
7._____. *Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico.* Petrópolis, Vozes, 1996.
8. RIBEIRO, Vera Masagão et alii. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular 1º Segmento do Ensino Fundamental*. MEC – Brasília, 1997.
9. SILVA, Ezequiel Teodoro. *O ato de ler : fundamentos psicológicos: para uma nova pedagogia da leitura*. 6 ed., São Paulo, Cortez, 1992.
10._____. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1998.

CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO DE UBERLÂNDIA –MG: DIFICULDADES E AVANÇOS

Maria Clarisse Vieira (Mestrado em Educação –UFU)

Introdução

Nos anos 90, a educação de jovens e adultos, passou por mudanças significativas.[i] Este trabalho constitui-se em um esforço de compreender e analisar estas mudanças, tendo em vista a necessidade de redimensionamento da atual política adotada neste setor. Neste sentido, apresenta alguns resultados de uma investigação desenvolvida no município de Uberlândia – MG[ii], que visa compreender e analisar a trajetória histórica do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEA.

Esta investigação buscou analisar as políticas públicas de educação de jovens e adultos desenvolvida nos anos 90 na rede municipal de Uberlândia, avaliando a contribuição do PMEA para a escolarização e alfabetização de pessoas jovens e adultos. Desta forma, recupera a trajetória histórica do PMEA, destacando suas continuidades e rupturas, avanços e dificuldades, analisando, também os aspectos inovadores de sua proposta político-pedagógica. Este estudo adotou como metodologia : a análise de dados estatísticos e documentos institucionais, entrevistas orais e questionários. As entrevistas foram realizadas, em 1998, com professores, supervisores pedagógicos, secretários de educação, coordenadores e alunos do referido Programa.

Situando a exclusão educacional: o que dizem os números ?

Pelo censo realizado pelo IBGE em 1990, constatou-se que no município de Uberlândia, das 252.725 pessoas de 15 anos ou mais, 21.490 eram considerados analfabetas, o que corresponde a 8,5 % desta população. Levando-se em conta que os critérios adotados pelo IBGE consideram ser alfabetizado aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples e as exigências postas por um contexto laboral impactado por inovações tecnológicas, além de conclusões de pesquisas realizadas em países latinos

americanos, que constatam que o limiar da alfabetização funcional transcende as quatro primeiras séries[iii], pode se afirmar que este critério é insuficiente para se considerar um indivíduo alfabetizado.

Em Uberlândia, nos anos 90, ocorre uma diversidade de ações no campo da educação de jovens e adultos. O ensino fundamental regular noturno e a suplência oferecidos pelas redes municipal, estadual e particular constituíam-se em alternativas de escolarização a jovens/adultos que não possuíam a escolaridade básica, tornando-se exíguo, nos últimos anos, este atendimento na rede pública estadual e municipal de ensino. Em 1998, as salas de suplência e o ensino fundamental regular noturno das redes estadual e municipal são fechadas abruptamente.[iv]

Foi criado neste período, na rede estadual, um programa de aceleração da aprendizagem no ensino fundamental e médio, visando atender aos alunos que se encontravam defasados nestes níveis. Embora, este programa também atenda, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, a jovens e adultos que não concluíram estes níveis de escolaridade, seu objetivo não é substituir as salas de ensino de suplência e supletivo que foram fechadas, mas corrigir o fluxo dos alunos fora da faixa etária, encaminhando-os para a série seguinte.[v]

O PMEA e sua trajetória : avanços e dificuldades

Este programa foi criado em 1990, através de parcerias com empresas, universidade e governo municipal visando "erradicar" o analfabetismo, que no censo de 90 girava em torno de 9 %. Contando com a participação da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia(ACIUB), pretendia levar salas de aula ao local de trabalho, mas a partir de 1991, ampliou seu atendimento a comunidade: igrejas, escolas, associações de bairro, instituições filantrópicas, sindicatos. Com uma carga horária reduzida e diferenciada (dez horas semanais/aula), atendia em salas isoladas em diversos pontos da cidade A clientela do programa é constituída, basicamente por pessoas da classe trabalhadora, "*que moram em bairros periféricos, que exercem atividades profissionais braçais: pedreiros, carregador de caminhão, donas de casa, faxineiras (...) é uma clientela bem judiada ,que mora distante e não tem condição de levar uma vida digna*"[vi]

O Programa, ao longo do período, adquiriu aspectos inovadores : formação contínua de professores, estrutura, organização e funcionamento flexível adaptada à realidade dos alunos. A metodologia de ensino, evoluiu de métodos tradicionais, como o Dom Bosco[vii] para uma postura sócio-interacionista. Segundo gestores deste Programa seus objetivos consistiam em alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram oportunidade, em idade dita normal, de se escolarizar, permitindo o acesso gradual à leitura e a escrita e aos conhecimentos matemáticos. Outro objetivo era fazer o acompanhamento do aluno, após vencido o período de alfabetização, tentando encaminhá-lo para o ensino regular para que ele dê continuidade aos estudos.

Porém, há pontos críticos, ainda, não solucionados pelo programa. Um destes é que atende a uma parcela reduzida da clientela potencial. A sua característica informal, estrutura e carga horária flexíveis, que o diferenciam da rigidez da escola regular, facilitam o acesso de algumas camadas da população subescolarizada, porém não são suficientes para equacionar problemas de monta como a exclusão educacional dos jovens e adultos analfabetos.

Contatou-se que ao longo do período, seu atendimento passou por grandes oscilações, refletindo assim, o descompromisso em relação a este ensino. Como afirma uma supervisora do PMEA , trata-se de "*um projeto político, que acontece só porque a secretária quer"* ou "*quem garante que o ano que vem, ou daqui dois, três anos tenha?(...) Há cinco anos que trabalho e sempre a cada ano que se passa, quando chegamos ao final do ano temos uma expectativa. Principalmente em mudança de governo"*. Estes depoimentos, corroboram a ausência de *políticas de Estado,* neste âmbito, predominando assim, *políticas de governo,* que configuram, no dizer de Cunha (1995) um ziguezague educacional. Para este autor há duas implicações desta política, tanto impossibilitam uma avaliação das políticas educacionais, como as sucessivas mudanças e voltas a estaca zero, geram no magistério um "*ceticismo diante de qualquer inovação."(Cunha,1995,12)*

Até meados de 1995, atuavam no programa estudantes universitários das diversas licenciaturas da UFU(Universidade Federal de Uberlândia) e FIT(Faculdades Integradas do Triângulos. A partir de 1996, o PMEA passou a atuar, prioritariamente com professores oriundos da rede municipal de ensino, através de dobra de 14 horas semanais, acrescida ao seu cargo.[viii] Os poucos estagiários contratados eram pagos diretamente pelas empresas ou

associações empresariais. O trabalho voluntário foi adotado em algumas associações, instituições filantrópicas e igrejas, demonstrando o envolvimento da sociedade civil, em função do progressivo esvaziamento do Estado.

Com relação ao envolvimento entre empresas, entidades filantrópicas, associações comunitárias com a Secretaria Municipal de Educação na criação e desenvolvimento do Programa, contatou-se que ao mesmo que tempo que houve uma abertura para que pessoas excluídas pudessem ter acesso à escolarização – como no caso dos idosos atendidos no CEAI(Centro de Atendimento ao Idoso) e os trabalhadores da construção civil – há no discurso dos coordenadores e profissionais, em relação às parcerias, uma visão compensatória, coadunando, assim, com a desobrigação do Estado nesta educação. Há uma diferença extrema entre incorporar criativamente as experiências e o trabalho da sociedade civil - como fez o MOVA, em São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire- e o esvaziamento da ação governamental neste ensino. Vejamos então este depoimento:

> *Atualmente essa parceria e este envolvimento está sendo muito requisitado até mesmo pela atual situação econômica e social não qual vivemos hoje. A questão da escolarização, do conhecimento básico, do preparo de uma pessoa mais dinâmica para viver num mundo que se transforma cotidianamente. As parcerias, muitas vezes ultrapassam nossas expectativas, no sentido de que a própria empresa está nos procurando(...) Acho que a tendência é só ampliar o número de iniciativas deste tipo (...) antigamente nós custeávamos o professor da empresa, hoje quem paga é ela própria, entramos apenas com a parte pedagógica e o assessoramento a este professor(...) em entidades filantrópicas e centros comunitários**, o professor, salvo algum voluntário**, é custeado pela prefeitura(depoimento de supervisora)*

A proletarização do professor, em decorrência da desobrigação governamental neste ensino, é evidenciada no depoimento de alguns estagiários, demonstrando, assim, uma insatisfação com sua condição: "*Trabalho como estagiária, recebo como estagiária, mas tenho as mesmas responsabilidades do professor: planejo aulas, leciono, elaboro gráficos, faço relatórios, mas este trabalho não tem valor nenhum"*. Ou ainda: *Pior do que ser estagiário é ser estagiário da ACIUB.(...) "A remuneração do professor é algo fora do comum. É uma exploração violenta da mão de obra desse profissional.*

Alguns professores evidenciam um preocupação com as precárias condições físicas das salas, relacionando-as com o abandono por parte da "política maior" *e sugerem uma melhoria da "questão do espaço físico, com uma assistência material mais próxima da gente, essa parte de estrutura (...) Sentimos uma falta de respeito para com o profissional que está atuando e com os alunos. A falta de assistência e de apoio da política maior."*

Outros relacionam o trabalho do Programa com interesses eleitoreiros: "este trabalho é mais para aparecer *para a sociedade. Para você ter uma idéia recebo 130 reais e 40 passes de vale-transporte."* Ou, *"Quando os alunos entraram aqui, foi prometido que teriam lanche e vale-transporte todos os dias. Se eles receberam o vale-transporte uma vez foi muito. Sempre falam que esqueceram ou prometem que vão arranjar"*.

O abandono dessa educação, por parte do Poder Público, vai de encontro aos preceitos estabelecidos constitucionalmente, que asseguram o direito à educação, inclusive aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada. A educação de jovens e adultos constitui-se em uma exigência de cidadania na sociedade contemporânea e sua validade, como assinala Beisiegel (1996) não pode ser remetida para o mercado ou economia, mas deve ser situada como um direito da cidadania contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui **Considerações sobre a política da União para a Educação de jovens e adultos analfabetos,** Revista Brasileira de Educação, 1996

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil**.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio Os males do ziguezague (Entrevista) **Presença pedagógica** Belo Horizonte, MG, Ano 1, n º 6 Nov./Dez 1995, p.5-15

DI PIERO, M.C. **Educação de Jovens e Adultos: questões face às políticas públicas recentes** In Em Aberto ,ano 11.,nº 56 ,out/dez.1992

DI PIERO,M.C. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: Um estudo do caso de Porto Alegre (RS)**, dissertação de Mestrado, PUC, 1996

ENCONTRO latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Olinda. Anais. Brasília: INEP,1993

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de Adultos(1964-1985).** São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,1991

_____. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. Em Aberto, v. 11, n. 56, pp. 3-12. Brasília, out./dez. 1992.

OLIVEIRA, Marília Villela de **O papel do Professor no Construtivismo :** uma análise através do Programa Municipal Erradicação do analfabetismo em Uberlândia (dissertação de mestrado) PUC- São Paulo, 1995

PAIVA, Vanilda **Anos 90:As novas tarefas da educação dos adultos da América Latina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.º 89 p. 29-38,maio 1994

SAVIANI, Demerval **Da Nova LDB Ao Novo Plano Nacional: Por uma Outra Política Educacional** Campinas, SP: Autores Associados,1998

[i] Embora as discussões em torno da assembléia constituinte, a partir de 1986, tenham provocado uma grande mobilização nacional e que a Constituição de 1988 traga em seus preceitos a extensão do direito à educação, àqueles que não a tiveram na idade apropriada, constata-se que a partir dos anos 90,a educação de jovens e adultos, gradativamente, perde força como política pública, diminuindo a sua participação nas ações governamentais. Desta forma, com a extinção da Fundação Educar, este ensino passou por um processo de "municipalização induzida" - expressão empregada por Di Pierro *"para designar a transferência não- pactuada e sem gradualismo- dos encargos relacionados à educação básica de jovens e adultos para a esfera municipal de governo"(Di Pierro,1996,6)* Em decorrência da ausência de políticas por parte do Governo Federal, os municípios que tinham melhores condições orçamentárias, acabaram sendo herdeiros das classes de alfabetização oriundas dos convênios com a Fundação Educar

[ii] Este trabalho constitui-se nos resultados de um pesquisa de Mestrado, desenvolvida na UFU, cujo tema são as políticas de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90 na cidade de Uberlândia-MG.

[iii] Isabel INFANTE O Analfabetismo funcional na América Latina: algumas características a partir de uma pesquisa regional. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES (Olinda: 1993) Anais. Brasília, INEP, 1994, p.220-46.

[iv] O fechamento das salas do ensino regular de suplência na rede pública, está relacionado a aprovação da Lei 9424/96, mais conhecida como fundão, que obriga Estados e municípios a aplicar na manutenção do ensino fundamental 60% dos recursos fiscais destinados à educação. Em decorrência desse fechamento, torna-se difícil ao aluno trabalhador dar continuidade aos seus estudos no ensino regular. Com exceção do PMEA e do CESU(Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia), não existem outras possibilidades de atendimento ao aluno trabalhador jovem/adulto semi-escolarizado na rede pública de ensino. Ocorre, assim, uma desobrigação do Estado com este tipo de ensino e o aumento significativo desta modalidade de ensino na rede particular e em parcerias de associações empresarias com os órgãos públicos

[v] Este programa insere-se numa visão pragmatista e de racionalidade fiscal que visa, principalmente, a economia de gastos, representada pela eliminação da distorção idade-série

[vi] Depoimento de supervisora do PMEA, obtido em 1998

[vii] O método Salesiano Dom Bosco - idealizado por Lélio de Barros e Tiago Almeida, utilizava-se do método silábico, inspirado na Cartilha Caminho Suave, no processo Sodré e no método Cima. Para seus idealizadores, sua característica principal era *"a facilidade, rapidez e eficiência de aplicação, propondo uma alfabetização tranqüila em 72 horas e não exigindo grande preparo ou especialização de quem o aplicasse. O trabalho de formação do educador se dava através de um treinamento inicial, fundamentado no manual de orientações ao professor referente ao método fundamento no manual"(Oliveira, 1995,65)*

[viii] Com a promulgação da Lei 9424, em dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu como exigência básica para a dobra de cargo que os professores do PMEA, necessariamente, tinham que atuar com educação infantil. Esta exigência, relaciona-se à norma estipulada no "fundão", que estabelece que nenhuma verba destinada ao ensino fundamental, pode ser usada no pagamento de professores de outro nível de ensino. Segundo depoimentos de supervisores, os professores oriundos da educação infantil quando iniciam o trabalho no PMEA, possuem pouca ou nenhuma experiência com alfabetização de jovens e adultos. Desta forma, estes necessitam de um acompanhamento mais intenso do corpo pedagógico.

PEACE : PROJETO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM COMUNIDADES EVANGÉLICAS

Marcia Rejania Souza Xavier
(Universidade Estadual de Londrina)

A História da Educação Brasileira registra ao longo do tempo um descaso muito grande para com a Educação de Adultos. Com o processo de industrialização no Brasil, entre o final dos anos 20 e início dos anos 30, observou-se por parte do governo e da Sociedade, uma preocupação com o analfabetismo e a escolarização, isto se deu por motivos políticos/econômicos, no sentido de qualificar mão de obra para o trabalho na indústria, que a esta altura exigia um novo perfil de trabalhador. O país passava de um modelo econômico agro exportador, para o urbano industrial, necessitando de um sistema estruturado de ensino, voltado para uma nova relação capitalista, onde a escola teria como modelo a ser seguido, a organização da empresa.

Apesar do impulso que a educação tomou a partir dos anos 30, tanto em nível quantitativo como em qualitativo, as ações efetivadas com o intuito de erradicar o analfabetismo ainda têm muito a fazer, já que o número de analfabetos que o Brasil possui, aproxima-se dos 20% da população. Nos últimos dez anos o empenho do governo, bem como da sociedade tem crescido, no desejo de erradicar o analfabetismo, contudo através de programas compensatórios que não dão conta de toda problemática existente neste nível de ensino, não há preocupação em desenvolver uma política educacional com características próprias voltadas à E.J.A. Os dados estatísticos no entanto, não são suficientes para que os governos tomem providências concretas no sentido de atacar de frente o problema do analfabetismo no país. Então buscam soluções paliativas, através de programas compensatórios, que não atendem às verdadeiras necessidades desta população; além de fecharem os olhos para o contexto social, que tem sido responsável pelo elevado índice de evasão, repetência e analfabetismo no país; com a má distribuição de renda, a miséria e pobreza familiares, o desemprego, a falta de saneamento básico. Para Haddad (1994) não existe no mundo nenhuma sociedade que tenha acabado com o analfabetismo sem primeiro acabar com as condições sociais que geram o analfabeto.

Os programas de atendimento a jovens e adultos desescolarizados, ou que não aprenderam a ler e escrever na infância, são raros na Rede Pública e quando existem são meras

repetições dos processos de ensino utilizados para a alfabetização de crianças nas Escolas Públicas. Limitam-se aos Cursos do Centro de Estudos Supletivos, que têm como principal dificuldade a localização sempre em locais urbanos, este fator é crucial para a freqüência da população que reside em bairros periféricos, sendo a que mais precisa de atendimento. Essas características, aliadas a outras que dizem respeito aos métodos e metodologias utilizados pelos professores envolvidos no processo, produzem resultados quase sempre nulos no que diz respeito ao sucesso da alfabetização e ao avanço dos jovens e adultos no processo de escolarização seguinte. Os poucos programas de alfabetização de adultos existentes no Brasil, são iniciativas de algumas Universidades, através de Projetos de Extensão, de responsabilidade de alas progressistas de algumas Igrejas, e ainda, fruto do esforço e teimosa de ONGs oriundas da sociedade civil organizada, que acabaram de alguma forma, assumindo o papel do poder público no que diz respeito a esse nível de ensino. Do ponto de vista do poder público, a desresponsabilização se efetiva no fato de não existirem Programas Oficiais que garantam a escolarização básica e a continuidade dos estudos com sucesso, e principalmente pela falta de garantia de recursos oriundos das verbas da educação para essa modalidade de ensino.

Anos 40, 50 e início de 60 tem significante destaque os trabalhos de Paulo Freire, através dos movimentos de Educação Popular; trabalhos desenvolvidos com feições próprias voltadas ao contexto e problemática do aluno adulto. Com a ditadura Freire é exilado, e o governo lança o Mobral como solução no combate ao analfabetismo. Anos 80 Freire retorna ao Brasil e retoma o que havia começado; agora conta com a credibilidade internacional, visto que o tempo de exílio, permitiu a ampliação de experiências na área de E.J.A. Final dos anos 90 surge o “Programa de Alfabetização Solidária”, que entre outros problemas encontra-se o conceitual, pois desvirtua o sentido da E.J.A., quando coloca sobre a responsabilidade da sociedade civil esse setor de ensino, apelando para o trabalho voluntário e o mito brasileiro da Solidariedade (Chauí, 1998). Segundo Haddad (1994) estes programas devem ser “complementares” e não a única/principal iniciativa para atacar o analfabetismo, visto que este é principalmente um problema social. Por outro lado, cresce a imposição colocada pelo neoliberalismo, de escolarização como pré-requisito para o trabalho, mesmo os chamados sub-empregos. Nesse sentido os programas de E.J.A, desenvolvidos por algumas entidades, entre elas a Igreja, são procurados, como alternativa para escolarização básica daqueles e daquelas que precisam trabalhar, ou melhorar seu “desempenho profissional”; bem como sua condição de vida.

Em particular o PEACE, Projeto de Educação de Adultos em Comunidades Evangélicas; desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina junto às Igrejas, deseja

alcançar analfabetos existentes em algumas comunidades evangélicas de Londrina, já que estas expressam preocupações com estas pessoas, no sentido de que possam participar mais efetivamente das atividades promovidas pela Igreja e pela comunidade onde moram. Quanto à Universidade, seu papel reside justamente em socializar o conhecimento produzido em seu interior, colocando-o a disposição das populações menos favorecidas. Logo as atividades de extensão devem contribuir, se não para solução ao menos na minimização dos problemas que afligem tais populações. Dessa forma julga-se necessário e relevante a preocupação em constituir espaços apropriados para o exercício da pesquisa, da construção de métodos e metodologia de ensino e de avaliação dos processos de ensino/aprendizagem de jovens e adultos. Pensamos estar concretizando este papel social na medida em que o grupo de estagiárias envolvidas tem a oportunidade de vivenciar a experiência de conviver com sujeitos que desejam ansiosamente aprender a ler e escrever, e para tanto investem na disponibilidade dos que desejam estar com eles no momento da aprendizagem, também da oportunidade que , professores e alunos têm, de desenvolverem pesquisas no campo específico da alfabetização do adulto, campo hoje completamente desprovido de produção teórica embasada na pesquisa científica que de fato contribua na produção de conhecimentos destinados a melhorar as ações que se desenvolvem nessa área.

Do lado da Igreja, a leitura da Bíblia se torna, senão o primeiro, um dos mais significativos objetivos para justificar a existência dos programas desenvolvidos em seu interior. Pretende a Igreja, por intermédio das ações em sala de aula, proporcionar oportunidade para que as leituras sejam vistas por um olhar crítico, capaz de enxergar nelas não a mensagem de Deus separada do mundo, mas principalmente uma mensagem diretamente ligada às pessoas que sofrem a discriminação e o preconceito de não saberem ler e escrever. Um olhar crítico que permita acreditar na capacidade de cada um provocar mudanças necessárias, a partir da participação na vida social, bem como as contradições vivenciadas na luta pela sobrevivência, e principalmente o letramento deve permitir a estas pessoas a participação na vida da comunidade.

Este trabalho justifica-se pelo índice de analfabetismo do Brasil ainda alto, pelo índice do Paraná, em torno de 13%, o mais alto da região Sul, pelo número de pessoas desescolarizadas em torno das Igrejas Evangélicas em algumas regiões de Londrina, e que a procuram como alternativa para a escolarização. Justifica-se também pela imposição do modelo neoliberal, de um capitalismo selvagem, que a cada dia passa a exigir trabalhadores qualificados, levando a uma crescente procura de escolarização por parte dos jovens e adultos que não puderam frequentar, e que agora desejam voltar à escola.

Quanto à fundamentação teórica, além de obra de Paulo Freire, através da abordagem Sócio Cultural, tal projeto encontra também respaldo nas descoberta de Ferreiro sobre o Construtivismo. Em seu último livro publicado, Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire faz considerações sobre os saberes que julga indispensáveis para a tarefa de educar, diz ele que "*ensinar exige rigorosidade metódica*" (Freire, 1996), esta afirmação nos leva a refletir que o trabalho da Universidade é justamente direcionar a produção teórica necessária à sustentação da prática dos educadores de jovens e adultos. Além disso, também formar, dentro de uma concepção ética e profissional, aquele que se disponibiliza para a tarefa de educar, dentro do propósito da busca de condições de vida mais digna, do compromisso com a formação de sujeitos críticos. A rigorosidade metódica a que Freire se refere está diretamente relacionada com a capacidade de buscar maiores aprofundamentos, de dominar as novas tendências que surgem em relação a teoria que embasa a ação alfabetizadora, em buscar um comprometimento com os menos favorecidos através da formação e informação permanentes, de dar encaminhamento às ações educativas nesta área.

Outro fato a considerar no trabalho com educação de adultos é a valorosa contribuição do Construtivismo Sócio Interacionista que tem renovado significativamente as formas de ensinar e aprender. Segundo ela, "*a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início, é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ... quando o sujeito chega ao fim do seu ciclo inicial"* (Ferreiro, 1993). Nesse sentido, entendemos a necessidade absoluta de que os sujeitos que atuam com a alfabetização de adultos, devam estar constantemente em um processo de capacitação permanente para que possam conhecer com maior profundidade a teoria que fundamenta o processo de aprendizagem do sujeito.

Referências Bibliográficas:

ARMELLINI, Neusa Junqueira. **Alfabetização de Adultos: recuperado a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de Jovens e Adultos**. Brasília: [s.e.] 1994.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PROJETO SOROCABA E REGIÃO 100 ANALFABETOS: INICIATIVA PEDAGÓGICA E SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA

Vania R. BOSCHETTI[1] e Sonia Maria C. B.MEBIUS[2]

Desde a década de 80 a educação pública brasileira de nível fundamental e médio tem enfrentado uma situação contraditória. De um lado tem apresentado resultados positivos: o nível educacional dos brasileiros nos últimos anos apresentou acentuada elevação, resultado, em sua maior parte da atuação do Estado no fornecimento de serviços educacionais. Nesse período o país vivenciou uma rápida urbanização, a consolidação de uma base industrial e, mais recentemente o fortalecimento do setor de serviços – aspectos que tornaram mais aguda a necessidade de uma população formalmente escolarizada. O sistema público de ensino foi capaz de atender a demanda de amplas parcelas da população por educação permitindo a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, reduzindo de forma significativa os índices de analfabetismo nas faixas etárias mais baixas (o que não aconteceu com a mesma intensidade nas faixas etárias mais elevadas). Entretanto, o Estado que foi capaz de assegurar praticamente o atendimento escolar universal da população infanto-juvenil, não conseguiu garantir a qualidade do ensino oferecido, nem o desempenho adequado do sistema e nem o atendimento àqueles jovens e adultos desescolarizados ou com pouca escolarização.

Diante desse quadro, a Universidade de Sorocaba criou em 1998 um Projeto para atender essa população excluída do sistema formal de educação. O Projeto é coordenado pela Universidade e dele participam como alfabetizadores os alunos da graduação e pessoas da comunidade que querem desenvolver um trabalho pedagógico e social. O Projeto abrange Sorocaba e região numa totalidade aproximada de 5.000 alunos no ensino fundamental. Contando com o apoio da TV Aliança Paulista (Rede Globo),

---

[1] Vania Regina Boschetti. Ms. em Educação, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba. Membro do Fórum Permanente de Formação de Professores da USP e do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba.

[2] Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius. Ms. em Educação, Profª. da Universidade de Sorocaba – UNISO; Professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – UNISO; Pesquisadora convidada do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA/UNICAMP. E-mail: mebius@cruzeironet.com.br

Sociedade Amigos de Bairro, lideranças comunitárias, entre outros, o "100 Analfabetos" sensibilizou a opinião pública em geral mobilizando as pessoas que aderiram às atividades do Projeto de várias maneiras. É assim, que se tem organizado os cursos de capacitação de alfabetizadores e supervisores, os sistemas de avaliação e formatura dos primeiros grupos de alunos. Foi assim, também que se criaram espaços físicos facilitadores que em regime de mutirão receberam pintura, iluminação adequada, mobiliário e material pedagógico que continua sendo doado pela coletividade. Uma das características do trabalho desenvolvido é a flexibilidade para o atendimento do público alvo, de forma a possibilitar a realização das aulas tanto a noite como nos finais de semana.

Tem-se a considerar ainda, que a Universidade de Sorocaba cumpre assim, enquanto instituição comunitária, com parte do seu compromisso de promover mudanças sociais e, através delas, contribuir para que todo e qualquer cidadão possa alavancar para a cidadania plena, sendo fiel às intenções expressas em sua missão de "ser uma Universidade que através da integração do ensino, pesquisa e extensão produza conhecimentos e forme profissionais em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais à luz de princípios cristãos".

Concretizar esses princípios foi de tal maneira perseguido pelos integrantes do Projeto que hoje, há pouco mais de um ano de seu início, ele se mostra vitorioso não apenas enquanto atividade alfabetizadora, mas principalmente porque ao ultrapassar qualquer expectativa em termos de números de participantes, está detonando todo um processo de educação continuada, portanto, não mais uma questão de educação compensatória.

Conforme o já mencionado, o espaço onde as atividade têm se desenvolvido vem se tornando mais e mais gregário, participativo e dinâmico, não só pelo interesse do público a quem se destina, mas também pelas forças vivas da comunidade e o empenho dos alfabetizadores e professores, cujo trabalho significativo alicerça cada vez mais o cumprimento dos objetivos. Cabe ressaltar que enquanto alunos da Universidade de Sorocaba, esses alfabetizadores e professores (estes na condição de docentes dos componentes curriculares específicos de 5ª a 8ª séries), atuam como voluntários seja na ação direta da aula ou na capacitação de membros da comunidade que aderem ao Projeto.

A partir das experiências e da observação analítica e reflexiva dos alfabetizadores e professores já é possível elencar características referenciais nas atividades do Projeto, sob aspectos distintos:

1. Quanto ao pedagógico:

1.1. Participação ativa dos licenciandos da Universidade de Sorocaba, articulando teoria/prática, viabilizando assim a formação teórico-bibliográfica das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Didática e da Prática de Ensino com o trabalho docente; para esses universitários, o "estágio" tem um significado e uma riqueza incontestáveis para a sua formação profissional.

1.2. Elaboração de uma prática educativa que se realiza a partir do cotidiano do aluno – não apenas o cotidiano imediato, mas também das suas perspectivas e das suas expectativas de pelo menos compreender e decodificar os símbolos e a extensão do mundo letrado.

1.3. Pesquisa docente para buscar os recursos e as práticas mais adequadas na medida que há heterogeneidade dos grupos em termos de idade, procedência e experiência, impede procedimentos e encaminhamentos pré-estabelecidos.

1.4. Utilização de recursos imediatos: jornais, revistas, reportagens, notícias, informações, que como elementos do mundo letrado ao alcance dos alunos, tornam menos complexas a compreensão do próprio meio e mais próximo o entendimento dos códigos da leitura e escrita.

1.5. Eficácia dos procedimentos utilizados constatada pelo sucesso obtido pelos alunos nas avaliações oficiais e também pela adesão crescente ao projeto por parte de outros municípios, através das suas Prefeituras, Secretarias e Diretorias de Educação.

2. Quanto à socialização:

2.1. Estreitamento dos laços da comunidade: há mais interesse de uns pelos outros, disponibilidade maior para resolver problemas, para entender situações limites (como as de drogas, por exemplo) com mais solidariedade e menos preconceito.

2.2. Atuação das lideranças comunitárias tanto para arregimentar alunos como recursos dos mais variados: material escolar, de construção, adequação do espaço físico, mão-de-obra.

2.3. Participação constante e vontade de mudar e trabalhar para mudança. Se antes era alfabetizar-se, agora é continuar os estudos paralelamente à busca de atingir novas metas: estabelecer uma oficina aqui, construir um galpão acolá, talvez organizar uma cooperativa...

3. Quanto ao desenvolvimento pessoal:

3.1. Busca de pontos de relevância na vida dos alunos de forma a descobrir do que eles gostam e o quanto eles podem. Assim é que habilidades de desenho, pintura e criação têm aflorado e surpreendido.

3.2. Oportunidade de demonstrar e aprimorar habilidades, antes não existentes. Além da própria perversidade do analfabetismo, o adulto iletrado tem sobre si mesmo um conceito que ultrapassa a questão da ignorância e atinge erroneamente o patamar da incompetência e da incapacidade. Saber-se melhor do que imaginava é, no mínimo perceber-se com possibilidades para crescer.

3.3. Estimulação da capacidade de compreender o tempo e o lugar em que vive e ter noção da própria historicidade.

3.4. Possibilidade de expressar pela fala e pela produção de textos o que internalizou daquilo que leu e aprendeu.

3.5. Percepção madura da ação educativa e da escola – nada mais como algo obrigatório, impositivo, espaço privilegiado, mas "uma escola diferente, que não se tem vontade de quebrar e de pichar."

Evidentemente que o Projeto Sorocaba e Região 100 Analfabetos, não se estabelece apesar do seus resultados auspiciosos, como uma ação desprovida de críticas e de falhas. Este é um momento, inclusive, que pede por reflexões sobre dados resultados e experiências que venham avaliar de forma objetiva e direta quais os pontos a serem reforçados, quais os aspectos a mudar e que procedimentos podem ser adotados para que ele continue sendo um canal de aperfeiçoamento do cidadão que a partir de um processo

alfabetizador, continue empenhado na conquista de sua cidadania e no aprimoramento de sua dignidade de ser humano.

REALIDADE E CONHECIMENTOS PRÉVIOS: PONTOS DE PARTIDA PARA O SUCESSO COGNITIVO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA EFETIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius [1]

> *A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.*
>
> *Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (...) o que lhes falta é um saber sistematizado.*
>
> *O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.*
>
> *Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.*
>
> *Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina a um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).* (Freire, 1979).

A opção por iniciar este texto com um pensamento de Paulo Freire é uma forma de evocar um educador que se dedicou, durante toda a sua existência, a uma causa que muitos "intelectuais" relegam a segundo plano: a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse fragmento selecionado, o mestre fala de como é importante considerar o conhecimento que o educando traz consigo. Pois esse educando, mesmo sendo analfabeto, tem a sua leitura de mundo, tem vivências ricas e significativas, que devem ser tomadas como ponto de partida para uma prática pedagógica para alunos com tais características ou atributos. No entanto, ainda encontramos práticas educativas voltadas a essa faixa etária que tendem a "imbecilizar" o aluno adulto.

Dessa forma, muitas vezes encontramos professores trabalhando as lições de cartilha, tipo "Caminho Suave", com o adulto trabalhador analfabeto; insistindo no feminino de gato, boi, homem...; *treinando* a "coordenação motora fina" desses alunos

[1] Ms. em Educação. Professora da Universidade de Sorocaba – UNISO. Pesquisadora convidada do GEPEJA/UNICAMP (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos).

porque eles não estão acostumados a pegar no lápis, mas na enxada, na vassoura, na pá, na tesoura, na agulha, na colher de pedreiro; trabalhando unicamente textos infantis fantasiosos, aparentemente sem valor para uma pessoa que tem uma vida de experiências diversas e pouco tempo para recuperar o estudo perdido.

Ora, o professor que trabalha com jovens e adultos precisa ter a capacidade de *maravilhar-se* com as experiências de vida de quem teve o tempo de escola solapado e mostrar para o aluno que ele não é "burro", não é ignorante, apenas iletrado, desescolarizado. Isso significa que lhe falta o saber sistematizado, acadêmico, o saber formal que se obtém, geralmente, em instituições escolares socialmente reconhecidas.

O aluno trabalhador

Ao iniciar este tópico, o que primeiramente ocorreu-me foi: quem é esse aluno que procura atualmente os cursos de Educação de Jovens e Adultos? No meu entender, responder essa pergunta torna-se tarefa obrigatória a todo educador de jovens e adultos. Eu a responderia dizendo que ele é o José, o pedreiro, o João da Silva, a dona de casa, o analfabeto funcional, o integrante da igreja, o jovem, o analfabeto usual, o autônomo, o velho, a dona Maria, o pobre, o adulto, o branco, o lutador, o retirante da seca, o negro, o sofredor, o favelado, o ex-morador da zona rural... enfim, é o trabalhador, o sonhador que está buscando algo que lhe foi negado na infância e na adolescência.

Eles buscam a utilização de certos saberes que supostamente têm diferentes aplicações/necessidades na vida prática, no campo pessoal, social e profissional. Querem progredir, melhorar, avançar, deixar de ser ignorantes.

Os motivos que levam o adulto à escola são diversos, cada qual tem sua expectativa, mas, com certeza, todos que ali estão têm desejos: escrever o seu próprio nome, ler a bíblia, aprender a ler e escrever para tirar a carteira de motorista, ser promovido na profissão, buscar novos amigos, procurar distração e companhia, saciar a fome do saber, aprender a escrever cartas para a família distante, lutar por formas de participação na sociedade, dentre tantos outros.

O adulto sem escolaridade tem sentido na pele as mazelas da falta de conhecimentos sistematizados e também da falta de certificados e diplomas. Quando esse homem ou essa mulher vão buscar um emprego e lá são solicitados a preencherem uma ficha, a situação já começa a ficar complicada e, quando precisam comprovar através de documentação, as suas escolaridades, também têm, sem dúvida, sérios problemas.

Diante de percalços como esses, os adultos, que geralmente são trabalhadores ou desempregados à procura de novo trabalho, chegam às escolas à procura de algo muito significativo em suas vidas. Dessa forma, via de regra, eles buscam a escola não só como maneira de abertura para novas possibilidades, mas também na perspectiva de realização de sonhos, como já comentei.

Certamente, as razões que levam esses alunos à escola são tão fortes que os educadores de jovens e adultos, se atentos a essa realidade, conseguem propiciar a essas pessoas, não só o conhecimento formal, oferecido pela escola, mas algo muito mais importante: a paixão pelo saber.

O aluno adulto, quando chega a procurar uma escola, é porque já está disposto a ultrapassar as barreiras interpostas no seu caminho. Aí, uma palavra estimuladora do professor, somada à visualização de progresso pessoal nessa busca /construção do saber, torna-se sobremaneira importante para esse aluno.

Compreendendo esse adulto, ávido por escolarização, o professor comprometido vai buscar contínua e permanentemente alternativas para proporcionar uma educação/escolarização condizente com a sua realidade. De modo geral, problemas usuais como possíveis falta de estímulo, dificuldade visuais, auditivas, cansaço, dentre outras, podem ser eliminadas ou minimizadas.

Em função de minha experiência não posso deixar de compartilhar do pensamento de Ivan Lins e Vitor Martins, quando dizem numa letra de música:

Com força e com vontade
A felicidade
***Há de se espalhar com toda intensidade*.**

A força e a vontade desse adulto trabalhador que procura a escola é, via de regra, impressionante. Imaginem uma dona de casa com cerca de 54 anos de idade que,

toda vez que precisa assinar seu nome em um documento, ao invés, tem que sujar seu polegar direito na tinta para deixar sua identificação digital (Essa é a realidade de inúmeras Marias, Josés... inúmeros casos de que tenho conhecimento). Essa senhora, que poderíamos chamar de "Maria", apresenta-se movida por uma força descomunal e uma vontade surpreendente para aprender a ler e a escrever com o propósito de se libertar de um constrangimento que a persegue há muitos anos: o uso da impressão digital configurando a "assinatura de dedão" dos analfabetos, sempre uma vergonha social.

De outra forma o trabalhador desempregado, que está à procura de um trabalho e não consegue preencher a própria solicitação de emprego, fica com sua auto-estima esmagada, destruída, fica sem honra, sem dignidade.

O adulto geralmente tem pressa de aprender, ele não suporta a sensação de perda de tempo, de improdutividade. Busca o sucesso para ter renovada a sua esperança, e, quando fracassa, muitas vezes, abandona a escola e tem assim ratificada a cultura de que não é capaz de aprender, que não foi feito para aquilo.

O professor de jovens e adultos desescolarizados precisa aprender a lidar com todos esses conflitos e conciliá-los com os seus próprios, pois o professor também é um adulto em constante aprendizado. Essa busca, conflitos, avanços, retrocessos, força, esperança... é que dão o tom na Educação de Jovens e Adultos.

Uma tarefa com essas características não é fácil de ser realizada, daí a importância de se buscar formar o educador de jovens e adultos no espaço da sua ação pedagógica, no processo mesmo em que está inserido, uma vez que, durante a sua formação inicial e/ou graduação ele é "preparado" apenas para o trabalho de ensinar leitura e escrita para crianças.

Compreender esse adulto torna-se imperativo, assim como capacitar-se para a ação de ensino de forma a poder oferecer uma educação condizente com a sua realidade.

Autores como Giubilei (1993), Ludojoski (1986-1990), Esteban e Campañe (1989), Allard (1980), Cirigliano (1978), Cass (1974), Hermanus (1981), Palladino (1989), Kidd (1973), Rogers (1976), Verner (1971), Arenaz (1990), Sworder (1982), dentre outros, procuram compreender/discutir o homem adulto e, sendo assim, fornecem uma grande contribuição para nós que queremos uma Educação de Jovens e Adultos diferenciada, quer em termos de sucesso cognitivo, quer de uma cidadania efetiva.

Bibliografia

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **A Formação em Serviço de Docentes de Adultos: Pós-Alfabetização**. Campinas FE/UNICAMP, 1995. (Tese Doutorado).

ALLARD, Raúl. **La Educación de Adultos no Contexto Latinoamericano**. Revista Interamericana de Educação de Adultos. Pátzcuaro: Michoacán (México), n.º 1 e 2, 1980.

APPS, Jerold W. **Problemas de la Educación Permanente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2ª ed., 1990.

ARENAZ, Adalberto Ferrandez et alli. **El Processo de Aprendizaje en el Adulto**. Madrid: Diagrama, 1990.

BRAGA, Álvaro José Pereira. Do Mobral ao Computador: **A Implantação de um Projeto de Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas, FE/UNICAMP, 1996 (Dissertação de Mestrado).

BROCKETT, Ralph G. & HIEMSTRA, Roger. **El Aprendizaje Autodirigido en la Educación de Adultos – Perspectivas Teóricas, Práticas y de Investigación**. Barcelona: Edições Paidós, 1993.

CARRASCO, Joaquim Garcia. **La Educación Básica de Adultos**. Barcelona: Ediciones CEAC, AS, 1991.

CASS, Angélica W. **Educación Básica para Adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1974.

CIANFA, Célia Regina de Lara. **A Importância das Relações Interpessoais na Educação de Adultos**. Campinas FE/UNICAMP, 1996 (Dissertação de Mestrado).

CIRIGLIANO, Gustavo e Carlos E. Paldao. **Educación de Adultos, Hipótesis Interpretativas y Perspectivas**. Revista Interamericana de Educação de Adultos. Santiago: n.º 2, 1978.

ESTEBAN, Javier Peiro e CAMPAÑE, Antonio Sipon. **El Método de Proyectos en la Educación**. In: FERNANDEZ, Adalberto e Javier Peiro (Orgs.). Métodos y Técnicas en la Educación de Adultos. Barcelona: Humanitas, 1989.

FERNANDES, João Viegas. **Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.

FERRÁNDEZ, Adalberto & Javier Peiro (Diretores). **Estratégias Educativas para la Participación Social**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____, **Educação como Prática da Liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, **Educação e Mudança**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma Experiência Construtivista**. Petrópolis (RJ): editora Vozes, 1993. (GEEMPA - Grupo de Estudos sobre educação-metodologia de pesquisa e ação).

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com Adultos, Formando Professores**. Campinas, FE/UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

HERMANUS, Frank. **Educación de Adultos: su Metodologia y sus Técnicas**. México: Edicol, 1981.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais). EM ABERTO (Enfoque: **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992.

KIDD, J. Roby. **El Processo del Aprendizaje: Como Aprende el Adulto**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

LOWE, J. **La Educación de Adultos**. Salamanca, Sígueme/Unesco,1978, In. Cadernos Cedes n.º 36 - Educação continuada, 1995:25.

LUDOJOSKI, Roque Luis. **Antropogogia, Educacion Permanente del Hombre**. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.

_____, **Andragogia, Educación del Adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1986. Antropogogia, Educación permanente del Hombre. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MARANDINO, Martha. **A Formação Continuada de Professores em Ensino de Ciências: Problemática, Desafios e Estratégias**. In. CANDAU, Vera M.(Org.,). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUCCHIELLI, Roger. **A Formação de Adultos**. Tradução Jeanne Marie Claire Pucheu, Revisão Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1980. (Formação Permanente em Ciências Humanas).

NÓVOA, António. **Paulo Freire (1921 – 1997): A "Inteireza" de um Pedagogo Utópico**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.

OSÓRIO, Jorge (Compilador) y Autores. **Educación de Adultos y Democracia**. Buenos Aires: Editorial Humanitas, (Sem data).

PALLADINO, Enrique. **Educación de Adultos**. Buenos Aires: Humanitas, 1989.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PUIGGRÓS, Adriana. **Paulo Freire e os Novos Imaginários Pedagógicos Latino-Americanos**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.

ROGERS, Jennifer. **Ensino de Adultos**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não Alfabetizados: O Avesso do Avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988. (Linguagem/perspectivas).

VERNER, Coolie e Alan Booth. **Educación de Adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1971.

SWORDER, Stanley E. **Características de los Estudiantes Adultos**. Pátzcuaro: Michoacán (México), CREFAL, 1982. Tradução de Bernabé León de la Barca.

LEITURA, MUITO PRAZER! O ADULTO EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO E O SEU ACESSO AO MUNDO DA LEITURA

Roseli Aparecida Soares Felisberto
(Centro de Ensino Supletivo Municipal Clarice Lispector – Mauá – São Paulo)

Esse trabalho está sendo desenvolvido em salas de Alfabetização de Jovens e Adultos, no Centro de Ensino Supletivo Municipal Clarice Lispector, em Mauá, São Paulo.

A faixa etária dos alunos varia entre quinze e sessenta e oito anos.

A escola não possui biblioteca.

O motivo que levou-me a criar um projeto de leitura, em sala de aula , foi o fato de uma aluna haver retirado e renovado constantemente, da Biblioteca Municipal, um livro didático, 3ª série de Matemática. Ao questioná-la sobre o interesse pelo livro, respondeu-me que era porque sabia ler unidade, dezena, centena e as contas.

Nesse momento, vi a necessidade de uma ação pedagógica que possibilitasse à esses alunos a ampliação da visão do mundo da leitura.

Decidi criar um espaço para leitura de livros de literatura em minhas aulas, pois a leitura de jornais e revistas já acontece em nosso dia-a-dia.

Esse trabalho tem por objetivo desenvolver a leitura em sala de aula no sentido de motivar o aluno a descobrir a magia dos livros despertando o sonho, a imaginação e o encantamento em contraponto à realidade dos adultos analfabetos, que vêem a leitura e a escrita como forma de resolver questões funcionais como: ler os nomes dos bairros nos ônibus, nomes de ruas, cartas, preencher fichas, etc..

Levei para sala de aula vários livros, entre eles: paradidáticos, clássicos da literatura infantil, livros de poesias e catálogos das Editoras para que pudessem manuseá-los, conhecê-los e por fim fazerem a leitura.

Para minha surpresa houve um interesse muito grande pelos livros de literatura infantil de autores como: Ziraldo, Clarice Lispector, Mario Quintana, entre outros.

Apesar de serem adultos, muitos nunca tinham tido contato com um livro desses antes. Leio para eles e com eles. Os alunos que já lêem sozinhos estão levando os livros para fazerem a leitura junto com os filhos.

Essas atividades têm sido valiosas no resgate da auto-estima, tão importante no processo de alfabetização.

Bibliografia:

BARBOSA, José Juvêncio – Alfabetização e Leitura – Editora Cortez – pag 141/142.

FOUCAMBERT, Jean – A leitura em questão – Porto Alegre – Artes Médicas – 1994.

LAJOLO, Marisa – Do mundo da leitura para a leitura do mundo – São Paulo – Editora Ática – 2ª Edição – 1994.

SESC LER

Maria Alice Lopes Souza
(SESC - DEPARTAMENTO NACIONAL)

O **SESC** configura-se no atual cenário sócio-econômico do país como uma entidade de prestação de serviços, de caráter sócio-educativo, cuja atuação se dá no âmbito do bem-estar social dentro das chamadas áreas de Saúde, Cultura, Educação e Lazer.

O projeto **SESC LER** é uma resposta institucional à demanda de alfabetização do país. Uma proposta de educação voltada para a formação de leitores e escritores em municípios pequenos e isolados nas regiões brasileiras.

Através dos **CENTROS DE EDUCAÇÃO**, construídos inicialmente na Região Norte, o **SESC LER** está desenvolvendo uma ação educativa de caráter interdisciplinar e participativo, adaptando-se às diferentes realidades, à diversidade cultural, demandas e necessidades específicas.

Ao chegar na escola, os jovens e adultos não escolarizados esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. Sentem-se " vazios" e atribuem à repetição mecânica o poder de ensinar. Limitam o conhecimento apenas ao totalmente desconhecido e socialmente valorizado. Escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado.

Dentro desse quadro, propomos um trabalho pedagógico que possibilite ao cidadão-aluno a valorização de seus saberes, o resgate de sua auto-estima e de suas aprendizagens construídas ao longo de suas vidas.

Contamos com a assessoria da Ação Educativa para elaboração e implantação da proposta pedagógica. Nossa intenção é resgatar o espaço político da sala de aula, onde os embates e as contradições da sociedade possam ser vividas, explicitadas, discutidas e modificadas. Mais do que um elenco de disciplinas ou unidades temáticas, o currículo se define como um processo de múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de conhecimento. As áreas de estudo e seus objetivos transformando-se em cenário onde os

personagens, alunos e professores, trocam suas experiências e vivências como autores de suas próprias aprendizagens e histórias.

Nesses espaços também estarão sendo desenvolvidas atividades ligadas à atualização e formação de professores não só para o projeto mas para contribuir na educação do município nos seus diferentes graus e modalidades de ensino. Para isso serão articulados projetos locais e nacionais já existentes e construídos outros para atender necessidades específicas.

Os **CENTROS DE EDUCAÇÃO** configuram uma proposta alternativa à educação formal. O processo de alfabetização de jovens e adultos deve, necessariamente, garantir a leitura e a escrita da vida do próprio sujeito que aprende, interferindo significativamente no seu cotidiano e no cotidiano da comunidade. Seu funcionamento em horário integral e a ampliação das possibilidades da sala de aula com outros espaços – sala de leitura, informática, quadras de esporte, entre outros – estarão garantindo as relações entre educação, cultura, esporte e lazer no município, abrindo caminho para o entendimento da educação como prática permanente.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Lúcia Szpylka Cavassin e Nanci Terezinha Zonato Prado
(Secretaria Municipal da Educação de Curitiba)

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba tem o propósito de atender jovens acima de 14 anos e adultos que não tiveram acesso na idade própria à escolarização.

Idealizado em 1990, o Programa foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação como experimento pedagógico por 02 (dois) anos sendo, em 1993, integrado ao Sistema Estadual de Ensino, dentro da área de Curitiba. Desde 1993 se expande por toda a Rede Municipal de Ensino.

É um Programa inovador, criado para atender as especificidades e necessidades da classe trabalhadora, e tem por objetivo não somente a erradicação do analfabetismo na cidade de Curitiba mas, ofertar uma escolarização de qualidade para o pleno desenvolvimento da cidadania.

O Programa tem como características:

- Freqüência vinculada ao conteúdo.
- Sem seriação.
- Sem reprovação – respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos.
- Sem tempo determinado para início e término.
- Valoriza todos os avanços realizados.
- Material específico composto por 27 (vinte e sete) unidades temáticas (apostilas que contemplam as áreas do conhecimento correspondentes às 04 primeiras séries do Ensino Fundamental).

Para garantir o funcionamento do programa com qualidade, a responsabilidade administrativa e pedagógica é do vice-diretor de cada escola, dos representantes da Educação de Jovens e Adultos nos Núcleos Regionais da Educação (a Secretaria Municipal da Educação está dividida em sete Núcleos Regionais onde há um profissional responsável

que atende a Educação de Jovens e Adultos) e da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Os professores que atuam nas turmas são integrantes do Quadro Próprio do Magistério e o Programa é ofertado no período noturno das 18h às 22h.

A Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de atualizar e ampliar o conhecimento dos moradores da vizinhança de cada escola municipal elaborou a Proposta da Educação Permanente. Atendendo a pedidos da própria comunidade, oferece atividades culturais (teatro, música, idiomas, dança), esportivas, de lazer (ginástica, capoeira, futebol), e até de iniciação profissional (informática, corte e costura, mecânica de automóveis, assistente administrativo, etc.)

Os profissionais que atuam na Educação Permanente são autônomos, contratados pela Associação de Pais e Professores e Funcionários (APPFs) dos estabelecimentos de ensino.

ANALFABETISMO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS NA "INFÂNCIA", DE GRACILIANO RAMOS

Maísa dos Reis Quaresma (UCB)

I. INTRODUÇÃO

A obra "Infância" de Graciliano Ramos publicada quando o escritor contava cinqüenta e três anos (1945) pode ser considerada fonte de caráter narrativo, auto bibliográfico, para as pesquisas de História Regional (Pernambuco e Alagoas), no início do período republicano, no Brasil (1892-1903), fornecendo, também, alguns subsídios para a reconstituição da memória, gênero e docência no início do século XX, no ambiente geográfico do sertão do Nordeste.

Por essa razão pode-se aventar a princípio que a expressão literária utilizada por Graciliano Ramos enquadra-se na reação ao arbitrário modo de representação tradicional do discurso romanesco com história coerente e totalizante e da filosofia da existência que, para alguns de seus iniciadores, é indissociável dessa revolução retórica (Grillet, 1984, citado por Bourdieu).

A obra "Infância" pode ser inserida no mundo social que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou pelo menos, inteligível, com uma história bem construída...

Nas narrativas do livro a "Infância", foram sendo buscadas referências à vida na escola, as relações com os professores e as experiências de aprendizado... Entretanto torna-se necessário explorar domínios interdisciplinares da história, da

sociologia e da psicologia analisando cruzamentos temáticos acerca da memória e da educação .

A história de vida para Bourdieu (1993) é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo do saber; primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e a narrativa dessa história. Para construção deve ser considerada uma teoria da narrativa , narrativa de historiador ou romancista, especialmente a biografia e a autobiografia. Essa vida organizada como uma história (no sentido de narrativa), desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio, razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo uma realização (Telos).

Portanto, produzir uma história de vida talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. Como sugere Alain Robbe-Grillet (1984) citado por Bourdieu (1993) “o advento do romance moderno está diretamente vinculado a esta descoberta: o real é descontínuo, formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório”(p.208).

O autor Graciliano Ramos ao descrever sua autobiografia limita cronologicamente o período de 1892 a 1903, período de tempo da faixa etária de 0 a 11 anos rememorando sua origem em Quebrângulo (Alagoas), a permanência em Buique (Pernambuco) e a transferência para Viçosa (Alagoas). As duzentas e quarenta páginas abordam reminiscências selecionadas da memória de uma criança em crescimento onde avultam as lembranças mais minuciosas a partir dos sete ou oito anos. Essa história de vida parece estar vinculada a uma tradição literária que se afirma, no Brasil, preconizada pela resistência ao estrangeiro e ao postiço como salienta Calmon (1961) através do modernismo, “forma de associação do cívico ao estético, contra o convencional”, incluída na geração de 1922 da Semana de São Paulo resgatando o Nordeste junto a José Américo de Almeida Raquel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego, entre outros.

“Houve a reanimação do romance realista e social, da contribuição da indústria do livro para essa bibliografia crescente e... nacional” (p. 2323 e 2324).

As memórias do escritor retratam a vida no engenho, as secas, os problemas sociais do Nordeste: o texto é rico em detalhes... e há dificuldades para interpretação, a não ser quando comparadas com outras fontes, que resgatam a realidade social .

Catani et allii (1997) chamam a atenção para a variedade e força da perspectiva autobiográfica embasada nas obras: O Método (Auto) Biográfico e a Formação que Antônio Nóvoa organizou em 1988 (p. 20 e 21) e Le Pacte Autobiographique (1975). Este último, organizado por P. Lejeune, arguto analista, examina e explicita os dispositivos das operações de produção desses relatos. Na mesma ótica, pode ser citado o trabalho de Pierre Dominicé no livro L’autobiographie comme Processus de Formation (1990) que trata da formação de adultos.

Como salienta Catani et allii (1997) o investimento na perspectiva autobiográfica e nas investigações que unem os termos docência, memória e gênero potencializaram também o reconhecimento de questões da história da educação brasileira e de sua produção (p. 20).

No Brasil, há ainda resistências contra o apelo à memória pelo pensamento educacional e dissociação entre memória e educação: torna-se importante o resgate das fontes, análise e interpretação no contexto social em que se inserem. Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar as narrativas de Graciliano Ramos no livro “Infância” no enfoque teórico metodológico dos estudos auto biográficos considerando limitações espaço temporais, sociais, psicológicas, entre outras.

Esse trabalho embasa a análise da obra de Graciliano Ramos no contexto histórico oficial integrando os fragmentos da memória da narrativa autobiográfica, a vinculando-a a problemática do analfabetismo no Brasil.

II - A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA (1892-1903)

O livro “Infância” pode sinalizar pelo menos três grandes fragmentos da narrativa, divididos na linha espaço temporal de 1892 a 1903: Quebrângulo (Alagoas), de 0 à 2 anos, Buique (Pernambuco) de 2 à 8 anos e Viçosa (Alagoas), de 8 à 11 anos referentes aos capítulos das páginas 7 à 44, 45 à 158 e 159 à 247, respectivamente.

Os comentários sobre a narrativa serão convencionalmente divididos, para efeitos didáticos, nessas três demarcações considerando a localização geográfica diferenciada na realidade em que se insere.

2.1 QUEBRÂNGULO (1892-1894)

Graciliano Ramos nasceu, em 1892, quando governava o Brasil o Marechal Floriano Vieira Peixoto (1891-1894), alagoano, representando as oligarquias rurais da exploração do açúcar. Num período conturbado de agitação interna, especialmente no Nordeste Brasileiro. Afirmava-se a República.

O autor resume em cinco títulos essa narrativa: Nuvens, Manhã, Verão, Um cinturão, Uma bebedeira (p. 7 à 44)... Graciliano Ramos reconhece as limitações desse período:

> ***“...Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por***

> ***indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma . De qualquer modo a aparição deve ter sido real...” (p.7)***

Os personagens, Amaro Vaqueiro, Sinhá Leopoldina, José Baia, os Pais, o Professor de barbas longas, os Meninos na Escola... são lembranças vagas, nesse período...

O autor relata sobre uma Escola Primária da roça onde repetia-se a soletração em toada única, ***“...as letras e as pitombas convencem-se de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram.”(p. 8).*** E, prossegue:

> ***“Disseram-me depois que a escola nos servira de pouso numa viagem . Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos em Alagoas, e entrávamos no sertão de Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe, duas irmãs... Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, bancos, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais.”(p. 9)***

A situação de instabilidade política em Alagoas, os cangaceiros, estremeciam as lembranças do autor, filho de fazendeiro, observando os estragos da seca nordestina... a busca de novos horizontes.

2.2 BUIQUE (1894-1900)

Durante a permanência em Buique governavam o Brasil, Prudente José de Moraes e Barros (1894-1898) e Manuel Ferraz de Campos Sales (1898-1902), consolidando a República, no Brasil: além dos problemas internos, iniciavam-se as questões de delimitações das fronteiras do Brasil, ao Norte, Centro oeste e Sul.

A descrição desse período está contida nos título: A vila, Vida Nova, Padre João Inácio, O fim do Mundo, O Inferno, O Moleque José , Um incêndio, José da

Luz, Leitura, Escola, D. Maria, O Barão de Macaúbas, Meu Avô, Cegueira, Chico Brabo, José Leonardo, Minha Irmã Natural, Antônio Vale (p. 45 à 158).

O autor descreve Buique com a aparência de um corpo alejado:

> ***"Buique tinha a aparência de um corpo aleijado: o largo da Feira formava o tronco, a rua da Pedra a rua da Palha serviam de pernas, uma quase estirada, a outra curva, dando um passo, galgando um monte ; a rua da Cruz, onde ficava o cemitério velho, constituía o braço único, levantado; e a cabeça era a igreja, de torre fina, povoada de corujas. Nas virilhas, a casa de seu José Galvão resplandecia, com três fachadsas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada, e d. Maria, que pronunciava garafa. Na coxa esquerda, isto é, no começo da rua de Pedra, o açude de Penha, cheio da música dos sapos, tingia-se de manchas verdes, e no pé, em cima do morro, abria-se a cacimba da Intendência. alguns becos rasgavam-se no tronco: um ia ter à lagoa; outro fazia um cotovelo, dobrava para o Cavalo-Morto, areal mal-afamado que findava no sítio de seu Paulo Honório; no terceiro as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, deplatibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás. Essa parecença me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos."***
> ***(p. 45)***

A descrição de Buique, hoje, em 1997, parece não ter sido alterada substancialmente... O município de Buique, criado em 1904, continua com a aparência que narrou Graciliano Ramos: o largo da Feira , o açude da Penha...a localização da escola e o quartel da polícia...Padre João Inácio deu nome a Escola de Formação de

Professores; a casa onde morou Graciliano Ramos e a casa do advogado da cidade... Sua passagem em Buique é o orgulho da população local.

O inverno mantém-se com as mesmas características : garoa, chuva oblíqua e enrregeladora... Buique está a quase 800m de altitude, às margens do sertão nordestino...

Parece, ao ler o texto, que o tempo parou em Buique, não houve mudanças significativas no espaço físico e natural.

Seus personagens são variados e o autor relata as vinculações com grupos de famílias, mais ou menos entrelaçadas, muito poderosas no Nordeste: Cavalcantis, Albuquerques, Siqueiras, Tenórios, Aquinos entre outras, com descendência atual; na administração, da Prefeitura local, em 1997: Albuquerque.

A maior concentração de descrições sobre o campo educacional está nos textos sobre Leitura, Escola, D. Maria, o Barão de Macaúbas que serão descritos, à seguir.

No capítulo Leitura o autor narra o seu contacto com os textos escritos:

> ***"...Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas . Ouvi os louvores, incrédulo." (p. 95)***

A aprendizagem começou com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome e, embora o pai não tivesse vocação para o ensino impôs meter, na cabeça do autor o alfabeto. Os castigos com o côvado aplicados pelo pai tornava-se uma tortura no ato de aprender a ler. O autor comenta as aventuras que julgou funestas:

> ***"...Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto , anunciaram-me o desígnio perverso - e as minhas dores voltaram. De fato estavam adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava , o interior se rovolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola." (p. 103 à 104).***

Graciliano Ramos comunica uma imagem bastante negativa da Escola: local de crianças rebeldes, era horrível... Ir para a Escola seria uma injustiça... Na Escola, a Professora, D. Maria encerrava uma alma infantil. O tipo físico era de uma mulher gorda que denotava brandura e falava com voz mansa, consertando as barbaridades que dizia.

Há um comentário interessante sobre os mestres: ***"Na verdade os melhores que tive foram indivíduos ignorantes. Graças a eles, complicações eruditas enfraqueceram, traduziram-se em calão." (p. 111)***

D. Maria vivia em um mundo semelhante ao nosso. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos e cavaqueiras democráticas animavam a sala. O autor assim a descreve:

> ***"A Escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas e alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria as ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa - e nós nos alarmávamos. As manifestações***

de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem , rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos." (p. 111)

D. Maria não era triste nem alegre, não lisonjeava nem magoava o próximo. Nunca se ria, mas da boca entreaberta, dos olhos doces, um sorriso permanente se derramava, rejuvenescia a cara redonda"... "D. Maria não tinha sede de justiça, não tinha nenhuma espécie de sede, mas era bem aventurada: a sua alma simples desejava pouco e se avizinhava do Reino de Deus . Não irradiava demasiado calor. também não esfriava"... "D. Maria representava para nós essa grande ave maternal - e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes." (p. 114)

"D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino, funcionava na rua da Palha"... "D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do governo..." (p. 46)

O livro texto "Barão de Macaúbas" seu segundo livro, grosso volume escuro, cartinagem severa, causou a crítica do autor:

"Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro e, nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas baraspedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele..." (p. 119)

O terceiro livro era um livro corpulento, origem de calafrios...

> ***"Avizinha-me dos sete anos não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos" (p. 120)***

O autor afirma que a tabuada e o catecismo eram penosos junto a Camões:

> ***"Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante de minha língua fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões eram provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia da aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto." (p. 121)***

Os problemas de saúde do menino Graciliano, a doença dos olhos que o perseguiu na infância, inicia-se, parece, em Buique. Essa situação é descrita no capítulo Cegueira:

> ***"Afastou-me da escola, atrasou-me, enquanto os filhos de seu José Galvão se internavam em grandes volumes coloridos, a doença de olhos que me perseguiu na meninice. Torturava-me semanas e semanas, eu vivia na treva, o rosto oculto num pano escuro, tropeçando nos móveis, guiando-me às apalpadelas, ao longo das paredes. As pálpebras inflamadas colavam-se. Para descerrá-las, eu ficava tempo sem fim mergulhando a cara na bacia de água,lavando-me vagarosamente, pois o contato dos dedos era doloroso em excesso. Finda a operação extensa, o espelho da sala de visitas mostrava-me dois bugalhos sangrentos, que se molhavam depressa e queriam esconder-se. Os objetivos surgiam empastados e brumosos. Voltava a abrigar-me sob o***

> ***pano escuro, mas isto não atenuava o padecimento. Qualquer luz me deslumbrava, feria-me como pontas de agulhas. E as lágrimas corriam, engrossavam, solidificavam-se na pele vermelha e crestada. Necessário mexer-me à toa, em busca da bicia de água. Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirava repugnância. E a gente da casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manisfestar-me viva antipatia. dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra-cega." (p. 129)***

Os relatos dos capítulos, em Buique, descrevem a vida social, cultural e econômica da Vila... Permanece, hoje, o mesmo dia da Feira , aos sábados, armada na praça e ruas atrás ou do lado da Igreja de Santo Antônio...

A partir do capítulo 159, Mudança, define-se um novo ambiente: Viçosa.

2.3 VIÇOSA (1900-1903)

Os capítulos referentes ao retorno para Alagoas são os seguintes: Mudança, Adelaide, Um enterro, Um Novo Professor, Um intervalo, Os Astrônomos, Samuel Smiles, O Menino da Mata e seu Cão Piloto, Fernando, Jerônimo Barreto, Venta Romba, Mário Venâncio, Seu Ramiro, a Criança Infeliz, Laura. A princípio, supõe-se que o autor não retornou mais a Buique/PE.

O período, governos de Manuel Ferraz de Campos Sales (1898-1902) e Francisco de Paula Rodrigues Alves (1902-1906), anunciava também mudanças no Brasil: urbanização, investimentos, Tratados de Fronteiras definindo o território brasileiro (Barão de Rio Branco) ***"política dos governadores"...***

O autor começa essa nova fase relatando: ***"José da Luz, Padre João Inácio, a velha professora de cabelos brancos, Felipe Benício, Chico Brabo e os***

meninos de Teotoninho Sabiá diluiam-se a distância. E as caras estranhas me inspiravam medo." (p.160)

O pai com situação econômica razoável emigrava, encalacrara-se, mas recompusera-se, e, graças as cargas de fazenda tranqüilizava os parentes... E, prossegue, Graciliano: ***"Os mais graúdos perceberiam de longe a existência dele; os pequenos se chegariam , flexíveis, exaltando-o. E assim, tolerado por uns, adulado por outros fixaria de novo na terra antiga as raízes cortadas." (p. 160)***

O pai se envolve como uma sociedade comercial com a chegada a Viçosa: a paisagem muda, as relações com parentes e outras pessoas, também:

> ***"Constrangi-me no ambiente novo, perdi hábitos e adquiri hábitos. Numerosos acidentes perturbavam-me: atoleitros, cancelas, arame farpado, canaviais de folhas cortantes, valas, Impossível correr por causa das ladeiras objetos e palavras inexistentes no sertão originavam incertezas, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnortearam: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável." (p. 161)***

No capítulo "Adelaide" narra a matrícula... ***"na escola pública da Professora Maria dos Ó, mulata forca, robusta em demasia , uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse rigor se manisfestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos" (p. 164)***

Graciliano estudou o terceiro livro do Barão de Macaúbas, com problemas de aprendizagem em pontuação sofrendo as conseqüências se suas falhas... A nova professora era bem diferente da anterior: utilizava a palmatória, os puxões de orelha. E, o autor a descreve:

> ***"Constrangida no espartilho, branqueada a pó de arroz, D. Maria do Ó fingia humanizar-se lá fora: a voz***

> ***amansava, a carne se reprimia, doméstica, os bugalhos amarelentos se ocultavam sob as pálpebras roxas - e a fera metia as garras nos cabelos das crianças, adulando" (p. 165)***

O caso de Adelaide serve para ilustrar a situação sócio-econômica da região:

> ***"O engenho perdera a grandeza, era uma sombra de engenho, e a sinhá moça arrastaria anos de vexame, até o fim da vida" (p. 168)***

"Um Novo Professor", após a experiência com a visão da morte, está em uma nova escola sem lembranças agradáveis: o novo mestre funcionava no Largo do Comércio , numa casa de jardim com duas ou três palmeiras. A descrição do professor... ***"Este não tinha lugar definido na sociedade. Para bem dizer não tinha lugar definido na espécie humana: era um tipo mesquinho, de voz fina, de modos ambíguos e passava os dias alisando o pixaim com uma escova de cabelos duros." (p. 178) "...Com um gesto lânguido, chamava-nos à lição que decorria sonolenta e morna." (p. 178)***

Graciliano fazia contravenções em sala de aula aproveitando a situação:

> ***"O professor andava no mundo da lua, as pálpebras meio cerradas, mexendo-se devagar na cadeira, como sonâmbulo. Não se espantara, não se indignara: a exclamação traduzia algum sentimento nebuloso, estranho a leitura. Findo o susto, considerava-me isolado, continuava nas infrações sem nenhuma vergonha." (p. 179)***

A despedida do Barão de Macaúbas trás a nova experiência com outra escola ruim e uma nova professora.

Para Graciliano Ramos aos nove anos, se achava quase analfabeto porque não freqüentara escola decente nem se vestia de forma adequada...

Continua descrevendo as experiências desagradáveis:

> ***"Na minha Escola de ponta de rua alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada. A professora tinha mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros, com a almofada entre as pernas. A filha, mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que recebemos nela tanta ignorância como em nós. Perto da mesa havia uma esteira, onde as mulheres se agachavam, cortavam panos e cosiam." (p. 187)***

O autor não gostava do lugar de estudar:

> ***"O lugar de estudo era isso. Os alunos e imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler." (p. 188)***

As Escolas tinham péssimas condições de funcionamento, os livros faltavam para complementar leituras dos que aprendiam a ler...

Em Viçosa surge uma nova espécie de Colégio que passou a estudar com os alunos a Constituição do Brasil e uma Gramática. Outras leituras foram feitas: Joaquim Manuel de Macedo, Julio Werne... Parece não haver programas definidoa para a(s) Escola(s) Primárias do Interior.

Graciliano cria um periódico, na agência do Correio, de nome Dilúculo e passou a ser tolerado na Escola Pedro Silva, na Instrutora Viçosense. Em casa, sem exame detestavam as novas ocupações que assumia.

Há reminiscências de colegas do Colégio, que impressionaram o autor: a criança infeliz, talvez projeção de muitas outras que são marginalizadas no ambiente familiar e na escola, no sertão nordestino...

Outro professor, Rijo, rábula distinto aposentado tomava as lições rapidamente, encoivarava algumas perguntas e dava logo as respostas , sem esperar que acertássemos ou errássemos...

Nesse contexto a situação alagoana continuava crítica com chefes políticos de roça mandando mais que um soba:

> ***"Viviamos num grande cercado de engenho, e só tinha sossego quem adulava o senhor. Os jornais da capital notificavam horrores, mas ninguém se atrevia a assinar uma denúncia. Qualquer indiscrição podia originar incêndios, bordoadas, prisões ou mortes." (p. 205 à 206)***

O regime era forte, havia assassinatos, prostituição, ausência do cumprimento das Leis...

O convívio com D. Agnelina e com a leitura da obra de Samuel Smiles estabeleceu uma cumpricidade... ***"Em aritmética fui tolerado e creio que devo isto a Samuel Smiles." (p. 193)***

D. Agnelina é vista pelo autor de uma forma agradável:

> ***"Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia noite com lendas e romances, que estirava e***

coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição as mentiras impressas." (p. 194)

Finalmente, ***"... aos onze anos experimentei grave desarranjo." (p. 241)*** ***"a artrite amarrou-me a espreguiçadeira, o meu desgraçado corpo se cobriu de manchas..." (p. 246)***

A leitura do texto, livro importante na trajetória de vida de Graciliano Ramos é segundo Faria (Pósfacio) ***"a criação levando ao criador e o criador levando a criança, ao menino que existiu nele e nunca morreu inteiramente."*** Apesar da infância sem amenidades ou coloridos vivida por uma criança insegura e tímida, medrosa. com auto estima baixa consegue ***"... reproduzir o mundo que vira que ele próprio, corpo e alma de sua existência." (p. 258)***

Algumas consideráveis iniciais podem ser realizadas: a precariedade do ambiente físico das escolas, as condições da formação e qualificação dos professores, a falta de adequação dos livros didáticos aos interesses dos alunos as escarsas oportunidades de estudo, gerava a manutenção do analfabetismo…

III - CONCLUSÃO

A obra Infância deixa transparecer como afirma Octávio de Faria ... “as relações humanas do menino com os homens:

> ***“Os homens variações do homem - desse homem no qual o menino se transformou, contra quem lutou a vida inteira, mas que jamais conseguiu dominar inteiramente. Os homens, reflexos do homem desse homem no qual o menino jamais pode acreditar e confiar, pois foi desde cedo que conheceu em todas as suas características de intolerância e desamor, falsidade e hipocrisia - desse homem de quem suas memórias (Infância) nos dão um tão pungente retrato (auto retrato)... (p. 252).***

Graciliano Ramos conviveu com seres humanos diferenciados em gênero e manifestou, através de descrições pormenorizadas, o interior e o exterior dessas pessoas imprimindo-lhes características, qualidades físicas intelectuais e morais. Observa-se esse fato nos capítulos onde narra o contacto com os professores. Percebe-se a aceitação daqueles que desenvolviam, em salas de aula, relações afetuosas com os alunos, sem comprometer a autoridade.

Nesse sentido, a professora D. Maria, em Buique, parece ser a mais valorizada pelo autor, da qual guardou as melhores lembranças.

A memória, enfocada mais especialmente, nesse texto, pela possibilidade de contacto com a realidade - um ano de viagens mensais em Buique, nos anos de 1997, 1998 e 1999, no Programa Alfabetização Solidária - permite avaliar certas informações de Graciliano Ramos, quando de suas descrições no local. Parece que ele ainda vive no Município pois pouca coisa mudou... Os mesmos problemas, a situação das Escolas do Interior, não dos métodos de ensino, mas de suas carências... O contacto com as pessoas mais velhas e seus depoimentos confirmam a existência da cartilha do Barão de Macaúbas, a obrigatoriedade da leitura de Camões. Essa leitura deu origem a muitas "piadas sobre Camões".

Por outro lado, as descrições de outros alfabetizadores e coordenadores, em Alagoas, corroboraram a permanência da situação, no passado e no presente.

Finalmente, amparada em Thompson (1992) e seus presupostos teórico metodológicos pode se afirmar:

> ***"Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradiçãooral e pela crônica escrita, e que hoje em dia, os historiadores profissionais são mantidos com recursos públicos, as crianças aprendem História na Escola, florescem sociedades amadoras de história gerando os mais vigorosos best-sellers: Por vezes, a finalidade social dessa história é obscura." (p. 20)***

Graciliano Ramos ao escrever "Infância" deixa documentada uma fonte autobiográfica, de caráter social, na sua relação eu-mundo no ambiente familiar, na escola, no meio físico, em Quebrângulo, Buique, Viçosa...

As informações ancoradas em informações corroboradas por outros indivíduos podem contribuir para o resgate da história da Educação. Por outro lado, norteia linhas diretrizes dos estudos de Docência, Memória e Gênero no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Belmira Oliveira, SOUZA, C. P. de, CATANI, D. B. e SOUZA, Maria Cecília C. C.. Docência, Memória e Gênero: Estudos Alternativos sobre a Formação de Professores in Psicologia USP, S. Paulo, 4 (1/2), p. 299-318, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico in actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, Minuit, Juin nº 62/63, 1986.

CALMON, Pedro. História do Brasil, R.J.: :Livraria José Olympio, Editora Guanabara, 1959.

CANETTI, Elias. A Língua Absolvida, História de uma juventude, S.P.: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Denice Barbara. Pedagogia e Museificação in Revista USP S.P., nº 08, Dezembro - Janeiro - Fevereiro p. 23 a 26, 1990-1991.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, B. O., SOUZA, C. P. de e SOUZA, M. C. C. C.. Docência Memória e Gênero: Estudos sobre formação, S.P.: Escrituras Editora, 1997.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais in NOVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org) O Método autobiográfico e a Formação. Lisboa. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.

GRILLET, Robbe. Le Miroir qui revient. Paris: Minuit, 1984.

LOVISOLO, H. Memória e Formação dos Homens Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2 nº 3, p. 16-28, 1989.

NOVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org) O Método autobiográfico e a Formação. Lisboa. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

THOMPSON, Paul. A voz do Passado, S.P.: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

RAMOS, Graciliano. Infância, R.J./S.P.: Editora RECORD, 31ª ed. 1995.

Anexo

Município de Buíque

O Município de Buique coordenado pela Universidade Castelo Branco, triênio 1997/1998/1999 no Programa Alfabetização Solidária tem seu nome originado do Tupi Guarani e pode ter os seguintes significados: “Local de Cobra”, “Boi Cobra”, “Terra do Sal ” (este último mais aceitável em função da quantidade de Salitre na região).

Suas terras foram desbravadas, à partir de 1658, pelo português Nicolau Aranha Pacheco e em 1854, foram desmembradas de Guaranhuns. A emancipação como município ocorreu, em 26 de maio de 1904 através da Lei Estadual incluindo os distritos de Carneiro, Catimbau, Guanumbi, Riachão, Tanque e Amaro.

O Município de Buique situado a 296 km de Recife tem uma área de 1378 km² o que representa 1,4% da área do Estado de Pernambuco localizando-se na latitude de 8º 37’ 30’’ e na longitude de 37º 09’15’’. Os limites geográficos são os seguintes: ao Norte, Municípios de Arcoverde e Sertania; ao Sul, Águas Belas e Tupanatinga; a Leste, Pedra; a Oeste, Tupanatinga.

O clima é Tropical de Altitude (classificação de Köppen), com temperaturas que variam entre 10º e 17º no inverno e 22º e 29º no verão. As vegetações características são os “campos sujos” (degradação dos cerrados) e a caatinga.

Localizado a 799m de altitude o município está incluído na formação do relevo da Serra da Borborema: Serras de Catimbau, Coqueiro, Andorinha, Mina Grande, Pico e Chapéu. Os solos são de silício e de tipo argiloso. O relevo caracteriza a existência dos recursos minerais: calcário, urânio, ferro, caulim, salitre e gesso.

A principal bacia hidrográfica é a do Rio Ipanema (rio temporário).

A população de Buíque totaliza 38540 habitantes assim distribuídos: Zona Urbana, 9469 habitantes; Zona Rural 29.071 habitantes; densidade de 27,96 hab./km². A distribuição dessa população é a seguinte: Carneiro, Riachão - 4985 habitantes; Sede - 25402 habitantes; Catimbau - 2943 habitantes; Guanumbi, Tanque e Amaro - 5210 habitantes. A população enfrenta problemas de desnutrição infantil, analfabetismo e de escassa renda familiar.

Apesar de contar com 112 Escolas Municipais, 8710 alunos matriculados e 274 professores (1ª à 8ª série) o índice de analfabetismo é alto (4º lugar, em Pernambuco). O município possui três Escolas Estaduais, 01 para o Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries) e 02 para o Ensino Médio oferecendo os cursos de Contabilidade e Formação de Professores.

A Prefeitura pretende instalar, em 1999, uma Escola Agrícola orientando melhor aos proprietários de terra e trabalhadores rurais da região que atualmente produzem madeira, milho, feijão, algodão, côco, batata doce. Há, ainda, grande número de propriedades com a criação de caprinos, eqüinos e bovinos.

As paisagens naturais, o “Paraíso Selvagem”, de Catimbau, tem atraído visitantes a Buique possibilitando iniciar novas atividades econômicas, através do turismo.

Quanto as disponibilidades de fontes de escrita pode-se afirmar que são escassas: a Biblioteca Municipal (Sede) tem um acervo pequeno (livros didáticos em maioria e antigos, na publicação); as notícias de Buique são comunicadas na Rádio Independente

de Arcoverde diariamente. . . Se fôr o caso de notícia urgente para ser comunicada um carro com alto falantes atravessa a cidade, orientado pela Prefeitura local. Por outro lado, cabe mencionar a existência de uma agência Postal de Correios, Canais de Retransmissão de TV e o Serviço Telefônico da TELPE.

Existe uma publicação local sob o título “Campos de Buique, Suas Terras, Sua Gente” do autor Cidinaldo Buique de Araújo Azevedo, que orientou a elaboração de um vídeo sobre Buique.

Como vulto ilustre de Buique, destaca-se o escritor Graciliano Ramos que viveu no município no final do século XIX e início do século XX.

V Seminário sobre Biblioteca Escolar

Gláucia Mollo
Prefeitura Municipal de Campinas

A questão do acesso à leitura passa necessariamente pelo acesso à biblioteca. No entanto, o crescimento urbano, por um lado, e o desenvolvimento de novas tecnologias, por outro, obriga-nos a repensar tanto o papel como o modo de organização das bibliotecas, sejam públicas, sejam escolares, sejam ainda de centros específicos (universidade, empresa, clube etc.).

Este encontro propõe, assim, um debate sobre a função das bibliotecas na organização dos espaços públicos de leitura (entendidos como lugares em que objetos de leitura se dão a ler dentro de uma certa ordem), tanto enquanto agentes culturais e como enquanto centros de documentação e memória.

Dentre os tópicos a ser debatidos, destacam-se: a desescolarização das bibliotecas públicas; a leiturização da escola; as novas tecnologias e a biblioteca virtual; a memória cultural local e nacional.

Comunicações:

Revolucionando bibliotecas: um projeto contínuo
Dinora Couto

Bibliotecas Escolares do Colégio Pedro II: um relato
Maria de Fátima Melo

Programa de revitalização das bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte
Tadeu Rodrigo Ribeiro

Farol da Educação: uma alternativa para Bibliotecas Escolares de Maranhão
Cassia Cordeiro Furtado

Aqui tem promoção da leitura!
Rosinaura Lisboa de Barros

Leitura: hábito, prazer, doce deleite?
Maria Lúcia Almeida

O Leia Brasil em Campinas e região
Sueli Rocha, Marta Cereda, Lenita Caetano Posi e outros

Catálogo de livros raros e especiais do acervo antigo da Biblioteca do Colégio Pedro II – Unidade Centro
Elisabeth Monteiro da Silva

Projeto Cora Coralina – Leitura na Terceira Idade
Beatriz Eliane Cordeiro Santos

Jornal de Biblioteca - um papo com pais de leitores
Claudia Pimentel

Bibliotecas e livrarias no discurso de crianças e adolescentes
Paula M. Teixeira Vieira
e Alessandra Sexto Bernardes

Leitor- bibliotecário: uma estranha criatura ?
Análise das implicações sociais da profissionalização da leitura
Maria Aparecida Moura,
Rosana Matos da Silva
e Valéria Ramos de Amorim

Entre controvérsias e perspectivas: uma leitura da leitura na escola
Diléa Helena de Oliveira Pires

Parceria da Biblioteca com o docente em sala de aula
Leila Regina Camargo, Monisa Maciel da Silva

No cotidiano da Biblioteca desvelando práticas de leitura e escrita
Alessandra Sexto Bernardes

A leitura nas políticas de educação
Ana Maria Sá de Carvalho

Leituras de boy
Lígia dos Santos Freitas

Práticas Sociais de Leitura: as salas de espera
Maria Paula de Souza Turim

Fortalecendo e Dinamizando Bibliotecas
Uma Nova Perspectiva de Trabalho
Solange Steffen

Os leitores e a biblioteca: notas de João do Rio e Lima Barreto
Elizabeth Gonzaga de Lima

Foto de **Harvey Finkle**
Paris, 1993

REVOLUCIONANDO BIBLIOTECAS: UM PROJETO CONTÍNUO

Dinora Couto

Sabedores que somos do quanto a Biblioteca, espaço prioritário da escola, exerce um papel fundamental no ensino, faz-se necessária uma maior valorização e dinamização das atividades pedagógicas, em especial a conquista do leitor.

Constatando o quanto uma Biblioteca dinâmica influi numa educação prazerosa e de qualidade, acontecimentos significativos foram narrados no livro "REVOLUCIONANDO BIBLIOTECAS" distribuído a todas as Bibliotecas do DF em lançamentos regionalizados. Dentre as atividades, destacam-se os Projetos Literários, em especial o Leitor e Criador, de autoria da escritora Stella Maris . Intercâmbios culturais foram constantes, bem como parcerias com órgãos da cidade: Academia Taguatinguense de Letras, Administração Regional, Biblioteca Pública, Jornais e Livrarias.

Vários encontros, ora para aperfeiçoamento e incentivos, ora para treinamento em trabalhos técnicos, aconteceram. Livros criados pelos alunos, livros levados pelas livrarias especializadas, livros didáticos e outros eram encontrados nas diversas feiras e mostras. Outras ações enriqueceram o trabalho pedagógico, com exposições, campanhas, exibições de filmes, premiação dos melhores leitores, Concurso Pequenos Escritores, etc.

Nessa coletânea de experiências vivenciadas, gente que fez e faz acontecer nas Bibliotecas, em suas mais diferentes funções, deu sua contribuição valiosa para que cada vez mais o aluno fosse conquistado para a Biblioteca/Leitura.

Ainda dinamizando Bibliotecas, duas atividades sobressaíram-se: o Projeto Luz & Autor em Braille e o Jornal na Educação.

Visando a inclusão e socialização dos deficientes visuais, nasceu o Projeto Luz & Autor em Braille na Biblioteca Braille Dorina Nowill, integrando escritores brasilienses aos leitores em Braille. O escritor é escolhido como patrono do seu leitor a cada ano e os resultados são muito gratificantes. Começou com 17 escritores, em 95, e hoje a Biblioteca conta com 50 escritores no Projeto; cada um tem suas obras transcritas para o Braille e o deficiente visual cria sua produção literária. Ambos são homenageados e o encontro é imperdível: troca de emoções, momentos culturais, divulgação dos trabalhos em Braille.

Uma iniciativa do Governo do Distrito Federal foi conceder uma assinatura diária de jornais da cidade a cada escola pública. E na maioria dos casos, o lugar privilegiado para se ter o jornal diário é a Biblioteca, é claro.

Desenvolvendo projetos na Escola/Biblioteca como o MERCOSUL na Educação e o Programa de Valorização da Vida, o jornal teve um papel fundamental. O Correio Braziliense, jornal de maior circulação do DF, desenvolve o Programa Identidade com o Futuro, um programa de Jornal na Educação. Como a Biblioteca participa, tendo o jornal como um forte aliado nas pesquisas, uma fonte de informação constante! Sugerindo hemerotecas nas Bibliotecas, murais informativos, promovendo oficinas de Jornal na Educação e assessorando 200 escolas cadastradas no Programa, conquistamos mais leitores.

A partir da hora em que o profissional, atuante na Biblioteca, acredita que esse espaço é importante, que seu trabalho é tão valioso quanto o da sala de aula, os resultados são outros, compensadores, onde o aluno, o centro de todo o processo, é o mais beneficiado.

Dinorá Couto Cançado (Correio Braziliense – DF)

BIBLIOTECAS ESCOLARES DO COLÉGIO PEDRO II: UM RELATO

Maria de Fátima Prôa Melo [1] (Colégio Pedro II)

O Colégio Pedro II é uma instituição secular de ensino, servindo, ao longo de seus 162 anos de existência, como modelo de excelência na área educacional. Muitas vezes pioneiro e inovador, vem conseguindo conciliar tradição e modernidade, sem perder seus padrões de qualidade.

Conta, atualmente, com 14.000 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Ele encontra-se fisicamente desmembrado em 10 unidades escolares (UE): Centro, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Tijuca I e II, São Cristóvão I, II e III.

A cada UE é dada autonomia de funcionamento, respeitando-se, no entanto, a adoção de uma filosofia pedagógica única, comum a todas elas. O mesmo se estabelece em relação ao seu sistema biblioteconômico. Ele é composto pelas *Salas de Leitura* das Unidades Escolares I (1º segmento do Ensino Fundamental), destinadas à iniciação do hábito da leitura e da pesquisa, e pelas *Bibliotecas Escolares* das Unidades II e III (2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio), que têm por finalidade servir de complemento e apoio ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem da instituição, além de sedimentar o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura.

O Colégio possui, ainda, coleções especiais denominadas *Bibliotecas de Memória*, formadas por obras antigas e/ou raras, acervos particulares de professores da Instituição e publicações sobre a memória histórica do Colégio.

Convivem assim, lado a lado, passado e presente, memória e atualidade, acervos de preservação e acervos escolares. Neste caso, também o pré-leitor e o pesquisador especializado.

Visando, no entanto, dar ênfase ao atendimento ao educando do Ensino Fundamental e Médio é que vem se delineando uma nova vertente na política de bibliotecas escolares do Colégio. Agora, elas passam a atuar efetivamente como agentes dinâmicos nesse processo pedagógico.

Mas, afinal, quem é esse usuário tão característico que consegue impor a todo um sistema a revisão de seus padrões convencionais? Não é mais o professor, o adulto, aquele freqüentador de outras bibliotecas e salas de estudo silenciosas. São a criança e o adolescente – por natureza inquietos, curiosos e barulhentos – que conseguem tornar este ambiente austero num lugar prazeroso. É o aluno, reconhecido agora como "cliente preferencial" da biblioteca.

É ele quem ajuda a transformar o formalismo da técnica, levando o bibliotecário a adotar uma nova mentalidade e um novo posicionamento profissional. São, enfim, adequados para o aluno os padrões para a formação, a organização, o tratamento do acervo e os serviços oferecidos.

Do acervo da biblioteca constam, basicamente, material de referência, livros didáticos, obras gerais e literárias e publicações periódicas. É dada ênfase à formação de um acervo literário na área de literatura infanto-juvenil e um acervo "lúdico", constituído por gibis, livros-jogos, livros de curiosidades e entretenimento *(Onde está Wally, Guiness Book e Guia dos Curiosos,* por exemplo). Procura-se ter sempre, nem que seja apenas para circulação restrita (só para consulta), um exemplar de cada livro adotado e todos os títulos de leitura obrigatória.

A organização de todo o material procura facilitar a busca rápida do usuário, visto que ele, como todo adolescente, tem sempre pressa e dispõe de pouco tempo para achar o que precisa, normalmente apenas o horário de entrada ou saída, o recreio e os intervalos. Os livros didáticos e as enciclopédias ficam próximos, porém separados do acervo geral, já que eles resolvem basicamente as necessidades informacionais deste aluno. Os gibis e livros de entretenimento se encontram junto aos de literatura infanto-juvenil, pois isto facilita a familiaridade com o livro e a passagem natural da leitura recreativa para a leitura literária.

O processamento técnico – desculpem os formalistas da técnica biblioteconômica – respeita a especificidade deste usuário. Para que tentar dissecar o conteúdo de um livro ao seu extremo, se o leitor não consegue, por muitas vezes, sequer copiar corretamente seu número de chamada, tantos são os dígitos e letras que o compõem? As notações são, então, simplificadas e acompanhadas de sinaléticas. A ordenação dos livros é feita, também, por cores, gêneros literários e cabeçalhos compatíveis com os termos dos conteúdos programáticos.

Sugiro que se converse com o maior interessado – o aluno –, fazendo dele o seu parâmetro para estabelecer suas regras, seja desde o tipo de descrição bibliográfica e seu nível de especificidade, seja o detalhamento da classificação, seja a escolha da linguagem de busca, seja, até mesmo, a ordenação das estantes.

Repense seus conceitos e reflita sobre as seguintes questões:

> *"Biblioteca toda arrumadinha, com tudo sempre no lugar, toda bonitinha é mau sinal! Ou melhor, é sinal de que não é constantemente usada; é sinal que não é 'fuçada' por seus leitores e, portanto, não está desempenhando a sua principal função, qual seja, disseminar as informações contidas em seu acervo."* [2]

Ainda conforme Silva (1995, p. 62): "(...) aceite a agitação do entra-e-sai de leitores e da circulação de informação (...) Não valorize excessivamente a preocupação com o silêncio, com a arrumação, com a disciplina e observação rígida dos regulamentos. Eles não devem ser vistos como os objetivos da biblioteca escolar, mas apenas como condições para que ela alcance seus reais objetivos, a saber, a promoção da leitura e a democratização do conhecimento registrado (..)"

E eu ainda complementaria: abandone as lamúrias e passe às ações possíveis, visando a desenvolver mecanismos que venham a atrair a comunidade escolar e integrá-la à tarefa, eminentemente coletiva, de pensar e fazer uma biblioteca escolar eficiente e capaz, um local que extrapole o caráter conservador e armazenador de informações, funcionando como um centro de aprendizagem dinâmica e participativa.

Como algumas atividades possíveis, nesse sentido, posso citar alguns exemplos de ações desenvolvidas na Biblioteca Central do Colégio:

DIVERSIFICAR PARA ATRAIR

(Ações direcionadas aos alunos)

Feira de livros	Campeonatos de xadrez
Exposições	Contadores de histórias
Encontros de RPG	Rodas de leitura
Palestras	Concursos literários

INTEGRAR PARA CRESCER

(Trabalho interdisciplinar da Biblioteca junto a outros setores e segmentos do Colégio)

Pais: apresentação dos serviços da Biblioteca nas reuniões de pais, principalmente nas séries iniciais (5ª série do 1º grau e 1ª série do 2º grau).
Professores: visitas guiadas à Biblioteca com turmas de 5ª série; orientação sobre a utilização de bibliotecas, para alunos de 2° grau, através de aulas expositivas.
Grêmio e Associação de Pais: campanhas para renovação de acervo, troca-troca de livros didáticos, feira de livros usados.
Equipes pedagógicas: participação nas reuniões de planejamento e COPAS.
Salas de Leitura: sedimentação do trabalho desenvolvido no 1º segmento do Ensino Fundamental
Direção da UE: inclusão da Biblioteca nos projetos pedagógicos.

Aos serviços convencionais oferecidos tradicionalmente por qualquer biblioteca, são desenvolvidos alguns específicos para essa clientela, como, por exemplo:

- banco de livros adotados;
- banco de livros de leitura obrigatória;
- empréstimo anual;
- orientação para o uso de bibliotecas e sobre como pesquisar e apresentar trabalhos, através da elaboração de folhetos explicativos ou aulas expositivas.

Atendidas, assim, as necessidades informacionais deste usuário, promove-se, ainda, sua aproximação inicial com a leitura ou desenvolve-se e consolida-se este hábito, visando a sua formação como um ser crítico, consciente, participativo. Talvez seja esta a grande diferença e a função da biblioteca escolar, neste caso as do Colégio Pedro II: poder interagir e participar no processo educativo e pedagógico de formação deste, enfim, cidadão.

Neste processo, a biblioteca redimensiona seus próprios conceitos. Os avisos de "Silêncio" pelo simples silêncio são substituídos: não é contestado o direito de fazer barulho, porém, em outro lugar. Nesse sentido, desenvolve-se a conscientização em relação ao direito dos demais.

A valorização de atitudes individualistas ou o desrespeito ao bem coletivo – seja através do ato de rasgar, cortar ou roubas livros, por exemplo – são colocados em questão. Assim, valores são discutidos; situações, avaliadas e consciências críticas, formadas.

E é assim que, investindo efetivamente no seu papel transformador, saindo da passividade para a ação, as bibliotecas escolares do Colégio Pedro II vêm conquistando credibilidade junto à comunidade escolar, o que se reflete nos altos índices de freqüência, consultas e empréstimos.

BIBLIOTECA CENTRAL - UESCII

BIBLIOTECA CENTRAL	1996	1997	1998 8 meses[2]	1999 6 meses[3]
Leitores inscritos	627	656	707	326
Consultas / Freqüência [1]	23.000	27.673	19.692	12.589
Empréstimo domiciliar	5.165 livros 3.735 leitores	6.532 livros 5.035 leitores	5.593 livros 4.467 leitores	2.382 livros 1.860 leitores

1. nº de usuários que assinam o livro de freqüência + 3 vezes o nº de assinaturas + nº de usuários que fazem empréstimo domiciliar
2. o Colégio esteve em greve por 4 meses
3. apenas 1º semestre de 1999

Para finalizar, gostaria de propor uma questão. Não mais um tema para discussão, mas, sim, para uma posterior reflexão: dizem que os "livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas... os livros só mudam as pessoas" (GRACO, Caio, 153-121 A.C.) [3]. Não seria o ideal, então, que fôssemos nós os reais interlocutores dessas mudanças, através da nossa atuação na biblioteca escolar ?

e-mail fproa@uol.com.br

Notas

[1] Bibliotecária, Especialista em Ciência da Informação (UFRJ/CNPq/IBICT) e Literatura Infanto-Juvenil (UFRJ/Inst. Letras e UFF/Fac. Letras)

[2] SILVA, Waldeck Carneiro da Silva. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo : Cortez, 1995.

[3] GRACO, Caio, (153-121 A. C.), tribuno romano

Referências bibliográficas

BARROS, Maria Helena T. C. de. *A atuação da biblioteca escolar* : relato de uma crise. São Paulo : Associação Paulista de Bibliotecários, 1994. 7 p. (Ensaios APB ; 6)

BOYD, Jessie et all. *Bibliotecas* : como organizar pesquisas, como orientar leituras, como selecionar. Rio de Janeiro : Lidador, 1968. 190 p.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves, SILVA, Sinézia Cecília de Araújo, RAMIRES, Gilka Ferreira Gomes. *Pesquisa escolar* : conhecimento e utilização das fontes bibliográficas. Recife : Bagaço, 1995. 132 p.

FRAGOSO, Graça Maria (org.). *Biblioteca e escola* : uma atividade interdisciplinar. Belo Hori-

zonte : Lê, 1994. 68 p.

NERY, Alfredina et all. *Biblioteca escolar* : estrutura e funcionamento. São Paulo : Loyola, 1989. 108 p. (Práticas pedagógicas ; 3)

OSÓRIO, Maria Aparecida de Lima, ALFANO, Maria Cecília. *Trabalhando na biblioteca* : manual para os auxiliares de bibliotecas... São Paulo : Instituto Mackenzie, 1994. 77 p.

SILVA, Divina Aparecida de, ARAÚJO, Iza Antunes. *Auxiliar de biblioteca* : noções fundamentais. Brasília, DF : ABDF. 1987. 63 p.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo : Cortez, 1995. 117 p.

SIMÃO, Maria Antonieta, SCHERCHER, Eroni Kern, NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ativando a biblioteca escolar*. Porto Alegre : Sagra : DC Luzzato, 1993. 67 p.

TAVARES, Maria Christina de Moraes. *Atuação da biblioteca infanto-juvenil*. São Paulo : Associação Paulista de Bibliotecários, 1994. 11 p.. (Ensaios APB ; 3)

VIANA, Maria Cecília Monteiro, ALMEIDA, Maria Olívia de. *Pesquisa escolar* : uso de biblioteca, recursos audiovisuais, estratégias de ensino. São Paulo : Olho d'Água, 1997. 60 p.

PROGRAMA DE REVITALIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Tadeu Rodrigo Ribeiro
(Assessor pedagógico da Coordenadoria de Bibliotecas
da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte)

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem como diretriz pedagógica o Programa Escola Plural. Dentre seus eixos norteadores, destacam-se a preocupação com a totalidade da formação humana; o trabalho coletivo dos professores; nova organização dos tempos escolares, submetendo os aspectos administrativos às necessidades educativas dos alunos; respeito ao ritmo próprio de cada aluno; e vivências culturais em cada ciclo de formação.

Tendo por base o Programa Escola Plural, o Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino foi implementado a partir de julho de 1997. Seu objetivo é dinamizar as bibliotecas escolares e integrá-las aos projetos político-pedagógicos das escolas.

O programa é estruturado em vinte e duas bibliotecas-pólo para as 174 bibliotecas escolares e a Biblioteca do Professor, coordenadas pela Coordenadoria de Bibliotecas Escolares. O nome pólo deve-se ao fato de primeiro agregarem em torno de si outras bibliotecas escolares de uma mesma regional administrativa, colaborando com o trabalho delas, e, segundo, de atender à comunidade. Nelas estão lotados, além de auxiliares de biblioteca, bibliotecários.

A Coordenadoria de Bibliotecas é composta por duas bibliotecárias e um assessor pedagógico. Ela dirige a implantação do Programa com quatro frentes de trabalho: formação inicial e continuada, melhoria do acervo, programas de leitura e informática.

Auxiliares de biblioteca e bibliotecários, além da função técnica de organizadores de acervo, desempenham o papel de agentes culturais. Eles devem participar das reuniões pedagógicas das escolas, integrando a biblioteca ao processo de ensino e aprendizagem. Parte-se do princípio de que a biblioteca é parte constitutiva deste e não apêndice, suporte ou reforço do ensino ministrado em classe. O educando deve ter acesso a diversas fontes de consulta em múltiplas linguagens, aprendendo a selecioná-las e a usá-las. A biblioteca possibilita, assim, a horizontalização da informação, limitada na escola tradicional ao professor e ao livro didático.

Abre novos espaços para o enfoque globalizador do ensino, o desenvolvimento de projetos de trabalho e a pesquisa. Auxiliares de biblioteca e bibliotecários devem, ainda, promover ou colaborar nas programações culturais, recuperando a escola como espaço de vivências culturais.

O acompanhamento periódico do programa é feito mediante reuniões mensais da Coordenadoria de Bibliotecas com os bibliotecários das bibliotecas-pólo e destes com os auxiliares de bibliotecas. O objetivo é trocar experiências, formar grupos de estudos, levantar demandas de formação e problematizar realidades: uso do espaço, melhoria do acervo e apropriação de múltiplas linguagens como meio de expressão e construção do conhecimento.

Um balanço geral do Programa em dois anos mostra grandes avanços. Alguns exemplos: as bibliotecas do Ensino Fundamental estão em funcionamento contínuo e com pessoal permanente e a sua abertura tem provocado intenso afluxo de leitores e reinaugurações; o empréstimo domiciliar cresce a cada dia e muitas bibliotecas já promovem atividades culturais, como a hora do conto, teatros, hora da poesia, jornal da biblioteca e projetos específicos, como filosofia para crianças e leitura. Os bibliotecários estão organizados em quatro grupos de estudo para aprofundar questões relativas ao Programa: quanto ao uso da informática, à divulgação de experiências significativas do programa, ao crescimento qualitativo do acervo e do novo papel e perfil do bibliotecário e auxiliar de biblioteca.

E, agora, os professores têm pela frente o desafio de incorporar o novo perfil da biblioteca e de seus profissionais com suas possibilidades educativas e culturais na escola e repensar a relação da biblioteca com o que acontece na sala de aula.

Belo Horizonte, maio de 1.999.

Coordenadoria de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Rua Carangola, 288 – 8º Andar
Bairro Santo Antônio CEP: 30.330240 Fax: 277-8660
e-mail: cpp02@pbh.gov.br

FAROL DA EDUCAÇÃO
UMA ALTERNATIVA PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES DO MARANHÃO

Cassia Cordeiro Furtado

(Coordenadora das Bibliotecas Farol da Educação da Gerência de Educação do Maranhão e Professora do Departamento de Biblioteconomia da UFMA)

1 INTRODUÇÃO

A educação é fundamental para o desenvolvimento de um país e para a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos. Tendo como prioridade a educação, o Governo do Estado do Maranhão, através da Gerência de Educação tem estimulado fortemente a prática de ações pedagógicas que objetivam transformar a realidade atual do sistema de ensino do Estado.

No Maranhão, o sistema escolar tem sido afetado por inúmeros problemas, os quais colocam esse Estado entre os estados brasileiros portadores da taxa de analfabetismo mais elevada. Aliado a isto existem outros fatores agravantes como:

- elevadas taxas de repetência e evasão escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental;
- formação inicial precária dos professores e ausência de formação contínua;
- limitação do acesso a escola, ocasionando uma demanda maior do que a oferta;
- excesso de burocracia e centralização das decisões;
- ausência nas escolas de recursos didático - pedagógicos; etc.

Na tentativa de amenizar esses problemas, a Gerência de Educação/MA tem procurado alternativas viáveis, através da implantação de projetos inovadores, como exemplo : Aceleração de Estudos, Oficinas Pedagógicas e Bibliotecas Farol da Educação.

2 JUSTIFICATIVA

Em 1992 foi criado na antiga Secretaria de Estado da Educação, hoje Gerência de Educação, o Projeto de Implantação de Bibliotecas Escolares que tem por objetivo (MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação, 1992. n. p.):

> "*implantar e implementar bibliotecas escolares, na rede Estadual de Ensino, de forma sistêmica, assim como também assegurar o funcionamento e dinamização dessas bibliotecas de forma integrada com as escolas, a fim de contribuir efetivamente para o processo educativo*".

Depois desses anos de experiência e de implantação de várias bibliotecas em escolas da capital e do interior do Estado, percebeu-se que as bibliotecas não atingiram plenamente os objetivo propostos, ou seja, a biblioteca escolar continuava esquecida em um canto qualquer, sem oferecer serviços eficientes, sem despertar o interesse da comunidade docente e discente.

Causas para essa realidade são várias, destaca-se:

- falta de compromisso de administrações passadas com a continuidade das atividades já desenvolvidas pelo Projeto;
- ausência de infra-estrutura - recursos materiais, humanos e financeiros - para manutenção das bibliotecas implantadas, especialmente no interior do estado;
- falta de sensibilidade por parte dos auxiliares de bibliotecas, professores e diretores da real importância da biblioteca escolar; etc.

Com base na constatação de que a Gerência de Educação/MA não tem condições de implantar e manter em funcionamento satisfatório uma biblioteca em cada escola da Rede Estadual de Ensino, na observação de experiências relevantes e nas recomendações da literatura especializada, origina-se o Projeto BIBLIOTECAS FAROL DA EDUCAÇÃO.

A política da Governo do Maranhão é transformar as bibliotecas escolares em uma efetiva instituição de apoio a educação formal e informal, transformá-la em um espaço atraente, bonito, moderno, com boa estrutura para um melhor funcionamento e consequentemente aumentar a sua freqüência e utilização. Democratizar o acesso ao livro, servir à comunidade ou município onde está inserida, enfim , fazer das BIBLIOTECAS FAROL DA EDUCAÇÃO uma instituição de educação, cultura, informação e lazer, a qual descreve-se a seguir.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- socializar o livro nas comunidades carentes, destacando-se a comunidade estudantil do ensino fundamental e médio.

Objetivos Específicos

- estimular a leitura, o prazer pelo texto, através de obras literárias;
- contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas do bairro ou município envolvido;
- fornecer material para favorecer as pesquisas, em especial a nível do ensino fundamental e médio;
- servir de Centro de Informações para a comunidade do bairro ou município beneficiado;
- mudar o aspecto físico das bibliotecas para um ambiente atraente, bonito, moderno, com infra-estrutura adequada;
- dotar a comunidade de um espaço destinado ao encontro com as artes, com os bens culturais, enfim fazer das Bibliotecas Farol da Educação um Centro Cultural.

4 BIBLIOTECAS FAROL DA EDUCAÇÃO

As Bibliotecas Farol da Educação foram concebidas tomando como base as mini bibliotecas de bairro “Farol do Saber” , projeto já implantado na cidade de Curitiba pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação.

As Bibliotecas Farol do Saber da cidade de Curitiba datam de l994, e têm alcançado excelentes resultados com relação aos objetivos propostos de tornar-se “ponto de referência disseminador da cultura e do saber” (CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação, 1994, p.06).

Partindo do projeto original, foram feitas adaptações para adequação do mesmo à realidade do Estado do Maranhão. Adaptações estas que vão desde aspectos arquitetônicos, estrutura técnica - institucional, até o organização e funcionamento das bibliotecas, o que inclui também alterações com relação ao tratamento técnico do acervo.

As Bibliotecas Farol da Educação formam uma rede de bibliotecas escolares, implantadas nos bairros da capital e nos municípios do interior do Estado do Maranhão. São bibliotecas com projeto arquitetônico específico (Anexo 1), tendo como principal característica funcionar como unidade independente da escola, ou seja, atender não só a comunidade da escola onde está implantada, mas envolver a comunidade estudantil da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, das escolas próximas. Em algumas ocasiões as bibliotecas podem ser implantadas em terrenos públicos, especialmente no interior do estado, onde é feito um trabalho em parceria com as Prefeituras Municipais. Destaca-se que as bibliotecas tem como usuário potencial os alunos da rede pública estadual, mas os serviços das mesmas são estendidos a comunidade do bairro ou município.

As Bibliotecas Farol da Educação são implantadas em locais estrategicamente escolhidos, obedecendo a dois critérios básicos: primeiro, que a comunidade seja carente de instituições de leitura e segundo critério, que a comunidade possua elevado número de escolas da Rede Estadual. Inicialmente prevê-se a construção de 24 (vinte e quatro) bibliotecas, sendo 04 (quatro) na capital e o restante no interior do Estado, onde a carência de livros , informações e bens culturais é mais marcante.

O corpo técnico do Projeto Biblioteca Escolar é formado por profissionais e estudantes das áreas de Biblioteconomia, Letras e Pedagogia, e desenvolvem as seguintes atividades:

- seleção do material a ser adquirido para compor o acervo das bibliotecas;
- processamento técnico do acervo;
- organização das bibliotecas, por ocasião da implantação das mesmas;
- capacitação dos recursos humanos que atuam nas bibliotecas;
- planejamento das atividades de dinamização e eventos culturais, objetivando efetivo uso do acervo;
- acompanhamento, supervisão e avaliação periódica das atividades e funcionamento das bibliotecas.

As Bibliotecas Farol da Educação têm 02 (dois) funcionários por turno, tendo como perfil básico ser profissional ou estudante do Curso de Biblioteconomia, Letras, Filosofia ou Pedagogia, o gosto e a paixão pela leitura, pois a socialização do livro é impossível de ser realizada por alguém que não goste de ler. Outra característica marcante é

a facilidade de relacionamento com o público, incluindo o público infantil, já que esse fator será decisivo para a imagem da biblioteca perante a comunidade.

Com relação à capacitação, é realizado, por ocasião da implantação das bibliotecas o treinamento de "Auxiliar de Biblioteca", com carga horária de 40 horas, incluindo rotina de funcionamento da biblioteca e oficinas de leitura. E periodicamente realizasse-a palestras, seminários e cursos, objetivando reciclar esses profissionais. Destaca-se que geralmente os funcionários que atuam nas bibliotecas já tiveram uma experiência anterior no processamento técnico do acervo, que é realizado na sede na Coordenadoria do Projeto Biblioteca Escolar.

Os funcionários das bibliotecas desenvolvem as seguintes atividades:

- inscrição de usuários;
- recuperação da informação;
- auxílio a pesquisa e a consulta local;
- serviço de empréstimo, renovação e devolução do material;
- atividades de dinamização;
- intercâmbio com escolas e entidades da comunidade para utilização efetiva do espaço como Centro Cultural.

4.1 Processamento Técnico

A seleção do material que compõe o acervo das bibliotecas é de responsabilidade da Gerência de Educação, tendo como indicador a comunidade onde a biblioteca será implantada. A Secretaria de Educação compromete-se em adquirir, por compra, para a formação inicial do acervo 3.000 (três mil) títulos, sendo formado por:

Coleção de Literatura Infanto - Juvenil, Geral e Maranhense	35%
Coleção Didática e Paradidática	25%
Coleção Profissionalizante e Técnica	25%
Coleção de Referência	15%

Além de material bibliográfico, o acervo inclui jogos pedagógicos, material áudio - visual, incluindo CD-ROM.

Dar-se destaque especial a Seção Maranhense, onde concentram-se documentos de autores do nosso Estado, porém não só a produção literária, mas toda produção intelectual.

O acervo das Bibliotecas Farol da Educação da cidade de São Luís será similar, porém com relação as bibliotecas do interior do estado será observado particularidades regionais.

O processamento técnico dos documentos que compõe o acervo das Bibliotecas Farol da Educação foge do convencional, no caso da coleção de literatura infanto - juvenil. Despreza-se a CDD, e adota-se como símbolo a letra "**I**" (em caixa alta) para literatura infantil e a letra "**J**" (também em caixa alta) para literatura juvenil. Acrescenta-se as três letras iniciais do sobrenome do autor sobre as três letras iniciais do título. Essas coleções são divididas por gênero literário em dez classes, atribuindo cores distintas (Anexo 2). Na lombada desses livros a etiqueta com o sistema de chamada é em tons coloridos.

A utilização do sistema de cores tem como objetivo levar a criança e o jovem a orientar-se na biblioteca sem ajuda do auxiliar, pois facilmente o usuário poderá identificar o gênero literário que mais gosta de ler e os livros recomendados para seu nível de leitura.

Destaca-se a necessidade da uniformização de serviços, especialmente com relação o tratamento técnico do acervo e regulamentos, visando-se assim não descaracterizar as Bibliotecas Farol da Educação, apesar de que a comunidade pode e deve usar a criatividade e iniciativa para planejar atividades e eventos específicos, segundo as suas necessidades.

Visando a manutenção e continuidade dos serviços oferecidos pelas Bibliotecas Farol da Educação estabelece-se parcerias com instituições como; Gerências de Cultura, de Solidariedade Cidadania e Trabalho e Prefeituras Municipais. A médio prazo pretende-se institucionalizar o "Sistema de Bibliotecas Escolares do Estado do Maranhão", através de ato governamental o que propiciará uma estrutura institucional para as bibliotecas da Gerência de Educação.

4.2 Atividades Educativas e Culturais

Entende-se que o Farol da Educação não é apenas uma biblioteca onde se tenha acesso à produção cultural da humanidade, mas uma biblioteca onde a informação viva se faz presente. Pretende-se que a Biblioteca Farol da Educação, em especial no interior do Estado, funcione como um centro para realização de eventos educativos, culturais e de lazer.

Espera-se também contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento pelo gosto da leitura. Um dos pontos fortes do acervo é a coleção de literatura, com isso se estará proporcionando facilidade de acesso ao texto literário. E para a efetiva utilização desse acervo planeja-se atividades de dinamização, que deverão atingir vários segmentos da comunidade estudantil, como:

- palestras, debates;
- concursos, jogos e gincanas;
- exposições, feiras;
- oficinas;
- cursos;
- dramatização, desenho, pintura, etc.;

Destaca-se que para essas atividades obterem resultados positivos, é feito inicialmente um trabalho de sensibilização junto às escolas, associações, clubes, igrejas, etc., objetivando a participação de todos e os serviços são oferecidos com periodicidade regular.

Semanalmente, nos dias de sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino, é realizada a atividade *Encontro Magico,* atividade dirigida para estudantes, que objetiva aproximar o aluno dos livros, incentivar a leitura de lazer, divulgar a literatura infantil e juvenil, levar ate as crianças autores, ilustrados, etc. Essa atividade é planejada semestralmente, tendo como base as datas comemorativas e cívicas estaduais e nacionais e também as atividades pedagógicas das escolas. As escolas convidadas a participarem do *Encontro Mágico* são escolas da comunidade, tanto escolas públicas como particulares. No sábado é realizada novamente uma atividade, porém tendo como público as crianças da comunidade, que voluntariamente freqüentam a biblioteca.

O *Encontro Mágico*, é o momento da criança ter contato com livros, com a literatura, com o mundo. De suscitar o imaginário, de sentir emoções importantes como tristeza, alegria, raiva, medo, tranqüilidade ....

> "*Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem, caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo...*"(ABRAMOVICH, 1994, p.16)

A hora do conto denominada *Encontro Mágico* funciona como ponto de partida para outras atividades culturais. A partir das histórias contadas pode-se fazer dramatizações, concursos, palestras, etc. Os recursos mais utilizados são:

- álbum sanfonado;
- álbum seriado;
- recortes da história em quadrinhos;
- histórias ampliadas;
- jogo da memória;
- teatro de caixa ou cineminha;
- quebra-cabeça;
- bingo cultural;
- boliche cultural:
- fitas de vídeo;
- jogo dos personagens;
- caça palavras;
- teatro de fantoches;
- bonecos de luva;
- cruzadinha;

5 ACOMPANHAMENTO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO

Visando a realimentação do sistema, é feito, de forma contínua, o acompanhamento, supervisão e avaliação pelos técnicos da Coordenadoria do Projeto Biblioteca Escolar, da rotina dos serviços da biblioteca.

Cada Biblioteca Farol da Educação tem um supervisor e sua função principal é servir de elo entre a biblioteca e o Coordenadoria do Sistema, além de:

- acompanhar o funcionamento da biblioteca,
- planejar semestralmente, junto com os auxiliares de biblioteca atividades que serão realizadas durante o *Encontro Mágico*,
- apresentar a Coordenadoria das Bibliotecas estatística mensal de freqüência na biblioteca,
- apresentar a Coordenadoria das Bibliotecas relatório mensal das atividades desenvolvidas no Encontro Mágico,
- coordenar o inventario do acervo, o qual deve ser realizado uma vez por ano,
- coordenar a atividade de avaliação da biblioteca, a qual deve ser realizada uma vez por ano.

As Bibliotecas Farol da Educação localizadas no interior do estado são supervisionadas semestralmente por um técnico em Biblioteconomia da Coordenadoria das Bibliotecas

Torna-se relevante destacar a importância do acompanhamento "in loco" das atividades desenvolvidas nas Bibliotecas Farol da Educação das cidades do interior do Estado, como forma até de incentivo às mesmas, além do que a supervisão funciona como canal de comunicação entre a coordenação e as bibliotecas.

6 SITUAÇÃO ATUAL – JULHO/99

A primeira Biblioteca Farol da Educação foi inaugurada em 20 de agosto de 1997, durante as festividades em comemoração aos 70 anos do escritor maranhense Josué Montello, Biblioteca Farol da Educação Josué Montello, no município de São José de Ribamar.

Atualmente temos em funcionamento as seguintes bibliotecas:

- Biblioteca Farol da Educação José Sarney - localizada na capital do estado, no bairro do Renascença;
- Biblioteca Farol da Educação Nina Rodrigues - no município da Vargem Grande;
- Biblioteca Farol da Educação Olímpio Cruz - no município de Barra do Corda;
- Biblioteca Farol da Educação Governador Eugênio Barros - no município de Caxias;

- Biblioteca Farol da Educação Maurice Druom – localizada na capital do estado, no bairro do Vinhais
- Biblioteca Farol da Educação – localizada na capital do estado, no Bairro de Fátima, funcionando ainda em caráter experimental, desde maio/99, com inauguração prevista para inicio de agosto.

Temos ainda previsão de inauguração, para o mês de agosto/99 , das Bibliotecas nos seguintes municípios: Pindaré Mirim, São Bento, Açailância.

Torna-se relevante destacar que as Bibliotecas Farol da Educação, apesar de formarem uma rede de biblioteca escolar, apresentam alguns pontos divergentes, devido a mudança da comunidade onde está implantada, em conseqüência a freqüência e os serviços a serem oferecidos sofrem alterações.

Cada biblioteca atende mensalmente uma média de 1.500 a 2.700 consultas, sendo que a grande maioria é de estudantes do ensino fundamental e médio, 85%. A Biblioteca Farol da Educação Josué Montello que irá completar dois anos de funcionamento já atendeu mais de 70.000 consultas.

Na atividade Encontro Mágico, cada turno recebe uma média de 25 crianças, porém em eventos especiais, como o *II Arraial da Leitura*, que foi realizado durante 21 a 25 de junho deste ano, cada biblioteca atendeu mais de 200 crianças.

Principais atividades desenvolvidas no Encontro Mágico:

- Peça teatral com a artista Priscila Camargo, *Boca a Boca; a antiga arte de contar histórias;*
- Bate - Papo com o ilustrador de livros infantis Guto Lins;
- Participação em diversas F*eiras de Livros Infantis*;
- Lançamento do livro infantil, *A Nuvenzinha*, da autora Suely Moura de Oliveira e do livro *Planeta Natureza* de Paulo Dantas de Oliveira Filho, ambos maranhense;
- *Semana de Monteiro Lobato*, realizada no mês de abril;
- *Arraial da Leitura*, realizado em junho, durante os festejos juninos, objetivando divulgar o folclore maranhense, realizado desde o ano passado;
- Peça Teatral *O Nascimento do Menino Jesus,* cujo elenco foi formado por usuários da biblioteca;

- *Semana do Autor Maranhense,* realizada sempre em agosto;
- Exposição de fotografias *Lixo Urbano,* de Ailtom Dahrain;
- *Exposição de Miniaturas* do artista plástico José Freire Moreira, realizado de 04 a 09.06.99;
- *Quinzena do Livro Infanto - Juvenil*, realizado em parceira com a Biblioteca Pública Benedito Leite e a Fundação Nacional do Livro Infanto Juvenil;
- Curso *Noções de Pesquisa Bibliográfica*, dirigido para alunos da 8ª série do ensino fundamental de escolas púbicas, objetivando incentivar e capacitar para a prática da pesquisa escolar.

Foi realizada avaliação de serviços nas Bibliotecas Farol da Educação Josué Montello e José Sarney, com os seguintes resultados:

- Motivo da freqüência na biblioteca é para satisfazer a necessidade de informação para estudo e pesquisa;
- Em todas as duas biblioteca avaliadas, mais de 80% dos entrevistados consideraram o acervo de qualidade *bom* ou *ótimo;*
- A maioria dos usuários recorre ao Auxiliar de Biblioteca para localizar o documento que necessita;
- A qualidade dos serviços oferecidos pela biblioteca obteve dos estudantes conceito *bom* ou *ótimo*, num total de 93,67% na Biblioteca Farol da Educação Josué Montello e na Biblioteca Farol da Educação José Sarney esse índice foi de 97,9%.
-

6 CONCLUSÃO

A Gerência de Educação acredita que com a implantação das Bibliotecas Farol da Educação está preenchendo uma grande lacuna até então deixada pelas bibliotecas escolares, a sua função educacional. A função das bibliotecas escolares vai além de tornar acessível livros e material didático a professores e alunos, deve ela servir de apoio ao processo ensino/aprendizagem, incentivar a comunidade estudantil a usar os livros, promover a formação da prática da leitura, orientar pesquisas... Além do que, acredita-se que “estender os serviços e recursos da biblioteca escolar à comunidade seria a

concretização da nossa filosofia em relação à educação permanente" (QUEIROZ, 1982, p.85).

Por outro lado, tem-se consciência dos entraves a serem superados em busca dos objetivos propostos, mas acredita-se que as Bibliotecas Farol da Educação estão conquistando a comunidade e assim conseguirão sensibilizar os administradores das instituições envolvidas com o projeto, objetivando a sua continuidade e expansão dos seus serviços.

ANEXO 1

BIBLIOTECA FAROL DA EDUCAÇÃO

ANEXO 2

TABELA DE GÊNERO LITERÁRIO E CORES

ASSUNTO	**COR**	**SIMBOLOGIA**
Realidade / Cotidiano	Azul	
Romance de Mistério / Terror / Ficção Científica / Aventura / Viagens / Suspense / Policial / Mistério	Vermelho	
Folclore / Costumes / Lenda / Mitologia / Fábulas / Provérbios / Adivinhações / Parlendas / Brinquedos e Brincadeiras / Cantigas de Roda / Rimas / Quadras / Mnemônicas	Laranja	
Romance / Crônica / Poesia / Novela / Teatro / Drama	Cinza	
Contos de Fada / Fantasia	Verde	
Fatos Históricos	Marrom	
Animais	Amarelo	
Religião	Vinho	

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**; gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Sipione, 1994. 174 p.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991. 109 p.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de implantação das Bibliotecas "Farol do Saber"**; estrutura e funcionamento. Curitiba, 1994. 18 p.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta para criação de um Sistema de Bibliotecas Escolares na Rede Estadual**. São Luís, 1992. n.p.

QUEIROZ, Raimunda Augusta de. A Biblioteca escolar e seu papel no sistema educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1982, João Pessoa. **Anais**...João Pessoa, Associação Profissional de Bibliotecários da Paraíba, l982. V.1, p.81-90.

AQUI TEM PROMOÇÃO DA LEITURA!

Rosinaura Lisboa de Barros
(E. M. de 1º Grau Vila Monte Cristo)

A biblioteca da Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo iniciou suas atividades em 1995. Foi organizada para atender à comunidade escolar e o bairro onde está inserida e ser um espaço cultural, de lazer, informação e leitura. Funciona em horários alternativos e desenvolve vários projetos, como o Rodacultura (atividade quinzenal que se divide em programações artísticas e literárias, sempre nas quintas-feiras, às 18h.) e o Correio Escolar (troca de correspondência entre a comunidade escolar).

O acervo conta, atualmente, com 6.000 livros e é constituído por obras gerais, didáticas, técnicas, literatura infantil e juvenil, literatura brasileira e estrangeira (em francês, inglês e espanhol). A hemeroteca contém recortes de jornais, revistas e folhetos informativos, organizados por assunto alfabeticamente. A informação também pode ser encontrada em jornais diários (Zero Hora, Correio do Povo e Folha de São Paulo) e em revistas, como: Veja, Caminhos da Terra, Geográfica Universal, Superinteressante, Nova Escola, Veja Kid +, Revista Projeto de Educação, Revista do Professor, Pátio e Educação.

Os inscritos na biblioteca já são 620, que podem retirar, através do empréstimo domiciliar, um livro e uma revista ou um gibi por vez. Para consultar ou pesquisar não necessita estar inscrito. A média do empréstimo é de 150 atendimentos por dia.

Dentre os objetivos da biblioteca escolar, o de propiciar o desenvolvimento do gosto pela leitura é que desencadeou o projeto de promoção da leitura e de divulgação da literatura. Este projeto consiste em:

- Proporcionar o encontro com escritores de livros infantis e juvenis, para que conversem sobre o processo de criação de suas obras literárias. Alguns escritores gostam também de contar histórias, como Marô Barbieri, Iria Müller Poças, Gláucia de Souza e Lilian Zieger. Já recebemos, também, Dilan Camargo, Jerônimo Jardim, Sergio Napp e Jane Tutikian.

- Montar caixas literárias, que podem ser organizadas por escritor, por tema, assunto ou gênero (relações, amor, animais, lendas, poesia e crônica), de acordo com o interesse dos alunos ou solicitação dos professores.
- Organizar cestas com gibis, revistas e livros para serem levados para o pátio durante o recreio.
- Organizar horários de leitura para as turmas no espaço da biblioteca, acompanhadas por seus professores.
- Montar uma feira de livro anual para apresentar à comunidade a variada produção literária, com representação de oito grandes editoras.
- Apresentar o acervo para os leitores em uma estante itinerante, sempre com um objetivo: livros novos, doações, por autor, por gênero, indicações de uma instituição ou pessoa em especial ou porque nunca foram lidos, com um código de cores: sinal vermelho indica que a leitura da obra somente será feita na biblioteca, sinal verde é quando pode levar para casa.

Entre estas ações que despertam e incentivam para a leitura, desenvolve-se a atividade de “contação” de histórias de livros infantis e juvenis, que pode ser solicitada pelos professores ou oferecida pela biblioteca. São apresentadas aos alunos e à comunidade, utilizando-se de recursos ou materiais diversos, como:

- Leitura do próprio livro e apreciação de sua ilustração
- Fantoches
- Cineminha
- Quadro de feltro e avental
- Teatro de varas
- Cartazes com símbolos
- Leitura dramática
- Fita de vídeo
- Fita cassete
- Com participação dos ouvintes na história

Estas atividades visam à aproximação do leitor com os livros, possibilitando a vivência crítica em relação ao autor e sua obra. Os alunos passam a identificar autores e

ilustradores, apreciam sua forma de escrever e seu traçado nos desenhos, projetam-se na fantasia e buscam a compreensão de suas realidades.

Como resgate das histórias contadas, desenvolvem-se ações liberadoras de criatividade e imaginação, que podem ser expressadas de várias formas:

- Sem nada a fazer, simplesmente a contemplação
- Através de desenhos
- Criação de personagens ou situações
- Dramatização
- Dobraduras
- Construção de algo relacionado à história
- Recorte e colagem
- Brincadeiras e jogos
- Música
- Produção textual (releitura, alteração no final da história, criação de outras aventuras para o personagem principal,...)

Estes encontros com a literatura propiciam vivências de muita sensibilidade entre o contador e os ouvintes. Abrem, também, novas possibilidades leitoras e produtoras e incentivam os professores a desenvolverem com seus alunos outras atividades de promoção da leitura, dos livros e da literatura, tornando-se assim um objetivo de toda escola, formando uma ação conjunta.

Algumas das ações dos professores: seminários de leitura (onde cada aluno conta o livro lido para os colegas); propaganda dos livros (fazer com que outros leiam o seu livro); "contação" da história para os colegas utilizando técnicas; montagem de cenários e personagens para exposição; produção de livro coletivo e oficina de criação de poesia. Ainda mantemos parceria com o Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS, que fornece caixas de livros para as turmas da escola, selecionados por assunto e com prazo de um mês para empréstimo.

Os resultados de todas estas ações são percebidos, imediatamente, na freqüência e procura pela biblioteca, no interesse pelos livros, na busca da obra divulgada, que na sua falta são apresentadas outras, nos olhos dos "preguiçosos de leitura" e no seu encantamento

ao ouvir histórias, no número cada vez maior de leitores e na relação prazerosa que se estabelece entre os leitores, a biblioteca e os livros em geral.

LEITURA: HÁBITO, PRAZER, DOCE DELEITE?

Maria Lúcia Almeida (OAPEC)

A Escola, espaço privilegiado onde ocorrem as práticas de leitura, tem realmente cumprido o seu papel de formadora de leitores perenes? Ou, pelo contrário, tem transformado o interesse, o prazer, o doce deleite em tarefa de leitura dos livros obrigatórios? Não será ela própria quem "mata" o leitor? Este "assassinato", lento, oferecido em conta-gotas ao longo dos anos em que se permanece na escola é feito com a visão que transforma a leitura em atividade meramente escolar.

Toda criança, ao ingressar na Escola, traz consigo a ansiedade, a alegria de desvendar as maravilhas ocultas na palavra escrita. Observa que a explosão de cores expressas nos cartazes, nos rótulos, nas propagandas, nos livros, insinuam um mundo letrado cheio de surpresas coloridas. Quando descobre o segredo que há por trás das letras, torna-se leitora voraz. A Escola assiste a este processo, sentindo que chegou o momento de interferir, de medir este prazer, de transformar este prazer em notas, de verificar a intensidade dele em extensos relatórios, de explicitá-lo em intermináveis fichas de leitura, em fazê-lo surgir nas amedrontadoras "provas do livro". E aí, adeus leitor...

Umas das formas mais usuais de controle de leitura que a Escola pratica é a ficha de leitura. O que se percebe é um tratamento superficial, único e padronizado de leitura. Geralmente, trata-se do preenchimento de um questionário com o título da obra, nome do autor, editora, personagens, resumo da obra. As fichas são recolhidas e se o objetivo é controlar, às vezes foge do controle. Copia-se do amigo que cursou a série no ano passado, ou, supremo sacrifício, lê-se o começo e o final da obra...Nada de aproveitar todos os matizes de interpretação, do significado do texto para cada um, das viagens que a história proporcionou, das correlações possíveis, dos paralelos passíveis de serem traçados. Nada de trabalhar o texto apenas pelo texto.

Neste contexto, há de se considerar a figura do professor. Ele deve ser modelo de leitura para seus alunos. E há de se considerar ainda, que este mesmo professor também é produto do que a Escola concebe em matéria de leitura. Apesar de todas as agruras conhecidas e propagadas pelo magistério hoje, como falta de dinheiro, de tempo, de

acesso aos livros, o que se vê , na maioria das vezes, é um professor arredio `a leitura. Se ele próprio não percebe prazer no texto escrito, como transmití-lo aos alunos?

Preocupado com a qualidade da leitura que seus alunos praticam, o professor escolhe os títulos, impõe textos, estipula prazos. Ao aluno, quase sempre é vedado o direito da escolha do que ler. Nada de direito de vagabundear pelos textos coloridos, passear entre ilustrações significativas, viajar entre textos que os levem até ali e não lá... Nada do direito de abandonar um livro começado e não digerível. É preciso ler todos os clássicos, cumprir o programa traçado... Alguns critérios um tanto quanto bizarros se fazem presentes também ao impor determinada leitura. Livro com número reduzido de páginas se tornam proibidos. Permitidos: "livros grossos".

Partindo deste quadro e querendo revertê-lo, por que não transformar a leitura e prazer, em doce deleite? Não é tarefa árdua, complicada! Nada de fórmulas mágicas, grandes malabarismos... Para começar, considere as crianças (e inclua aí, também adolescentes. E todos os adultos...) como ouvintes de histórias. Uma palestra, por exemplo, não entedia quando o palestrante é um contador de histórias. Leia um trecho de um livro de literatura para crianças. Feche o livro em seguida. Elas vão enlouquecer. Algumas me pedem com a mãozinha posta: "Por favor, deixe-me levar o livro!"

Para colocar mais mel neste doce deleite a leitura de outras linguagens e não apenas a literária é feita: a poética, a pictórica, a musical, a corporal, a cênica. Para tanto, uma sala foi especialmente decorada com objetos significativos para as crianças. As almofadas, por exemplo lembram trabalhos desenvolvidos pelas turmas. Os livros, farto material, colocado à mão dos pequenos, é selecionado pela professora adequando-o à faixa etária de cada turma, sem que haja uma regra rígida para que determinado livro pertença a esta ou aquela idade.

Os encontros semanais ocorrem sem que haja obrigatoriedade da presença dos alunos e do uso do uniforme para não caracterizar uma atividade escolar.

Privilegia-se um tema, que é explorado durante um certo tempo, fazendo incidir sobre ele todas as leituras possíveis. Atualmente, o tema é Poesia.

Geralmente começa-se a aula com a Caça ao Livro. Toda vez que a escola adquire um lote de livros, ele é levado à Sala de Leitura e exibido às crianças. Alguns livros são

escondidos previamente no jardim e no pomar da escola. Atividade esta, que é uma festa para eles. Quem encontrá-los tem o direito de emprestá-los primeiro.

Cada aula é dividida em três momentos. No primeiro momento as crianças escolhem livremente os livros que vão ler na sala e o que vai ler em casa. Trazem, também os livros sobre o tema (poesia, no caso) de casa para leitura e troca com os amigos. Articulam-se à vontade lendo em duplas, trios, indicando os títulos mais apreciados , procurando outros de seu interesse.

Hora de chamar para a roda. Momento de socializar as leituras da semana. O professor, modelo de leitura também o faz, levando os livros que esteja lendo e dizendo um resumo do assunto. Algumas crianças são convidadas a comentar o livro que leu, sempre inovando a maneira como isto é feito. Por exemplo:

- Contar o início da história.
- Contar o final da história.
- Contar o meio da história.
- Mostrar apenas as ilustrações e pedir que se crie uma história que seja adequada a elas.
- Identificar em que época e em que local se passa a história.
- Ler o trecho que mais gostou ou que menos gostou.
- Pedir para que alguém que não tenha gostado de algum livro, avaliá-lo.
- Levantar hipóteses (mostrar apenas a capa do livro, imaginar a história que contém para confronto com a história real narrada posteriormente).
- Contar toda a história para ver se alguém identifica o título do livro.
- Musicar poemas.
- Criar uma adivinha para o título do livro (dando as dicas a cada resposta).
- Escolher um trecho da história e tentar contá-lo através de mímica.
- Caça ao livro (uma criança esconde o livro que leu e quem o encontrar fica com o direito de levá-lo e contar sua história)
- Contar toda a história, pedindo-se para mudar o início, o meio ou o final.
- A criança lê o livro, escolhe algumas palavras significativas na história, ou frases. Pedir que se identifique o título do livro.

Hora de história ou Hora da Poesia - momento do mergulho no texto. Uma vez

iniciado e aprendido como se faz este mergulho, vem-se à tona apenas para respirar e a exploração de novos significados e segredo prossegue. O professor, com maior repertório de leitura, ajuda o aluno a preencher os espaços, as lacunas que o autor deixou, com suas próprias leituras. Quanto mais estes espaços forem preenchidos, mais este aluno será leitor eficiente e autônomo; e o prazer pelo texto se dará. Quer dizer, ensina-se a conhecer a composição da "argamassa e dos tijolos" de que é construído o texto. Como fazer isto? Com mais leituras...

O último momento da aula é quando desenvolvemos atividades que a história (ou poesia) lida sugere. Teatro, esquetes, expressão livre através de desenhos, pintura, modelagem, recortes, dança também são feitos, mais para complementar a leitura real que se processou sobre o texto. E, claro, para dar mais prazer! A cada bimestre um trabalho maior neste sentido é feito, como pintura de óleo em tela, em gesso, em madeira que é exposto no saguão da escola.

O mesmo mergulho é feito com cópias de telas de grandes nomes da arte universal, adequando sua profundidade de acordo com a série que se esteja recebendo.

De cada três semanas mais ou menos, a cópia é trocada. A cada encontro explora-se o estudo de cores, de pinceladas suaves ou agressivas, formas, expressões faciais, corporais, cenário, sensações e sentimentos pessoais com relação à obra, etc. Um trecho da biografia do autor é lida a cada encontro, retomando o que já foi lido. Pequeno estudo sobre a corrente artística a que pertence o autor também é feito.

A música também não é esquecida. A cada encontro uma criança conversa com seus pais sobre qual a música clássica preferida por eles. Traz o CD, explica as razões da preferência e naquele dia ouvimos somente o CD trazido por ela.

O relato acima é o trabalho realizado na Sala de Leitura, mas não termina aí. Costumamos dizer que ele começa na Sala de Leitura, passa pelas salas de aula e termina nas casa das crianças.

Em cada sala de aula o "Cantinho de Leitura" onde há farto material, como livros de literatura, poesias, receitas, gibis, revistas, livros didáticos, jornais, panfletos, propagandas, bulas de remédios, folhetos de missa, manual de instruções, material escrito produzido pelos alunos, etc.

Os pais têm um papel fundamental na nossa preocupação de formar leitores. Toda reunião pedagógica , um texto é escrito, lido e comentado com eles sobre a importância da leitura. Como o hábito se instala pela constância, os pais se obrigam a estabelecer, junto aos pequenos, um horário diário reservado à leitura. É sempre ressaltada também a importância de se freqüentar com a criança a banca, a livraria e adquirir livros para que ela tenha uma pequena biblioteca em seu quarto. Lembramos a figura do modelo de pai leitor, que conta histórias para seu filho, que se interessa pelo que ele esteja lendo, pelos seus autores preferidos...

Com tudo isto, as crianças aprendem a receita de como se faz este doce deleite! E o saboreiam...

Bibliografia

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo, Cortez, 1990.

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

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo, Brasiliense, 1992.

_____ , (org.) Questões de Linguagem. São Paulo, Contexto, 1994.

MILANESI, Luís. A Casa da Invenção. São Paulo, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____ Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1997.

Yunes, Eliana / Glória Pondé. Leituras e leitura da literatura infantil. São Paulo, FTD, 1998.

O *LEIA BRASIL* EM CAMPINAS E REGIÃO

Lenita Caetano Posi
(Secretaria de Educação de Artur Nogueira)
Lutgardis Consorti Godoy
(Secretaria de Educação de Hortolândia)
Martha Regina Cereda
(Secretaria de Educação de Campinas)
Patrícia Pomini Vasconcelos
(Diretoria de Ensino de Sumaré)
Solange Martins Penteado
(Secretaria de Educação de Cosmópolis)
Sueli de Oliveira Rocha
(Argus Projetos Promocionais)

O LEIA BRASIL - Programa de Leitura da Petrobras - tem como principais objetivos o estímulo à leitura e a formação de leitores. Criado em 1992 pela ARGUS Projetos Promocionais, o LEIA BRASIL iniciou suas atividades no Estado do Rio de Janeiro, mas os resultados alcançados na promoção de leitura o levaram a expandir-se para mais cinco Estados: São Paulo, Minas, Bahia, Sergipe e Alagoas. Hoje, por mês, as 16 bibliotecas volantes do LEIA BRASIL chegam a 16.500 professores e 550 mil alunos de escolas públicas de 95 municípios brasileiros. No Estado de São Paulo rodam sete caminhões transportando as bibliotecas volantes. Na região de Campinas, a biblioteca volante chega a 28 escolas públicas do municípios de Campinas, Artur Nogueira, Cosmópolis, Sumaré e Hortolândia, possibilitando a 25.646 alunos e 946 professores o acesso a um acervo de aproximadamente 15 mil livros de leitura, uma vídeoteca, televisor, vídeo, gibis e revistas. A biblioteca volante, instalada em um caminhão-baú, permanece um dia em cada escola fazendo empréstimos de livros. Ela retorna depois de aproximadamente um mês, recolhendo os livros e fazendo novos empréstimos. No dia da visita da biblioteca volante, a rotina escolar é quebrada com a realização de várias atividades ligadas à leitura: visita ao caminhão-baú, leitura de livros, produção de ilustrações, confecção de capas de livros, dramatização, contação de histórias etc. As atividades contribuem para acionar o imaginário dos alunos.

O LEIA BRASIL oferece às escolas apoio pedagógico para a promoção de leitura. Esse apoio vem através de reuniões, cursos, oficinas e seminários que buscam tornar a leitura um ato prazeroso para o professor, acreditando que, para ser promotor de leitura, ele tem que gostar de ler. Nas reuniões, os participantes, junto com especialistas na área de leitura, procuram refletir sobre questões como: *o que é leitura? por que ler? o que ler? em que condições se dá a leitura na escola? nós, professores, somos leitores?* Essas questões visam trazer à luz das discussões a prática escolar em relação à leitura e buscar alternativas que objetivam a formação de leitores de múltiplos objetos e linguagens. Os participantes compartilham as múltiplas leituras possíveis de um texto, entendendo que cada leitor é um ser histórico e lê a partir dessa perspectiva. Os especialistas fornecem aos participantes das reuniões mensais bibliografia e textos de apoio para fundamentar e enriquecer os Núcleos Permanentes de Leitura, implantados em cada escola, com reuniões quinzenais com duração de uma hora-aula. São encontros informais mas sistemáticos, não obrigatórios para os professores mas um compromisso que a escola assume ao entrar para o LEIA BRASIL. Neles, os docentes lêem contos, poesias, contam histórias, discutem filmes. As atividades são dinamizadas pelo gerente do LEIA BRASIL, que tem, entre seus atributos, o fato de gostar de ler e promover práticas alternativas de leitura na escola.

Faz parte das ações do LEIA BRASIL a realização de atividadades voltadas para as mais diversas manifestações da arte e da cultura, procurando sempre a valorização de artistas locais. Assim, o grupo de teatro de mamulengos Luz e Cor, da cidade de Campinas, tem levado às escolas da região a peça infantil " A cuca vai pegar ", fazendo grande sucesso entre os alunos.

Procurando resgatar a narrativa oral, o LEIA BRASIL oferece cursos para a formação de contadores de história, principalmente aos municípios novos no Programa. Os professores da região já tiveram um curso e dele se originou o grupo Mantéia, que atua até hoje. No 2°. semestre de 1999, os professores terão oportunidade de fazer outro curso. Ao longo desses anos, a experiência do LEIA BRASIL tem mostrado que a prática de contar história é um excelente recurso para levar os alunos a lerem. Eles sempre buscam na biblioteca volante o livro que contém a história ouvida.

Para viabilizar suas ações de promoções de leitura - ações essas que são gratuitas, uma vez que o Programa é patrocinado pela Petrobras - o LEIA BRASIL é

operacionalizado pela Argus Projetos Promocionais. Na área pedagógica, a equipe de apoio é formada pela Assessora Geral, Assessores Regionais, Coordenadores Locais (01 por instituição, indicados pelas Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação) e Gerentes, que na escola são os grandes articuladores das ações desenvolvidas pelo LEIA BRASIL. A região de Campinas conta com cinco Coordenadores Locais e 45 Gerentes, em cujo perfil se inclui o fato de reconhecerem a escola como um espaço privilegiado de acesso ao livro e de enfocarem a leitura como prática histórico-social na qual as respostas às questões *"quem lê? como lê? para que lê?"* são de fundamental importância para um projeto escolar que vise à formação de cidadãos.

Enquanto programa de promoção de leitura, o LEIA BRASIL exerce importante papel social: ao levar o livro para dentro da escola, garante aos alunos o acesso às informações do mundo letrado, às artes, à literatura - enfim ao conhecimento - permitindo que, enquanto sujeitos, eles possam entreter-se, sonhar, refletir, comparar, formar opinião e situar-se no contexto social, questionando-o e procurando os meios de transformá-lo para melhor.

Informações sobre o LEIA BRASIL podem ser obtidas com a:

Argus Projetos Promocionais
Rua Santo Cristo, 148 e 150
Rio de Janeiro - RJ
CEP 20220-300
Tel/fax: 0XX21 - 2637449
e-mail:leiabr@leiabrasil.com.br
Home page: http://www.leiabrasil.com.br.

CATÁLOGO DE LIVROS RAROS E ESPECIAIS DO ACERVO ANTIGO DA BIBLIOTECA DO COLÉGIO PEDRO II: SÍNTESE DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Elisabeth Monteiro da Silva (1)
(Colégio Pedro II – Unidade Centro).

Conceituar livro raro não é tarefa das mais simples; envolve um conjunto de critérios e idéias que deve ser analisado dentro de um contexto histórico-cultural que é dado pelo próprio livro.

Na verdade, o livro oferece a dimensão de seu caráter raro, especial. As características inerentes ao livro definem o seu valor e estabelecem o seu perfil, distinguindo-o de outros livros, reconhecendo-lhe, ás vezes, raridade.

Como identificar um livro raro? Quais as características que deve possuir um livro para que seja considerado raro?

> *Obviamente, apenas a antigüidade de uma obra não caracteriza a sua raridade. Rara pode ser mesmo uma publicação da década de oitenta; mas sua antigüidade determina os peculiares aspectos bibliológicos da página de rosto – da sua inexistência à evolução de nossos dias; do colofão – do seu detalhamento à simplicidade atual; do título de partida e do título corrente; das licenças e das disposições de textos, em linha tirada, colunas ou corandel.* (PINHEIRO, 1989, p. 20).(**1**)

Essa abordagem, que releva outros aspectos, além da antigüidade de um livro, para atribuir-lhe raridade, foi considerada na avaliação dos títulos que compõem o acervo antigo da biblioteca do Colégio Pedro II.

> *Os livros, como uma espécie de arqueologia da civilização escrita, são os indicativos seguros de uma cultura, tanto pela variedade como pela natureza dos temas, como pelo modo como mostram terem sido abordados, resolvidos ou abandonados. Hoje, os poucos catálogos que se conhecem relativos aos primórdios da tipografia ou das bibliotecas manuscritas tornaram-se preciosos para a definição da cultura em todas as suas modalidades, tanto no que aos seus elementos médios como a montagem do seu vocabulário, painel dos interesses, profundidade e diversificação que revelam* (CATÁLOGO, 1980, p. 3).(**2**)

O COLÉGIO PEDRO II é uma instituição federal de ensino que se transformou ao longo de sua história em referência nacional para a educação.

Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, grande ministro do Império, apresentou à assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim que recebeu o nome de COLÉGIO PEDRO II, em homenagem ao Imperador-Menino, no dia de seu aniversário : 2 de Dezembro de 1837.

> *O Collegio Pedro II foi especialmente consagrado á educação e instrucção dos meninos orphams.*
>
> (ALMEIDA,1898, p. 528-538).(**3**)

A elite intelectual do país, tem, entre seus representantes, personalidades ilustres que passaram pelo Colégio: Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Afonso Arinos de Melo Franco, Pedro Nava, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde), Manoel Bandeira, Joaquim Manoel de Macedo e muitos outros.

O Colégio Pedro II ao longo de sua história, no âmbito da educação brasileira, constitui um padrão de referência de qualidade de ensino. Seu corpo docente sempre esteve composto por mestres ilustres que desenvolveram e implantaram práticas didático-pedagógicas, que se transformaram em fontes bibliográficas e documentais da memória de um ensino reconhecido em todo o país.

O colégio tem como filosofia, entre outros objetivos, a preservação e o resgate de sua memória e, está especialmente representado pelas suas ***Bibliotecas de Memória***, constituídas por acervos raros e preciosos, coleções doadas por professores ilustres e a documentação histórica do Colégio.

As bibliotecas de memória são aquelas que guardam itens, os mais preciosos, do acervo; distingue-se das bibliotecas escolares por restringirem o acesso aos professores, funcionários e pesquisadores autorizados mediante solicitação formal ao responsável pelo acervo.

Atualmente, são 5, as chamadas bibliotecas de memória:

1. ***Biblioteca do Acervo Antigo***: Instalada na unidade escolar Centro inclui cerca de 20.000 itens do acervo básico-histórico do colégio. Este acervo constituído de livros e periódicos com datas-limite entre o século XVII e início do século XX, inclui textos que fundamentaram a educação no Brasil desde o século XIX;
2. ***Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II - NUDOM***: Localizado na unidade escolar Centro, e arrola teses de concurso para a cátedra desde o século XIX, os programas de ensino do colégio, a produção acadêmica de professores do quadro e documentos administrativos, propriamente ditos, e da administração;
3. ***Biblioteca Professor Cândido Jucá Filho***: com cerca de 4000 livros da área de filologia doados pela família do professor, está instalada na unidade escolar Centro do colégio;
4. ***Arquivo histórico***. Localizado na unidade escolar São Cristóvão que inclui, além de documentação administrativa, as preciosas "Atas da Congregação" que documentam os eventos ocorridos no colégio desde a sua fundação;
5. ***Biblioteca Professor Antenor Nascentes***: com cerca de 6.000 itens, entre livros, periódicos, recortes de jornais e documentos manuscritos, funciona na unidade escolar São Cristóvão II. Assuntos predominantes: filologia e literatura grega.

Nesse universo de documentação preciosa, ainda pouco estudada, destaca-se a ***Biblioteca do Acervo Antigo***.

A origem do acervo da Biblioteca se confunde com a própria história do Colégio Pedro II. O acervo foi adquirido por compra e doação, por ocasião da fundação do Colégio, em 2 de dezembro de 1837. As doações eram feitas por particulares, institutos e bibliotecas, tais como: Biblioteca Nacional, Museu Nacional, Instituto Politecnico Brasileiro, Instituto Oswaldo Cruz, Escola Politecnica de São Paulo, Arquivo Nacional e Observatório do Rio de Janeiro. É constituído, basicamente, por obras de literatura, com predominância da língua francesa. Está dividido por grandes assuntos: Filosofia, Religião, Direito, Matemática, obras sobre o Brasil, e outras classes com menor ocorrência de títulos.

As obras que compõem este acervo refletem a influência humanística e o elevado nível cultural do corpo docente do colégio desde a sua fundação.

Pelo acervo é possível traçar, ainda que em parte, o perfil da comunidade leitora do colégio no século XIX até meados do século XX. A presença de vários representantes do cânone literário das literaturas universal e brasileira são indicadores seguros do que era lido pelos professores e alunos neste período.

As obras serviam de apoio pedagógico aos programas de ensino-programas, que se constituíam padrão em todas as escolas do país- e eram lidas e indicadas pelos professores aos alunos.

Considerando que a Biblioteca sempre objetivou atender às demandas do ensino, vale relacionar as disciplinas que desde a fundação do Colégio, eram oferecidas nos 7 anos letivos, a saber: Religião e História Sagrada, Português , Elementos de Geografia, Aritmética, Latim, Francês, Geografia, Filosofia, História Antiga e Média, Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria, Inglês, Retórica e Poética, Física e Química, Cosmografia, Corografia do Brasil, Grego, Alemão, História do Brasil, História Natural e Literatura Nacional.

A Biblioteca que guardava e ainda guarda as obras reunidas para subsidiar tão extenso e vasto programa era objeto de todo o capítulo 16 com 8 artigos do Estatuto do Colégio.

O acervo registra exemplares únicos, anotados, com marcas de propriedade. Entre eles destacam-se:

***Lexicon graeco latinun novun* – Ioannis Scapulae, 1580.**

LEXICON GRAECOLATINVM NOVVM

IN QVO EX PRIMITIVORVM

***Aristarchvs, sive de arte grammatica: Libri Septem*– Gerhard Ioannes Vossius, 1662.**

Detalhes: - Assinatura do proprietário na folha de rosto.

- Utilização de caracteres romanos em posição invertida para indicar a data da obra (característica de obras impressas na Holanda).

As obras do acervo, de valor incomensurável, que apresentam características bibliológicas, dados relativos à sua materialidade, tais como: capitais ornamentadas, capitais historiadas, impressos em vermelho e preto, encadernações de época, autógrafos, vinhetas que documentam sua autenticidade e raridade.

Em dezembro de 1998 foi compilado o "Catálogo de livros raros e especiais do acervo antigo da biblioteca do Colégio Pedro II, referente a parte da bibliografia do acervo antigo. Foram selecionadas 111 obras identificadas como preciosas, dos séculos XVII a XIX.

> *[O catálogo], de fundamental importância para o Colégio Pedro II, resgata a memória bibliográfica dessa instituição centenária e subsidia a tomada de*

> *decisão quanto à salvaguarda de suas coleções especiais - ressalte-se que muitas das obras arroladas não constam, sequer, do acervo de nossa maior instituição de memória bibliográfica - a Fundação Biblioteca Nacional.*
>
> *(...) como catálogo, é um elemento de preservação de um acervo mais que precioso- inédito, raro e fundamental, nestes tempos de reavaliação de conteúdos programáticos de disciplinas e de resgate da formação erudita;*
>
> *como bibliografia, é uma síntese da memória do Colégio Pedro II, tanto no âmbito da Educação quanto da produção científica, e pode ser objeto de disseminação*(PINHEIRO, 1998, 1 f.).(**4**)

O catálogo está em fase de edição para a publicação que deverá coincidir com a data comemorativa dos 500 anos do Descobrimento do Brasil.

Atualmente, quando se pretende construir através de várias ações, a preservação da memória histórica e enriquecer a história da Educação Brasileira, este trabalho de compilação das obras raras e preciosas do acervo antigo do Colégio Pedro II abre significativo precedente para o Estudo e a Pesquisa, revelando parte de um acervo inédito, relevante, precioso, raro, único e antigo- no sentido mais nobre da palavra: como um manancial de saberes e de conhecimento organizado- que pode ser explorado por pesquisadores e historiadores, interessados no resgate da memória da Educação no Brasil.

---

1 Bibliotecária(CRB7 – 006/99). Funcionária do Colégio Pedro II – Unidade Centro.
e-mail : ineg@gbl.com.br

ESPECIALISTAS CONSULTADOS

Ana Virginia Pinheiro

Professora da Escola de Biblioteconomia da Universidade do Rio de Janeiro / UNI-RIO.

Bibliotecária da Biblioteca Nacional.

Geraldo Pinto Vieira

Professor de História do Colégio Pedro II – Unidade Centro.

Maria de Fátima Proa Melo

Bibliotecária do Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão.

Especialista em Ciência da Informação UFRJ / ECO.

Vera Lúcia Cabana Q. Andrade

Professora de História do Colégio Pedro II – Unidade Centro.
Doutoranda em História Social UFRJ / 1999.

NOTAS

1. PINHEIRO, Ana Virginia. *Que é livro raro ?* : uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica. Rio de Janeiro : Presença, 1989. 71 p.

2. CATÁLOGO de alguns livros raros e curiosos dos séculos XVI a XX : obras portuguesas e estrangeiras, originais e traduções. Lisboa : Camões, 1980. 241 p.

3. ALMEIDA, Francisco Manoel Raposo de. Origem do Collegio Pedro II. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 528-538, 1898.

4. PINHEIRO, Ana Virginia. *Avaliação de monografia*. Rio de Janeiro, 1998. 1 f.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

01. ABREU, Márcia, VILLALTA, Luiz Carlos, LACERDA, Lilian Maria (Coord). [Relatório do Congresso]. In: I CONGRESSO DE HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL. out. 1998. [on line]. Campinas, 1998. Disponível: http://www.alb.com.br/Eventos/CongressoHistoria.htm [capturado em 23 jun. 1999].

02. BARBOSA, João Alexandre. A biblioteca imaginária, ou o cânone na história da literatura brasileira. In: XII ENCONTRO DA ANPOLL. jun. 1998 [on line]. Disponível : http://www.unicamp.br/iel/histlist/joaoa.html [capturado em 4 maio. 1999].

03. DE NIPOTI, Cláudio. Deusdedit, Joakim, seus livros e seus autores. *Revista Brasileira de História* [on line]. São Paulo, v. 18, n. 35, p. 1-16. 1998. Disponível: http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?got=last&pid=S0102-0188(98) [capturado em 21 maio 1999].

04. DÓRIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo*: 1837-1937. [1ª reimp.]. Brasília : INEP, 1997. 302 p.

05. GABAGLIA, Eugenio de Barros Raja. *O Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro : Impressões Artísticas, [1913]. 118 p.

06. JOBIM, José Luis. Por que é importante pesquisar a biblioteca pessoal de Machado de Assis ? In: XIII ENCONTRO DA ANPOLL. Papers para as reuniões do GT História da Literatura. jun. 1998. [on line]. Disponível : http://www.unicamp.br/iel/histlist/jobim.html [capturado em 4 maio.1999].

07. MARQUES, Cesar Augusto. *Consolidação de todas as disposições relativas ao Internato do Imperial Collegio de Pedro 2º* : organizada por ordem do Ilmº. Srn. Conselheiro Doutor José Bento da Cunha e Figueiredo, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, pelo Reitor intrº do mmo. Internato. Rio de Janeiro, [não antes de 1874]. 72f. mss. f. 57-58 (FBN/DiMss I-48, 33,10).

08. MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial.* Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1979. 234 p.

09. PINHEIRO, Ana Virginia. *O livro raro* : formação e gestão de coleções bibliográficas especiais : (planos de aulas). Rio de Janeiro : [Ed. do Autor], 1998. 37 p.

PROJETO CORA CORALINA – LEITURA NA TERCEIRA IDADE

Beatriz Eliane Cordeiro Santos
Secretaria Municipal de
Educação e Cultura de São Gonçalo

Apresentação:

O Projeto Cora Coralina – Leitura na Terceira Idade visa oportunizar ao idoso a aproximação com a leitura e a escrita do texto poético, despertando-lhe a capacidade criativa, através da produção do texto escrito, contribuindo com sua compreensão e interpretação da vida.

A elaboração poética , resulta na melhoria da auto-estima, e dinamiza a ação intelectual, favorecendo expressivamente o equilíbrio emocional e psíquico do cidadão de terceira idade.

A apreensão cognitiva é favorecida com a atuação do imaginário , que estimula a sensibilidade do idoso e a valorização da vida.

PROJETO CORA CORALINA
LEITURA DA TERCEIRA IDADE

Justificativa

A poetisa Cora coralina iniciou sua atividade poética, após os setenta anos, e é um exemplo de que, a intelectualidade, a sensibilidade e a criação estão receptivas à apreensão cognitiva na etapa senil. Justificando-se pois, a importância de incentivar-se o idoso à prática literária, utilizando-se dessa arte para a experiência de uma vida saudável e plena.

Objetivos

- Estimular a prática da leitura e da escrita poética
- Aguçar a auto-estima e o senso crítico
- Despertar a sensibilidade e a alegria de viver
- Incentivar a criação de poesias a partir de experiências diversificadas e de e estímulos lúdicos
- Valorizar a capacidade criativa

Síntese

- Encontros de poesia, dramatização e música com a participação de professores e alunos da rede (crianças e adolescentes)
- Exposição de textos, artesanatos e outras artes
- Encontros de leitura de textos
- Hora do conto na sala de leitura
- Oficinas de leitura e produção de textos
- Contador de histórias

Público alvo

- Comunidade de terceira idade

Local

Instituição de terceira idade (Abrigo Cristo Redentor)

Data

- Toda última terça-feira do mês

COMUNICAÇÃO CORA CORALINA

LEITURA NA TERCEIRA IDADE

DURAÇÃO: 20 MINUTOS

Relato do trabalho de Leitura desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de São Gonçalo, através do Programa "LER"/99:"CORA CORALINA" - LEITURA NA TERCEIRA IDADE, visando atender à população idosa.

Apresentação de vídeo, exposição de fotos e dos trabalhos dos idosos da Instituição Abrigo Cristo Redentor, onde o Projeto Cora Coralina, tem sido realizado sistematicamente.

Espaço para perguntas e avaliação do Projeto em pauta.

JORNAL DE BIBLIOTECA - UM PAPO COM PAIS DE LEITORES

Claudia Pimentel
(Escola Oga Mitá)

Ao escolher um título de um texto, o autor deve ter o cuidado de fazê-lo de forma a atrair o leitor sem revelar totalmente seu conteúdo. Títulos que dizem tudo poupam o esforço da leitura do texto. Desde já, emerge uma questão: para se ler é preciso interesse e empenho. Então, esclareço o que o título desta apresentação antecipa: ao mencionar um diálogo, ou papo com pais, pensamos logo em seus filhos. Entramos, dessa forma, no contexto da biblioteca infantil e juvenil, e da biblioteca escolar, em particular.

Perguntar que biblioteca é essa, não parece estranho. Num país em que mesmo vastos segmentos das camadas médias não utilizam bibliotecas, vale trazer algumas referências, ao mencionar temas que tenho desenvolvido como redatora do Dicas Quincas, o jornal da biblioteca infantil e juvenil da Escola Oga Mitá, que fica na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa de Waldeck Carneiro da Silva, apresentada no livro "Miséria da Biblioteca Escolar", revela o silêncio da produção científica em relação ao assunto. Segundo o autor: "Qualquer levantamento bibliográfico sobre o tema esbarra na dificuldade de identificação de fontes documentais, principalmente de obras mais elaboradas como livros, dissertações ou teses" (Silva, 1995). A hipótese que logo emerge dessa constatação é que talvez não se fale da biblioteca escolar porque ela não existe. Portanto, o primeiro motivo para se escrever um jornal de biblioteca é marcar sua existência criando uma série de significados e valores a ela relacionados.

O jornal da biblioteca como fonte de significados e valores não pode escamotear a realidade política e cultural que vem há quase quinhentos anos, no contexto da sociedade brasileira, reproduzindo o analfabetismo, a crise da leitura e a repetência escolar. As classes sociais que se alternam como hegemônicas, pretendendo perpetuar sua dominação sobre a maioria da população, desenvolvem estratégias de marginalização cultural das demais classes, mantendo um aparelho escolar seletivo e excludente, elitizando o acesso à leitura e negando a biblioteca enquanto instituição social destinada à democratização da cultura.

Como a Biblioteca Quincas funciona numa escola particular, os caminhos da construção de uma teia que entrelace diferentes significados e valores sobre sua função perpassam necessariamente a conscientização de que a biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através de um fazer coletivo de alunos, professores, pais e outros agentes sociais. No contexto da escola particular, é importante resgatar o valor do fazer coletivo já que um acervo não se constrói apenas através da compra de livros, mas também com a colaboração da

doação de todos que puderem participar. No caso da Biblioteca Quincas, temos encontrado o apoio de editoras e de algumas famílias para a atualização permanente de seu acervo.

O gesto de doar um livro para a biblioteca está intimamente ligado a difusão da leitura e a socialização do saber. No entanto, muitas famílias não se dão conta de que podem participar dessa proposta. A democratização do saber não acontece num passe de mágica, ao se emprestar um livro em uma biblioteca. Ela começa antes, na construção do acervo, feita no dia-a-dia do seu funcionamento. Um jornal de biblioteca é o instrumento indicado para divulgar campanhas com tal finalidade.

Entendida a importância dos mecanismos de participação na construção coletiva de uma biblioteca, seu jornal deve ser capaz de mostrar os limites do seu acervo. Isso porque uma biblioteca de escola não é um depósito de livros e revistas que não interessam mais a ninguém. Caixas com livros "do tempo do onça", pesadas de tanta poeira, devem ser muito bem vasculhadas antes de serem incorporadas ao acervo, uma vez que uma biblioteca não é um depósito de entulhos. Para evitar esse tipo de transtorno, nada melhor do que circular informações que mostrem aos pais de leitores o que vale a pena socializar numa biblioteca que atenda crianças e jovens. Para isso, uma seção de dicas de livros de qualidade torna-se importante no jornal da biblioteca. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil vem prestando um serviço da maior relevância ao divulgar anualmente uma lista de livros altamente recomendáveis, fonte de consulta básica na hora de divulgar aos pais as novidades do mercado e de solicitar às editoras livros para análise.

Uma biblioteca pode ser entendida também como uma coleção: nela cada peça traz uma história. Há o livro mais antigo, o mais raro, o que adquire importância num momento histórico... A essa característica da biblioteca está relacionada a importância da preservação de seu acervo. Além de controlar os empréstimos e devoluções de livros para que o acervo não se acabe, é preciso que os livros sejam tratados com cuidado e, por que não dizer, com carinho. Essa atitude nasce não só da necessidade de manter a biblioteca funcionando, mas também do valor dado ao próprio livro. Contando histórias sobre os autores, polemizando sobre o adjetivo infanto-juvenil que acompanha a literatura destinada ao seus usuários, registrando datas importantes e homenageando autores e ilustradores, o jornal da biblioteca vai circulando informações relacionadas aos livros que de outra forma passariam desapercebidas.

Atualmente, assistimos o crescimento de uma grande indústria de produtos e propostas culturais direcionados para a infância. A importância duvidosa dada a esse período da vida revela-se na valorização do consumo, no prazer descomprometido e na superficialidade como a criança é tratada através dos meios de comunicação de massa, como jornais, revistas e canais de televisão. A erotização da infância que assistimos não só nas imagens das propagandas, mas também nas mais

inocentes festas de aniversários quando se pode ver crianças dançando todo o tipo de “tchan”, vamos dizer assim, indica uma falta de compromisso geral com a formação ética, ou qualquer construção de valores mais permanentes, que envolva diálogo crítico. A leitura, que, como mencionei ao abrir esse texto, requer interesse e empenho, passa ao largo dessa cultura do “fácil-descartável”, na qual o segmento das crianças e dos jovens se tronou uma grande fatia do mercado consumidor. No entanto, até o livro destinado a esse segmento pode se tornar objeto de consumo e depois lixo. A biblioteca entra na contra-mão desses valores sendo o espaço próprio para a conservação e socialização do livro. No entanto, sem dialogar sobre esses aspectos, dificilmente atitudes responsáveis serão observadas por parte dos usuários de bibliotecas infanto-juvenis. Está aí mais um assunto que não pode faltar num boletim de bibliotecas.

Depois de mencionar a importância da socialização do saber, da preservação do livro e da análise crítica da produção cultural destinada ao público infanto-juvenil, gostaria de refletir o porquê de chamar a atenção para o papo com os pais de leitores. Já é um lugar comum falar da importância do professor na relação aluno-livro. A mais nova culpa do professor, depois do fracasso escolar, está sendo lançada no suposto movimento de desinteresse do aluno pelo livro. O professor é responsável pelo fato do aluno não ler porque faz exercícios de interpretação impróprios, porque cobra a leitura em testes e provas, porque não gosta de ler. Nessas acusações, esquece-se que cobrar a leitura pode ser também uma forma de valorizá-la. Ao mesmo tempo em que se culpa o professor se revela que algo está sendo lido, ainda que mal lido e que algum tipo de diálogo está acontecendo, ainda que um diálogo passível de crítica. Esse tipo de culpa que o professor já está se acostumando a computar, escamoteia o contexto cultural maior, que envolve toda a sociedade. Nesse contexto, está a família com seus hábitos, seus horários de encontro entre seus membros, seus assuntos e interesses.

Seria preciso entrar na caixa-preta da família das camadas médias da população e investigar sua importância na formação das crianças e dos jovens. De maneira geral, cada vez mais, o que se pode observar nessas famílias é a mãe indo para o trabalho fora de casa, o que já acontece há tempos com o pai. As crianças e os jovens têm seu tempo “agendado” entre aulas diversas, escola, televisão e brincadeiras (infelizmente cada vez menos brincadeiras). O encontro entre as pessoas, nesse tipo de família, fica limitado a poucas horas semanais. O diálogo cotidiano se resume quase sempre às cobranças, faltando tempo e espaço concretos para a narrativa dos acontecimentos vividos. Um desencontro observável na cultura contemporânea como um todo. O filósofo Walter Benjamin (1993) aprofunda a análise sobre o declínio do narrador, sendo uma referência para a análise do que vem acontecendo, nesse sentido, entre as pessoas, desde a modernidade. A partir desse quadro, resgatar a importância de ler para o filho, ler com o filho e ouvir o filho lendo ganha cores para além

do desempenho escolar. A leitura, nessa perspectiva, e o interesse pelo livro lido são portas para uma relação afetiva revolucionária. O livro pode ser um motivo para o diálogo e para a reflexão crítica, abrindo uma brecha nessa situação típica das grandes cidades da atualidade. Um dos objetivos do jornal de biblioteca é incentivar esse diálogo, valorizando a importância da leitura no contexto da família.

Para que se desenvolva o letramento, como se pode entender da leitura do livro de Magda Soares (1998), é preciso que haja um ambiente de práticas de leituras e de escritas. Segundo a autora "a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é "analfabeta", porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento" (Soares, 1998:24). Pode-se concluir que a construção desse "mundo do letramento" não é função só da escola, nem responsabilidade exclusiva do professor. Antes, se a criança encontra esse ambiente em casa, mais provavelmente se tornará um leitor na escola. A biblioteca está a serviço da formação desse ambiente. Muitas vezes é ela que fornece o livro que circula em casa. Mas, se as famílias entendem que o livro vem da escola porque é da biblioteca escolar e que por isso não precisa se importar com ele, o ambiente próprio a formação do leitor se restringirá mesmo a escola. Então, ao invés de o livro favorecer as relações familiares, vira mais um motivo para que a família se ausente da formação da criança e do jovem, responsabilizando cada vez mais a escola por essa função. Não cabe aqui deslocar a culpa para a família, mas refletir mais uma vez sobre o contexto da sociedade que impõe um dia-a-dia de desencontros e de falta de diálogo.

Afastando-me do contexto da biblioteca de escola particular do Rio de Janeiro e pensando de maneira geral como outras bibliotecas podem funcionar inseridas na realidade brasileira onde o analfabetismo predomina, não posso deixar de citar Paulo Freire e seu livro "A importância do ato de ler em três artigos que se completam" (Freire, 1921). Nesse livro, o mestre propõe que bibliotecas populares estimulem o encontro de adultos alfabetizandos em seminários de leitura, "ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica"(op.cit.:38). Para isso, a biblioteca não pode ser vista como um depósito silencioso de livros, mas um lugar de debates que gerem a "compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem escreve, compreensão portanto da relação entre "leitura" do mundo e leitura da palavra" (op.cit.:38). O encontro para debate, assim como o uso de rádio ou de fitas de vídeo ou cassete, no caso das bibliotecas populares, substituiria a função do jornal. Isso nos lembra também que o jornal da biblioteca não exclui o papo ao vivo, a conversa com os usuários e a promoção de encontros e rodas de leitura com debates. Todo e qualquer empenho no sentido de

aprofundar a reflexão sobre a importância de ler e do livro é fundamental para a vida de uma biblioteca.

Concluindo, um jornal de biblioteca não serve apenas para informar os procedimentos dos usuários como prazos de devolução de livros ou regras de uso do acervo. Uma biblioteca dinâmica propõe eventos, pesquisas, feiras de literaturas, tardes de autógrafos, encontro com ilustradores e muito mais. O boletim com certeza anunciará as propostas da biblioteca assim como registrará os acontecimentos importantes. No entanto, sua função principal, a meu ver, e esta vem sendo minha experiência como redatora do Dicas Quincas, é promover o debate sobre o contexto social em que o livro e a leitura se inserem. Nesse sentido, o jornal pode ser um veículo de informação não supostamente neutro, mas pelo contrário, com um posicionamento crítico diante da realidade. Assim, a leitura de Paulo Freire sempre será uma referência, ainda que estando numa escola particular do Rio de Janeiro, lidando com crianças e jovens, porque sem a leitura de mundo, como o mestre nos ensinou, a leitura do livro não passa do nível da decodificação superficial. Enquanto isso acontecer, a biblioteca não será valorizada e isso poderá ser observado no comportamento de seus usuários tanto no que se refere ao cuidado com sua arrumação como no cumprimento de prazos de devolução. Com certeza os usuários de biblioteca escolar que não façam, em algum nível de consciência, essa ponte com a leitura do mundo ao pegar um livro, sequer se interessarão em lê-lo. Então, é preciso encarar com seriedade a formação de leitores indo fundo nos debates, nos papos, nas conversas. Sem uma atitude política por parte de seus usuários, dinamizadores e das famílias (pois estamos falando de crianças e adolescentes) dificilmente se construirá uma biblioteca. Uma biblioteca se faz a cada dia em que suas portas são abertas para o mundo. Um jornal de biblioteca deve ser capaz fazer esse convite, conclamando a todos a participarem de seu projeto educacional, cultural, social e político.

Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da Biblioteca Escolar. São Paulo: Cortez, 1995. - (Coleção questões da nossa época)

SOARES, Magda. Letramento - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BIBLIOTECAS E LIVRARIAS NO DISCURSO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES [i]

Alessandra Sexto Bernardes (UFJF)[ii]
Paula Michelle Teixeira Vieira (UFJF)[iii]

O desafio

Lançamo-nos neste ato de escritura com a ousadia de promover uma forma diferente de dialogar. Iremos produzir um texto a quatro mãos, que pretende mergulhar no relato de crianças e adolescentes, no intuito de descobrir qual o espaço que a leitura e escrita ocupam em suas vidas.

Para tanto, precisamos nos ouvir e nos fazer ouvir, numa interação onde não haja supremacia de uma voz sobre a outra. Por mais distintas que sejam nossas vozes, elas não se "fundem" e nem se "confundem" ao se materializarem em palavras escritas neste papel. Mas se "enriquecem mutuamente". E assim, escutando o que temos a dizer uma à outra, vamos estendendo os fios de nosso diálogo, trazendo à tona as vozes de outros interlocutores e procurando construir essa trama.

Entrelaçando nossas vozes de entrevistadoras com as vozes dos entrevistados[iv], pretendemos estabelecer relações de sentido entre os vários "textos" construídos ao longo das entrevistas. Diálogo entre uma entrevista e outra. Outros espaços e outros tempos... outros contextos. Vozes que, no entanto, não irão distanciar-se dos contextos que as originaram...

Introduzindo...

Encontramo-nos, hoje, diante de uma pluralidade de linguagens. Com as transformações revolucionárias da ciência e das tecnologias da informação, diversificam-se os modos de ler e escrever, multiplicam-se os objetos e suportes de leitura e escrita e os lugares onde essas práticas se efetivam. O *locus* da leitura tomou aspectos impensáveis há meio século. Neste sentido, as ruas da cidade com seus *out-doors*, letreiros e jornais luminosos, textos virtuais, etc., proporcionam ao homem de hoje uma experiência de leitura bem diversa daquela cujo espaço era reservado exclusivamente aos museus e

centros de cultura, bibliotecas e livrarias. Que formas esses últimos espaços de leitura e escrita vêm assumindo na atualidade?

Esse texto é fruto da Pesquisa *"Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes"*[v] que tem por objetivo compreender como essas práticas se constituem na contemporaneidade. Entre as diversas questões orientadoras dessa Pesquisa, neste trabalho, procuraremos responder ***onde*** e ***como*** lêem e escrevem crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais da cidade de Juiz de Fora. Mas, por que elegemos os lugares e os modos/formas do ler e do escrever como questões centrais de nosso estudo?

Num primeiro momento, a Pesquisa teve como uma de suas metas desvendar quais as condições que o contexto sócio-cultural está oferecendo às crianças e adolescentes no tocante à efetivação de práticas de leitura e escrita. Procurou-se surpreender essas oportunidades através de situações observadas em diversas instâncias, como: livrarias, bibliotecas públicas e escolares e salas de aula.

Nós, as autoras desse texto, particularmente nessa etapa da Pesquisa, realizamos observações etnográficas em uma livraria infanto-juvenil e em uma biblioteca pública, donde emergiram dados bastante significativos[vi]. Da análise desses dados, pudemos concluir que a livraria observada não tem se constituído em um espaço freqüentado por crianças e adolescentes sendo seu público eminentemente adulto. E este público, na maioria das vezes, recorre à essa instância para adquirir livros didáticos e paradidáticos indicados pela escola. Na biblioteca em questão, crianças e adolescentes não buscam uma experiência prazerosa de leitura e escrita, mas realizam o que a escola pede: pesquisas escolares que se reduzem a uma escrita-cópia, ou à busca do recurso técnico do xerox. Outros membros do grupo de pesquisa que também realizaram observações etnográficas em livrarias e bibliotecas, obtiveram dados similares, chegando às mesmas conclusões.

Assim, a partir destes dados da pesquisa podemos caracterizar as práticas de leitura e escrita que acontecem no interior dessas instâncias, como extensões das práticas *da* escola e *para* escola. Uma leitura didatizada, escolarizada, mecânica, com uma funcionalidade centrada nos restritos objetivos da própria escola. Uma escrita improdutiva, impessoal, desprovida de sua funcionalidade e de sentido.

Entretanto, chegamos à tais conclusões através da análise dos dados que foram obtidos através dos nossos olhares de pesquisadoras. Pretendemos, agora, surpreender nas vozes de crianças e adolescentes qual a função que livrarias e bibliotecas cumprem na atualidade. Vozes concebidas num encontro dialógico e que, no momento em que foram pronunciadas, possibilitaram uma produção singular de sentidos. De que livraria e biblioteca nos falam essas crianças e adolescentes? Freqüentam esses locais? Não freqüentando bibliotecas e livrarias que outros lugares emergiram de suas narrativas? Como concebem essas instâncias? Que uso fazem delas? Como se caracterizam as práticas de leitura e escrita que ocorrem em seu interior? Estariam livraria e biblioteca convivendo com outros espaços de leitura e escrita? Que espaços são esses e como se caracterizam as práticas à eles relacionados?

Enfim, pretendemos com este texto descobrir nas narrativas das crianças e adolescentes entrevistados onde lêem e escrevem. No decorrer do processo investigativo já obtivemos uma primeira resposta: crianças e adolescentes lêem e escrevem na escola e para a escola. Entretanto, não é nosso objetivo desvelar as práticas que ocorrem nessa instância em particular. Também não é nossa meta investigar o que lêem e escrevem essas crianças e adolescentes na escola ou fora dela. Nosso foco de trabalho é o *locus* da leitura e da escrita. Ao investigar ***onde*** lêem e escrevem crianças e adolescentes, poderemos descobrir como essas práticas têm se configurado na contemporaneidade.

Mesmo focalizando mais especificamente instâncias como livrarias e bibliotecas, as narrativas das crianças e dos adolescentes também nos permitiram vislumbrar modos de ler e formas de escrever que acontecem em diferentes lugares. Lugares que estão ressurgindo com uma nova configuração no cenário da cidade. Outros onde a tradição se perpetua através de rituais próprios e novos espaços que trazem consigo as marcas da contemporaneidade.

No cenário da cidade apresentando livrarias e bibliotecas

> *As cidades desenvolvem suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o visitante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que a ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler com significações o que não são nada mais que significantes sensíveis para os demais e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem. Há um labirinto das ruas que só a aventura*

pessoal pode penetrar e um labirinto dos signos que só a inteligência raciocinante pode decifrar, encontrando sua ordem.

Angel Rama - "A cidade das Letras"

Buscando compreender onde e como as crianças e os adolescentes entrevistados lêem e escrevem hoje, sentimos a necessidade de contextualizar o espaço em que vivem: a cidade. Espaço repleto de signos e significantes, cujos habitantes transitam por entre os labirintos de concreto e de letras. De que cidade nossos sujeitos nos contam suas experiências com a leitura e a escrita? Seria uma "Cidade das Letras"? Que espaços de leitura e escrita suas vozes nos revelam?

Na ficção criada por Italo Calvino, Marco Polo descreve a Kublai Khan como é a cidade de *Tamara* na qual *"penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes, os olhos não vêem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas"* (Calvino, 1997, p.17). *Tamara* está envolvida numa espessa trama de signos que mesmo *"um edifício que não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função"* (ibidem, p.18). Não somente *Tamara*, mas toda cidade parece-nos um discurso (Rama, 1995, p.52): *"o olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes"* (Calvino, op.cit., p.18).

Assim como *Tamara*, a cidade de onde nos falam nossos sujeitos, está repleta de letras, imagens e signos. Letras e imagens das placas e painéis eletrônicos, letreiros dos ônibus, dos nomes dos edifícios, dos cartazes de publicidade e propaganda, dos *outdoors*, dos nomes das ruas... É nessa cidade de hoje que nossos adolescentes e crianças lêem e escrevem. Cidade que possui, além dessa leitura incidental, lugares específicos de leitura.

Então, atentando para o "discurso não-dito" dos sujeitos entrevistados vamos, aos poucos, virando as páginas da cidade de Juiz de Fora e descobrindo, nos labirintos das ruas e dos signos lugares de leitura e escrita que são símbolos de um passado, expressões do presente e projeções do futuro. Assim, para compreendermos o quê e de que lugares nos dizem as crianças e adolescentes cujas vozes saltam dos espaços por onde proliferam letras e estímulos visuais, consideramos importante reportarmo-nos ao passado. Lançamos agora nossos olhares para o ontem, na tentativa de compreender, através da

história, as possíveis transformações pelas quais os modos e lugares da leitura e da escrita passaram; afinal, assim como mudam as cidades, transformam-se também as formas do ler e escrever. Entretanto, não é nosso objetivo resgatar de modo linear a história dessas transformações, já que *"tal como o próprio ato de ler, uma história da leitura salta para frente até o nosso tempo (...) e depois volta a uma página antiga em um século estrangeiro e distante. Ela salta capítulos, folheia, seleciona, relê, recusa-se a seguir uma ordem convencional"* (Manguel, 1997, p.37).

Tal como o pensamento, portanto, a leitura e a escrita não seguem a cronologia. Tudo se passa, muitas vezes, de maneira simultânea. Bakhtin (1996) nos dá um exemplo clássico dessa simultaneidade ao analisar a obra de Rabelais, quando nos mostra a circulação da literatura popular, ao lado da chamada "alta literatura". Do mesmo modo, atualmente, Lévy (1996), não considera a sucessão da oralidade, escrita, imprensa e informática de modo linear, como modos que vão sendo substituídos. Segundo Freitas (1997), para este autor, esses modos devem ser pensados *"numa perspectiva de alteração de modos fundamentais de gestão social, por complexificação e deslocamentos de centro de gravidade"* (p.10). Das tábuas de argila aos rolos de papiro, dos pergaminhos ao códex medieval, dos livros da Renascença aos cibertextos... De uma leitura oralizada, feita em voz alta à leitura silenciosa e visual... A materialização da leitura nunca foi única, exibindo uma multiplicidade de formas que a vida pós-moderna só veio ampliar de forma mais evidente.

Assim, a história das bibliotecas e das livrarias está diretamente relacionadas à história do registro da informação e do livro, desde suas transformações materiais, sua produção, divulgação e circulação até seu consumo efetivo pelo leitor.

No tempo em que a escrita era a única possibilidade de registro, a biblioteca era a coleção desses suportes da informação escrita: tábuas de argila, papiro, pergaminho, papel. No instante em que novos meios vão surgindo, como tem a biblioteca os incorporado em seu acervo? Qual a função assumida pela biblioteca atualmente? Modificada a função do livro, a biblioteca também vê modificada sua função?

Etimologicamente, a palavra biblioteca designa "lugar ou móvel em que se guardam livros" (do grego *bibliothéke; biblíon*, livro e *théka*, caixa). Entretanto, sabemos

que os significados não são estáticos porque construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base em suas relações com o mundo físico e social. Transformam-se. Já existia biblioteca antes mesmo dos livros e manuscritos. (Martins, 1996, p.71) Bibliotecas como verdadeiros tesouros. Locais sagrados. Depósitos. Coleção de livros. Mostruário histórico. Serviço... a serviço de quem?

Como o significado que a designa, a função que a biblioteca assume também é mutante. Muda o caráter sacralizado e secreto do livro. Passa a biblioteca *"a gozar, nos tempos modernos, do estatuto de instituição leiga e civil, pública e aberta, tendo o seu fim em si mesma e respondendo a necessidades inteiramente novas"* (ibidem, p.323). Quais seriam, hoje, estas necessidades? Necessidades criadas por quem?

Milanesi (1989) nos diz que a idéia de biblioteca como depósito ou coleção de livros já está *"morta há várias décadas [...] desde que o suporte da informação superou a forma livro e a própria escrita, incorporando os registros sonoros e visuais."* (p.188) Então, deixa a biblioteca de se caracterizar como coleção ou depósito de livros para se tornar um centro de informações: um local de produção e não só de armazenagem ou registro.

Ao contrário da biblioteca que, como já dissemos, é anterior aos livros e manuscritos, a livraria, tal como hoje a concebemos, é um invento recente. Foi com o desenvolvimento da indústria tipográfica, juntamente com o desenvolvimento da indústria papeleira - o que possibilitou, em grande escala, a transmissão e divulgação dos conhecimentos humanos acumulados desde a Idade Média a camadas cada vez mais amplas - que o livro, agora impresso, além de um bem cultural memorável, passou também a ser reconhecido como um objeto de valor comercial.

Isso não quer dizer que antes do advento da tipografia não havia uma espécie de comércio em torno dos livros. Os mosteiros, por exemplo, que detinham a exclusividade sobre a produção dos livros passam, no início do século XIII, a produzi-los mais para uso próprio, concorrendo com os mais novos profissionais do livro, entre clérigos (freqüentemente copistas ou "escritores") e leigos (em sua maioria, livreiros), que se multiplicavam ao redor das Universidades. Foi com a criação das Universidades, que surgiu a necessidade cada vez maior de se produzir um número mais amplo de

manuscritos. Assim, se o livro manuscrito já representava, à sua época, um poderoso instrumento de informação, porém de um alcance limitado, para difundir no seu tempo e trazer até nós o pensamento antigo, imaginemos as repercussões advindas do progresso nas técnicas de impressão.

Com o desenvolvimento econômico decorrente da Revolução Industrial e a introdução sucessiva de aperfeiçoamentos técnicos que propiciaram a transformação da tipografia, de artesanato em indústria, cresce a produção em série dos livros, grande avanço na época. O mercado livreiro, torna-se, neste momento, ainda mais promissor.

A princípio, livreiros e tipógrafos eram responsáveis não só pela produção do livro, mas também pela sua divulgação e distribuição. A atividade comercial em torno dos livros era proeminente, mas, não existiam pontos específicos de divulgação, compra e venda destes como, por exemplo, o são as livrarias hoje. Os livros circulavam e eram vendidos ou alugados em feiras, de porta em porta através dos "livreiros ambulantes" ou na própria oficina tipográfica.

Com o passar dos anos, a produção em massa, agora feita pelas "casas de edição", exigiu da parte de livreiros e editores a criação de um espaço único para exposição e venda de seu produto, pois *"um fato que é importante e nunca deve se perder de vista é que, desde a origem, os impressores e os livreiros trabalham essencialmente com fins lucrativos"* (Fébvre & Martin, 1996, p.356). Quando, por contingências econômicas, a produção separa-se da distribuição, ocorre inevitavelmente o surgimento de um novo local, as livrarias, onde o público passará a encontrar-se para apreciar, discutir e, principalmente, adquirir os livros.

Neste final de milênio, assistimos a uma nova era, a da cultura eletrônica, pós-tipográfica, na qual o livro vem adquirindo novas formas, redefinindo o futuro da página impressa, ampliando as possibilidades de leitura e solicitando uma maior participação do leitor. Porém, longe de anunciar o fim do códex, os novos suportes de leitura - audiolivros, livros em disquete e em cd-roms - vêm estendendo a outros campos as potencialidades que, desde sempre, marcaram a singularidade do livro como produto cultural.

Assim como os livros, os lugares específicos de leitura e escrita, livrarias e bibliotecas, cada um com sua especificidade, também vêm acompanhando o movimento da história e a velocidade das transformações que caracterizou o século XX. As bibliotecas enquanto entidades tradicionais, carregadas de simbolismo, ainda resistem no caos das paisagens urbanas, mantendo uma espécie de "aura" em torno de si mesmas e dos rituais de leitura e escrita que ocorrem em seus interiores, contrastando com as livrarias que, a cada dia, adquirindo um dinamismo próprio, vêm buscando acompanhar o ritmo intenso que a nova configuração da vida da cidade exige dos homens. Ampliando os seus espaços culturais, as livrarias de hoje ganham novas dimensões, incorporando em seus ambientes os mais novos meios de informação e comunicação - cds, cd-roms, fitas de vídeo, filmes, etc. - que, juntamente com cafeterias e a promoção de eventos culturais diversos - palestras, tardes de autógrafos, clubes de leitura, oficinas literárias, etc. - funcionam como atrativos para o público leitor e, de certo modo, resgatam o caráter assumido pelas livrarias das décadas de 30 e 40 como pontos de encontro e de divulgação da cultura.

De que Livrarias e bibliotecas nos falam as crianças e os adolescentes?

Pretendemos, nesse momento do texto, compreender e trabalhar alguns dos muitos sentidos que foram produzidos no ato das entrevistas com as crianças e com os adolescentes. São eles que, vivendo o hoje, irão agora nos revelar através de seus olhares como se configuram as livrarias e bibliotecas da cidade de Juiz de Fora e as práticas de leitura e escrita que se efetuam em seus espaços.

No contexto das entrevistas com as crianças e com os adolescentes, a biblioteca emergiu como um local onde se processam diferentes práticas de leitura e escrita. De um modo geral, os sujeitos entrevistados, em seus relatos, falaram sobre as bibliotecas das escolas onde estudam, sendo poucas as referências a outros tipos de biblioteca.

Esta instância de leitura, no interior das escolas, é vista, de um modo geral, tanto pelas crianças quanto pelos adolescentes, como um local praticamente inacessível, regulado por normas e horários que devem ser rigidamente seguidos. Um espaço burocratizado, onde não podem circular livremente para ter acesso às inúmeras possibilidades de leitura. As falas de Carolina e Paloma refletem essa realidade:

Biblioteca? Tem. Só funciona de tarde pra mim. (Carolina - 11 anos)
A gente dá a carteirinha, tem assim uma janelinha, assim, é ...aí tá escrito assim: "Para entrar na biblioteca". Aí, vai lá naquela janelinha, dá a nossa carteirinha, aí fica lá nossa carteirinha, aí a carteirinha vai e pega um livro pra você. (Paloma - 9 anos)

Também alguns adolescentes se referem à biblioteca como um lugar proibido, cuja entrada só é permitida mediante autorização prévia por parte da administração da escola:

Eles proíbem a gente de ficar na biblioteca, sabe? Eles falam o tempo todo que você tem que gostar do seu colégio, tem que estar no seu colégio o máximo de tempo possível, que não sei o quê e ficam enchendo a cabeça da gente com essas coisas, só que quando a gente vai pro colégio, não pode ficar na biblioteca, tem que pegar autorização pra ficar dentro da biblioteca, não pode ficar em lugar nenhum lá e... eles não deixam a gente entrar na biblioteca. (Guilherme - 15 anos)
Você não pode ir na hora que você quer não, você tem que pegar autorização (...) Você tem que pegar todo dia porque se der vontade de ir lá à tarde assim, você não pode na hora que quiser não, você tem que planejar isso antecipadamente. (Maria - 15 anos)
Horrível! Eles arrumaram ela muito boa, mas, você não pode entrar dentro da biblioteca, só no período da aula mesmo. À tarde, tem que pegar autorização. Pois é, à tarde às vezes você vai lá, às vezes, deu um intervalo assim, a aula acabou mais cedo, né? Você não pode entrar na biblioteca, você tem que ter autorização. Lá também fecha muito cedo. Cinco e meia ela já fecha, às vezes para você fazer um trabalho assim... com muita gente, você tem que entregar, com Enciclopédia, olhar, aí não dá pra fazer lá no colégio, é difícil...(Cleber - 15 anos)
Eu acho que ter que ficar pegando autorização, eu não.... para citar um exemplo, um dia nós... nós não sabíamos que tinha que pegar autorização. Aí tem aula de inglês de uma e meia até duas e vinte e três e vinte tem é... aula de redação. Então, em uma hora, a gente falou: "vamos pra biblioteca, né?" Aí nos fomos pra lá até pra estudar, aí só pode entrar com autorização. Autorização só com o coordenador e o coordenador fica no colégio alguns dias e, nesse dia, não estava lá no colégio. Acho que acaba desestimulando... essa freqüência lá na biblioteca, "Ah, tem que pegar autorização, não peguei", aí você acaba perdendo o interesse. Ela fecha às cinco e vinte (...) E abre às duas e meia... da tarde (risos) (Danilo - 15 anos)

Estes fragmentos de entrevistas são eloqüentes para demonstrar o quanto a escola fecha aos alunos a oportunidade do uso da biblioteca.

A visita à biblioteca dentro das escolas acaba não se tornando um hábito, uma prática espontânea, porque, além de se depararem com as portas fechadas quando não possuem a devida autorização, os alunos dependem da iniciativa e da "boa vontade" de algum professor que lhes permita o ingresso:

Agora eu não tô lendo muito livro não. Que antes eu ia na biblioteca todo dia né, aí eu pegava um livro e lia, antes. Porque agora ficou, não sei, ficou... não tá tendo mais tempo. Pra mim sair... É porque às vezes o professor não deixa, né? A professora "X" já deixa, mas agora eu não tenho ido mais. (Jarbas - 11 anos)
Taísa (entrevistadora)*: E qual é o dia de vir à biblioteca?*
David (8 anos)*: Não sei, a tia não fala.*
Eduardo (8 anos)*: Ah... A tia que chama a gente pra ir lá.*

Espaço que, mesmo inserido nas dependências da escola e submetido às regras de funcionamento que esta lhe impõe, apresenta-se afastado e distante das rotinas das salas de aula. Local de leitura e lazer somente na “hora do recreio” e para aqueles alunos que voluntariamente se dispõem a perder os minutos de corridas pelo pátio, de brincadeiras e conversas com os amigos para o encontro com os livros.

> *Eu adoro assim, na hora do recreio de vez em quando, eu vou pra biblioteca, eu me perco no meio dos livros, pego um monte de livro e fico lendo. Mas, eu adoro ler. No recreio, quando eu estou à toa, eu vou pra biblioteca, leio, aí saio um pouquinho, vou e converso, brinco, jogo queimada, bola (...) Porque eu tiro assim, pelo menos um dia da semana, na hora do recreio, eu vou pra biblioteca ler.* (Lanna - 10 anos)
> *A gente lancha na biblioteca. Aí, eu fico lendo, vendo livro. Leio, fico comendo e leio quando dá tempo. Eu ia muito, né? Da terceira série pra cá , eu não tenho ido muito não. Agora, eu vou mais ao parque com minhas amigas.*(Bárbara - 9anos)

Talvez Lanna e Bárbara sejam capazes de trocar o recreio pela biblioteca porque em sua história de vida o livro já é uma presença constante, já tem significado. Pelas entrevistas com essas duas crianças pudemos perceber também que suas escolas, diferentemente de outras, trabalham a leitura de forma a desenvolver o gosto e o prazer pelos livros.

Quando conseguem penetrar no recinto da biblioteca, alguns alunos, encontram um ambiente propício e confortável para se entregarem ao ato de ler, no entanto, não têm em suas mãos o suporte essencial para prosseguirem nesta tarefa: o livro. O aspecto e a estrutura física da biblioteca contrasta com a materialidade dos livros: as estantes são novas, mas os livros velhos. A escola, no que diz respeito às bibliotecas, aparenta estar muito mais preocupada com o ambiente do que com seu acervo. Este apresenta-se não só velho e desgastado, como também desatualizado. Não há nas bibliotecas uma oferta de livros que atenda aos interesses de seus usuários.

> *Aqueles livros, não sei... Sabe pôr quê? Eu tenho alergia, né? Então, se eu pegar... Se eu pegar um livro, minha mãe não deixa eu ler, porque o livro vai estar cheio de não sei o quê, que... Eu falei: Eu vou lá na biblioteca pegar esse livro lá, ela pega e compra o livro pra mim (...) Daí, né, eu não tenho assim, muito costume de ir à biblioteca da escola, é muito ruim. Ah, é muito bonitinha, mas ordinária, né? Ah, ela é nova, mas não tem livro novo nenhum. Se você pegar o livro mais forte, ele shhhh... desfaz.*(Marcelo - 15 anos)
> *Você vai na biblioteca, fizeram uma biblioteca toda linda, com umas cadeiras maravilhosas, tudo estofado é... estante nova, tudo novo. Agora, os livros são os mesmos, velhos, caindo aos pedaços, todos mofados, com todas as páginas amarelas (risos) Os livros são horrorosos, você pega o livro, ele cai (risos). Esse livro está velho, cheio de fungos, então, vão matar... (risos)* (Guilherme - 15 anos)

> *Ah, assim, eles fizeram uma reforma que até ficou bonitinha, sabe? Mas, acho que lá também não tem muito livro não, só tem coleção, tem Sheakespeare, Machado de Assis, José de Alencar, mas assim, não tem muita variedade, eu não acho não.* (Maria - 15 anos)

Além de serem considerados pelos adolescentes velhos e mal conservados, os livros das bibliotecas escolares aparecem também nos relatos de algumas crianças como objetos intocáveis, sagrados e preciosos, onde a relação que se estabelece entre leitor/texto é calcada no temor e não no prazer de tê-los em mãos:

> *Léo: Na escola também tem biblioteca, na escola pode pegar, trazer pra casa, na segunda-feira tem que entregar.*
> *Hilda: Você costuma pegar livro na biblioteca da escola?*
> *Leo: Tem dia que eu pego. Eu tenho medo que some.*
> *Hilda: Ah, é? E se sumir o que acontece, se sumir?*
> *Leo: Tem que pagar. Tem que pagar outro e também não vende separado não. Aí vem um monte.*
> *Rasim: Tem que pagar. Hum, tem uma coleção dessas aí (mostra na estante) uns mil reais uma coisa assim.*
> *Hilda: Aquela vermelha, aquela enciclopédia?*
> *Rasim: Aquela ali, não é mil reais?*
> *Hilda: Olha, eu não sei o preço que é hoje, que ela já tem muito tempo que eu comprei, mas é, aquela é cara porque é uma enciclopédia, agora tem livro que não.*
> *Rasim: Então. Eu estudei um negócio, tem um negócio de "Tiradentes". Aí o livro, ela falou que se perdesse, se rabiscasse alguma coisa, que tinha que fazer uma pesquisa, que tinha que comprar outro livro, não vende separado, não. Tinha que comprar outra enciclopédia. Aí, eu falei assim: "ainda bem que eu não vou por um dedo nesse livro." Aí ela estava sorteando, aí a diretora, a secretária fez um sorteio para ver quem ia ser o responsável, quem ia ler. E quem ia ler e os outros escrever. Aí saiu a minha colega, eu falei: "Graças a Deus!" (risos)*
> *Hilda: Você ficou com medo até de pegar no livro?*
> *Rasim: Ahan. Aí a menina, "segura aqui pra mim", eu: "Não, não, quero não!"*
> *Hilda: Não quis nem botar a mão?*
> *Rasim: Quis não. (risos)*

Como despertar o gosto pela leitura quando o livro é colocado como algo que não pode ser manuseado, *"um corpo estranho, carregado de todos os poderes e todos os perigos, objeto sagrado, infinitamente cuidado e respeitado, arrumado com gestos de celebrante nas prateleiras de uma biblioteca impecável?"* (Pennac, 1995, p.134) O livro só passa a ser nosso quando podemos tocá-lo, senti-lo confortavelmente em nossas mãos já que, como diz Manguel (1997),

> *o ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, e até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.*(p. 277)

Dentro da escola, o livro não é colocado como uma parte integrante da vida de crianças e adolescentes. Algumas escolas até buscam promover a biblioteca enquanto espaço de leitura, entretanto, o fazem através de "concursos" onde o prêmio é digno para

aqueles que leram mais livros. Enfatiza-se a quantidade de livros lidos e não a qualidade das leituras feitas:

> *Eu ganhei medalha de ouro em leitura, né? Toda vez na escola, no fim do ano (...) não sei se esse ano vai ter, de quem lê muito livro ... quem lesse ganhava medalha de ouro e de prata... Eu já ganhei medalha de prata porque eu não pegava muito livro na biblioteca, aí eu ganhei medalha de prata.* (Jarbas - 11 anos)

Será que o importante é quantos livros foram lidos ou o "como" se lê? O que ficou dessa leitura? Será que o aluno-leitor só pode ser reconhecido pelo número de páginas lidas? Não deveria a escola utilizar uma estratégia diferente dessa competição, dessa "maratona" de leitura? Com isso, ela não estaria buscando promover, uma leitura rápida, superficial, extensiva simplesmente para fazer com que os livros saiam das prateleiras da sua biblioteca? Não seria melhor despertar o interesse por uma leitura mais intensiva, permitindo um "mergulho em profundidade" dos leitores nas páginas do livro?

De que outras maneiras tem a escola se utilizado dos livros e do próprio espaço da biblioteca? Os adolescentes e as crianças entrevistadas nos mostram, através de suas falas, a presença de uma leitura e uma escrita didatizada, mecânica e improdutiva dentro das salas de aula cujo fim reside na produção de resumos e comentários, cópias, fichas de leitura e pesquisas escolares, acabando por estender ao espaço e aos livros da biblioteca essa artificialidade quanto ao uso da linguagem.

Para Larrossa (1995) a leitura deve ser encarada como uma experiência e não como algo que tem a ver apenas com a aprendizagem ou como mera aquisição de informações. A leitura enquanto experiência (*erfahrung),* formação, é aquela que nos ocorre, e, ao nos ocorrer, nos modifica. O leitor não é o mesmo do que antes da leitura. Ao contrário da leitura enquanto "experimento" (*experiment*), que proporciona ao leitor um conhecimento que não antes não detinha, mas que não o acrescenta naquilo que ele é. A escola prioriza uma leitura "experimento" em detrimento de uma leitura "experiência", é o que nos diz Paloma ao relatar uma atividade comumente realizada dentro da biblioteca:

> *A minha sala vai (na biblioteca) toda segunda-feira (...). A gente canta, dança, lê, bate palma, bate-papo, essas... Pega pra gente ler, aí a professora toma leitura (...) É assim: a gente lê um pedaço, tipo assim, é... "Era uma vez um menino chamado é... Rodrigo", aí ponto. Aí o outro começa o outro parágrafo. Aí ele lê mais um pedacinho, vai o ponto aí o outro lê até acabar a história. Só nos pontos.* (Paloma - 9 anos)

Além de ter um dia específico para a ida à biblioteca, excluindo-se a possibilidade de se freqüentar essa instância de leitura espontaneamente, Paloma nos fala de uma leitura que é concebida por sua professora como pura decodificação dos signos lingüísticos, puramente técnica e sem produção de sentidos. Uma leitura que não extrapola as páginas do livro e oferece sentido, significado à vida, mas, termina no ponto final.

Do mesmo modo, ela ainda nos relata uma outra atividade com os livros da biblioteca, porém, realizada no interior da sala de aula, na qual a escrita também não é vista em sua dimensão formativa, mas, sim, como puro treino:

> *Toda sexta-feira a gente tem que ler (...) Esse mês a professora escolheu a chefe dos alunos, aí foi a Tainá, a minha colega (...) aí então ela que vai lá na biblioteca, vai pega o livro que a gente lê (...) Ela é que escolhe (...) Aí a gente tem que fazer uma cópia (...) mas só que no caderno de...de histórias, não... Ai, como é que se fala ... caderno de "para casa". Eu falo de "para casa" porque eu esqueci o outro nome dele que é muito complicado, que a professora fala.* (Paloma - 9 anos)

Vemos, assim, através deste fragmento de entrevista, o quanto a biblioteca tem ocupado um lugar secundarizado no interior das escolas, oferecendo ao livro um caráter de mero recurso didático e concebendo a escrita como algo impessoal, desprovido de funcionalidade. É também o que acontece com outros entrevistados que nos mostram uma outra prática bastante comum dentro das bibliotecas: a pesquisa escolar.

> *Ela (a professora) fala o tema que tem que fazer, e tal, tal e tal. A gente tem que pesquisar e eu pesquiso bastante em Enciclopédia da biblioteca. Copio os pedaços.*(Bárbara - 9 anos)
> *Igual a professora de geografia tá pedindo pra gente fazer um trabalho. É, sobre, por exemplo, igual um grupo foi do "Brasil"(...) aí... a gente usou muito livro lá da biblioteca, sabe? Você já ouviu falar daquele livro "Barsa"? Aquele grossão... grossão. Então, desse livro que a gente tirou (...) A gente mesmo copiamo.* ***Bom... eu não li... Não li nada do meu trabalho ainda porque a gente... nós só copiamo, entendeu?*** *Aí a gente entregou pra professora, a professora vai dá ponto e vai dá pra gente de novo pra gente estudar.*(Cristiene - 15 anos)
> *A gente vai tirando as coisas principais... Eu tirei, então, eu fiz sobre a Alemanha. Eu tirei a... população, eu tirei a economia, eu tirei educação, eu tirei o transporte, o comércio... Dentro da "Barsa" (...). Eu tiro xerox. A gente tirou xerox e bati no computador da tia da minha amiga, né? Bati no computador dela. E depois imprimi.*(Ana Paula - 14 anos)

A pesquisa escolar aparece como uma atividade que não tem função prática para os alunos, mas é realizada pela simples obrigação de cumprir uma tarefa imposta pelo professor. A leitura no interior dessa prática tão enfadonha que tem se tornado a pesquisa escolar, talvez, não possa nem ser compreendida como "experimento", já que Cristiene nos revela não ter lido o seu trabalho de pesquisa, mas, somente copiado. Se a pesquisa dentro da escola tem como um de seus objetivos a aquisição de informações, pelo o que

nos contam os entrevistados, não tem conseguido atingi-lo. A enciclopédia apresenta-se como o livro por excelência e a cópia de seus verbetes tem sido facilitada pelo recurso técnico do xerox. Enfim, a pesquisa escolar também perde a sua funcionalidade dentro da biblioteca, quando poderia funcionar como uma atividade propulsionadora de infinitas leituras.

Uma outra função assumida por esta instância de leitura dentro da escola consiste na utilização de seu espaço para projeção de filmes:

> David (8 anos): *Tem vez, que a gente assiste fita aqui no colégio. Dos "101 Dálmatas" e do... da natureza.*
> *(...)*
> Eduardo (8 anos): *Tem vez que , quando acaba o filme, nós... a tia passa no quadro, para escrever sobre a natureza.*
> David (8 anos): *O que que a gente viu, né? Aí, a gente tem que responder as perguntas que ela faz.*
>
> *Bem, na minha sala, a professora de português leva a gente mais pra biblioteca pra ver filme, mas esse ano por enquanto ela só deu um filme, né?* (Cristiene - 15 anos)
>
> *Igual uma outra professora minha vive reclamando... A gente tava vendo o "Primo Basílio", vimos só até sexta-feira passada, esse semana ainda não deu tempo da gente ver porque tem mais gente precisando usar a biblioteca (...). Então, a professora mesmo já falou que a escola tem condições de colocar uma sala de vídeo, separar a biblioteca da sala de vídeo... Mas, tem... pode deixar mesmo ali o vídeo na biblioteca e colocar outro vídeo numa sala de vídeo só pra vídeo mesmo.*(Ana Paula - 14 anos).

A aquisição do vídeo na biblioteca das escolas parece indicar para uma necessidade desta instância de leitura acompanhar a velocidade das mudanças que têm sofrido os suportes da informação e da leitura. Entretanto, não é isso o que tem ocorrido. Vai-se à biblioteca para assistir filmes, mas, não há adequação física de seu espaço e seu acervo não dispõe dos recursos necessários, como, por exemplo, as próprias fitas de vídeo, sendo estas alocadas em outros lugares. O que se percebe nos relatos é a quase substituição do livro pelo filme, desconsiderando-se as especificidades que trazem, respectivamente, o texto escrito e imagético.

Embora a biblioteca escolar tenha grande influência na vida dos sujeitos entrevistados, em alguns casos, aparece a freqüência a outros tipos de biblioteca. É o caso de Danilo, por exemplo, que encontra no seu curso de inglês a oportunidade de ampliar suas leituras e de Carolina e Sabrina que, apesar de esbarrarem com a burocracia de outras bibliotecas, ambas freqüentam assiduamente:

Ah, livros é... eu pego sempre no meu curso de inglês, né? Na biblioteca .É... o último livro que eu li... acho que falava... histórias natalinas... aí eu não lembro muito bem o nome. (Danilo - 15 anos)
Ana Paula (entrevistadora): *Vocês conhecem outra biblioteca que não seja da escola?*
Sabrina (11 anos)*: É, só a Monteiro Lobato na escola, Delfina Fonseca Lima e Murilo Mendes.*
Ana Paula (entrevistadora)*: E vocês gostam de lá, costumam ir lá?*
Carolina (11 anos)*: Eu vou lá porque... porque eu tenho ficha, aí eu vou assim, alugo... pego emprestado os livros assim... leio aqui em casa também. Tem um prazo para você ler, sem multa que tem ficar certinho pra você pegar livro, se não sua ficha pode ficar suspensa (...) só que lá os livros não são separados. Daí eu escolho bem, pra saber o que eu vou ler.*

Que fatores estariam contribuindo para o acesso dos sujeitos acima a outras bibliotecas? Por que os demais entrevistados declaram só conhecer a biblioteca da escola? É a biblioteca, ainda, uma instância que, embora figure na cidade, não faz parte da vida da maioria das crianças e dos adolescentes?

Buscando também compreender as práticas que crianças e adolescentes realizam no interior das livrarias, tentaremos analisar nos seus discursos esse assunto que apontou para várias situações.

Um primeiro dado que emergiu é que alguns dos sujeitos entrevistados não têm o hábito de freqüentar a livraria pelo simples fato de desconhecerem esse espaço:

Taísa (entrevistadora): *Você já foi num lugar que vende livro?*
Eduardo (8 anos): *Não. Não conheço essas coisas não.*
David (8 anos): *Nem eu.*

A princípio, parece-nos inconcebível que, no mundo de hoje, crianças como David e Eduardo, imersos que estão na cultura audiovisual das mídias, conheçam, talvez, espaços como uma videolocadora, por exemplo, e nunca tenham ido a uma livraria, sequer têm conhecimento de sua existência no cenário da cidade. Entretanto, vários são os fatores que podem estar contribuindo para este tipo de situação, por exemplo, o fato dessas crianças morarem afastados do centro da cidade e as livrarias figurarem, geralmente, nas ruas mais centrais do espaço urbano. Será que o fato de desconhecerem a livraria estaria relacionado à pouca freqüência a outros lugares de leitura, como a biblioteca?

Durante as entrevistas pudemos perceber que alguns sujeitos, embora tendo conhecimento da existência de livrarias não são seus assíduos freqüentadores. Haveria algum fator que estaria influenciando nessa freqüência? Vamos ver o que eles nos falam:

Ah, eu não vou em livraria não. Eu vou na casa do meu padrinho e pego.(Danilo - 15 anos)

> *(...) tem uns que a minha mãe, ela compra no Rio assim, ela sabe lugar que vende mais barato e compra, mas... às vezes eu vou na "Liberdade" também, porque lá eu conheço o pessoal que trabalha lá, aí eles me falam os lançamentos, essas coisas assim, aí eu fico lá, às vezes. Mas, não vou muito também não.*(Maria - 15 anos)
> *Já fui (na livraria) pra ver sim, mas pra comprar não.*(Paloma - 9 anos)
> *Não é um hábito meu, assim de ir em livraria mas sempre, às vezes passa, eu interesso por um livro, interesso, gosto e compro.*(Sabrina - 11 anos)

Pelos relatos desses sujeitos entrevistados, foi possível perceber que a ida à livraria é ocasional, fortuita. O que contribui para isso? A pouca freqüência de crianças e jovens na livraria poderia estar relacionada ao fato de que buscam outros espaços de leitura que proporcionam o encontro com o livro? A livraria não se constitui no único canal de difusão, promoção e estímulo da leitura. Para Danilo, por exemplo, existe outro espaço que possibilita seu acesso aos livros - a casa de seu padrinho. O fato, portanto, de crianças e adolescentes freqüentarem pouco a livraria não significa dizer que não possuam o hábito de ler. Maria é uma leitora que também vai pouco à livraria, só para saber dos lançamentos. E, como Danilo, busca o livro em outros espaços e através de outras pessoas. É sua mãe que os compra em livrarias ou em outros lugares alternativos.

A livraria como instância que divulga e promove o livro, não deve simplesmente esperar que o leitor vá até ela, deve, sim, buscar alcançá-lo, desenvolvendo nos possíveis leitores o hábito de ir à livraria em busca do livro. O que as livrarias de Juiz de Fora têm feito para buscar alcançar esses leitores?

Com o objetivo de atrair e criar leitores, a livraria deveria promover iniciativas como oficinas de leitura, cursos, encontro com autores que facilitassem a circulação do livro e o acesso das pessoas a ela. Não se percebeu isso nos relatos. Apenas Marcelo comenta uma visita à livraria onde conheceu o jogo de *RPG*:

> *Eu estava entrando dentro de uma loja chamada "Península" que era lá na Rio Branco e tinha fixado na parede um negócio assim de "Magic", cartas de "Magic", não sei o quê, vendendo e do lado tinha uma tabelinha falando nomes de pessoas que iam jogar RPG no sábado. Eu nem sabia o que era aquilo, né? Então, foi assim, eu perguntei: "O que é RPG?" (...) o atendente da loja me falou (...) que todo sábado (...) a gente reúne todo mundo, distribui os grupos e ensina RPG para principiantes (...)Daí, eu falei: "Tudo bem, coloca o meu nome". Daí, no primeiro sábado eu fui lá, segundo eu fui também, terceiro sábado fui e daí comecei a jogar um jogo de cartas chamado "Magic".*(Marcelo - 15 anos)

O *RPG* é um jogo de interpretações de papéis que resgata a prática da oralidade, mas, contudo os jogadores se apoiam em livros específicos, daí buscarem a livraria como local especializado nesses artigos:

> *Tem uma loja no Santa Cruz, no terceiro piso, a "Compendium", lá têm esses livros de RPG pra vender, né? Daí, normalmente, eu compro lá (...) Tem um bom acervo de livros de RPG, que chega lá suplementos importados, lá é um preço muito caro assim, mas, é... lá é onde chega as coisas primeiro.*(Marcelo - 15 anos)

Muitas vezes, a própria prática desse jogo passa a funcionar como estímulo para outras formas de leitura, já que o interesse por esta prática é movido por uma necessidade. Assim, Vítor procura nas estantes da livraria os lançamentos de seu autor predileto:

> *Leitura... mais assim, os livros que eu gosto, pôr exemplo, tem que comprar livro porque os livros que eu gosto lá em casa ninguém gosta. Aí tem que comprar. Vou em livraria. Tenho comprado na "Liberdade". Lá tem muito livro (...) Ah, eu gosto muito do Stephen King e sempre vou na livraria procurando livro dele (...) eu estou acabando de ler e amanhã eu vou comprar outro.*(Vítor - 15 anos)

O leitor pode buscar no ato dessa leitura informação, conhecimento ou, simplesmente, lazer e prazer, mas sempre motivado por algum estímulo. A escola não cria essa necessidade de ler porque trabalha a leitura e a escrita de uma forma tão didatizada que se fecha nas questões de aprendizagem. E, é justamente fora da escola, através de outros estímulos como, por exemplo, o RPG que esses adolescentes têm chegado à leitura.

Percebemos como um entrave para freqüência à livraria o alto do preço dos livros, como nos relata Vítor e Marcelo:

> *As firmas de RPG tem que vender os livros delas, né, e pouca gente joga RPG (...)Assim, acaba sendo caro. Porque aqui no Brasil... os livros são importados, os livros saem mais caros (...). É o que eu digo, pra ganhar dinheiro, entendeu? Em vez de você comprar um livro só pra jogar, você compra três, pra começar a jogar.*(Marcelo - 15 anos)
> *Livro no Brasil é caro, né? (...) Então, deve depender da edição. Mas, normalmente, livro é caro. Não só de RPG mas, de literatura também.*(Vítor - 15 anos)

Na nossa sociedade, apesar do livro ser difundido através de um setor editorial bem desenvolvido que dispõe de um grande número de livrarias, o livro é ainda um produto caro e não acessível para todos. E para driblarem esse entrave e não deixarem de adquirir o objeto de desejo - o livro - os adolescentes se utilizam de artifícios, como, por exemplo, trocarem os livros entre si, buscar livros emprestados em outros lugares, etc.

O fato do livro não ser reconhecido somente como um bem cultural , mas também como um produto, um objeto de comércio, tem influenciado na formação do hábito da leitura, já que para ter o livro em suas mãos, o leitor tem de pagar por ele. Se a escola, por

sua vez, estimulasse o uso da biblioteca, o leitor poderia aí encontrar uma forma mais democrática de acesso ao livro?

A escola até fornece um pretexto pra que seus alunos procurem as livrarias: a compra dos livros didáticos e paradidáticos. Nos relatos das crianças e dos adolescentes pudemos de fato perceber que quando recorrem à livraria o fazem apenas cumprir os interesses da escola. Acompanhados ou não de outras pessoas, pretendem comprar os livros que figuram nas listas escolares. Vejamos o que nos revelam esses sujeitos:

> *É um livro engraçado que eu tenho uns animais, aí chama: "Cada macaco no seu galho" (...) É livro paradidático na escola, aí tinha que comprar (...). A minha escola, ela exige que você vai à livraria, que a professora, ela pede pra você ler o livro e fazer o resumo do livro pra contar pra sala toda. Aí você chega lá, você tem que saber o que você leu, se você não leu é inventar o livro, né? É por isso que eu disse que tem ir em livraria, eu tenho que ir mesmo, eu tenho que ir.* (Carolina - 11 anos)
> *O meu foi assim, uma vez que eu fui à livraria para a escola.*(Lanna - 10 anos)
> *De ler assim eu não gosto muito não. Eu gosto de história, de coisa de aventura. Livro novo. Porque livro, assim, outros do colégio, eu não gosto não. O colégio encomenda de duas em duas semanas livro novo.*(Lucas - 9 anos)

Crianças e adolescentes não estão indo à livraria espontaneamente para adquirir um objeto de prazer e desejo, mas sim para adquirir o "produto" livro que no âmbito escolar se presta a atividades de leitura que fazem parte de um projeto de ensino, de uma pedagogia, onde a leitura se apresenta somente como técnica e o livro como mero recurso didático. O que se percebe é como a escola tem contaminado seus alunos com esta leitura sem sentido, quando deveria ser mediadora na formação do leitor, despertando o gosto pela leitura.

Por outro lado, a ida à livraria por obrigação pode despertar o leitor, quando dentro de seu interior, para um mundo de possibilidades de leituras não obrigatórias, com suas diversas estantes que permitem ao leitor escolher, tocar, folhear os seus diferentes títulos e autores, suas ilustrações na capa e suas variadas formas. É o que acontece com Jarbas quando vai à livraria:

> *Tem vez que a minha mãe vai, vai comprar livro, né, assim pra escola, ou é pro meu irmão, pra mim, aí eu vou com ela nas livrarias, né, "editora ática", um monte de lugar assim, pra ver os livros, aí eu fico vendo lá, aí as vezes eu peço a minha mãe pra comprar um livro para mim, né?* (Jarbas - 11 anos)

O fato de Jarbas ir à livraria com o objetivo de desincumbir-se de uma tarefa da escola, não impede o seu encontro também espontâneo com os livros que o despertam

para um interesse próprio, que o impulsionam até mesmo a comprar o livro escolhido por ele.

Contudo, nestes casos, parece que a livraria também como a biblioteca acaba se constituindo num prolongamento da escola e, na maioria das vezes, ela não é o lugar da escolha, do encontro com os livros e das surpresas e possibilidades que estes proporcionam. A livraria, aos olhos das crianças e adolescentes, acaba se fechando numa oferta de livros indicados pela escola.

Finalizando...

Neste contexto que acabamos de descrever é que vivem as crianças e os adolescentes entrevistados. Vimos como o meio sócio-cultural e as oportunidades que ele oferece está afetando tanto o seu comportamento quanto suas maneiras de ler e escrever.

Através das entrevistas, percebemos que o lugar eminente de leitura e escrita é a escola. Porém, esta instância trabalha com tais práticas de uma forma descontextualizada, pragmática, didatizada, desprovida de suas funcionalidades. Os sujeitos nos revelam em suas falas como o trabalho da escola e a forma como esta concebe o ler e o escrever vêm afetando sua relação com as livrarias e bibliotecas. Estas têm se colocado como prolongamento da sala de aula, continuando a reforçar as funções de leitura e escrita determinadas pela escola.

Crianças e adolescentes não têm concebido a biblioteca como um local acolhedor, assim como o "Leitor" fictício de Calvino, em seu belo livro "*Se numa noite de inverno um viajante...*", que após regressar de sua *"volta ao mundo, de um livro ao outro"*, encontra *"o tempo de sua agitada navegação encontrar um cais"* (p.243). A livraria, de um modo geral, também não tem se configurado como um local onde os livros falam por si mesmos, ansiosos para que nós também falemos com eles, um lugar onde podemos *"reduzir o número ilimitado de forças em campo a um conjunto que embora muito grande se pode estimar num número finito, mesmo que este relativo alívio seja atraiçoado pelas emboscadas dos Livros Lidos Há Tanto Tempo Que Seria a Hora de Os Releres (...)"* ou onde podemos penetrar *"com um pulo na cidadela das Novidades Cujo Autor ou Assunto nos Atrai"*, ou até mesmo nos despedirmos numa *"olhadela tênue aos*

livros em redor". Se pensarmos bem, não éramos nós que olhávamos para os livros, mas os livros que nos olhavam *"com o ar tênue dos cães que das grades do canil municipal vêem um ex-companheiro afastar-se pela trela do dono que veio buscá-lo..."* (p.23-24).

Porém, isto não significa que as crianças e os adolescentes não lêem ou não escrevem. Nos dias de hoje, as formas de leitura e de escrita multiplicam-se, diversificam-se e diluem-se pelos espaços da cidade e, talvez, seja nas próprias páginas dos livros (de papel ou virtuais) que encontra o leitor/escritor, numa noite de inverno ou verão, o lugar mais propício e confortável para "viajar"...

SUJEITOS	**GÊNERO**	**IDADE**	**ESCOLARIDADE**	**PROFISSÃO-PAIS**
LANNA	F	10	4ª S. ENS. FUND. (PARTICULAR)	ESTUDANTE (3º GRAU)
BÁRBARA	F	09	3ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA FEDERAL)	TÉCNICO/BANCÁRIA
PALOMA	F	09	3ª S.ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	ELETRICISTA/DO LAR
FÁBIO	M	12	4ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	CARPINTEIRO/DO LAR
DAVID	M	08	2ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	AJUDANTE/PROFESSORA
EDUARDO	M	08	2ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	MECÂNICO/DO LAR
LUCAS	M	09	3ª S. ENS. FUND. (PARTICULAR)	DENTISTA/PROSORA
BRUNO	M	09	3ª S. ENS. FUND. (PARTICULAR)	ENGENHEIRO/PROFESSORA
RASIM	M	10	4ª S. ENS. FUND. (PARTICULAR)	ELETRICISTA/DO LAR
LEO	M	12	5ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	GRÁFICO/DO LAR
JARBAS	M	11	5ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA ESTADUAL)	PEDAGOGO/TÉCNICO TV
CAROLINA	F	11	5ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA ESTADUAL)	ENGENHEIRO/COSTUREIRA
SABRINA	F	11	5ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA ESTADUAL)	COMERCIANTE/DO LAR
VÍTOR	M	15	1ª S. ENS. MÉDIO (PARTICULAR)	BANCÁRIO/DO LAR
MARCELO	M	15	1ª S. ENS. MÉDIO (PARTICULAR)	MILITAR/ENFERMEIRA
GUILHERME	M	15	1ª S. ENS. MÉDIO (PARTICULAR)	BANCÁRIO/PROFESSORA
DANILO	M	15	1ª S. ENS. MÉDIO (PARTICULAR)	BANCÁRIO/PROFESSORA
CLEBER	M	15	1ª S. ENS. MÉDIO	ENGENHEIRO/PROFESSORA

			(PARTICULAR)	
MARIA	F	15	1ª S. ENS. MÉDIO (PARTICULAR)	NÃO ESPECIFICADO/PROFESSORA
CRISTIENE	F	15	7ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	SERVENTE/DOMÉSTICA
ANA PAULA	F	14	8ª S. ENS. FUND. (PÚBLICA MUNICIPAL)	MOTORISTA ÔNIBUS/DO LAR

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Françoise Rabelais.* São Paulo: HUCITEC; Brasília: EdUnB, 1993.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Se numa noite de inverno um viajante.*2 ed. Lisboa: Editora Vega, s.d.

CHARTIER, Roger (org.) et. alii. *Práticas da leitura.* (tradução de Cristiane Nascimento). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro.* São Paulo: Hucitec, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Projeto de pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes".* Juiz de Fora: 1997 (mimeo).

LARROSSA, Jorge. Pedagogia, experiência e subjetividade - uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: AZEVEDO, José Clóvis & SILVA, Luiz Heron. *Reestruturação curricular.* Petrópolis: Vozes, 1995, p.43-62.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência.* Rio de Janeiro: Editora: 34.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.* (tradução de Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MILANESI, Luís. *Ordenar para desordenar*: centros de cultura e bibliotecas públicas. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita.* História do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1996.

PENNAC, Daniel. *Como um romance.* Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

RAMA, Angel. *A cidade das letras.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

Notas

[i] Este texto é fruto de uma análise transversal das entrevistas realizadas com crianças e adolescentes, no primeiro semestre de 1998, pelos integrantes da Pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes".

[ii] Pedagoga, Bolsista de Aperfeiçoamento - Atividade de Pesquisa CNPq.

[iii] Graduanda em Pedagogia pela UFJF, Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

[iv] Em anexo segue uma tabela com alguns dados dos sujeitos entrevistados que constam nesse trabalho. Os seus nomes foram conservados porque eles e/ou seus responsáveis assim o permitiram.

[v] Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPEMIG, coordenada pela Profª Drª Maria Teresa de Assunção Freitas.

[vi] As observações foram realizadas no segundo semestre de 97. Os dados foram expandidos em notas de campo e culminaram na produção de dois textos: "*Investigando práticas de leitura e escrita na livraria*" , apresentado e publicado nos Anais do Fórum "A Investigação Qualitativa em Educação" e "*Surpreendendo a escola pela janela da biblioteca*", publicado na revista da Faculdade de Educação da UFJF, "Educação em Foco", vol.3, nº2, set.98/fev.99.

LEITOR- BIBLIOTECÁRIO: UMA ESTRANHA CRIATURA ?

Análise das implicações sociais da profissionalização da leitura

Maria Aparecida Moura[*]
Rosana Matos da Silva[**]
Valéria Ramos de Amorim[***]

1. INTRODUÇÃO:

Nosso olhar perscruta as questões referentes aos meios utilizados pelo homem na tentativa de des-velar discursos. Percebemos que estamos imersos num universo regido pela lógica da similaridade, onde, uma imagem, um conceito, vistos sob o véu da semelhança, serão interpretados como signo de uma outra transferência analógica *ad infinitum*.

O raciocínio humano funciona em termos de identidade e similaridade, e o que nos auxilia na produção de sentido é a nossa capacidade de reconhecer que, de uma relação analógica, podemos deduzir um mínimo possível. Contudo, a analogia, embora importante na construção de sentidos, não o determina.

O processo interpretativo é constituído por dois tipos específicos de interpretação: a *sã* e a *paranóica*. A interpretação *sã* é a capacidade de reconhecer os limites das estruturas textuais, compreendendo que de uma relação mínima não se pode querer extrair o máximo, sob o risco de provocar deformações ao pensamento do criador. Por outro lado, a interpretação *paranóica* caracteriza-se pela excessiva atenção dada as pistas deixadas pelo autor. Neste caso, o leitor se perde na indagação dos motivos "secretos"

---

[*] Professora Assistente do Departamento de Organização e Tratamento da Informação da Escola de Biblioteconomia da UFMG. E-mail: mamoura@eb.ufmg.br

[**] Bibliotecária e Bolsista de Aperfeiçoamento em Projeto de pesquisa ligado ao Departamento de Organização e Tratamento da Informação da Escola de Biblioteconomia da UFMG. E-mail: rosana@grad.eb.ufmg.br

[***] Aluna do Curso de Comunicação Social da UFMG e Bolsista de Iniciação Científica em projeto vinculado ao Departamento de Organização e Tratamento da Informação da Escola de Biblioteconomia da UFMG. E-mail: amorim@grad.eb.ufmg.br.

que o levaram a escolher determinada estrutura em detrimento de outras. A superestimação da importância das pistas (dados analógicos) deve-se muitas vezes à tendência a se considerar, no processo interpretativo, os elementos mais imediatamente aparentes como significativos. Entretanto, esta atitude de "leitura suspeita" desfoca o olhar do leitor impedindo-o de interpretar o texto em sua complexidade.

Ao analisarmos as questões constitutivas do ato interpretativo, compreendemos, como ECO, que

> "a intenção do texto não é revelada pela superfície textual. Ou, se for revelada, ela é apenas no sentido da carta roubada. É preciso querer *vê-la*. Assim é possível falar da intenção do texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor. A iniciativa do leitor consiste basicamente em fazer uma conjetura sobre a intenção do texto". (ECO, 1997: 76)

O ato de leitura aparece como uma difícil relação entre a competência do leitor (experiência colateral [1]) e a competência que um dado texto requer para ser lido.

Os textos são dispositivos que pré-determinam seu leitor-modelo, entretanto, nos processos de disseminação da informação surgem outros leitores que não foram, necessariamente, pensados pelos autores, ampliando, ainda mais, o grau de complexidade da interpretação. Por mais que o autor tente cercar suas intenções, fornecendo uma objetividade descritiva e informacional, o texto, por vezes, adquire característica e abrangências próprias.

Neste aspecto, o ato interpretativo é a tentativa de conciliar o relacionamento entre intenção inacessível do autor, a do leitor e aquela intenção, nem sempre, transparente do texto.

2. A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A INSTITUIÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

Somado a esta gama de intenções e competências, onde o ato de ler e interpretar o mundo se mostra intricado, encontram-se as novas demandas postas pela sociedade da informação, que passa a exigir uma nova mentalidade na organização da informação.

A Sociedade da Informação tem, como principal característica, o elevado número de atividades produtivas que dependem fundamentalmente da gestão dos fluxos

---

[1] De acordo com PEIRCE experiência colateral é a prévia familiaridade com aquilo que o signo denota.

informacionais. Todavia o acompanhamento e acesso real ao conjunto da produção intelectual tornou-se, neste contexto, uma ilusão inexeqüível.

Compelidos, de certo modo, pelas demandas postas pela Sociedade da Informação, as bibliotecas e demais espaços de socialização da informação, tomaram para si a responsabilidade pelo gerenciamento e a organização dos fluxos informacionais. E para que esta intervenção fosse efetiva, tornou-se necessário profissionalizar a atividade de leitura.

É neste contexto que surge o leitor mediador; intérprete que trabalha sobre materialidades discursivas com o objetivo de criar interpretações com efeito de completude. Sua função, segundo LUCAS (1997), é situar as palavras em seus diferentes contextos, entender as idéias de um autor e interpretar um arquivo/documento. Contudo, o processo de produção das informações documentárias sempre representou uma tarefa complexa, descontínua e ambígua para os profissionais da informação. A leitura, atividade fundamental no processo de trabalho destes profissionais, pressupõe um articulado movimento de interação entre o leitor e o texto a ser incorporado ao sistema. E isto não ocorre sem o grau de subjetividade decorrente do processo interpretativo.

Mas como articular as disparidades provenientes da formação discursiva do bibliotecário, a intenção do autor, a competência do texto e a de seu leitor modelo? Como manipular os diferentes mecanismos que permeiam a relação entre estas diferentes formações discursivas?

Do ponto de vista dos sistemas de informação, foram criados inúmeros instrumentos auxiliares de leitura e alguns procedimentos normativos para a elaboração dos produtos informacionais gerados a partir desta forma particular de prática de leitura.

A leitura técnica[2], etapa anterior a incorporação do item informacional ao sistema, embora organizada para atender a uma atividade específica, também acontece consubstanciada na complexidade que o ato de ler representa. O leitor-bibliotecário é

---

[2] O principal objetivo da leitura-técnica é proceder a representação física e temática dos textos identificando os termos referenciais do texto (que logo após são checados e traduzidos para termos expressos em uma linguagem de indexação) e permitir através de ferramentas específicas a reconstituição bruta veiculada no mesmo. A leitura feita para fins documentários visa assim a identificação e extração de referências dos textos originais para sua transformação em texto documentário tais como resumos, descritores ou palavras-chave.

um sujeito sensível às influências culturais, sociais e políticas que o cercam. Além disto, manipula quotidianamente signos que refletem esta dinâmica social.

3. LEITOR-BIBLIOTECÁRIO: UMA ESTRANHA CRIATURA?

A trajetória dos bibliotecários, no mundo da leitura, é talhada pela profissão, não havendo formas objetivas de desvincular as duas perspectivas de leitura que este possui pois, em certa medida, é o **sujeito leitor** que orienta as práticas do **profissional leitor**.

Somada às peculiaridades que caracterizam este tipo especial de leitor, junte-se o fato, destes não serem previstos pelos autores como leitores preferenciais. Ocorre, neste processo, um rompimento com o princípio que rege a cooperação autor/leitor, alargando-se ainda mais a complexidades naturais deste processo.

Na medida em a que a leitura representa um processo de apropriação do conhecimento produzido, podemos afirmar que no caso especifico do leitor-bibliotecário esta apropriação ocorre em outras bases. As práticas de leitura destes profissionais levam a dois tipos específicos de apropriação textual.

De um lado, temos a apropriação terminológica caracterizada pelo contínuo armazenamento em "enciclopédia particular" de uma lista de descritores aplicáveis às áreas de atuação do profissional. No decorrer do tempo, devido à familiaridade com a terminologia, este leitor é capaz de incorporar informações aos sistemas, formular expressões de busca, estabelecer diálogos interdisciplinares sem contudo conseguir extrair desta ação as implicações teórico-metodológicos que os descritores apropriados representam para as áreas específicas do conhecimento. Neste aspecto, é uma habilidade que o bibliotecário vai desenvolvendo ao longo de suas atividades profissionais.

Por outro lado, a apropriação conceitual é algo que ocorre de modo mais consciente. Neste caso, o profissional busca, no desempenho de suas atividades, conhecer de forma mais aprofundada os conceitos e as *interfaces* que os descritores documentais representam para as áreas específicas. Assim, conteúdo temático de um dado item informacional deixa de ser um apanhado de palavras desconexas e desprovidas de sentido, efetivando a mediação.

Assim, atuar como leitor mediador é ser intérprete de informações e demandas. É ter que exercer a capacidade interpretativa *sã* e as vezes a *paranóica*, para melhor compreender a dinâmica do fenômeno informacional, o que exige dos profissionais uma postura multidisciplinar na realização do seu trabalho; elemento este que pode contribuir em sua *performance* como leitor-mediador.

4. NOVAS MÍDIAS E A LEITURA

Dos desenhos rupestres das cavernas ao códex, do livro impresso ao rádio, do cinema à televisão e ao texto eletrônico – o homem vem utilizando diferentes mídias, formas de mediação, para comunicar-se e registrar modos de vida e idéias.

A grande questão é: a forma de transmissão da informação interfere na sua apropriação? Ou melhor dizendo, as diferentes mídias afetam de forma diferenciada o leitor?

Para DEBRAY(1995), as mídias aglutinam os seguintes determinantes: o econômico, o técnico, o político, o cultural, ideológico e propõe a criação do conceito de *midiologia*, onde busca estudar a interseção entre a técnica, a cultura e a sociedade.

Entendida como meio de transmissão simbólica[3], a *midiologia* incorpora a noção de "mediação" ampliando desta forma a reflexão para além do suporte. Articula o *médium*[4] e as interfaces da transmissão, "maneiras de ler e de olhar, quadros sociais e estilos de leitura e de olhar."

> ..."Na transmissão de uma mensagem, **médium** pode ser entendido em quatro sentidos que não se contradizem, nem se confundem: 1) um **procedimento geral** de simbolização (palavra, escrita, imagem analógica, cálculo digital); 2) um **código** social de comunicação (a língua natural na qual a mensagem verbal é pronunciada: latim, inglês ou tcheco); 3) um **suporte material** de inscrição e estocagem (argila, papiro, pergaminho, papel, banda magnética, tela); 4) um **dispositivo de gravação** conectado a determinada rede de difusão (gabinete de manuscritos, tipografia, foto, televisão, informática)."... (DEBRAY, 1995: 23)

O autor afirma que a revolução midiólogica não interfere nos códigos lingüísticos e não elimina antigos modos de transmissão; continuamos a escrever à mão apesar da invenção do computador. O que efetivamente sofre alterações é o signo. Neste aspecto,

---

[3] *"Simbólico vem do grego **symballein**, ou seja "colocar de novo junto", "reunir", "fazer a ponte". Para nós, função simbólica e mediadora são sinônimos."* (DEBRAY, 1995: 173)

[4] *"Sistema suporte-procedimento de memorização, articulado a uma rede de difusão."* (DEBRAY, 1995: 218)

a escrita apresentada no suporte papel difere da escrita na tela de computador. Há uma evolução das mídias[5] que compreende a *logosfera*, a *grafosfera* e a *videosfera*.

A escrita (logosfera) inaugurou a possibilidade de transmissão da informação à distância, passagem do oral ao manuscrito, que segundo CHARTIER, distancia o leitor da informação (enquanto armazenada no *volumen*).

A revolução de *Gutenberg* (grafosfera) proporciona a reprodução do escrito em larga escala e o livro ocasionou uma aproximação física com a informação, possibilitando o registro das marcas de leitura que entretanto ficam restritas à relação leitor/obra.

Com a possibilidade tecnológica de registro da informação em meios sonoros e visuais (videosfera), em forma analógica e digital, reinaugura-se o distanciamento corporal leitor/obra.

A revolução das mídias possibilitou a quebra da linearidade, própria da informação apresentada na tela do computador, inaugura novas formas de experienciar a leitura.

> "Os telespectadores habituais, têm o costume de entrar em uma narração, a partir de qualquer momento. A substituição do sintático pelo paratático diz respeito tanto ao escrito, quanto ao visual: trata-se de uma outra maneira de ler e, até mesmo de redigir." (DEBRAY, 1995:180 *sic*)

CHARTIER, na obra "A aventura do livro: do leitor ao navegador", trata das questões referentes à familiaridade leitor-suporte informacional.

> "A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor na do livro em rolo da antigüidade ou leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhar e páginas. O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fator de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são escritos na mesma memória eletrônica: **todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler**." (CHARTIER: 1998,12-13, GRIFO NOSSO)

[5] A midiologia circunscreve-se através de três períodos históricos próprios, as midiasferas: logosfera, da invenção da escrita à imprensa; gragfosfera, da imprensa à TV a cores; videosfera, rompe os limites do livro pelo suportes audiovisuais.

As mudanças dessas estruturas trazem à tona novos desafios ao leitor-bibliotecário, exigindo deste, uma relação mais profunda e específica com a informação expressa nas diferentes mídias.

Na medida em que, um novo *médium* modifica as formas de apropriação da informação de indivíduo para indivíduo onde "o novo se concretiza no, pelo e a partir do velho"; torna-se fundamental considerar a articulação das experiências dos sujeitos na gestão dos espaços coletivos de leitura, bem como, na mediação leitor/informação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, a presença do leitor–bibliotecário na gestão dos espaços coletivos de leitura é permeada por contradições que vão além do universo profissional. Se por um lado, seu papel de mediador é por vezes ignorado, por outro, sua presença à frente dos sistemas de informação tem sido cada vez mais evidente e necessária.

Nesta perspectiva, DEBRAY(1995) e DE CERTEAU (1983) refletem acerca do importante papel exercido pelos profissionais da leitura.

> "Um meio ambiente de transmissão histórica cristaliza concretamente nos, e através dos operadores sociais da transmissão. Trata- se de um espaço construído por, e a partir de, redes de apropriadores, credenciadores, prescritores, agentes de ligação, etc. (...). **Todos eles selecionam, difundem e dinamizam a informação; acabam por torná-la desejável e assimilável, são os agentes ativos de sua apropriação e transformação**." (DEBRAY, 1995:27, grifos nossos)

De acordo com estes autores, a profissionalização da leitura é algo peculiar ao processo de transferência da informação e do conhecimento. Apresenta-se como tendência em contínua expansão no contexto das inovações tecnológicas.

Do ponto de vista do funcionamento dos sistemas de informação, é necessário a tomada de consciência da existência deste leitor. Suas leituras, sua não neutralidade e imparcialidade precisam ser analisadas e consideradas. Quanto aos leitores–mediadores, estes, devem ter em mente que, para sua sobrevivência enquanto trabalhador intelectual, "*o desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-*

las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado como pretensão universal". (LUCAS, 1997: 114).

Esta atitude, talvez, contribua para a fixação do sentido legítimo das palavras, expressões e enunciados e assim, provavelmente, atingiríamos o que LUCAS denomina: normalização do pensamento. O que, ao nosso ver, pode ser implementado a partir da articulação de novas estratégias de leitura, possibilitando o desenvolvimento de elementos que consolidem e ampliem a apropriação conceitual em processos de representação temática.

No nosso entendimento, somente a partir da articulação da experiência colateral do leitor e do desenvolvimento de estratégias de abordagem (identificação das tipologias) textual será possível consolidar a parceria autor/mediador/leitor tão necessários às práticas cotidianas de leitura.

6. BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Arthur. Computação e representação da informação lingüistica. In: BRITO, Adriano Naves, VALE, Oto Araújo (org.). **Filosofia, lingüistica, informática**; aspectos da linguagem. Goiânia: UFG, 1998. p. 105 –118.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**; do leitor ao navegador. São Paulo : Edunesp, 1998.

DEBRAY, Régis. **Manifestos midiológicos**. Petrópolis : Vozes, 1995.

ECO, Umberto. Entre autor e texto. In: _____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P.79 -104.

LARA, Marilda Lopes G. **A representação documentária;** em jogo a significação. São Paulo: ECA/USP, 1993. 133p.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. Linguagens documentárias, instrumentos de mediação e comunicação**. Rev. Bras. Bibliotecon e Doc.**, São Paulo, v.26, n.1/2, p.72-80, jan./jun. 1993.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**; o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

LUCAS, Clarinda. Rodrigues. Biblioteconomia; produção e administração da interpretação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.26, n.1, p.46 –53, jan./abr. 1997.

LUCAS, Clarinda. Rodrigues. Olhar leitor do bibliotecário e a leitura de arquivos. **Transinformação**, Campinas, v.7, n.1-3, p.111-116, jan./dez. 1995.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo : Perspectiva, 1990. 337 p.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos**; semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 290 p.

ENTRE CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS: UMA LEITURA DA LEITURA NA ESCOLA

Diléa Helena de Oliveira Pires

Introdução

Durante a nossa trajetória profissional como professora de Língua Portuguesa, preocupamo-nos sempre em formar crianças e ou/ jovens leitores.

Por volta de 1986, iniciamos a nossa atuação na Biblioteca Escolar e, desde então, nos defrontamos com a grande barreira que se interpunha entre o aluno, o livro e o acesso à Biblioteca Escolar. Os obstáculos eram tão diversos e complexos, que a percepção deles desencadeou uma série de indagações e buscas de caminhos que auxiliassem a nossa ação didática de 'formadora de leitores e leituras' na escola.

Participamos de vários Congressos, Fóruns, Seminários, Colóquios e Debates, cuja preocupação central era: " como propiciar aos alunos o acesso à leitura e à informação e como formar o aluno leitor ? "

Procuramos, durante todos esses anos, aplicar os conhecimentos adquiridos em pról desse objetivo maior, trabalhando junto aos professores de Língua Materna. Entretanto, em cada nova escola que adentrávamos, em cada nova Biblioteca, novos problemas: poucas perspectivas, muitas controvérsias.

No meio de tantas controvérsias uma se fazia marcante: os alunos do último ano do 3ºCiclo da Escola Municipal Anísio Teixeira (antiga 8ª série), na qual atuamos, se encontravam totalmente ausentes da Biblioteca Escolar.

Centrada na percepção dessa ausência, estava a ansiedade de uma resposta. Partimos, portanto, para novas buscas, ancoradas na certeza de obtermos algumas respostas para esse fato, que tanto nos angustiava.

Em decorrência das inquietações e questionamentos que a situação demandava, elaboramos este projeto de pesquisa, cujos objetivos foram descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes e sugerir hipóteses fecundas, direcionando caminhos para que outros pesquisadores também pudessem refletir as questões que permeiam as práticas de leitura dos adolescentes na escola e fora dela.

Segundo CHATIER (1996) pesquisar sobre os caminhos da leitura na escola "permite abordar as práticas 'in statu nascendi', compreender as perturbações ou as contradições entre as prescrições professorais e as incitações das convivialidades adolescentes".

Desta forma, esta pesquisa visa conhecer e compreender o nosso leitor jovem, detectando suas frustrações, ansiedades e expectativas com respeito à leitura, pois acreditamos que conhecer e refletir sobre o leitor já é, talvez, um bom começo para redimensionar as nossas práticas. Esperamos, assim, que essa pesquisa possa servir aos fins a que ela se destina, ou seja, que ela possa ser um direcionador do caminho da 'construção dos jovens leitores'.

O processo da pesquisa

1. A trajetória da pesquisa

Primeiramente, numa reunião com o Professor de Português das turmas do último ano do terceiro ciclo, explicitamos as nossas ansiedades e os nossos objetivos de trabalhar com os seus alunos uma vez por semana, o que a professora aceitou prontamente. Fizemos um horário e marcamos a primeira visita de cada turma à biblioteca.

Nessa reunião ficou estabelecido que nós desenvolveríamos um projeto de pesquisa com a duração de um ano e que cada turma freqüentaria a Biblioteca uma vez por semana, em horário já estabelecido.

Em segundo lugar, definimos como seriam os nossos encontros semanais:

O primeiro encontro serviria para a apresentação da Biblioteca e dos serviços por ela oferecidos aos alunos.

No segundo encontro conversaríamos sobre o projeto e faríamos um **Teste de Interesse** com os alunos (anexo1).

No terceiro encontro apresentaríamos o resultado do **Teste de Interesse** para os alunos e faríamos um debate sobre os resultados desse. Logo após, os alunos responderiam, por escrito, um questionário (anexo 2).

Finalmente, em posse dos resultados dos **Testes de Interesse** e dos **Questionários**, faríamos uma plenária com as turmas, para decidirmos juntos como seriam os nossos próximos encontros.

2. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos usados nas pesquisas foram entrevistas, questionários aplicados aos alunos e observação na Biblioteca: estávamos atentas aos mínimos detalhes e gravávamos todas as conversas e debates.

As descobertas e sugestões dos alunos eram sempre problematizadas através de pequenos debates que aconteciam no início dos encontros semanais. Reservávamos os vinte minutos iniciais para as discussões pertinentes e mudanças no planejamento.

Nas manhãs dos sábados eram realizadas ‘oficinas de leitura’, quando trabalhávamos estratégias de leitura, objetivando “dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora” (CHATIER, 1996:78).

As oficinas tinham como suporte teórico uma teoria de leitura, que se constituía em prática crítica, direcionando a construção de um novo leitor, com outra ação social de produção de sentido literário.

Angela Kleiman, no seu livro Texto e leitor (1995:80), explica o “caráter interacional de leitura”, que direcionava essas oficinas:

> ***“Há um caráter interacional da leitura que pressupõe a figura de um autor presente do texto através das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto. A capacidade de análise das pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do texto. A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como um pré – requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.”***

3. O contexto da pesquisa

3.1. O bairro

O bairro onde se localiza a Escola é essencialmente residencial, com um pequeno comércio.

Entre os “aparelhos sociais” encontrados no bairro é importante destacar: a Igreja Católica, a Igreja Evangélica, o Posto Policial, o Posto de Saúde e o Centro Espírita.

Os moradores, em sua grande maioria, pertencem às chamadas “classes populares” da população brasileira. Cerca de 8% da população pode ser classificada como classe média.

Esses moradores se encontram organizados numa associação comunitária, que faz circular um periódico mensal, divulgando as principais notícias do bairro e da cidade.

3.2. A escola pesquisada

A escola pesquisada é a Escola Municipal Anísio Teixeira, situada na rua Bolivar, número 10, no bairro União em Belo Horizonte.

Foi inaugurada no ano de 1995, tendo, consequentemente, apenas quatro anos de funcionamento.

A escola Municipal Anísio Teixeira conta com 1490 alunos, assim distribuídos:

1º turno: 606 alunos

2º turno: 522 alunos

3º turno: 362 alunos

15 turmas de alunos do 1º Ciclo → De 7 à 9 anos

18 turmas de alunos do 2º Ciclo → De 10 à 12 anos

19 turmas de alunos do 3º Ciclo → De 12 à 14 anos

04 turmas de Suplência

É uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que, desde a sua inauguração, faz parte de um **Projeto de Renovação do Ensino do 1º grau**, denominado **Escola Plural**.

A **Escola Plural** tem como princípio norteador a pluralidade dos indivíduos, que deverá ser resgatada através de projetos de trabalhos, envolvendo toda a comunidade escolar. Na **Escola Plural** os alunos são agrupados por ciclos de idade, o que viabiliza maior integração e, por conseguinte, um contexto mais adequado para a 'construção dos conhecimentos'.

A 'EMAT' é bonita, recém - construída e formada por três prédios. Possui estacionamento, duas quadras, sendo uma coberta, cantina, laboratório, sala de arte, sala de vídeo, biblioteca, secretaria, diretoria, sala de coordenação, sala dos professores, sala de reuniões, almoxarifado, etc.

Além de bonita e espaçosa, a escola é muito bem organizada, bem administrada e bastante limpa. O ambiente á acolhedor e amigável.

3.3. O aluno pesquisando

Participaram do projeto um total de 105 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, que cursavam o último ano do terceiro ciclo do ensino do 1º grau (antiga 8ª Série do 1º grau).

A maior parte deles, cerca de 83%, moram no próprio bairro da escola e são oriundos das classes populares.

Veja, no quadro que se segue, o ‘perfil familiar’ dos alunos pesquisados:

PERFIL FAMILIAR" dos alunos pesquisados

Perfil dos Alunos

Idade dos alunos pesquisados

Idade	**Porcetagem**
13 anos	84%
14 anos	16%

Perfil dos Pais

Escolaridade dos Pais

Escolaridade	**Porcentagem**
Alfabetizados	67%
Não Alfabetizados	33%

Profissões dos Pais

Profissão	**Porcentagem**
Comerciário	19%
Operário	22%
Motorista	5%
Profissional Liberal	7%
Biscateiro	32%
Desempregado	6%
Outros	9%

Perfil dos Pais alfabetizados

Escolaridade	**Porcentagem**
1ºGrau Completo	27%
1ºGrau Incompleto	28%
2ºGrau	18%
3ºGrau	7%

Perfil das Mães

Escolaridade das Mães

Escolaridade	Porcentagem
Alfabetizadas	76%
Não Alfabetizadas	24%

Profissões das Mães

Profissão	Porcentagem
Professora	6%
Empregada Doméstica	18%
Faxineira	9%
Profissional Liberal	2%
Outros	24%

Perfil dos Mães alfabetizadas

Escolaridade	Porcentagem
1ºGrau Completo	29%
1ºGrau Incompleto	22%
2ºGrau	43%
3ºGrau	6%

Onde Moram

Moradia	Porcentagem
Moram no bairro	83%
Não moram no bairro	17%

Pais Separados : 39%

Renda Familiar

Renda	Porcentagem
1 salário	16%
2 salários	47%
3 salários	18%
mais de 3 salários	19%

3.4. A biblioteca escolar

Deter o olhar sobre a Biblioteca, em qualquer trabalho que se propõe discutir sobre leitores e leituras é essencial, portanto vamos aqui descrevê-la.

A biblioteca escolar está localizada no 3º e último prédio, no 2º andar. Nesse andar , é a penúltima sala. Encontra-se afastada da entrada da escola, do bloco administrativo, da sala dos professores e das salas de aula.

A sala é pequena em relação ao número de alunos, mas é arejada. Os móveis são adequados e as estantes estão organizadas por número e classificação, contendo, em cada uma delas, etiquetas identificando que 'tipos' de livros pertencem a elas. Há seis estantes de livros de literatura, onde os livros estão organizados em ordem alfabética de título. As estantes estão alfabetadas, para facilitar o acesso do usuário ao livro. A biblioteca conta ainda com uma mapoteca localizada ao fundo, à esquerda, e com uma hemeroteca, bastante atualizada para pesquisas.

Na frente da sala, no canto direito, há um tapete com almofadas e duas cestas de gibis: é a **Gibiteca** – o local mais disputado da biblioteca. Ainda na frente, quase na porta de saída, há um cesto de revistas mais velhas com uma tesoura amarrada e um cartaz onde se lê: "aqui você pode recortar". Há também uma mesa, onde se expõe, as novas aquisições e uma estante onde ficam expostos os periódicos do mês e os jornais diários.

No quadro, à frente, estão pregados cartazes sobre a importância do ato de ler, tais como:

"é preciso ler para nos informarmos."

"é preciso ler para dar certo nos estudos."

"é preciso ler para alimentar nossa curiosidade."

"é preciso ler para nos evadirmos."

"é preciso ler para nos distrairmos."

"é preciso ler para nos cultivarmos."

Espalhados pela sala, em muitos pontos estratégicos, estão alguns recados para o usuário. Veja, abaixo:

"Livro é viagem."

"Livro é o anjo da guarda."

"livro é aventura, é viagem."

"livro é criança, que cresce a cada dia."

A biblioteca é ornamentada com vasos de plantas naturais, o que a torna ainda mais acolhedora.

Segue-se, como anexo 4, fotografias da parte externa e interna da biblioteca.

O resultado da pesquisa

1. Pontos importantes do Teste de Interesse

As falas dos alunos sobre as suas experiências com os livros e com a leitura, assim como o resultado da tabulação do **Teste de Interesse** aplicado, foram essenciais para delinear o perfil desse nosso leitor em potencial.

Observe, abaixo, algumas frases dos alunos:

Não compreendo porque . . .

". . . muitas vezes temos que ler livros estúpidos."

". . . na escola não podemos ler os livros que gostamos."

". . . muitas vezes eu não gosto de ler."

". . . algumas aulas são tão chatas."

". . . a professora de português sempre me obriga ler o que não quero."

". . . não posso escolher o livro prá ler."

". . . tenho sempre que fazer prova de livro."

". . . a professora nunca acredita que a gente leu."

Considerando as respostas acima, podemos sugerir que um dos grandes vilões da "literatura – prazer", da "literatura – fruição" no "ambiente – escola" é a maneira como alguns professores têm tratado o "sujeito – leitor", o "objeto – livro" e a leitura. Esses professores têm se esquecido de que o aluno pensa, sente e tem algo a dizer. Têm se esquecido também de que o aluno tem gostos, predileções e vontade própria, impondo os títulos literários a serem lidos, ocasião em que os alunos se vêem obrigados a ler livros previamente selecionados e que, muitas vezes, não correspondem aos seus interesses e motivações. Acreditamos que esse desrespeito ao leitor, por parte de alguns professores, é um dos elementos responsáveis pela frustração do aluno com respeito à leitura literária: os alunos não querem ler e não gostam de ler, pois a literatura é sempre um 'fardo', que se consuma numa prova ou num trabalho avaliativo.

Confirmando nossas afirmações, veja, abaixo, alguns depoimentos de alunos:

Leio mais quando . . .

". . . escolho o que quero ler."

". . . não sou forçado por ninguém."

". . . os professores não mandam."

". . . estou com vontade."

". . . estou empolgada."

". . . não tenho que fazer trabalho de livro."

As respostas acima levam-nos a pontuar, mais uma vez, que o papel do professor no contexto da leitura literária não é o de escolher o livro que o seu aluno vai ler, mas sim o de criar oportunidades variadas que permitam o acesso do aluno ao livro literário e o de promover atividades que possibilitem o desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

Continuando a análise do resultado do Teste de Interesse, podemos inferir os sentimentos e atitudes que 'o ato de ler' desperta nos jovens leitores:

Quando leio . . .

". . . viajo."

". . . me sinto dentro do livro."

". . . me sinto leve."

". . . me sinto bem."

". . . me desligo do mundo."

". . . não gosto de ser interrompido."

". . . penso em muitas coisas."

". . . às vezes choro, às vezes dou risada."

". . . relaxo."

". . . descanso."

". . . fico interessado no final do livro."

". . . dependendo do livro, me interesso ou não."

". . . às vezes me sinto nas nuvens."

Se 'o ato de ler' desperta no adolescente reações tão diversas e variadas, devemos multiplicar e diversificar os encontros entre os alunos e os livros, encontros que só serão proveitosos, se os interesses dos leitores forem preservados. Observe, abaixo:

Livros interessantes . . .

". . . são os de aventura."

". . . são os que falam sobre a vida real."

". . . são os de mistério."

". . . são os de suspense."

". . . são os de romance."

". . . são os do Paulo Coelho."

". . . leio até o final."

". . . são os que me fazem viajar."

“. . . são os parecidos com Violetas na janela.”

“. . . são os parecidos com Cristiane F.”

“. . . são os parecidos com O Alquimista.”

“. . . são os parecidos com Diário de um adolescente hipocondríaco.”

“. . . são os parecidos com A marca de uma lágrima.”

“. . . são raros.”

“. . . são aqueles que falam sobre a vida de um adolescente.”

“. . . há vários.”

“. . . são maravilhosos.”

“. . . são os de ação.”

“. . . são bons.”

“. . . são os do Bob Dylan.”

“. . . são os do Dylan Thomas.”

“. . . são imprevisíveis.”

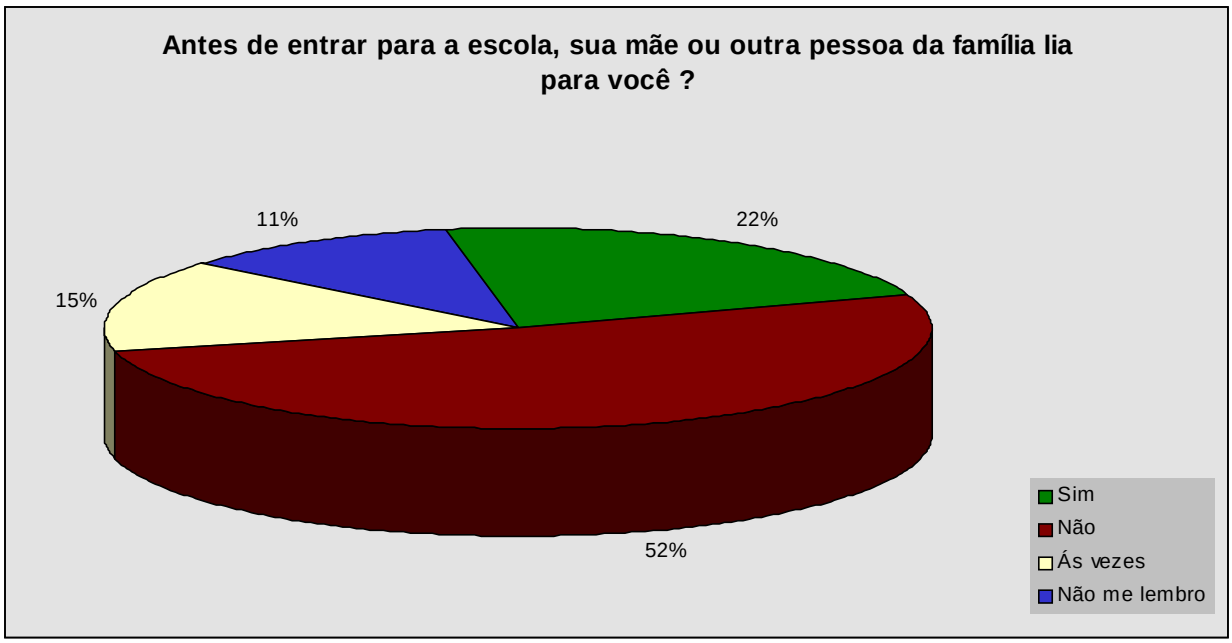
“. . . são os de bruxaria.”

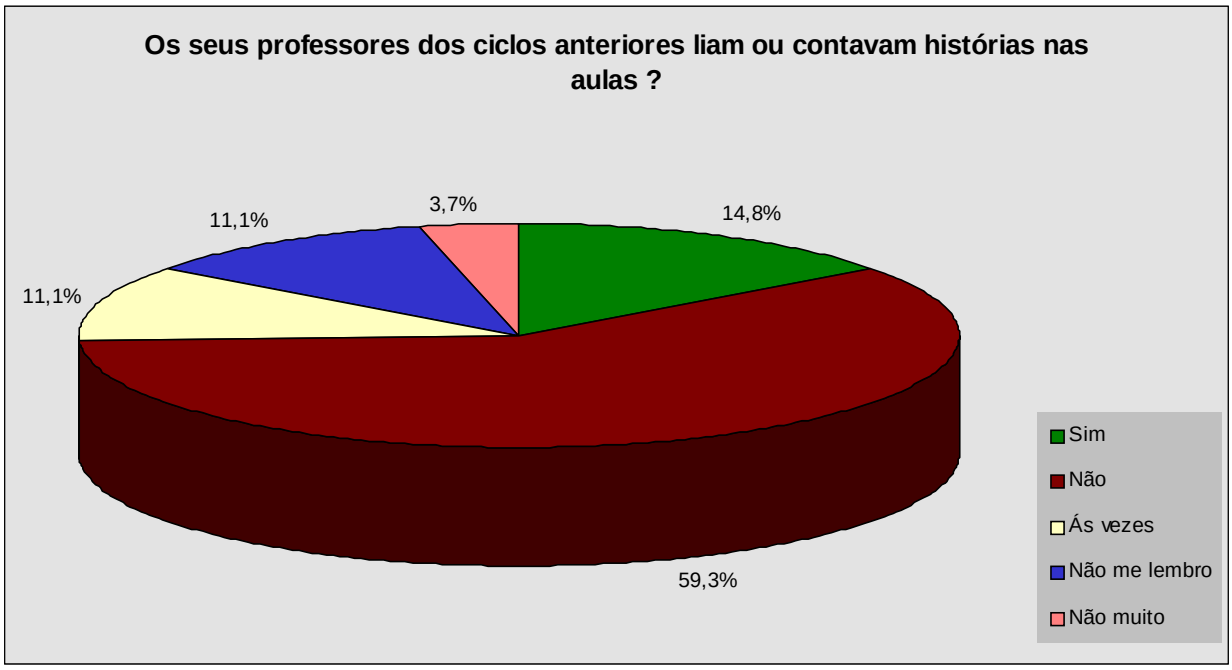
As respostas dos alunos, mais uma vez, confirmam a nossa palavra: é considerável observar o vasto interesse das preferências literárias dos jovens leitores. Devemos observar também que um contingente significativo de alunos prefere selecionar livros por outros critérios, que não a opinião do professor.

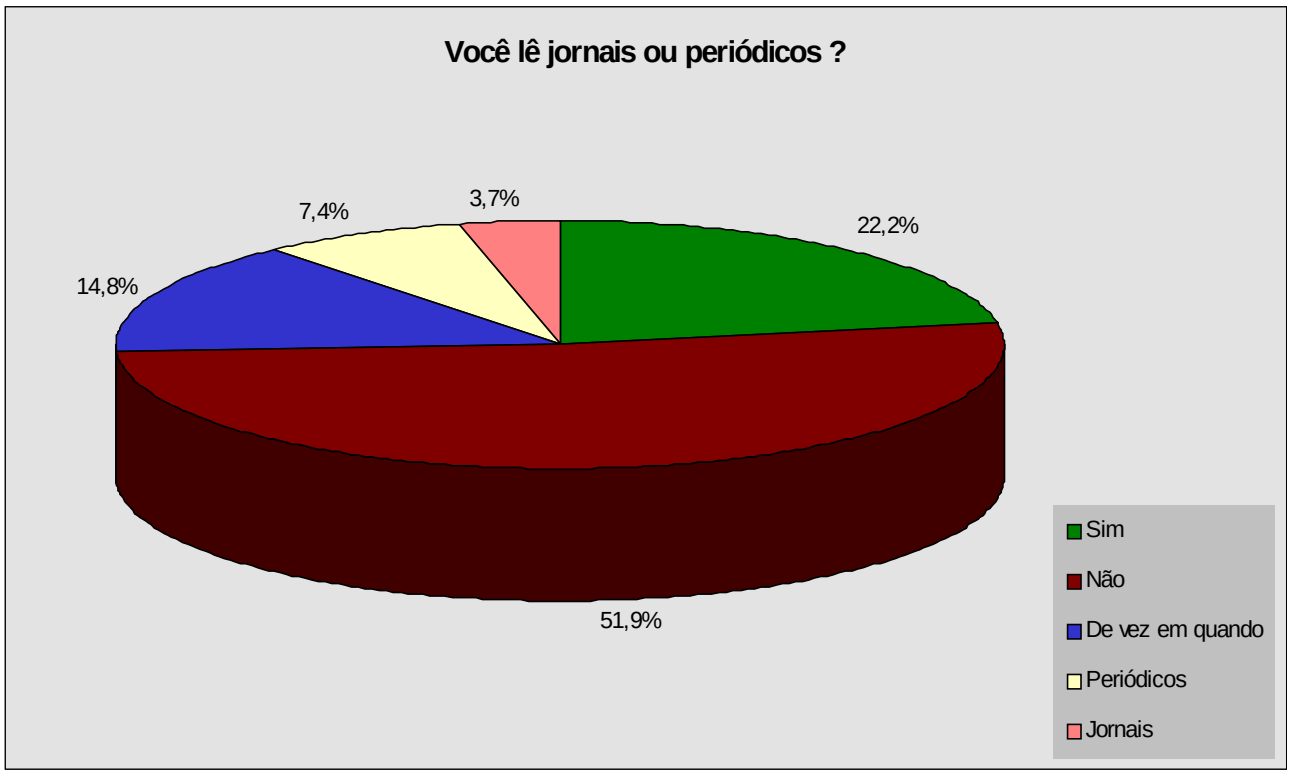
1.1. Centrando nas respostas: o desafio

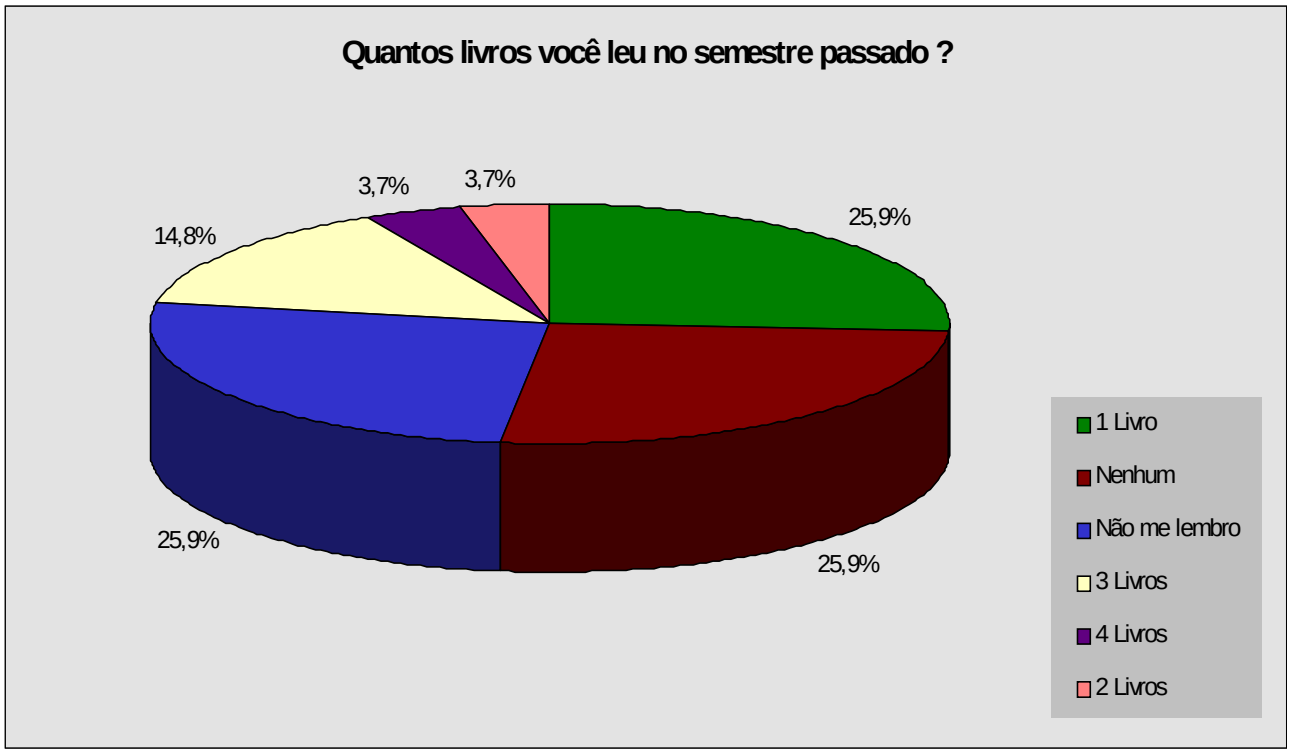
As respostas dos questionários foram tabuladas e, posteriormente, transformadas em gráficos, o que nos ajudou, sobremaneira, por ocasião da análise dos dados.

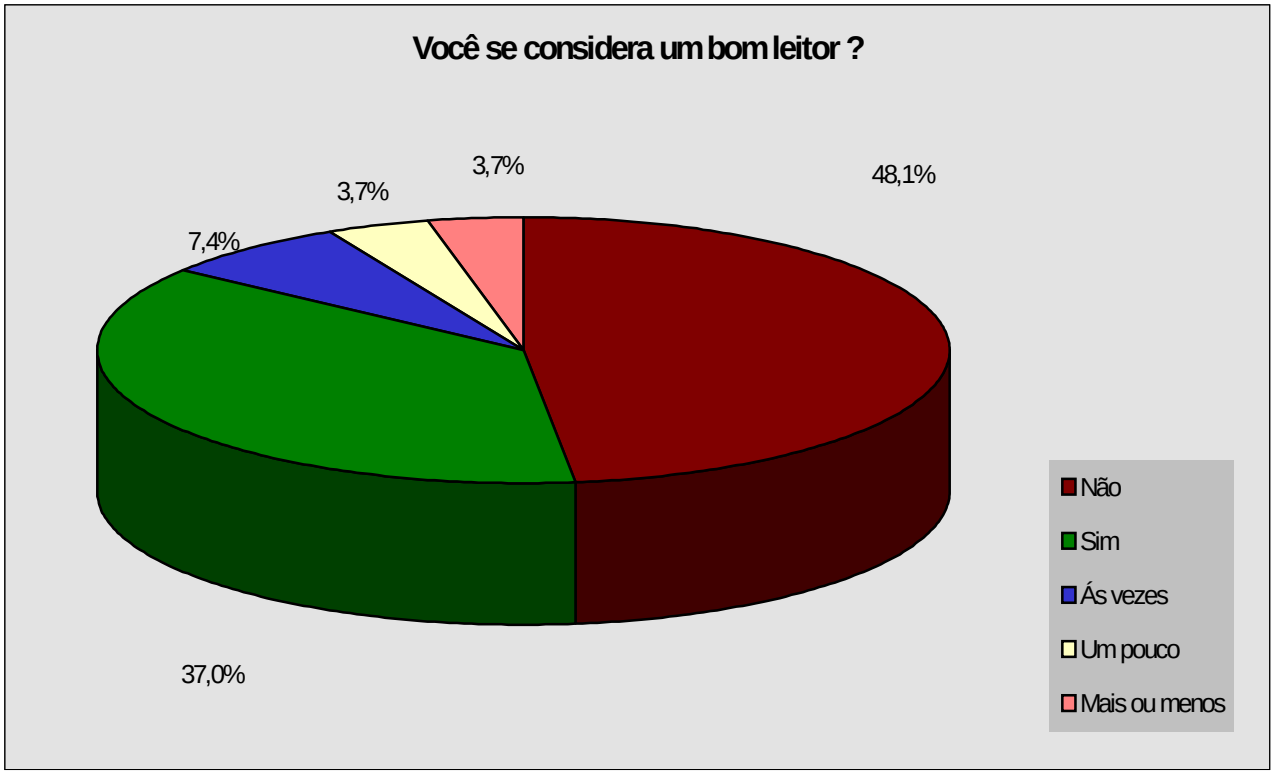
Observe, a seguir, algumas perguntas retiradas do questionário com seus respectivos gráficos de respostas:

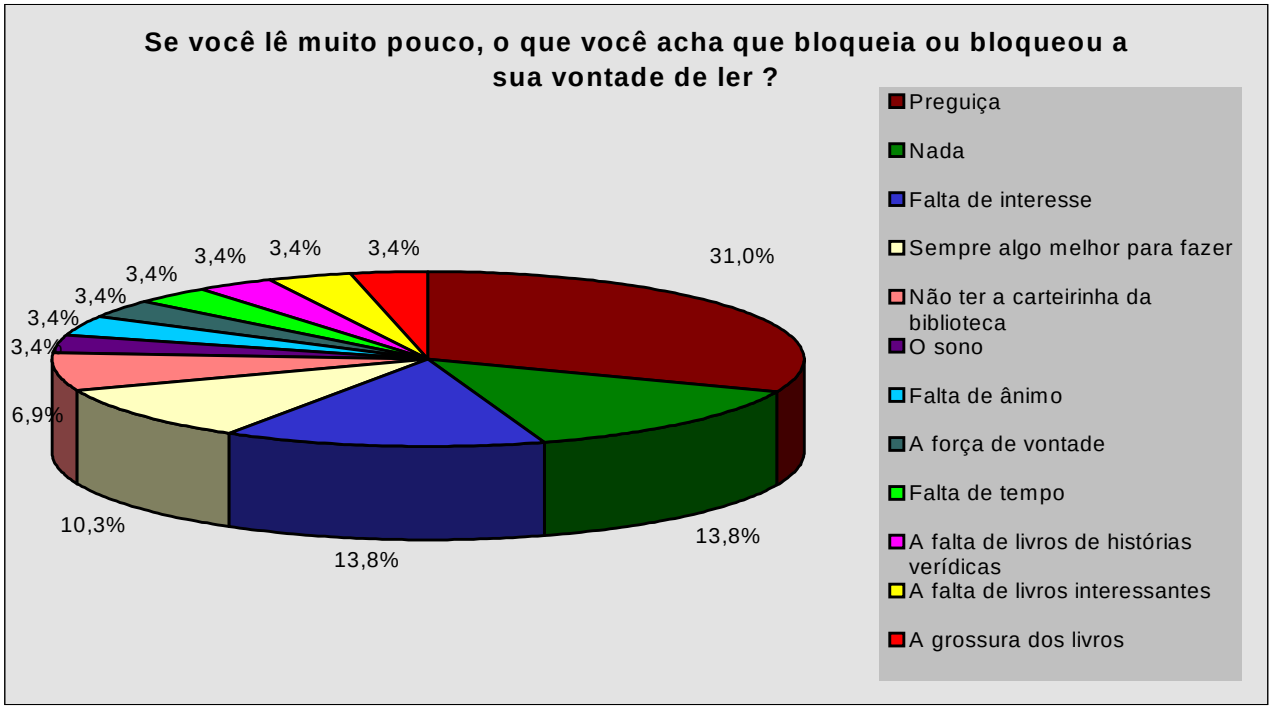

Antes de entrar para a escola, sua mãe ou outra pessoa da família lia para você ?
11%
22%
15%
52%
Sim
Não
Ás vezes
Não me lembro


Os seus professores dos ciclos anteriores liam ou contavam histórias nas aulas ?
3,7%
11,1%
14,8%
11,1%
59,3%
Sim
Não
Ás vezes
Não me lembro
Não muito


Você lê jornais ou periódicos ?
7,4%
3,7%
22,2%
14,8%
51,9%
Sim
Não
De vez em quando
Periódicos
Jornais


Quantos livros você leu no semestre passado ?
3,7%
3,7%
25,9%
14,8%
25,9%
25,9%
1 Livro
Nenhum
Não me lembro
3 Livros
4 Livros
2 Livros


Você se considera um bom leitor ?
3,7%
48,1%
3,7%
7,4%
37,0%
Não
Sim
Ás vezes
Um pouco
Mais ou menos


Se você lê muito pouco, o que você acha que bloqueia ou bloqueou a sua vontade de ler ?
31,0%
13,8%
13,8%
10,3%
6,9%
3,4%
3,4%
3,4%
3,4%
3,4%
3,4%
Preguiça
Nada
Falta de interesse
Sempre algo melhor para fazer
Não ter a carteirinha da biblioteca
O sono
Falta de ânimo
A força de vontade
Falta de tempo
A falta de livros de histórias verídicas
A falta de livros interessantes
A grossura dos livros

A leitura dos gráficos apresentados nos revela que, apesar de 81,5% dos alunos terem livros em casa, apenas cerca de 4% desses haviam lido 4 livros no semestre, sendo que 25% desses alunos não haviam lido nenhum livro nos últimos seis meses e apenas 22,2% deles lia jornais ou periódicos.

- *Qual seria o motivo dessa 'não – leitura'?*
- *Quem seriam os culpados da 'derrocada da leitura' dentro e fora da escola?*

Não se trata aqui de nomear este ou aquele culpado. Ao contrário, trata-se de 'arregaçar as mangas' e tentar modificar as estatísticas. Se 59,2% dos professores desses alunos não liam e nem contavam histórias para eles, por que não começar agora? Ainda há tempo de promover a 'construção de leitores' na escola. Se apenas 22,2% das mães liam para seus filhos, vamos incentivar as outras mães, para que elas também possam ler para seus filhos e, assim, ajudar a 'construir os nossos leitores'. Se 31% desses alunos têm preguiça de ler, vamos criar condições favoráveis ao desenvolvimento do 'gosto pela leitura' e, temos certeza, a 'preguiça de ler' será 'coisa do passado'.

1.2. O discurso dos alunos sobre leitura

Os alunos integrantes do Projeto tinham opiniões variadas sobre a leitura.

Observe, abaixo, algumas respostas à pergunta:

Se você lesse, você acha que a sua vida melhoraria? Em que sentido?

". . . tinha muito mais assunto."

“. . . ia ter muito respeito.”

“. . . ia relaxar.”

“. . . sei que ia subir na vida.”

“. . . melhoraria a minha escrita.”

“. . . ia melhorar minha leitura.”

“. . . iria ter um conhecimento maior da vida.”

“. . . ficaria mais informada.”

“. . . melhoraria em todos os sentidos.”

“. . . ficaria um garoto esperto.”

“. . . não ia ser tão paia, velho.”

“. . . arrumaria um bom trabalho.”

“. . . vencia todas as minas.”

Cerca de 74% dos alunos pesquisados acharam que suas vidas melhorariam através da leitura. Veja o gráfico, abaixo:

Através do discurso dos alunos sobre **leitura** é forçoso concluir que, a despeito do pequeno contingente de **leitura** no dia – a – dia desses alunos, eles cultivavam um ‘**ideário valorativo da leitura’**, o que funcionou como facilitador para a implantação e desenvolvimento do projeto.

Xeque, mas não *Xeque – mate*. Prosseguimos com o nosso *jogo do livro e da literatura*, numa *partida* que já tem adeptos. Se ganharmos *o jogo*, teremos, certamente, atingido o nosso objetivo maior enquanto professores de Língua Portuguesa: formar cidadãos

críticos e conscientes, capazes de produzir e interagir com todo e qualquer tipo de texto: *sujeitos dialógicos*, construtores de sentidos das *linguagens sociais*.

Biblio – projeto: construindo leitores

Após a tabulação dos resultados e feitura dos gráficos, socializamos os dados através de um debate muito rico e produtivo.

No final do debate, estavam definidos os rumos dos nossos encontros semanais, que o relator, prazerosamente, expôs para as turmas:

1ª decisão: os encontros continuariam sendo semanais, nos mesmos dias previstos, perfazendo um total de quatro encontros mensais.

2ª decisão: os primeiros vinte minutos de cada encontro, com exceção do último encontro de cada mês, seriam destinados para pequenos debates e problematização de assuntos.

3ª decisão: por unanimidade, os encontros ficariam assim definidos:

Em cada mês: 1ª Semana: Hora do conto / leituras de início e finais de livros / Conversas motivadoras

2ª Semana: Momentos de poesia / Teatros / Dramatizações

3ª Semana: Intercâmbios de leituras

4ª Semana: "Puxa – prosa" com autores

4ª decisão: os alunos poderiam levar para ler em casa qualquer livro ou periódico da biblioteca.

5ª decisão: se as turmas sentissem necessidade, os encontros poderiam ser alterados.

6ª decisão: os alunos receberiam um Passaporte do Leitor (anexo 3), onde registrariam os livros lidos.

7ª decisão: o aluno que desejasse, poderia fazer propaganda, positiva ou negativa, dos livros lidos.

Plenária terminada, decisões tomadas, 'demos a largada' e iniciamos o nosso projeto. Um cartaz bem grande com "os direitos imprescritíveis do leitor" foi afixado na porta da Biblioteca (PENNAC, 1997):

1. *O direito de não ler.*
2. *O direito de pular páginas.*
3. *O direito de não terminar o livro.*

4. *O direito de reler.*
5. *O direito de ler qualquer coisa.*
6. *O direito ao bovarismo*

   (doença textualmente transmissível).
7. *O direito de ler em qualquer lugar.*
8. *O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
9. *O direito de ler em voz alta.*
10. *O direito de calar.*

Realmente 1998 foi para todos nós um ano de desafios e conquistas. Conseguir autores para todos os meses, preparar as **oficinas de contação de contos e de leitura**, os teatros, as dramatizações, etc., foi, ao mesmo tempo, desgastante e gratificante. Perceber, em cada olhar, a motivação, a alegria e a empolgação, calou fundo nos nossos corações de educadores.

Esse momento de conquista, que transformou a biblioteca da escola no 'reduto' da alegria e do prazer, significou para todos nós que 'formar jovens leitores' é uma tarefa possível.

Observe como mudou o discurso dos alunos:

". . . não gosto nem de pensar que o ano está acabando e que eu vou sair dessa escola. Não quero perder esse meu tempo de ler."

". . . o melhor dessa escola é quando eu estou aqui na biblioteca."

". . . quando estou chateada em casa olhando minha irmã, penso nos livros que li aqui com você e o dia passa melhor."

". . . eu não sabia que ler era assim tão bom."

". . . professora, agora eu sei ler de verdade e isso é massa."

Seguindo as sugestões dos alunos, estendemos o projeto para todo o 3º Ciclo e muitas outras atividades foram inseridas. Entre elas, vale destacar:

- Implementação do acervo da biblioteca, tomando como referência as sugestões dos alunos;
- Divulgação, no mural da escola, dos livros mais lidos no mês;
- Revitalização da gibiteca, através de uma campanha com os alunos;
- Varal com opiniões dos leitores sobre os livros lidos;
- Biblioteca com arte: momento de desenhar e pintar histórias;
- Divulgação de livros através de propagandas feitas pelos próprios leitores;
- Confecção do Jornal Mural Bibliotecando;

- Promoção da Hora do Conto, no recreio, realizada pelos próprios alunos;
- Momentos de leitura e discussão de notícias de jornal;
- Inauguração oficial da Biblioteca;
- E muito . . . muito mais.

Conclusão: perspectivas

As transformações porque passaram os alunos integrantes do projeto foram de natureza variada, indo desde a desinibição até a capacidade de interrogar, questionar e criticar os textos: literário ou não, o texto se oferecia a esses leitores como um objeto comunicativo a se construir, a se criar.

Dentre as transformações, a que mais nos surpreendeu foi a firmeza com que os alunos passaram a dar opiniões, e a maneira respeitosa com que se portavam ao contra – argumentar a opinião de um colega.

Perceber, com grata satisfação, que a biblioteca da escola se tornou muito pequena para a clientela que 'lota' o espaço diariamente em busca dos livros e da leitura, leva-nos a sugerir que é possível reverter as **controvérsias** com relação ``a leitura dos adolescentes na escola'.

Temos certeza de que, se aplicássemos o **Questionário** e o **Teste de Interesse** nesse momento, as respostas e estatísticas seriam muito diferentes das obtidas no início da aplicação do projeto.

Os **Passaportes dos Leitores** (anexo 3), devidamente preenchidos, são expostos na Biblioteca, ocasião em que os alunos recebem outros, onde poderão registrar as novas leituras. Não há cobrança, mas eles fazem questão de entregarem os **Passaportes** preenchidos, assim como depoimentos por escrito de livros lidos (anexo 5).

Na 'EMAT', os alunos estão lendo e lendo muito: lendo o que querem, como querem, quando e onde desejam ler. Para todos nós, integrantes do 'Biblio – projeto', a leitura passou a ser uma forma de diálogo e interação: somos todos participantes, professores e alunos, de uma interlocução que envolve livros, leitores e autores: somos **perspectiva** ! . . .

Referências bibliográficas

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. *Pontos para tecer um conto*. Belo Horizonte: Lê, 1997. 77p.

CHARTIER, Roger (Org). *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268p.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idades*. São Paulo: Ática, 1997. 78p.

GERALDI, João Vanderley. *Portos de passagem*.2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 252p.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*.V.1.Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995. 82p.

LIMA, Luiz Costa (Org). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 213p.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. São Paulo: Rocco, 1993. 167p.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org*). 30 anos de literatura para crianças e jovens: uma reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. 112p.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 1995. 165p.

Diléa Helena de Oliveira Pires

Especialista em leitura e produção de texto e mestranda em lingüística na FALE – UFMG. Professora pesquisadora de Literatura Infantil e Juvenil, no CEALE – FaE – UFMG. Autora de livros de literatura infantil e didáticos e de artigos sobre leitura e produção de textos.

PARCERIA DA BIBLIOTECA COM DOCENTE EM SALA DE AULA

Leila Regina Ribeiro de Camargo (UNISO - GEPEJA)
Monisa Maciel da Silva (UNISO)

Partindo de minha observação por trabalhar em uma biblioteca e dialogando com minha colega de classe do curso de Pedagogia, que é professora de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, chegamos a conclusão que não há interação entre a biblioteca e a sala de aula. Levadas pelo espírito de pesquisa que a Universidade nos despertou, iniciamos uma pesquisa que ora explanamos.

Colhendo os dados da pesquisa em escolas (estaduais, municipais e particulares), nos deparamos com várias dificuldades: déficit do bibliotecário profissional; pessoas leigas (ou quase) atendendo as bibliotecas; falta de espaço físico nas bibliotecas e nas escolas; falta de interação entre o bibliotecário e o educador; a não complementação dos livros didáticos com os paradidáticos; o não incentivo à pesquisa; o não conhecimento de como, onde, o que e o porquê da pesquisa; a falta de uma disciplina, nos cursos de Magistério, Pedagogia e Biblioteconomia, onde desenvolva a parte social e pedagógica voltada para o trabalho coletivo entre o bibliotecário e o educador; a não capacitação com cursos que proporcione ao bibliotecário uma interação mais pedagógica com o usuário (contos de histórias); o descaso com as bibliotecas públicas; a não interação com a comunidade; a falta de "hábito" de leitura na família; disciplinas (História, Geografia, Ciências e Matemática) que não se apropriam de livros paradidáticos para a complementação dos conteúdos; o não conhecimento por parte dos educadores do acervo da biblioteca; a não conscientização de que o acervo da biblioteca é de uso coletivo e portanto não devem ser riscados, recortados, destacados, sujos, amassados, etc; muitas bibliotecas escolares não possuem em ambiente alegre, colorido, com móveis adequados, livros expostos de forma a atrair o interesse do usuário, *"nas bibliotecas, os livros têm que estar a serviço das pessoas e não o contrário. Pelo menos é o que se pretende do ponto de vista da produção e ampliação da leitura escolar, no caso, para todas as séries e faixas etárias." (Rocco, 1996)*; a falta de hemeroteca; de um espaço para os gibis; de compromisso de muitos profissionais tanto

bibliotecários como educadores; não há uma preocupação por parte dos especialistas da educação (diretores, supervisores, coordenadores, etc.) em trazer o bibliotecário para a elaboração do planejamento educacional, pois é imprescindível a sua colaboração para um trabalho coletivo e eficiente.

Uma das dificuldades que mais nos chamaram a atenção, foi a forma de avaliação feitas por muitos educadores: cobrança das leituras em forma de resumo, provas escritas sobre os livros paradidáticos, distribuiam os livros sem que os educandos os tivessem escolhidos (para depois aplicarem a avaliação), não incentivavam a leitura através de dramatização, teatro de sombras, fantoches, representação dos personagens, enfim, avaliavam de maneira a criar no educando uma repulsa pela leitura.

Apesar de todas essas dificuldades apontadas, encontramos também profissionais que, comprometidos com seu trabalho, fazem trabalhos solitários, mas maravilhosos. Buscam elaborar projetos e aplicá-los em sala de aula, onde mesmo com toda as dificuldades, possuem uma quantidade (mesmo que mínima) de livros paradidáticos para a leitura intra ou extra classe, proporcionando aos educandos e a seus familiares, a oportunidade de vivênciarem a leitura. Com a leitura dos "livros de verdade", os educandos passam a entendê-las," *pois os "livros de verdade" ,contam uma história inteiriça (começo, meio e fim), vem acompanhado de ilustrações, vem desacompanhado de exercícios gramaticais e ou de exercícios de interpretações e causa prazer."* (Azevedo, 1992).

Quanto ao espaço físico para as bibliotecas, em algumas Instituições, montaram bibliotecas em corredores, em pequenas salas, em sala de professores, sabem que é um paliativo, mas um paliativo necessário.

Outro paliativo que gostaríamos de propor, é o pedagogo assumindo a função de bibliotecário na falta deste, pois apesar de não estar a par da parte técnica do funcionamento de uma biblioteca, tem a visão pedagógica e social, causando assim um mal menor a essa função, mas ainda necessitariam de um conhecimento técnico básico para tal função.

"O sonho que sonhamos só, é apenas um sonho; mas um sonho que sonhamos juntos , já é o começo de uma realidade". (parafraseando Dom Quixote de Cervantes).

Bibliografia

AZEVEDO, OLÍVIA. *A história da aprendizagem da leitura pela criança e o que a escola tem a ver com essa história.* In : Caderno de Leitura: teoria e prática, Campinas: Mercado Aberto (19) : julho-1992.

CAVALCANTI, Zélia. *Livros etc...*In : Caderno da TV Escola, Brasília : MEC, 1996.

DIAS, Cássia. *Volta por baixo.* In : Educação (216), São Paulo : abril-1999.

FERREIRA, Norma S. de A. *Lendo histórias de leitura.* Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. In : Caderno de Leitura : teoria e prática, Campinas : Mercado Aberto (25) : junho-1995.

FRAGOSO, Graça M. *O professor e a biblioteca escolar no resgate da prática da leitura.* In : Educação AEC (85), São Paulo : out-dez-1992.

GARCIA, Edson G. *A leitura na escola de 1º Grau :* por uma outra leitura da leitura. São Paulo : Loyola, 1988.

LIMA, Justino A., **ALMEIDA**, Oswaldo F. de Jr. *Bibliotecas e Bibliotecários :* situações insólitas. São Paulo : Polis, 1998.

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

MARTINS, M. H. *Crônicas de uma utopia.* São Paulo : Brasiliense, l989.

RIZZO, Sérgio. *Por um espaço de prazer.* In : Educação (208), São Paulo : agosto-1998.

ROCCO, Maria T. F. *Viagens de leitura.* In : Caderno da TV Escola, Brasília : MEC,1996.

SANCHES, Miguel Neto. *Desordenar uma biblioteca :* comércio e indústria da leitura na escola. In : Caderno de Leitura : teoria e prática, Campinas : Mercado Aberto (26) : dez-1995.

SERPA, Dagmar, **ALENCAR**, Marcelo. *As boas lições que aparecem nos gibis.* In : Nova Escola, São Paulo : Abril S/A (111) : abril-1998.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca.* Campinas : Papirus, 1991.

_____. *A produção da leitura na escola :* pesquisas x propostas. São Paulo : Ática, 1995.

SPINILLO, Alina G. *Para que serve ler e escrever?* In : Revista Brasileira de estudos pedagógicos, Brasília : abril- 1998.

VIÉGAS, Karla V. *Ler para gostar de ler :* biblioteca de classe desperta curiosidade e prazer pela leitura. In : Revista do Professor, Porto Alegre : CPOEC (52) , out-dez-1997.

NO COTIDIANO DA BIBLIOTECA
DESVELANDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Alessandra Sexto Bernardes (UFJF)[i]

1 - Aprendendo a ser aprendiz

Enfocando a questão da leitura e da escrita sob o olhar da psicologia sócio-histórica, a Pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes"[ii] tem como uma de suas metas desvendar quais as condições que o contexto sócio-cultural está oferecendo às crianças e adolescentes no tocante a tais práticas. Para tanto, num primeiro momento, procurou-se surpreender estas oportunidades através de situações observadas tanto na escola, como também em outras instâncias de leitura e escrita.

Este texto tem como objetivo relatar as experiências de crianças e adolescentes que participam do cotidiano de uma biblioteca. Utilizando da observação, pude obter uma quantidade satisfatória de dados descritivos do local, de pessoas, ações, interações em função dos quais procurei erigir minhas análises e interpretações. Transitando constantemente entre observações e análises, neste estudo etnográfico, pude rever meu papel de sujeito em construção com outros sujeitos dentro do "campo" de investigação.

Situações repletas de significados que, para se materializarem em palavras neste texto, precisam desfazer sua aparência visível, observável, para surpreender a realidade que pulsa por trás delas.

É assim que me sinto uma aprendiz. Aprendiz de uma nova maneira de pesquisar e, portanto, de uma nova forma de tecer o escrito. Palavras costuradas artesanalmente num texto que é tecido. De produtora deste texto quando uma forma ele assumir, retornarei a dele ser, novamente, uma aprendiz.

2 - Por que biblioteca?

Etimologicamente, a palavra biblioteca designa "lugar ou móvel em que se guardam livros" (do grego *bibliothéke; biblíon*, livro e *théka*, caixa). Entretanto, sabemos que os significados não são estáticos. Porque são construídos ao longo da história dos

grupos humanos, com base em suas relações com o mundo físico e social, transformam-se. Já existia biblioteca antes mesmo dos livros e manuscritos. (Martins W., 1996, p.71) Bibliotecas como verdadeiros tesouros. Locais sagrados. Depósitos. Coleção de livros. Mostruário histórico. Serviço... a serviço de quem?

Como o significado que a designa, a função que a biblioteca assume também é mutante. Muda o caráter sacralizado e secreto do livro. Passa a biblioteca *"a gozar, nos tempos modernos, do estatuto de instituição leiga e civil, pública e aberta, tendo o seu fim em si mesma e respondendo a necessidades inteiramente novas"* (ibid., p.323). Quais seriam, hoje, estas necessidades? Necessidades criadas por quem?

Milanesi (1989) nos diz que a idéia de biblioteca como depósito ou coleção de livros já está *"morta há várias décadas [...] desde que o suporte da informação superou a forma livro e a própria escrita, incorporando os registros sonoros e visuais."* (p.188) Então, deixa a biblioteca de se caracterizar como coleção ou depósito de livros para se tornar um centro de informações. Mas, informar não seria a função primeira da biblioteca? Reter informações. Sistematizá-las. Difundí-las:

> *A ciência é cumulativa e a biblioteca tem a função de preservar a memória - como se ela fosse o cérebro da humanidade - organizando a informação para que todo ser humano possa usufruí-la.*
> (Milanesi, 1985, p.15)

A analogia utilizada pelo autor no trecho acima - da biblioteca como cérebro da humanidade - impele-me a questionar o que é memória. E é um outro autor quem vem me responder:

> *Campo habitado pelo repertório das informações acumuladas e das lições extraídas das práticas, a memória não é apenas armazenagem, mas estruturação e organicidade. A boa memória, por isso, não só guarda e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar.*
> (Marques, 1997a, p.205)

Então, memória não é só armazenagem. É reestruturação e reorganização. A biblioteca, tal como a entendo hoje, seria responsável pelo registro dos conhecimentos adquiridos pelo homem ao longo dos tempos. Mas, se o que fica na memória é permanentemente alterado, transformado em outras experiências e percepções, eu diria que a função da biblioteca vai mais além, já que *"não é memória petrificada; é memória que [...] necessita de habitar o documento, para que possa ser revisitada, constituída em matéria de reflexão"*. (ibid., p.206)

Indo mais adiante, diria ainda que tem a biblioteca de superar as limitações impostas pela memória, assim como os homens o fizeram com a escrita. Escrita que possibilita uma reflexão *a posteriori.* Escrever para comunicar. Escrever para registrar conhecimentos e sentimentos. Escrever para não esquecer o que se pensou ou, ao escrever, organizar os pensamentos. Se, ao escrevermos não só registramos o que estamos a pensar, mas também construímos conhecimentos, a biblioteca passa a ser um local de produção e não só de armazenagem ou registro. Lugar onde se produz novos conhecimentos e não simplesmente onde se evoca conhecimentos já construídos - mesmo aqueles nascendo destes últimos. Então, como se efetua a construção de conhecimentos na biblioteca através dos atos de ler e escrever?

Construir conhecimentos através da leitura não implica somente em memorizar informações. Construir conhecimentos através da escrita não implica somente em reproduzir o que se leu. A produção de conhecimentos é um trabalho que se efetua no momento da interação leitor/texto e não em um momento posterior. Produção que não se efetua na memória, depois da leitura. Evocar conhecimentos na memória no ato de ler ou escrever já é transformar, reordenar nas estantes os livros de nossa biblioteca individual. Isto porque *"o nosso diálogo com o objeto lido se nutre de inúmeras experiências anteriores, enquanto lança desafios e promessas para outras tantas..."* (Martins, M.H., 1991, p.72) Daí, a questão: como se caracteriza a interação texto/leitor na biblioteca?

Quando falamos em textos, livros, há sempre a presença tácita de um leitor que não somente decodifica as marcas no papel, mas também atribui significados às mesmas. Letra que *"antes da leitura, antes da palavra dialogal que lhe dá sentido, é letra morta"* (Marques, 1997b, p.37) Ler e escrever *"se inserem, assim, na estrutura simbólica da linguagem, entendendo por símbolo não um sinal qualquer, mas o sinal significante de muitos sentidos possíveis."* (ibid., p.38) Multiplicidade de sentidos. Letras que falam. Leitores em diálogo com o objeto lido. Diálogo que também é referenciado pela intermediação de outro(s) leitor(es). Como se dá a interação leitor/leitor na biblioteca?

E, quando falamos em biblioteca, sempre aparece a figura do bibliotecário. "Guarda-livros" ou "conselheiro de leitura"? Muda a função do livro, da biblioteca e

certamente muda o papel do bibliotecário. Qual é a função desse profissional, hoje? Como se dá a interação leitor/bibliotecário? É o bibliotecário um leitor?

Enfim, muitas foram as questões que me levaram a buscar a biblioteca como "campo" para a realização deste estudo etnográfico. Indagações que foram se modificando ao longo do processo e que deram margem a outras ainda mais perturbadoras...

3 - Desvelando o campo de investigação

3.1 - A escolha

Parti em busca de meu campo de investigação: uma biblioteca aberta à comunidade, de 13 às 19 horas, localizada no centro da cidade em uma instituição que presta serviços para a classe dos comerciários. Não a conhecia, mas já tinha ido até à instituição em outras ocasiões.

Interessava-me descobrir o que levava as pessoas a freqüentarem esta biblioteca e não fazer um estudo de caso desta instância, resgatando sua organização numa perspectiva histórica. Queria descobrir o que se processava dentro da biblioteca, como se efetivavam as práticas de leitura e escrita em seu interior.

Tendo em vista meus objetivos, com a autorização para conduzir o estudo planejado, fui apresentada a uma funcionária encarregada, no momento, do trabalho na biblioteca. Não era propriamente uma bibliotecária, pois estava substituindo a pessoa encarregada deste trabalho a qual foi "desviada" para outra função na instituição.

Numa conversa com L.[iii] sobre o meu trabalho foram surgindo informações das quais foram emergindo algumas questões: a demanda dos serviços da biblioteca e, talvez, a mais importante, a de quem freqüenta a biblioteca. Primeiras evidências?

> *L. acrescenta: - 'O movimento sexta e segunda-feira é pequeno. A escola, geralmente, dá tarefa no meio da semana.' [...] - 'Criança, aqui, não vem muita... Só vem também algumas com a mãe o que chega a atrapalhar o aluno!*
>
> (Nota expandida, 1° conjunto de notas, 19 de setembro de 1997)

Um aspecto pareceu-me mais fundamental, mais intrigante: a questão de **quem** freqüenta a biblioteca e **o que procuram**, **o que fazem** neste espaço. Pela fala de L. pude deduzir - ainda que de modo inicial - que são estudantes que procuram os serviços da

biblioteca com maior freqüência. Acrescenta-se a isso que o período de maior incidência é, segundo L., no "meio da semana". E, o mais interessante: procuram o quê? Uma primeira resposta vem das próprias palavras de L. que vou repeti-las aqui: ***"a escola [...] dá tarefa no meio da semana."*** São, portanto, estudantes-leitores que procuram a biblioteca "a mando" da escola. O que realmente procuram? Que função assume esta biblioteca? A função de arquivar informações ou de sistematizá-las, garantindo o acesso às mesmas? E o livro? Livro-prazer, livro-instrução, livro-lazer ou livro-instrumento de pesquisas escolares?

3.3 - O Cenário

Penso no campo de investigação como um palco onde diversos sujeitos-personagens entrecruzam suas histórias de vida. Histórias de leitura e de escrita. Práticas que se manifestam num espaço que relembra a imagem física da biblioteca tradicional: estantes com livros, algumas mesas e cadeiras, eventuais leitores, uma bibliotecária de óculos...

Cercado de vários prédios, novos e velhos, numa das mais importantes avenidas da cidade está o prédio que abriga, em seu segundo andar, a biblioteca observada. É um prédio de estilo simples. Com um jardim bem cuidado em sua entrada, oferece uma vista agradável para quem passa pela avenida. No ambiente interno, encontra-se uma espécie de bancada, onde os associados identificam-se com uma espécie de carteirinha a um funcionário da instituição. Para ir até à biblioteca não é preciso possuir tal documento, mas é preciso identificar-se ao "porteiro".

A área da biblioteca possui 4m de largura por 10 m de comprimento. Possui ao todo quatro janelas que tornam o local bem arejado e com iluminação adequada. No parapeito de uma destas janelas, encontram-se depositadas revistas variadas, ficando visível a falta de espaço da biblioteca para armazenar adequadamente seu acervo.

À esquerda de quem entra, estão dispostos lado a lado, armários embutidos onde ficam armazenados os volumes de várias enciclopédias. Diante destes armários, há uma mesa sobre a qual estão expostos os jornais do dia e periódicos semanais.

Em frente à uma das janelas, uma pequena mesa arquiva periódicos e jornais com a “data vencida”. Os livros estão agrupados por assunto, mas, em cada livro, há uma numeração pertinente ao registro dos mesmos no fichário. Em uma das estantes, estão localizados livros de histórias infantis, aparentemente amontoados, sem uma ordem conexa. Nas restantes, os livros não estão agrupados por assunto, embora nas prateleiras de algumas delas estejam distribuídos livros de literatura infantil e infanto-juvenil com autores de renome.

Ao centro, localiza-se a mesa dos leitores. Uma grande mesa em cujo redor estão distribuídas dez cadeiras. No decorrer de meu estudo, escolhi como local para a observação um dos pontos desta mesa, por acreditar que este oferecia uma visão de conjunto da biblioteca, permitindo-me acompanhar os episódios que se processavam.

Espero ter contribuído na visualização, por sua parte leitor, da biblioteca em questão. Entretanto, tenho que prosseguir com o texto. Afinal, uma biblioteca não é feita de estantes e livros e mesas e cadeiras e armários e arquivos...

Hoje, com as novas tecnologias da informação, muda-se a configuração da biblioteca. Não há mais exclusividade do silêncio. Teria esta biblioteca ultrapassado as fronteiras da página impressa ? O ler e o escrever ocupam o espaço tradicional desta biblioteca. Para Milanesi (1985), este espaço *“existe alimentando mais pelas exigências formais da escola pública e menos pela necessidade de lazer ou uma aproximação espontânea do conhecimento registrado.”* (p.100)

E o falar, o dizer, o dialogar e o escrever? Nesta biblioteca, estes espaços existem? Se existem, alimentam o quê? Estariam alimentando as exigências da escola? Ou as exigências de seus usuários-leitores-escritores? Quem são estes usuários?

4 - A pesquisa escolar no cotidiano da biblioteca[iv]

Minhas observações e primeiras interpretações têm indicado que as práticas de leitura e escrita que ocorrem nesta biblioteca, pelas suas intenções, ultrapassam suas quatro paredes. Poderia, assim, afirmar que os leitores que a procuram (tendo em mente os sujeitos preconizados em nossa pesquisa) o fazem devido a uma necessidade que não parte deles? Quem criou essa necessidade? A Escola? A pesquisa da e para a escola?

Como entender, então, a biblioteca como *"um agente ativo, provocador, que busca instigar, desmanchar a ordem que outras forças sociais estabeleceram?"* (Milanesi, 1989, p.232) Como entender a biblioteca sem procurar entender a escola, já que ambas aparecem interligadas, uma interferindo na outra, ou melhor, a escola interferindo mais incisivamente na biblioteca, em sua função, que antes propulsora do acesso à informação passa a assumir a de *"apêndice sencundário do currículo"* ? (Silva, 1991, p.111)

Ecoam vozes. Vozes vindas da "arena de significados". Decido contar através de cada uma delas uma história que se entrecruza com outra e com outras mais... Histórias datadas e situadas. Histórias que ocorreram num determinado tempo e espaço. Plurais, mas que têm uma pitada de singularidade. Singularidade de sujeito. Plural porque sócio-histórico. Sujeito que lê e que escreve a partir de sua história de vida. Vidas das quais pude fazer parte num pequeno instante: momento único em que nossas experiências se interpenetraram.

Imbricam-se nestas histórias os diversos aspectos percebidos durante o estudo: o papel do bibliotecário, a interação leitor/bibliotecário, a interação texto/leitor, os propósitos da escrita na biblioteca, o meu papel e interferência na dinâmica da biblioteca... Enfim, cada história parece apontar mais incisivamente para um destes aspectos. Na tentativa de não didatizá-los neste texto, procurarei, a seguir, descrever alguns eventos, cabendo ao leitor, situá-los no desenrolar de suas histórias...

4.1. Palavras "grávidas de mundo"?

A prática da pesquisa para a escola na biblioteca envolve sempre, de acordo com o que tenho observado, a utilização de enciclopédias, almanaques e livros didáticos. Obras cujas informações, para serem bem aproveitadas e compreendidas, necessitam de um conhecimento prévio do como estão organizadas ali, naquele espaço de letras geralmente minúsculas, por parte de quem as pretende utilizar. Vejamos o que nos diz Foucambert (1994) a este respeito:

> *Durante a leitura, como em toda atividade de comunicação, só é possível entender um texto quanto previamente já se sabe o que nele consta. Para compreender algo, é preciso possuir quanto vez mais informações do que aquela que se vai procurar. Por exemplo, para ler um verbete de uma enciclopédia ou um texto de um livro-documentário, é preciso saber antes o que é uma enciclopédia ou um livro-documentário, como se utiliza um índice, um sumário, como localizar rapidamente as páginas procuradas, como, nessas páginas, chegar rapidamente aos*

> *títulos dos verbetes, aos parágrafos e linhas... Isto é, ou se conhecem os meios de obter rapidamente a informação desejada - o que supõe dispor previamente de outras informações - ou, a leitura será um trabalho lento, e será mais interessante perguntar a alguém que saiba do assunto*.(p.15)

Então, se não se souber como utilizar estas obras, ou seja, se não se dispõe dos meios necessários para "enfrentá-la" e localizar aquilo que se procura, a atividade da leitura pode ser se tornar entediante. Isto porque sua fruição dependerá desses conhecimentos prévios.

Posso dizer que, nesta biblioteca, o "livre-acesso" ainda não se instalou totalmente: todos podem ir até às estantes, mas o armário onde ficam as enciclopédias só é acessível à L. É ela quem procura pelo assunto solicitado pelos usuários. Usuários-pesquisadores-para-a-escola. Assim, quem deve ter os conhecimentos necessários ao manuseio adequado de uma enciclopédia? Logicamente, a L. E os usuários, como se sentem? Não sabem como procurar? Indagam o porquê deste procedimento ou sentem que ela está "facilitando" o trabalho? Ou será que eles realmente não sabem o que procuram?

Bom, muitas são as perguntas. Algumas podem ser respondidas neste episódio que aconteceu na biblioteca:

> *Ao entrar na biblioteca não vejo a L. Só algumas adolescentes logo em frente à sua mesa. São três. Ambas olham para mim que, imediatamente, dirijo-me para meu lugar de sempre, na mesa central. Estou sem ar e com calor. Descubro que quem está "bufando" é a L. Ela está atrás da porta e acaba de descer de uma banqueta que dá acesso ao primeiro "esconderijo" das enciclopédias. Está com um volume da Barsa nas mãos. Entrega-o para uma das jovens dizendo: "Este aqui, vocês tem que fazer pesquisa aqui, ou, então, tirar xerox." Senta-se em sua mesa.*
>
> (Nota expandida, 5º conjunto de notas, 7 de outubro de 1997)

Penso na atitude de L. Mesmo não sendo bibliotecária, o que justifica sua atitude perante à essa situação?

> *As adolescentes dirigem-se à mesa dos leitores. Maria[v] está sentada à minha esquerda. Ao seu lado, está quem irei denominar de Gisele. Ambas aparentam uns 17-18 anos de idade. Com aproximadamente uns dois anos a menos a outra jovem parece acompanhá-las. Vou chamá-la de Bia. Ela está sentada de frente para mim. Gisele está folheando o volume da enciclopédia. Conversa mais com Maria. Observando suas companheiras, Bia olha para um jornal que se encontra em cima da mesa. Pergunta às suas "companheiras" se haviam achado "não sei o quê". Não compreendi o que ela disse. Diz para procurarem "Gestação": "Procura em gestação, ué!" Maria levanta e se dirige à L., pedindo um outro volume da Barsa. Pede o volume da letra G. Ainda não sei o que elas procuram. Gisele inclina seu corpo para frente, na medida em que folheia a enciclopédia. L. se aproxima e diz às adolescentes: "Mas, o G vocês já viram. Tem genética. E genética inclui gestação."*
>
> (idem)

Será que, numa enciclopédia, o verbete genética inclui o tema gestação mesmo? Qual será o tema que procuram?

> *As três conversam entre si, falam baixo. Não posso escutar tudo o que dizem. Apenas consigo captar palavras centrais: obstetrícia, parto, gestação.*
>
> (idem)

Tive a impressão de que falavam de maneira discreta, no intuito de não fazerem chegar suas palavras aos ouvidos da bibliotecária. Pareciam não concordar com o que ela havia dito. As palavras centrais citadas pareciam, de acordo com minha impressão, convergir para o tema sobre o qual buscam informações.

> *L. levanta de onde está, dirige-se para o primeiro "esconderijo de enciclopédias", novamente, dizendo: "Eu olho. Se vocês querem, eu olho."*
>
> (idem)

A bibliotecária demonstrou boa vontade para procurar o que foi solicitado, embora acreditasse que não tinha na enciclopédia .

> *L. sobe na banqueta. Maria está à sua direita. Bia e Gisele estão sentadas na mesa, olhando para elas. Escuto L. dizer "genealogia", depois, "gestação e parto". (suas palavras parecem indicar que está lendo os "verbetes" do volume da Barsa correspondente). Entrega o volume para Maria e senta-se na sua mesa. Bia escuta as palavras de L. e diz para Gisele: "Não falei?" Chega Maria com o volume correspondente nas mãos. Bia repete o que disse anteriormente, dirigindo-se à Maria., piscando os olhos: "Não falei que tinha gestação?" Rapidamente Gisele pega o volume. Começa a folheá-lo. Todas lêem. Gisele vira as folhas rapidamente. Discutem sobre os volumes que já pesquisaram. Gisele pede à Maria que anote numa folha de papel: "Coloca aí nessa folha: volumes 5 e 6." Maria anota numa folha de caderno. Bia só observa. Falam alguma coisa sobre xerox que não consigo ouvir bem.*
>
> (idem)

Creio que estavam decidindo o que fazer com a informação desejada. Cópia à mão ou xerox? Castigo ou tecnologia?

> *Maria levanta, pega os volumes e pede permissão à L. para tirar xerox. L. pergunta-lhe se tem carteira de identidade. Ela responde negativamente, mostrando-lhe um outro documento (pareceu-me se tratar da carteirinha da Instituição). L. pergunta se nenhuma das jovens possui carteira de identidade. Elas dizem que não possuem tal documento. L. pega o documento que está nas mãos de Maria. Olha-o de modo atento. Permite que tirem o xerox da Barsa, dizendo: "Tudo bem. Vocês sabem onde tem xerox, né?." Todas saem.*
>
> (idem)
>
> As meninas voltam:
>
> *Estão em frente à mesa de L. Maria entrega os volumes. Agradecem. L. pergunta-lhes se conseguiram tirar o xerox. Maria diz que irá trazer, ao retornarem à biblioteca na próxima semana, a sua carteira de identidade. Novamente, todas agradecem e vão embora.*
>
> (idem)

O que posso dizer deste evento? Não são somente os alunos que não sabem como procurar aquilo que necessitam para cumprir uma tarefa imposta pela escola. L. também

vacilou. E, pelo o que aparenta, é preciso somente chegar até o verbete para que se cumpra a tarefa. Depois, tudo fica a cargo da tecnologia. O xerox. Técnica que torna a pesquisa para a escola menos dolorida...

Não me é possível falar aqui do que aconteceu depois, ou seja, não tive a oportunidade de verificar o uso que foi feito da informação. Teriam sido copiadas? E o xerox, facilitou a cópia e também serviu de ilustração para o trabalho?

Um assunto fascinante: gestação, parto... O que diziam as palavras da *Barsa*? Estariam elas cheias de vida? Estariam carregadas da significação da experiência existencial de cada uma daquelas alunas? Estariam, como diz Paulo Freire, "grávidas de mundo"?

4.2. "Extrativismo, ué!!!!"

Entram duas pessoas na Biblioteca. Um menino, moreno e de olhos claros. Parece ter 10-11 anos de idade. Uma jovem o acompanha. Parece ter uns 17 anos. Eles parecem ser irmãos. Assemelham-se fisicamente. Dirigem-se à frente da mesa onde L. está acomodada:

L.: Boa tarde! O que vocês querem?
Ele: Geografia...
L.: De que série?
Ele: Sexta.
L.: Qual é o assunto?
Ele: Extrativismo vegetal... (pausa de uns 2 min. e olhando ao redor) Vocês têm xerox?
L.: Não.
Ele: Ih! Não tem xerox! (virando-se para a jovem e com uma expressão no rosto de preocupação, franzindo a testa.)
A jovem: (apenas balança os ombros, como quem diz "o que posso fazer?")

L. levanta de sua mesa, eles a acompanham. Mostra onde ficam os livros de geografia nas estantes. Retorna para sua mesa e diz: *"Se vocês não acharem nesses livros, posso procurar para vocês na BARSA, mas tem mais livros de Geografia."* Eles pegam os livros na estante. São 5 livros. Sentam-se à mesa. Mal abrem os livros, L. continua falando com eles:

L.: Fala sobre o que isso, hem?
Ele: Extrativismo, ué!!
L.: A professora <u>não</u> indicou algum livro, <u>não</u> deu alguma referência?
Ele: Não, só falou o tema.

L. se dirige aos armários. A *Barsa* fica no primeiro armário próximo à porta de entrada. Sobe na banqueta. Parece que irá verificar se este assunto consta nos verbetes da Enciclopédia. A jovem se levanta da mesa e dirige-se à uma das estantes. Pega alguns livros, tomba a cabeça para poder ler alguns títulos e os recoloca na estante. O menino ainda está na mesa. Lê o índice de um dos livros que ele e a sua possível irmã pegaram anteriormente. São livros didáticos.

A jovem senta-se à mesa, ao lado do garoto. Este, olha para os livros, lê os índices apenas. Até agora não o vi folheando nenhum livro para além das primeiras páginas. L. desce da banqueta, dizendo: *"Na BARSA não tem não. Tem que procurar nesses* [livros] *mesmos."* Caminha, em seguida, em direção à estante onde estava a jovem .Manuseia alguns livros. Pega um que não consigo visualizar o título e o coloca em cima da mesa. A jovem e o menino lêem os índices.

A jovem e o garoto conversam: (ambos estão sentados, lendo os índices/sumários dos livros; alguns, já estão "separados", ou seja, foram descartados, provavelmente, por não conterem o assunto procurado)

Ela: Pra que dia é esse trabalho?
Ele: Amanhã...
Ela: Por que você deixou pra cima da hora?
Ele: Eu ia fazer ontem, mas ontem não deu.
Ela: Alguém já conseguiu?
Ele: Já.

A conversa acaba. Continuam lendo os índices. Ele folheia um livro inteiro. Olha rapidamente uma das páginas. Fecha o livro. Voltam a conversar, novamente, por iniciativa da jovem:

Ela: Cabô o livro aí? (referindo-se aos livros que o menino "olhava")
Ele: Aqui, acho que não vai achar não. (aqui, na biblioteca)
Ela: Quem tem? Fabiana tem? (referindo-se à algum colega que por ventura tenha encontrado algo sobre o tema)
Ele: Tem. Eles já acharam um livro lá.

L. entra na biblioteca. Ela nos explica que hoje está, *"ao mesmo tempo"*, em duas salas. Conversa com a jovem e com o menino:

L: Conseguiram?
Ele e ela, juntos: Não.
L.: Não teria um outro tema? A gente olha de novo na BARSA, no almanaque... só se é outro nome!

Ele: No meu livro tem, mas é muito pouco. (levantando da cadeira e fazendo um gesto com uma das mãos, típico de quem quer representar pouca quantidade)

Os dois guardam os livros nas estantes. Despedem-se de mim com um *tchau* e também de L. Saem à procura do *Extrativismo Vegetal*...

O que faz com que L. perpetue, através também se suas ações, esta prática? De onde vem esta concepção de pesquisa escolar? Quais são as raízes histórico-sociais e, portanto, culturais e políticas desta prática tão mecânica? O único avanço possibilitado pela tecnologia no que tange à pesquisa escolar será, realmente, a reprodução através do xerox? Como procedem estes estudantes quando de posse deste material reproduzido?

São estudantes que procuram a biblioteca buscando algo que a escola solicitou: fazer pesquisa. Sabem que têm de fazer pesquisa. Têm consciência de que precisam da biblioteca. Somente não possuem objetivos claros acerca daquilo que têm de fazer, ou seja, sabem que têm de cumprir uma tarefa da escola, mas não sabem como cumprir.

São, portanto, estudantes à serviço da escola procurando os serviços da biblioteca. Não são "servos de si mesmos". São pesquisadores para a escola, mas não se sentem como pesquisadores. Não têm consciência do que precisam. Estão cheios de dúvidas acerca daquilo que o (a) professor (a) solicitou, mas não são movidos pela dúvida. Dúvidas que impulsionam a ação de pesquisar. Pesquisar para quê? Sem caminhos certos para traçar, só encontram uma saída: procurar respostas no "livro para quem não tem perguntas" - a Enciclopédia.

Às vezes, têm alguma questão e se dirigem à bibliotecária. Esta, às vezes, também não tem respostas. E, muito menos, perguntas a fazer. Perguntas para os estudantes, claro. Para a escola tem muito o que perguntar. Mesmo que esteja em busca de satisfações: *"Como mandam alunos aqui sem saber o que querem?"* Então, vale qualquer coisa. Qualquer coisa que a escola aceite. E, como "cópia não é crime" e o crime é da escola, os alunos cumprem a "pena": copiar, copiar, copiar. Dúvidas? Nenhuma. Perguntas? Só quando a professora percebe que está faltando uma linha... uma não, estão faltando duas, três... E a tecnologia? Está do lado de fora da biblioteca: as máquinas de xerox. A "pena" foi atenuada e o "réu" cumpre a "sentença" em casa, mas com "algemas"...

L. olha para as estantes e retorna eu olhar para mim, indagando-me e se indagando: "- Será que isso é pesquisa?..."(Nota expandida, 1º conjunto de notas, 19 de setembro de 1997)

Não, L. Não é não...

4.3. "Coração de mãe" ou "Arte Barroca"

A biblioteca parece responder às necessidades criadas pela escola, ou melhor, à uma necessidade: a pesquisa escolar. Pesquisa que obriga o estudante ir até à biblioteca, segundo Milanesi (1989): *"a pesquisa é a nova necessidade que a escola criou. O estudante vai à biblioteca por obrigação escolar e não por prazer [...] A biblioteca, passa portanto, a ser o lugar do sacrifício."* (p.97)

Será esta obrigação exclusiva do estudante?

> *Entra uma mulher com aproximadamente trinta e cinco anos de idade. Está com uma folha de papel nas mãos. Está de pé diante da mesa de L.. Cumprimenta L. que logo se levanta.*
>
> > *Mulher: Eu queria fazer uma pesquisa para minha filha sobre esse assunto? (mostrando a folha que está em suas mãos para L. que inclina o corpo para ler o que está na folha)*
> > *L.: Você que vai fazer a pesquisa? (caminhando em direção ao primeiro armário próximo à porta onde ficam as enciclopédias - com uma expressão de espanto no rosto)*
> > *Mulher: Não. Vou tirar xerox. Depois ela faz.*
> > *L.: Ali no 'Aprender' (uma escola infantil particular próxima à biblioteca) tem xerox (abre o armário e sobe na banqueta)*
> > *Mulher: É. Eu <u>sempre faço isso</u>...*
>
> *L. procura na Barsa o tema solicitado pela mulher que a aguarda em pé, no mesmo lugar.*
>
> (Nota Expandida, 2° conjunto de notas, 30 setembro de 1997)

O que faz uma mãe, sair de casa, ir até à biblioteca procurar um assunto para a pesquisa escolar da filha? Estaria ela - a filha - doente, sem horário, alguma coisa que a impedisse de acompanhar a mãe? Afinal, a pesquisa não é para ela? O que faz com que esta criança/adolescente queira ficar em casa esperando que sua mãe chegue com todas as informações que acredita que precise? Já não bastam as informações "mastigadas" da Enciclopédia?

Onde está a pesquisa? Onde está a biblioteca como local próprio para pesquisar? Talvez, ambas - mãe e filha - tenham chegado à conclusão de que não há necessidade das duas irem até à biblioteca simplesmente copiar um verbete da Enciclopédia que "cai como uma luva" no assunto pedido pela professora e porque existe o xerox. É perda de tempo. Tira-se o xerox e, em casa, talvez mais confortavelmente, faz-se a "pesquisa".

> *Sei que posso estar me precipitando demais em minhas "conclusões". Não conheço a história de vida, nem de leitura, nem de escrita desta criança/adolescente (nem mesmo sei sua idade). Apenas*

deduzo que já tem idade suficiente para fazer pesquisa para a escola. Que escola será essa? Qual a concepção de pesquisa do prof.(a)? Será que essa estudante, tendo os materiais em mãos simplesmente os copiará? O que ela fará com este material? Mas, a mãe, ao dizer "sempre faço isso" em relação ao tirar xerox para a filha fazer a pesquisa em casa me incomodou. Tenho agora mais perguntas do que respostas...

(Nota expandida, 2° conjunto de notas, 30 de setembro de 1997)

Onde está o prazer de entrar numa biblioteca, olhar para suas estantes, procurar pela informação que deseja, encontrar por outras que não esperava ?

Talvez, para esta estudante, ir à biblioteca não seja motivo de prazer, mas de obrigação. Uma obrigação aliviada pela atitude da mãe ("coração de mãe") em poupar tanto "sacrifício"...

4.4. Do sonho ao sono: a relação livro-leitor na biblioteca

O sonho

Ao chegar na biblioteca, vejo que L. está sentada à sua mesa, atendendo um jovem com não mais que 16 anos. Ele está devolvendo alguns livros de literatura infantil. Parece que ele já havia escolhido outros livros, pois está com quatro livros nas mãos. L. "dá baixa" em sua ficha [...]Ele entrega os livros que estavam em suas mãos para L. que. fica justamente com o menor deles em suas mãos. Olha para o livro. Olha para o garoto, dizendo: "Não sei se posso deixar você levar esse..." Ele olha fixamente para L.. Está com as mãos apoiadas sobre sua mesa. Desvia seu olhar de L., olha para mim que estou ao seu lado e sorri. L. continua olhando ora para o livro, ora para o jovem. Parece-me que L. quer emprestar o livro para o garoto, mas não sabe se deve fazê-lo por ultrapassar o limite para o empréstimo. L. inscreve a referência dos livros na ficha. Ele apóia novamente suas mãos sobre a mesa de L. que decide não burlar as regras da biblioteca: "Olha, não posso deixar você levar este não, tá?... a regra de empréstimo é só de três livros, tá?" O garoto balança a cabeça afirmativamente e sorri. L. pede para ele que assine na ficha. Ele assina. L. diz que a data de devolução é na segunda feira: "Coloquei para entregar na segunda-feira... você deve ler isso tudo rapidinho, não é mesmo?" Ele lhe diz que sim, que lê rápido. Despede-se de nós e sai da biblioteca, ainda sorridente, com os livros num "abraço".[...] L. conversa comigo a respeito do garoto. Diz que na semana anterior, ele veio à biblioteca, "levou três livros pra casa que já foram devolvidos!" Ao expressar esta frase num tom exclamativo, acredito que L. quis ressaltar que ele lera os livros rapidamente, já que o prazo de empréstimo de cada livro é de dez dias. Revela que nessas ocasiões, ele se "senta no chão, rodeado de livros; pergunta se gosto de ler, se já li aqueles livros... aí eu falo: - Não tenho tempo, meu filho!... De vez em quando, até pego para ler e leio numa sentada (sic) só!"

(Nota expandida, 6º conjunto de notas, 08 de outubro de 1997)

O sono

Dirijo-me para a mesa dos leitores. Sento-me no lugar habitual. Há um rapaz com certamente mais de 15 anos de idade à mesa. Ele lê algo parecido com uma apostila - em xerox - seguindo as linhas com uma caneta. Há na mesa um livro de Geografia fechado e um pequeno atlas, também de geografia, porém, aberto. Há também um caderno grande e espiralado sobre a mesa. Está fechado. A página do atlas que consigo visualizar parece conter um mapa político do Brasil. Ele olha para mim. Cumprimento-o. Ele faz um movimento ligeiro com a cabeça e continua lendo com o auxílio da caneta. [...] Coça a cabeça com uma das mãos. Deixa a caneta sobre a apostila e com o olhar sobre ela, levanta os braços, colocando as mãos por trás da cabeça. Espreguiça. Boceja. Abre o caderno. Coça o nariz. Lê o que está no caderno e o coloca de lado. Pega a apostila. Coloca o dedo próximo à boca (numa posição típica de quem está tentando se concentrar) A cadeira parece desconfortável para o corpo que lê... Estaria esta leitura interessante? [...] O jovem está agora lendo algo no caderno. Espreguiça novamente. Estala a língua emitindo um som típico de quem está preocupado/aborrecido. Espirra. Coça o nariz. Vira as páginas do

caderno. Junta seus materiais[...] Levanta. Fecha a pasta. Espreguiça. Esfrega as costas. Caminha na direção da mesa de L. Diz um "obrigado" e sai da biblioteca.

(idem)

Dois aspectos que eu gostaria de comentar: primeiramente, a questão do leitor e da situação da leitura - o que Goulemot (1996) denomina de "*fora do texto*" - e a diferenciação das situações de leitura vivenciadas por expectativas escolares e não-escolares. Para tanto, remontarei aos dois eventos já descritos: o jovem com uma apostila e o garoto (e também o que L. diz sobre ele) com os livros de histórias infantis. Num segundo momento, gostaria de discutir um pouco sobre o papel do bibliotecário imbricado que está nestas situações de leitura.

Para o autor acima referido, *"o sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce [...] do trabalho que esse 'fora do texto' [...] opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto."* (ibid., p.108) Cada leitor com a sua fisiologia, sua história e a história de outras leituras já consumadas constitui um sentido para as palavras que se encontra a ler. Quais os sentidos construídos por estes dois sujeitos observados? Creio eu que poderia falar um pouco do leitor e de sua situação de leitura no tocante à atitude de seu corpo. Toda leitura demanda do corpo do leitor uma certa posição. Não são os olhos somente que lêem. Nosso corpo também lê. E, talvez, esta postura defina a expectativa do leitor perante aquilo que lê, ou seja, o que ele objetiva e espera com as palavras que se encontra a ler.

Lembremos do primeiro jovem sentado à mesa dos leitores cujas atitudes ilustram uma situação de leitura um tanto entediante. Posicionado à mesa, silenciosamente, remexendo o corpo na cadeira, bocejando, esfregando os olhos, espreguiçando... E lembremos também do garoto que, segundo as palavras de L., senta-se ao chão, rodeado de livros, buscando conversa com e sobre eles - os livros... O que dizer, senão que há realmente uma disposição pessoal para a leitura? E uma disposição talvez relacionada com os intuitos do leitor/sujeito que lê? Nestes eventos específicos parece haver uma maior descontração por parte daquele que não lê *palavras da escola para a escola* Qual será o sentido construído por este leitor ? Estaria este sentido relacionado a um não-prazer?

Passemos para as atitudes da bibliotecária perante tais situações. L., ao ser indagada pelo garoto se gosta de ler, se já leu alguns livros, etc. exalta a falta de tempo para a leitura e nem sequer prolonga sua conversa... Quando questionada sobre algum aluno sobre a existência de determinado assunto na biblioteca limita-se a procurá-los nos verbetes da Enciclopédia... No máximo, questiona sobre qual fonte o(a) professor(a) teria indicado... Qual o papel do(a) bibliotecário(a) perante situações de leitura escolares e não-escolares? Necessariamente, teria este papel de ser diferente nas diferentes situações?

4.5. Dicionário dos Sonhos

No decorrer da observação, vários eventos indicaram a presença, na biblioteca, de uma leitura e de uma escrita para a escola. Entretanto, o espaço da biblioteca difere do da escola, pois, na primeira, o leitor-escritor tem maiores chances de escolha daquilo que deseja ler. Mesmo que esta "livre escolha" se efetue após a necessária leitura com fins de pesquisa para a escola, como indica um evento observado neste contexto.

> *L. está na outra sala.. Entra um menino com não mais que 11 anos. Veste bermuda e uma blusa que me parece ser uniforme escolar e carrega numa das mãos uma folha e um lápis. Tem, no pescoço, um cordão com um daqueles "bichinhos virtuais". Olha para as estantes próximas à porta de entrada e lança uma pergunta: - Sobre Aleijadinho, você acha que tem? Digo-lhe que acredito que tenha sim e lhe pergunto o que mais precisamente estaria procurando. No momento em que iria me responder, L. chega à biblioteca. Sorri para nós e inicia uma conversa com o garoto:*
>
> > *Ele.: É... sobre o Aleijadinho, você tem alguma coisa?*
> > *L.: Vou olhar para você na Barsa que eu já sei que tem... (caminhando em direção aos armários onde ficam as enciclopédias)*
> > *Ele: A professora de história e geografia que pediu... O dever era pra ontem...*
> > *L.: Bem, eu falei que tem sem saber, confiei na Barsa (olha para mim e sorri).*
> > *L. procura o volume da enciclopédia correspondente ao assunto desejado enquanto o garoto a aguarda de pé, próximo à sua mesa. L. coloca o volume sobre a mesa e orienta o garoto:*
> > *L.: Ó, está aqui... Tem também as principais obras dele...*
> > *Ele: Hum-hum.*
> > *L.: Até aqui. (indicando com os dedos na página da enciclopédia até onde ele deveria ler).*
>
> *Ele coloca a folha, o lápis e o bichinho virtual sobre a mesa. Aproxima o volume da enciclopédia do seu corpo e com a coluna ereta, começa a ler. Logo, já começa a anotar algo na folha de papel. Noto pelos seus movimentos que está copiando o que lê. L. se aproxima da mesa e lhe pergunta: "Você trouxe folha para <u>copiar</u>?" Ele nada respondeu. L. vai até sua mesa e pega uma folha de papel oficio e entrega para o garoto e retorna à sua mesa. [...] O garoto com os cotovelos apoiados sobre a mesa olha para a folha, olha para a enciclopédia e continua a copiar. O "bichinho virtual" apita. Ele o desliga e continua a copiar. Está ventando muito... As folhas que ele trouxe caem no chão. Ele se inclina e pega uma delas. A outra, também no chão, caiu ao meu lado. Pego-a. Aproveito a oportunidade para "puxar conversa" com ele:*

Eu: Aqui está sua folha.
Ele: Obrigado.
Eu: Encontrou o que procurava?
Ele: Encontrei.
Eu: É um trabalho para a escola?
Ele: É. Era pra ontem... de geografia e história.
Eu: É sobre o que mesmo?
Ele: Qualquer coisa do Aleijadinho...
Eu: E aí, tem qualquer coisa?
Ele: E... tem...
Eu: O que você encontrou?
Ele: A vida dele... eu não gosto muito de ler enciclopédia, não... mais ou menos...
Eu: Acho que aqui tem um outro livro que conta a história do Aleijadinho (levantando-me da cadeira e indo até à estante onde havia visto um livro sobre Minas Gerais)
Ele: ... (continua copiando da enciclopédia)

Neste dia, na biblioteca, ao desbravar algumas das estantes que contêm livros infanto-juvenis, havia me deparado com um livro sobre a história de Minas Gerais. Imaginei que este livro teria como um dos temas a obra do Aleijadinho, algo sobre sua vida e sua história. Considerei que poderia ser mais atraente, com um texto mais acessível e de agradável leitura. Uma boa oportunidade para "sair do lugar comum da enciclopédia", pensei. Antes, porém, de passá-lo ao menino decidi averiguar se de fato havia algo em suas páginas que contasse um pouco da história de Aleijadinho. Havia. Três páginas todinhas só para o Aleijadinho e com direito a uma belíssima ilustração. Num sobressalto, entreguei o livro para o menino:

Eu: Olha, aqui está o livro que te falei. Conta a história de Minas Gerais... (de pé, ao lado do garoto, mostrando-lhe o índice do livro)
Ele: ... (pegando o livro e abrindo nas páginas concernentes ao tema em pesquisa)
Eu: Encontrou?
Ele: Já estou acabando aqui, já. (demonstrando certo desinteresse pelo livro)
Eu: Tudo bem, se você quiser ver mais alguma coisa... (um tanto decepcionada e perplexa, acreditava que ele iria se interessar pela leitura)

Continuava ventando. Eu, na expectativa de o menino ler o livro. O que o levou a não se interessar pelo livro que o mostrei? Teria sido pelo fato de eu ter escolhido e não ele? Ou melhor, pelo fato da escola ter escolhido? Novamente, as folhas dele caíram no chão. Ele sorriu e perguntou-me:

Ele: Pode fechar? (referindo-se ao livro da história de Minas)
Eu: Claro!
Ele: Estou na última parte (fechando o livro e colocando-o sobre as folhas que voavam...)

Eu não sabia o que dizer. O livro não o impulsionara a ler... Não o atraíra... Pelo menos, servira para segurar as folhas que voavam enquanto terminava sua tarefa para a escola: copiar o verbete inteiro (ou quase) da Enciclopédia.

Lembro-me de Foucambert (1997) que ao tratar da questão da criança, do professor e da leitura diz-nos o seguinte: *"Toda leitura se efetua a partir de uma expectativa que lhe define a forma"*. Vêm-me à mente algumas questões: no caso da leitura para a realização de uma pesquisa escolar, qual a expectativa do estudante? Aprender? Acabar logo com a tarefa? Cumprir um dever? Sanar dúvidas? Se sua expectativa é aprender, qual será a forma assumida no ato de ler? Seria uma leitura atenta? Compreensiva? Desbravando as páginas do livro? Ou de mais de um livro? E se sua expectativa for a de terminar logo com a tarefa? Sua leitura assumiria qual forma? Seria rápida? Superficial? Pulando linhas na leitura, mas com o cuidado de não pulá-las ao copiar para que a professora não perceba?

Ele continuava copiando. Perguntou-me o que era necessário para fazer inscrição na biblioteca. Outras expectativas começariam a surgir... O livro ainda está servia de "suporte" para as folhas... Num tom de voz baixo, como que me pedindo licença para falar, lançou-me a questão: *"Se eu quiser vir aqui para ler livro de experiência, eu posso vir?"* Prontamente, respondi-lhe que poderia começar naquele momento mesmo, se assim o quisesse:

> *Ele copia ainda algumas linhas, fecha a enciclopédia, levanta-se da mesa e a entrega para L. Pede para L. "um livro sobre experiência". L. parece não entender bem. Diz para ele pegar algum livro de geografia ou história, apontando para as estantes correspondentes. Ele se dirige à estante e agacha. Pega um livro e folheia. Pega outro... Levanta-se e caminha em direção à L., dizendo: " - Agora é que eu lembrei, é de Ciências...".*

O garoto parecia, finalmente, encontrar na biblioteca um espaço para procurar aquilo que lhe instiga, que lhe parece interessante e motivador. O que seria "experiência"?

> ***L.: É só prestar atenção nos lugares onde estão... (mostrando-o as estantes onde estão os livros correspondentes)***
> ***Ele: É de Ciências... Experiência com água, sabe? Aquelas que têm nos livros...***
> ***L.: Assim, acho que vai ficar difícil... mas, pode procurar...***
> *Ele parte em direção às estantes [...] Ajoelhado no chão, folheia um livro. Após alguns minutos, ele o coloca na estante e caminha em direção à L., dizendo não ter encontrado o que procurava. L. balança a cabeça e lhe diz: "**Vai ficar difícil achar o que você quer..."** Ele retorna à mesma estante, retira mais alguns livros, folheia suas páginas e os recoloca no lugar devido. Vem até a mesa dos leitores e me pergunta: " - Dicionário dos Sonhos, o que é?" Digo-lhe que não sei ao*

certo. Levanto-me da cadeira e juntos vamos até à estante onde se encontrava o livro. Ele mostra-me onde ele está localizado. É numa prateleira mais alta do que ele e, assim, ofereço-me para pegá-lo. Pego o livro. L. sorri para nós, dizendo: " - Passou de Ciências para sonhos..."

De uma leitura árida, mecânica, instrumental para uma leitura aprazível, repleta de significados...

Ele senta à mesa dos leitores. Coloca o livro sobre suas pernas, inclina o corpo e começa a folhear suas páginas... Fica um bom tempo em uma delas, lendo... Ri... Remexe o corpo na cadeira, aproximando-se ainda mais do livro, parecendo abraçá-lo... Não quis interrompê-lo, mas tive uma imensa vontade de retornar para ele a pergunta: "- Dicionário dos Sonhos, o que é?" Ele me pergunta as horas. Digo-lhe que já se passam das 16 horas. Com uma expressão um tanto assustada, levanta-se da cadeira e diz que tem que ir embora. Agradece-me, num tom de voz baixo, acelerado... Pega seus materiais. Com o Dicionário dos sonhos nas mãos, ele me indaga: "Estava depois do marrom, não era?" Respondi-lhe que não tinha tanta certeza, mas que guardaria para ele.

Ele se despediu de nós e saiu da biblioteca com as folhas debaixo do braço... Levantei-me da mesa dos leitores e caminhei em direção à estante. "Depois do marrom", o lugar estava correto...

5 - Voltando a ser aprendiz

Várias questões foram colocadas no início do texto. Outras foram surgindo à medida que o trabalho se desenvolvia. Destas, foram nascendo outras e outras mais... Para algumas delas, algumas pistas importantes. Para outras, novas indagações. Para todas, respostas sempre provisórias...

Os vários eventos observados neste contexto, indicam que a leitura e escrita na biblioteca apresentam-se como extensões da leitura e da escrita da escola e para a escola. Uma leitura didatizada, escolarizada, mecânica com uma funcionalidade centrada nos restritos objetivos da própria escola. Uma escrita improdutiva, impessoal, desprovida de sua funcionalidade. Conhecimento exterior ao sujeito que lê e escreve. Ler para memorizar. Escrever para cumprir tarefas impostas pela escola. Pesquisa escolar com objetivos estreitos e direcionada à uma obrigação imposta pelo professor. Pesquisar para desobrigar.

Se podemos dizer que a leitura é escolarizada (Foucambert, 1994), a biblioteca tem também seu espaço escolarizado. Entretanto, não podemos dizer que se formem leitores-escritores somente na escola. Saber ler é diferente de saber decifrar.

Desescolarizar a leitura e, portanto, a escrita é compreender, então, que um leitor-escritor (e não um decifrador-copista) se forma durante toda a vida e não simplesmente no período de escolarização?

Se assim o for, subtende-se a necessidade de uma formação permanente, de uma continuidade na formação do leitor-escritor que pode e deve ser propiciada por outras instâncias de leitura e escrita? Se considerarmos a biblioteca como uma destas instâncias fundamentais, esta passaria a assumir uma outra função que não a de caudatária da escola?

Desescolarizar o espaço da biblioteca... Desescolarizar a leitura... Idéias que ainda precisam ser amadurecidas...

Surpreendida a escola pela janela de biblioteca é chegado o momento de "pular a janela" e ir ao encontro de outros olhos, outras vozes... Vozes que ecoarão em "entre-falas"... Saber ouvir... Fazer-me ouvir... Voltar a ser aprendiz de minhas próprias palavras.

Referências bibliográficas

FOUCAMBERT, Jean. (1994) *A leitura em questão.* Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ . (1997) *A criança, o professor e a leitura.* Porto Alegre: Artes Médicas.

GOULEMOT, Jean Marie. (1996) Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.).*Práticas de leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARQUES, Mário Osório. (1997a) In: BIANCHETTI, Lucídio (org.) *Trama e texto:* leitura crítica e escrita criativa. vol.2. Plexus e EDIUPF

_____ . (1997b) *Escrever é preciso:* o princípio da pesquisa. Ijuí, R.S.: UNIJUÍ.

MARTINS, Maria Helena. (1991). *O que é leitura.* 13 ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

MARTINS, Wilson. (1996) *A palavra escrita:* história do livro, da imprensa e da biblioteca. 2 ed. São Paulo: Ática.

MILANESI, Luiz. (1985) *O que é biblioteca.* 3 ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).

_____ . (1989) *Ordenar para desordenar:* centros de cultura e bibliotecas públicas. 2 ed. São Paulo: Brasiliense.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. (1991) *De olhos abertos:* reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática.

Notas

[i] Pedagoga, Bolsista de Aperfeiçoamento/Atividade de Pesquisa CNPq da Pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes".

[ii] [ii] Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPEMIG e coordenada pela Profª Drª Maria Teresa de Assunção Freitas.

[iii] A letra L. substitui o nome da bibliotecária que omiti para preservar o sigilo.

[iv] Dentre todos os episódios construídos no decorrer do processo de pesquisa, selecionei alguns que considero não menos interessantes que os demais, mas, devido à limitação do número de páginas, não me foi possível incluí-los todos aqui.

[v] Os nomes que aqui aparecem são fictícios.

A *LEITURA* NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Ana Maria Sá de Carvalho
(Professora do Departamento de Comunicação Social e Biblioteconomia
da UFC e doutoranda da Faculdade de Educação da UFC)

1 - Apresentando o estudo

A reflexão deste trabalho orienta-se para a análise das políticas de leitura através do estudo das leis, decretos, resoluções, projetos, planos e ações dos governos federal (MEC) e estadual, (especificamente o Ceará) que se relacionam com leitura, (1987-1998).

Este período se caracteriza, à nível federal, por movimentos políticos efervescentes e lutas populares, em busca da democracia, como o movimento das "Diretas Já"; a posse de um presidente da república, não militar; a primeira eleição com voto universal depois de 20 anos de ditadura; o afastamento do governo, deste mesmo presidente da república, eleito com o voto direto, através de um processo de "impeachement", fato inédito, no nosso país, além de um processo Constituinte, a promulgação da nova Constituição, sua implantação, a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, em dezembro de 1996, depois de 8 anos de esforços e pelejas dos educadores brasileiros. Quanto ao nível estadual, com a derrota dos *coronéis*[i] a hegemonia política passa para o grupo Tasso Jereissati deslocando o foco da política estadual. Tasso assume num contexto de crise: falta de emprego , salários aviltantes, alta concentração de renda, falta de habitação, educação e saúde falidas, etc. Esta instabilidade cria condições favoráveis para a transferência da hegemonia política do Estado. Este período estabiliza-se com Tasso que, por sua vez, elege seu substituto, Ciro Gomes que passa o governo para Tasso novamente. Consolidando assim a nova hegemonia política no Estado do Ceará.

Todos estes fatos constituem um período de grande relevância para o estudo das políticas de leitura nacionais com repercussão no Estado do Ceará. Daí porque no rol destas pretensas mudanças propomos colocar a leitura como um dos eixos fundamentais para a libertação do homem desde que ela seja vista como um sistema que atribui sentidos que levem as pessoas à uma reflexão sobre suas vidas, no contexto que estão inseridas

provocando uma política instituinte da cidadania. Esta caminha com o pensamento de Castoriadis quando defende a *autonomia* como "um esforço e uma proposta de nos fazer conscientes do nosso evolver histórico e nos fazer autores deste evolver."(TORRES, 1992). A escola é vista, neste prisma, como o espaço por excelência da formação da cidadania. Daí porque a Unesco, já em 1963, afirmava "que os instrumentos mais valiosos com que conta uma nação para a formação de seus cidadãos são sem dúvida alguma, a escola e a biblioteca." (MANUALES, 1963).

2 - Explicitando a leitura

Neste momento, é fundamental a compreensão da concepção de leitura que abordamos neste trabalho para que sejam impedidas ambigüidades evitando assim, uma interpretação errônea de nossas análises.

Para a apresentação da leitura torna-se necessário compreender que sem a mesma qualquer disciplina se inviabiliza pois

> há de se admitir que toda a dinâmica da vida escolar está centrada na capacidade de ler e compreender o que foi lido... ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1997)

Fomos buscar em alguns estudiosos fundamentações para a concepção de leitura neste trabalho. Nos deteremos em autores estrangeiros pelos subsídios obtidos que tem influenciado nossos educadores brasileiros.

Com BAKHTIN (1995) aprendemos que a língua, a linguagem e a leitura são apreendidas ou construídas socialmente pelo homem e ao mesmo tempo são atos ou processos de fruição humana. A leitura como produção intelectual, embora elaborada individualmente, é resultado da interação social dos indivíduos. Isto permite liberar a leitura das normas gramaticais para oportunizar ao sujeito leitor expressar-se criativamente pois é a criatividade que concretiza a palavra inserida no seu contexto sócio-histórico, através da literatura.

VIGOTSKY (1994) conferiu primordial importância ao aprendizado da linguagem escrita quando a coloca como fonte, ao lado da linguagem falada, de formas complexas de se relacionar com o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Para Vygotsky, a linguagem escrita (leitura) contribui com um arsenal imenso para o

desenvolvimento pessoal, social, do pensamento abstrato, da capacidade de relacionamento social. Fornece, também, instrumentos diferentes de pensamento, à proporção que melhora a capacidade de memorizar, de registrar as informações, de formas de organizações da ação e permite o acesso ao patrimônio cultural humano que se acha arquivado em livros e outros portadores de texto. É de extrema importância a compreensão das concepção de Vigotsky para apoiar, por analogia, a necessidade da leitura ser vista, na escola como linguagem. Quando a criança aprende a falar ela arma seus próprios esquemas e índices que colaborarão no seu processo de aprendizagem da língua materna juntamente com a interação social com adultos e outras crianças. Ela não aprende a falar através de normas gramaticais ensinadas pelos adultos mas sim através da utilização da linguagem . Deduzimos, portanto, que a criança para aprender a ler necessita da interação com o material escrito e com o material humano que se apresenta no seu contexto social. Daí porque Smith[1] diz que "as crianças aprendem a ler, lendo e ouvindo outros lerem"

Para Smith a compreensão é a base da leitura e de seu aprendizado. Sendo assim o autor se expressa:

> E o aprendizado pode ser considerado como modificação do que sabemos, como uma conseqüência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos. Assim, a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido. Para entendermos tudo isto, devemos começar considerando o que "já temos em nossas mentes" que nos permite extrair um sentido do mundo."(SMITH, 1991)

Foucamber teorizou a sua prática desenvolvida em algumas escolas, na França, entrelaçando questões conceituais (expõe sua concepção de sistema alfabético e contrapõe-se à visão tradicional), questões sócio-políticas (aborda o acesso desigual aos bens simbólicos e expõe as raízes da crise da instituição escolar) e questões pedagógicas (desloca o eixo da prática educativa, da sala de aula para a biblioteca). Para Foucambert é inconcebível que os professores não gostem de ler e que não conheçam os livros infanto-juvenis. Para ele são três os aspectos que deverão estar presentes desde quando a criança inicia na aprendizagem da leitura:

[1] SMITH, F. *Compreendendo a leitura.* 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas,1991 p. 18

> - aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas... E com textos longos, centrados diretamente na experiência e nas preocupações das crianças...
> - aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Lê-los é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos.
> - as estratégias empregadas nesses atos de leitura serão analisadas e comparadas pelo diferentes atores que refletem sobre sua prática. Assim, o conhecimento do sistema de escrita evolui porque as estratégias de leitura evoluem. (FOUCAMBERT, 1991)

Creio que esta rápida exposição desses autores introduziu elementos suficientes para demonstrar a importância de um estudo sobre as políticas de leitura no nosso país.

4 - Analisando os documentos

Rastrearemos os documentos em busca do explícito e do não explícito diligenciando o desvendamento do papel da leitura no âmago das problemáticas educacionais acima citadas. Tentando tornar mais clara a exposição dividiremos as análises documentais em três períodos administrativos, ou seja , Tasso I, Ciro Gomes e Tasso II antecedidos sempre pelos respectivos governos federais devido ser desta esfera governamental que emanam as diretrizes e grande parte das verbas educacionais.

4.1 - Governo Tasso I (1987-1990)

4.1.1 - Cenário Nacional

O primeiro governo Tasso Jereissati, se desenvolve sob a presidência de José Sarney, que já havia iniciado o seu mandato no dia 15 de março de 1985, vindo a concluí-lo no dia 14 de março de 1990, na mesma ocasião que aquele encerra seu mandato, no Ceará.

Sarney assume a Nova República, alcunha criada por Tancredo Neves[ii] num momento de muita efervescência no país.

Quanto ao cenário educacional encontramos nos documentos abaixo relacionados:

1°) I Plano Nacional de desenvolvimento da Nova República diz, na sua apresentação, que é um plano de reforma, de crescimento econômico e de combate à pobreza diferindo dos anteriores pela a opção e pela concepção de desenvolvimento. A

opção é a retomada do crescimento econômico com orientação social. Declara, entre outras, que o serviço de educação deve ser executado à nível municipal.

No capítulo das prioridades sociais, a Nova República, assume, como prioridade básica, a universalização da escolaridade completa (8anos), à todas as crianças de 7 a 14 anos de idade.

Constam no documento os problemas educacionais de evasão escolar e de repetência causados principalmente pela necessidade de entrar no mercado de trabalho, de ajudar a família nas labutas domésticas, dificuldades no processo de alfabetização e no processo de aprendizagem matemática. 45% não chegam a completar a 4° série.

O Programa Educação Para Todos tem como objetivos a ampliação progressiva da merenda escolar, dos livros e dos materiais educativos com a finalidade de contribuir para o ingresso na escola, para a permanência na mesma e para a melhoria das condições de aprendizagem.

Assegurar a integração cultura e educação, ter a cultura como matéria prima para a educação e a educação ser responsável pela afirmação da identidade cultural são alguns dos objetivos setoriais delineados, por este plano, para a área da Cultura. Como uma das diretrizes correspondentes ao alcance desses objetivos encontramos o "estímulo à criação, manutenção e conservação de acervos museológicos, bibliotecas, centros de documentação de multimeios; difusão e uso de seus acervos."

2°) Dia Nacional de Debate sobre Educação: síntese e perspectivas é relatório de uma atividade, realizada pelo Ministério de Educação juntamente com todas as Secretarias de Educação de todas as unidades da Federação, no dia 18 de setembro de 1985. Esta ampla consulta à sociedade (professor, aluno, comunidade em geral) busca conhecer **a escola que temos e a escola que queremos.**

Os resultados com relação ao currículo e ao livro didático são: a) a escola deve ensinar bem a ler, escrever e contar b) a escola sobrecarregada de encargos sociais não consegue realizar sua tarefa específica de ensinar a ler, escrever, desenvolver os princípios do raciocínio matemático e científico c) na elaboração do currículo deve-se atender às características regionais e locais sem perder de vista os conhecimento universais. d) surge uma polêmica com relação ao livro didático: há os que desejam unificá-lo e os que desejam regionalizá-lo.

3°) Realizações do Ministério de Educação - período 85/90 é o relatório das principais ações do Ministério de Educação, nesse período, incluindo as ações projetadas para o primeiro trimestre de 1990.

As ações do ano de 1985 voltaram-se, mais especificamente para a expansão de vagas e para a merenda escolar.

Durante o ano de 1986 as linhas prioritárias nacionais foram a Educação Para Todos - Caminhos Para a Mudança e Educação e Trabalho. A Fundação EDUCAR iniciou as atividades de alfabetização de jovens e adultos, capacitou 8.889 professores leigos e vinculou pela TV o Programa de Qualificação Profissional para o Magistério. O Programa de Material Didático e Escolar distribuiu 45,1 milhões de livros didáticos e atendeu a 7,2 milhões de alunos com módulos didáticos.

Das ações e resultados do ano de 1987 vale salientar os estudos de pré-investimento no Programa de Educação Básica para a Região Nordeste e o desenvolvimento dos projetos de valorização do professor, como o estatuto do magistério. A FAE distribuiu cerca de 55milhões de livros didáticos atendendo a totalidade dos alunos.

O ano de 1988 foi marcado pela a educação no Processo da Constituinte: erradicação do analfabetismo, desenvolvimento da educação pré-escolar e expansão e melhoria do ensino fundamental. O setor mais contemplado com verbas foi o da alfabetização de jovens e adultos. A distribuição de livros didáticos foi inferior a do ano anterior devido a política de contenção de despesas.

As ações do ano de 1989 foram marcada com o encaminhamento ao Congresso Nacional, pelo Ministério de Educação, do anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, fato inédito; com a distribuição de 57,6 milhões de livros a todos os alunos; com a distribuição da publicação Em Aberto e do Jornal do Professor de 1° grau; com a instalação do Pedagogium (acervo documental da educação brasileira) e a Escola do Futuro ambiente propício a estudos prospectivos.

No ano de 1990 não há relatórios das atividades mas proposições referentes a manutenção da Merenda Escolar, do Livro e do Material Didático como uma forma de garantir a permanência na escola do aluno do Ensino Fundamental público. Com base nestas proposições mostra a necessidade de mudanças na educação, preocupações com a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, com a universalização da educação, e com a merenda escolar. Sinais de que a leitura é importante para a formação da cidadania restringiram-se aos livros didáticos.

4.1.2 - Cenário Estadual

Tasso assume o governo do Estado do Ceará no dia 15 de março de 1987. Embora a campanha do governador eleito tenha sido pautada num discurso de mudanças, incluindo as educacionais, podemos afirmar que estas não aconteceram, como veremos adiante, através dos documentos oficiais.

1°) IV Plano estadual de educação - IV PEE foi elaborado com base num mutirão de idéias, nos relatórios escolares, nos relatórios do dia do Debate Nacional da Educação, nos relatórios do Seminário Mudando o Ceará e nos documentos enviados pela Associação dos Profissionais da Educação.

As diferentes propostas caminham no sentido de dotar a escola com o material de ensino-aprendizagem necessário, voltado para a leitura. Para isto, contribui a FAE, à nível federal através dos Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Sala de Leitura que oferece sobretudo os livros de literatura infanto-juvenil.

O IV PEE aborda a necessidade de redimensionar o ensino de 1°grau , como sejam: a) a forma de ingresso do professor b) acabar com o salário aviltando do professor c) educação de adultos d) qualificar o professor e) promoção da leitura e da escrita a partir da compreensão da realidade. Apresenta, também, uma programação para o 1° grau que consta do ensino de qualidade, domínio do saber elaborado - ler, escrever e contar, programas de capacitação dos recursos humanos, utilização do livro-texto em todas as escolas iniciais da zona rural, material de apoio do aluno e do professor, ampliação das Salas de Leitura para a zona urbana e Biblioteca Rural para a zona rural (Projeto UFC)

2°) Relatório Quadrienal (1987-1990) nos mostra, com dados pontuais, o desempenho do setor educacional voltado para leitura, livros e bibliotecas.

O ano de 1987 foi áureo para o LD (2.097.70 livros didáticos distribuídos pelo governo federal).

Em 1988 a FAE distribui 1.169.616 livros didáticos.

No ano de 1989 o Programa do Livro Didático distribuiu 885.394 livros e o Programa Nacional Salas de Leitura em convênio com a Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC montou e atualizou 318 Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares.

O ano de 1990 apresenta uma queda vertiginosa na distribuição de livros didático (214.014) mas monta 332 Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares. A SEDUC contribuiu com a impressão de 13.000 cartilhas.

São 849.182 alunos matriculados nas escolas estaduais e municipais da rede pública cearense, em 1990, mas somente 224.014 livros didáticos foram fornecidos a estes alunos. É importante lembrar que não nos referimos aqui ao alunos da alfabetização e nem aos do 2° grau. Deparamos, também, com uma grande contradição do governo federal quando o MEC afirma em seus relatórios de 1987 e de 1989 que o livro didático atingiu a totalidade de seus alunos. Observamos porém que no ano de 1989 o MEC aumentou a distribuição dos livros didáticos mas a nível de Ceará decresceu mais ainda. Em que livros praticam a leitura e desenvolvem seus processos de aprendizagem os 625.168 alunos restantes? Não existem bibliotecas com acervo disponível, apesar da Resolução n°165/81 do Conselho Estadual de Educação que exige a lista do acervo da biblioteca da escola, para pleitear o reconhecimento do respectivo estabelecimento escolar. Também não existe poder econômico dos alunos para suprirem esta falha.

3°) Entrevistas e conversas informais nos forneceram uma clareza maior sobre as questões de leitura, neste primeiro governo de Tasso Jereissati. Também nos permitiram comentar que dos três Secretários de Educação que passaram por este período administrativo somente o primeiro se preocupou realmente com a leitura, livros e bibliotecas na educação. Elaborou o Projeto Revitalização da Leitura em convênio com a Fundação Vitae que foi aprovado mas desativado após sua saída por falta de compromissos com as cláusulas do convênio. Deu continuidade aos projetos em andamento, manteve os professores lotados nas Salas de Leitura , oportunizou treinamentos para professores lotados nas Salas de Leitura.

Por ocasião da posse do 2° Secretário de Educação deste período foram demitidos 3.090 professores da rede pública estadual, desativadas as Salas de Leitura devido a demissão dos professores (esta equipe vinha sendo preparada desde 1984). Atos políticos como este, entre outros, levam ao rompimento dos processos educacionais iniciados impedindo também o desenvolvimento das iniciativas já em andamento. Esta descontinuidade provocada pelos interesses políticos dificulta a concretização dos objetivos propostos chegando a provocar prejuízos, tanto educacionais quanto financeiros também. Ao serem desativadas as Salas de Leitura por falta dos recursos humanos, a sua utilização fica à mercê de pessoas não comprometidas com o cotidiano das mesmas, ou seja, com sua dinamização resultando em prejuízos irreparáveis no acervo, o qual por sua vez, foi adquirido com muita dificuldade. Este é um fato historicamente conhecido relacionado às bibliotecas escolares.

Em setembro de 1988, pela portaria n°490, do MEC, a FAE, à nível nacional, ampliou suas ações, baseada no êxito das Salas de Leitura e na constatação da falta de material de pesquisa, nas escolas. Criou o Programa Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares. Cadastrou as escolas e renovou o acervo das Salas de Leitura.

A Secretaria de Educação do Ceará assumiu sua contrapartida do convênio entre ela e a FAE, no ano seguinte ao da portaria n°490, implantando Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, na capital e no interior. Realizaram-se treinamentos e seminários visando a capacitação do pessoal para atuar nas Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares implantadas e nas que estavam inoperantes desde a demissão dos professores a qual nos referimos anteriormente.

O ponto negativo desse novo programa, no Ceará, foi o treinamento de auxiliares administrativos para atuarem nas Salas de Leitura/Bibliotecas. Estes não tinham a formação de educadores e nem o interesse de permanecer neste setor. Passados 6 meses, a maioria deles, já não se encontrava no setor para o qual havia sido treinado. Os enviados pelas escolas, para treinamento, não eram pessoas comprometidas com a leitura, não eram professores, nem bibliotecários e muito menos educadores. Esta problemática resultou em prejuízos e retrocessos para a leitura , nas escola oficiais do Ceará. Os professores, anteriormente responsáveis pelas Salas de Leitura eram educadores, especialmente treinados para exercer o papel específico de professor de leitura, fora do ambiente tradicional da sala de aula. Esta equipe treinada e acompanhada pela FAE e a Secretaria de Educação, já vinha atuando, desde 1984.

A biblioteca escolar é um órgão atrelado a escola. É, portanto, uma instituição educativa que precisa de lideranças com formação bibliotecária e comprometida com as questões educacionais. Não se fazem líderes com treinamento rápido e sem formação adequada para tal. A educação é um processo que demanda tempo. Para que uma pessoa assuma a responsabilidade por uma biblioteca escolar e sua dinamização requer uma formação filosófica, teórica e técnica evitando que repitam os prejuízos que já foram detectados, no próprio estado, com relação às perdas de acervos e de sua utilização. São prejuízos que poderiam ser evitados se estivessem à frente, dessas instituições, profissionais com preparação adequada. Certamente supririam a lacuna não só em relação ao processo de desenvolvimento da leitura do aluno, como também, em relação à leitura do professor e de sua atualização profissional.

Não existem bibliotecas com livros disponíveis, faltam os livros didáticos e falta poder econômico para os alunos adquirirem o material de ensino aprendizagem. Com esta constatação ficamos autorizados a afirmar que este quadro está coerente com o número de evasões, repetências e reprovações, ou melhor, é uma comprovação de que não há alfabetização e nem aprendizagem significativa sem livros à disposição do aprendiz e sem professores qualificados para o desenvolvimento da leitura. São 11,6% de repetência, 27,1%de reprovação e 16,43% de evasão. (RELATÓRIO QUADRIENAL, t. V I e VII). O mesmo relatório afirma que "de 100 alunos que ingressaram na 1° série apenas 6,5% concluíram o 1°grau. (t.V)

Concluindo esta etapa utilizaremos as palavras de (BEZERRA, 1996)

> Neste aspecto , e de maneira evidente, entram em choque o modelo participativo, com ênfase no humano, proclamado no IV PEE e o objetivo de caráter eminentemente técnico de saneamento das contas públicas, cortando serviços e enxugando a máquina. Esta diretriz maior não podia levar em conta, em primeiro lugar, as necessidades e prioridades das comunidades.

4.2 - Governo Ciro Gomes (1991-1994)

4.2.1 - Cenário Nacional

O governo de Ciro Gomes coincide com o de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco.

O cenário do momento apresentava-se, ainda, com expectativas de mudanças devido as exigências da conjuntura política e do poder econômico. Foi pautado neste discurso que Collor se elegeu. Esta foi a primeira eleição universal depois de 20 anos de governo autoritário. O Projeto Brasil Novo trazia as propostas da campanha de Collor cujas prioridades eram a inserção associada e dependente do Brasil na nova ordem capitalista mundial, a transferência de ciência e tecnologia de ponta produzidas nos países de capitalismo avançado e a modernização dos instrumento de organização da sociedade civil, pelo estímulo à reorientação privativista e corporativa de suas demandas. O projeto demonstra uma política neoliberal de favorecimento à área econômica em detrimento da social. Havia o discurso da necessidade de transformação social mas a utilização de favores clientelistas e cooptação visando o apoio para o governo resultou num processo de *impeachment* que retirou Collor de Mello do governo brasileiro assumindo o cargo, o então, vice-presidente da república Itamar Franco.

Foram dois os documentos que serviram de suporte para o estudo da política de leitura deste período:

1°) Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional constata a falta de preparação da população para o exercício da cidadania, de oferecimento e condições mínimas necessárias à capacitação profissional e de materiais pedagógicos que acarretam os altos índices de repetência e evasão escolar. Das diretrizes citadas, somente no Ensino Fundamental, se vai encontrar algo que implicitamente possa se relacionar com leitura, vejamos:

> *a)* promoção, articulando as administrações dos sistemas estaduais, as universidades e a indústria editorial, de uma profunda revisão do material de ensino, para torná-lo consistente com novas propostas pedagógicas e curriculares.
> *b)* descentralização progressiva da aquisição e distribuição do material de ensino, atribuindo-as aos estados e municípios.
> *c)* instituição e implantação de um novo sistema de formação de educadores, integrado e dirigido pelos sistemas das unidades federadas, com o objetivo de qualificar os docentes, ativar seu engajamento na valorização da escola pública e de preparar as gerações futuras de professores e especialistas.

As propostas contendo as principais linhas de ação do plano do novo governo, para o setor educacional, deixam claro que o material de ensino-aprendizagem assim como os implementadores do mesmo, os professores, precisam de uma profunda revisão para reverter o quadro caótico educacional da nação. Deduzimos que os direitos culturais indispensáveis ao pleno exercício da cidadania estão sendo negados. Por outro lado o documento "Brasil: um projeto de reconstrução nacional" diz que:

> Sem cidadania cultural, a cidadania em seu sentido amplo seria um conceito incompleto. Ela implica a fruição concreta dos direitos culturais, no sentido de art.215 da Constituição, isto é o direito a produção cultural, sem qualquer veto, censura ou aprovação prévia, e o direito à apropriação produtiva do acervo cultural existente.

2°) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania volta-se para o ensino fundamental tendo como bandeira a erradicação do analfabetismo.

O Presidente da República, por ocasião do lançamento deste programa diz:

> Precisamos aprimorar a democracia e sabemos que ela só será consolidada onde as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento; onde o homem dispõe dos meios necessários à formação da consciência crítica; onde o cidadão se sente habilitado a opinar e decidir sobre os diversos aspectos da vida nacional e internacional... Até o final do governo, é nossa meta reduzir em setenta por cento o contigente de analfabetos do país.

Toda a retórica utilizada neste discurso leva a supor que os projetos específicos de cada Estado serão beneficiados com verbas para livros e bibliotecas. Esta suposição leva em consideração que o sustentáculo, por excelência, da informação e do conhecimento é o material bibliográfico disponível na biblioteca.

Com o afastamento de Collor de Mello, da presidência da república, assume a direção do país, em 30 de dezembro 1992, o vice-presidente Itamar Franco que manteve a mesma orientação filosófica, econômica e social do seu antecessor.

1°) Diretrizes de Ação Governamental tem como finalidade expor uma visão estratégica do desenvolvimento brasileiro, na atual década e na próxima. Apresenta três eixos estratégicos de desenvolvimento: a transformação produtiva, investimentos em recursos humanos sobretudo os do ensino fundamental e a universalidade da cidadania.

Delineadas as diretrizes de governo, adentramos, agora, nos diagnósticos educacionais, nas linhas programáticas da educação, nos relatórios e nos balanços.

2°) Educação no Brasil: situação e perspectiva faz uma síntese histórica do sistema educacional brasileiro considerando-o múltiplo e contraditório.

A Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) vinculada ao Ministério de Educação e do Desporto que apoia as atividades pedagógicas escolares do ensino fundamental destaca-se, para nosso estudo, com dois programas: o do Livro Didático e o da Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares.

O Programa do Livro Didático atua conjuntamente com as Secretarias Educação Estaduais e Municipais. Atende as escolas públicas e filantrópicas de todo o país. Tem como diretriz a escolha dos livros pelos professores e a adoção de livros que possam ser utilizados no mínimo durante três anos. A distribuição de 84 milhões de livros para 28 milhões de estudantes foi a estimativa para o ano de 93.

O Programa Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares tem como objetivo oportunizar a formação de hábito de leitura e pesquisa entre os escolares. O mesmo fornece, para as escolas da rede pública, acervos de literatura infanto-juvenil, periódicos e obras de consulta e referência, ou seja, enciclopédias, atlas e dicionários.

O referido documento apresenta dois desafios à educação brasileira: a equalização de oportunidades e a valorização do educador.

3°) Linhas Programáticas da Educação Brasileira - 1993/1994 não tem pretensões de apresentar uma programação minuciosa do MEC para o período 93/94 e sim um referencial para os que labutam neste setor. Este documento surgiu das propostas e

discussões do I Seminário Interno do MEC, realizado em Brasília , nos dias 15 de janeiro e 4 de março de 1993.

Após explicitar a crise da Escola Pública, devido a elevada taxa de repetência e ao grande número de evasões que persistem, ao lado do desprestígio da função de docente, o documento passa a privilegiar a formulação de um novo projeto pedagógico para a escola. Suas linhas de atuação visam o apoio de experiências capazes de servir à expansão e melhoria da educação fundamental dando ênfase àquelas que se relacionam com a superação das causas do fracasso escolar. Entre suas principais linhas de ação, encontramos:

Na educação fundamental, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste tem como objetivo a qualificação do ensino fundamental, de primeira à quarta série, o provimento de livros, de materiais didáticos e a implementação de programas de treinamento para professores e administradores escolares.

No capítulo As Linhas de Apoio à Ação Educacional arrolamos:

- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *(INEP),* órgão ligado ao MEC que apresenta, como uma das suas metas principais, a atualização e modernização do Sistema de Informações Bibliográficas e Documentais em Educação e a instalação da biblioteca.

- A Fundação de Assistência ao Estudante *(FAE)* que fornece material de suporte às atividades pedagógicas docentes e discentes, do ensino de 1°grau. Entre os programas que se relacionam diretamente aos nossos interesses estão: o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares.

- A Fundação Joaquim Nabuco vinculada ao MEC, a qual tem como missão institucional a produção, a divulgação e a preservação dos valores histórica os nacionais além de apoiar as atividades culturais. Tem como metas, entre outras, projetos e atividades de preservação e formação de acervos, edição (em textos, fotografias, gravações de som, vídeos) e microfilmagem de documentos além da edição de livros com os conteúdos das pesquisas e estudos desenvolvidos pela Fundação.

- O Fundo Nacional de Educação - *FNDE*, é autarquia federal vinculada ao MEC cuja finalidade principal é apoiar a educação fundamental incluindo estudos e pesquisas. Tem como linhas programáticas, para 1993-94, entre outras, “a ampliação significativa, quer em valor absoluto, quer em participação total, das verbas consignadas à

capacitação de recursos humanos para a educação, fornecimento de livros didáticos e material escolar.

4°) Balanço das realizações de 1993

A apresentação do trabalho informa que o ano de 1993 foi marcado por grandes realizações na Educação, como sejam:

- O Projeto Nordeste garante US$ 736 milhões para a educação de 6 milhões de crianças através de um acordo firmado entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro. O investimento é para construir, ampliar e reformar 119 mil salas de aula, treinar e capacitar 600 mil professores e abastecer a rede pública com 100 milhões de livros.
- Recursos oriundos do Tesouro Nacional e do Salário Educação (CR$ 178 bilhões e 312 milhões) são aplicados em vários programas, incluindo, entre outros, no livro didático e na capacitação de professores.
- Implantação do Pró-Leitura (Programa de cooperação entre Brasil/França) para a formação de professores, em 8 estados incluindo o Ceará.
- A FAE envia às escolas 25 milhões de livros didáticos .
- Atendidos 88,98% dos projetos de financiamentos, solicitados pelos municípios.

5°) Desenvolvimento da Educação. Relatório 1992-1994.

O referido relatório foi elaborado para ser apresentado na 44° sessão da Conferência Internacional da Educação, na cidade de Genebra, em outubro de 1994. O mesmo se propõe a expressar os avanços significativos, da educação, no período de 92/94. Na sua apresentação são enfatizados três programas: O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) que tem como objetivo a Educação Básica, no país; o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) que é uma aspecto central do Plano Decenal, tem como filosofia a atenção integral à criança para o seu pleno desenvolvimento, é apresentado como uma inovação na educação brasileira; e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que se volta para a Merenda Escolar, Material Escolar, Livro Didático, Transporte Escolar, Saúde do Escolar, Salas de Leitura e Biblioteca Pedagógica. Afirma que os 5000 municípios brasileiros, iniciaram o ano escolar de 1994., com a presença do material didático, antes que o aluno chegasse para o primeiro dia de aula.

Este relatório pautou-se nos princípios constitucionais de 1988 e nas reformas legais e administrativas geradas como conseqüência da nova Constituição.

No capítulo, Mudanças e Inovações Importantes no Desenvolvimento da Educação, encontra-se o Projeto de Educação Básica para o Nordeste como o principal instrumento de intervenção regional que o MEC dispõe para esta região com tão baixa qualidade de sistema educacional. A melhoria da qualidade de ensino das quatro primeiras séries é a meta do projeto. Quando o relatório enfoca a Educação Infantil diz que o MEC considera prioritárias algumas ações, dentre elas "a criação de um sistema de informação sobre educação infantil, apoiado em mecanismos e processos adequados de levantamento e tratamento de dados, informações e estratégias de divulgação que possibilitem o controle, por parte da sociedade, da gestão das políticas públicas implementadas pelas diferentes instâncias de Governo e o incentivo à produção e divulgação". No Programa Valorização do Magistério está o Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, em colaboração com o Governo Francês com o objetivo de instrumentalizar professores e alunos para a prática diária do ler, escrever e falar. O projeto já abrangeu 10 Institutos de Educação/Escolas Normais, 450 professores formadores, 10.800 professores e 18.000 alunos.

O documento mostra que os maiores problemas são a universalização, a repetência, a evasão e a qualificação do professor. Os dados apresentados dizem que: 2,4 milhões de crianças e adolescentes, apesar dos avanços ocorridos na última década, ainda se acham fora da escola; 20% dos alunos são repetentes e 13% é a taxa calculada para a evasão escolar que vinha crescendo desde os anos 80.

Desenhado o perfil do governo federal relativo à leitura criou-se um contexto para a reflexão sobre a realidade cearense.

4.2.2 O Cenário Estadual

A data de 15 de março de 1991, posse de Ciro Gomes, marca a consolidação da derrota dos coronéis e do espaço necessário para a continuação do projeto político-administrativo do período anterior.

Uma pesquisa realizada em 1990 que objetivava a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, no Estado do Ceará, forneceu um retrato da situação educacional deste Estado e subsídios para a atuação do novo governante. Este estudo

aplicou testes de Português e Matemática envolvendo alunos de primeiro grau, da rede de ensino cearense, e detectou , entre outras, que:

> - os alunos dominam, em média, menos da metade dos conteúdos considerados mínimos e indispensáveis na série e disciplina que cursam;
> - quanto mais os alunos avançam na série, mais baixo tem sido o seu rendimento de aprendizagem, uma vez que, enquanto apenas 20% dos alunos das séries iniciais dominam, corretamente, os conteúdos mínimos,a proporção dos que atingem este perfil, nas séries terminais, fica abaixo de 1,0%.

A mesma pesquisa do SAEB voltada para a avaliação do professor e do diretor aponta que ambos não se sentem compromissados ou responsáveis pela problemática escolar com as questões da evasão, da reprovação e da repetência. São fatores externos e portanto independem deles. Um outro fator agravante é o baixo nível de formação profissional dos professores principalmente no interior onde apenas 34% dos professores são qualificados para o magistério.

Vale a pena citar aqui os resultados apontados por um estudo comparativo realizado em 20 países no qual Fortaleza e São Paulo participaram e mostrou que " *a média dos alunos de Fortaleza, na área de ciências, ficou aquém do desempenho dos piores alunos da Coréia, Formosa Suiça e Hungria, representados por 10,0% do seu total.*

Em um contexto educacional, em que a falta de bibliotecas é sinônimo de precariedade de leitura e de carência de material bibliográfico que auxilie educadores e alunos à investirem na auto-promoção, não é surpresa o quadro apresentado.

1°) Escola Pública: a Revolução de uma Geração.

Este documento está dividido em 3 capítulos: Da urgência de uma revolução da escola pública; Dos caminhos da revolução e Das ações prioritárias. O primeiro capítulo expõe o quadro desolador do ensino público no Ceará e a vontade política do novo governo de realizar a construção do mesmo. Os caminhos da revolução são: a opção pelo ensino público; o crescimento com qualidade; partir da escola, do município e da região; a devolução da dignidade do trabalho do professor; começar pela criança em idade escolar e somar esforços na ação educativa.

Dentre as ações prioritárias com relação à escola pública de boa qualidade estão incluídas a implantação de bibliotecas nas escolas de referência e a renovação de 50 bibliotecas existentes nas escolas de 1° e 2° graus além da distribuição, no início do ano letivo, dos livros didáticos produzidos pelo Estado, para as séries iniciais da escolarização.

As políticas públicas educacionais intrinsecamente ligadas às da leitura são formuladas levando em consideração as dimensões cognitiva, instrumental e normativa que se apresentam interligadas entre si. Daí porque a SEDUC, já está fadada ao mesmo fracasso da gestão anterior ao formular uma proposta educacional com escolas sem bibliotecas desprezando assim o papel fundamental da leitura para a revolução de uma geração. Isto significa que para uma revolução na educação, seria necessário, entre outras, uma revolução na conceituação de leitura o que implicaria num envolvimento político-social da comunidade escolar como um instrumental necessário para propor uma Escola Pública capaz de *revolucionar uma geração.*

2°) Plano Decenal Para Todos foi apresentado posteriormente, para o período de 1993-2003. Este plano tem como base as propostas apresentadas pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esta conferência reuniu os 9 países com os maiores problema nas área educacional. Para elaboração deste, houve uma ampla discussão, com os vários setores da sociedade civil cearense.

O Plano Decenal Para Todos, basicamente, reforça o primeiro plano educacional elaborado no inicio do governo de Ciro Gomes, Escola Pública: a Revolução de uma Geração. Este diz que:

> A questão da qualidade do ensino associa-se à temática do currículo, já explicitada no item anterior, e diz respeito também a uma série de ações que poderão ser viabilizadas através de: ...garantia, em tempo hábil, aos alunos do ensino fundamental, do livro didático[2] das disciplinas básicas..._fortalecimento das salas de leitura/biblioteca e implantação dos cantos de leitura a serem utilizados pelo professor e aluno no desenvolvimento das unidades de ensino.

O Plano Decenal Para Todos mostra-se mais coerente e consistente do que o primeiro plano apresentado, neste período, quando enfoca as disciplinas que instrumentalizam o homem para o domínio dos códigos lingüísticos destacando a leitura e a_escrita, dando mais ênfase ao fortalecimento das_salas de leitura/bibliotecas e implantando os cantos de leitura além de inseri-las nas ações prioritárias_a renovação do acervo existente.

3°) Educação Pública. O Ceará na Conquista da Cidadania. Relatório de Atividades - 1991-1994 destaca: a) a restruturação da SEDUC que permitiu desencadear o maior programa de capacitação docente já registrado na instituição, b) a promoção de concurso público, c) a revisão das propostas curriculares d) a produção e distribuição de livros didáticos para toda a rede pública. Outras ações são citadas como: universalização do Telensino; o Programa de Vídeo-Escola; a redução dos índices de evasão, repetência e aumento da aprovação do Ensino Fundamental Regular; o crescimento de 93,3% do percentual de crianças na escola, na faixa etária de 7 a 14 anos; a criação de 4 CERE's (Centro Educacional de Referência) e o crescimento significativo do salário do professor.

Adentrando o relatório encontramos dados como:

- A implantação do Centro de Documentação e Informação da SEDUC.

- Firmado convênio MEC, BIRD e o Governo do Ceará para Projeto Educação Básica Para o Nordeste (1993 a 1998) cuja clientela é o aluno da 1° a 4° série da rede pública de ensino do Ceará mobilizava um total de US$ 96.778.000,00 assim distribuídos: 53% para a melhoria e ampliação da rede física, 40% para a capacitação de recursos humanos e material de ensino e aprendizagem e 7% para a gestão educacional e inovações pedagógicas.

- O Programa de Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares recebeu grande incentivo à partir de 1991. Em 1992, 74 das 82 bibliotecas tiveram seus acervos renovados e foram implantadas 8 Salas de Leitura/Bibliotecas. Em 1993 o programa foi ampliado e atendeu mais 110 escolas. Foram adquiridos 42.534 livros para a renovação do acervo bibliográfico de 108 Salas de Leitura/Bibliotecas e implantadas duas novas unidades. A SEDUC adquiriu e distribuiu mobiliário e material permanente para as salas de leitura/bibliotecas escolares, atendendo 94 estabelecimentos de ensino.

- Com o objetivo de melhorar o ensino da Língua Portuguesa foi implantado o Programa Pró-Leitura , uma parceria SEDUC, MEC e Embaixada Francesa. Foram criados cantinhos de leitura, nas salas de aula contendo de 60 a 100 publicações, desde revista em quadrinhos até o livro de literatura portuguesa. A idéia de cantinho de leitura foi ampliada para laboratório de leitura. Este é composto de duas salas, uma destinada à leitura silenciosa, audição de fitas com fones de ouvido, televisão ,vídeo e uma biblioteca composta de 600 volumes de obras sobretudo de literatura infanto-juvenil. A segunda sala

[2] Grifo nosso

é um mini-auditório para a prática da leitura, ou seja, para externar o que leu através de mímicas ou outro recurso qualquer.

4°) Entrevista

Após percorrer propostas e relatórios oficiais buscando conhecer as barreiras que dificultam a leitura na educação cearense, solicitamos uma entrevista com a Secretária de Educação Dra. Maria Luiza Barbosa Chaves, que gentilmente atendeu nossa solicitação. Basicamente, ela afirmou que viu professoras das Salas de Leitura sem preocupações com a dinamização das bibliotecas que eram arrumadinhas mas vazias, a maioria das vezes; acha um absurdo professora fora da sala aula, ou seja, na biblioteca; não concorda com a contratação de bibliotecários pois seria impossível contratá-los para todas as escolas; na sua gestão substituiu os professores das salas de leitura por funcionários; transformou as bibiotecas ociosas em salas de aula; acha que o desempenho da FAE foi prejudicado pela falta de liberação de verbas, em tempo hábil, pelo governo federal; preocupou-se com a implantação de um Centro de Documentação e Informação para a preservação da memória cultural da SEDUC esperando que deste saísse orientações para as bibliotecas escolares.

A Secretária de Educação deixou transparecer, com muita nitidez, sua preocupação com o ensino-aprendizagem que tem como fator primordial o professor , a sala de aula e quando muito, talvez, o livro didático. O livro e a biblioteca intrinsecamente ligados a leitura é um fator secundário. O documento **Escola Pública: a revolução de uma geração** está bastante coerente com o que captamos na entrevista, ou seja, bibliotecas e livros foram contemplados infimamente, na proposta de educação para o novo período governamental. Infelizmente esta concepção de leitura, de livros e bibliotecas é ligada a cultura brasileira com uma marca muito forte de oralidade e cuja herança está impregnada nas representações sociais de nossos professores. Esta impregnação dificulta, muitas vezes, que determinadas ações sejam implementadas, como é o caso do parecer 165/81 do Conselho Estadual de Educação que exige biblioteca e livros, para o reconhecimento de um estabelecimento de ensino e a Resolução n° 328/94 da mesma instituição que reforça a exigência da presença da biblioteca nas escolas, desta vez, com um acervo mais qualificado.

Compreende-se que, neste período, houve “intenção e gesto” voltados para mudar as condições educacionais do país já, que estão presentes nos discursos e nas leis mas a prática ficou aquém do proposto..

4.3 - Governo Tasso II (1995-1998)

4.3.1 - Cenário Nacional

Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda do governo de Itamar Franco, foi o idealizador do Plano Real que estabilizou a economia brasileira. Este feito levou-o à Presidência da República do Brasil, nas eleições de 1994. Na trilha deste fato Fernando Henrique dá continuidade à política econômica neoliberal já inaugurada anteriormente acelerando a busca da restruturação econômica, política e social tendo em mira a inserção do país na globalização.

No documento da campanha eleitoral de Fernando Henrique Cardoso, **Mãos à obra Brasil** está expressa a preocupação com a Educação colocando-a como uma das cinco metas prioritárias e afirmando que a prioridade fundamental estará voltada para incentivar a universalização de acesso ao primeiro grau e a melhoria do atendimento escolar.

Veremos nos documentos que seguem a interface da qualidade do atendimento escolar com as políticas de leitura, neste período, que poderão refletir no âmbito estadual.

1°) Planejamento Político-Estratégico 1995-1998

Este documento oficial solidifica as propostas para a Educação contidas no **Mãos à obra Brasil.**

O Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, com base em estudos e diagnósticos identifica a escola fundamental como a raiz dos nossos problemas educacionais: " Há escolas, há vagas, há evasão escolar, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício." Daí porque a prioridade se direciona ao ensino fundamental. Há necessidade de valorizar a escola, a sala de aula, professores, currículo, o resultado da aprendizagem e a formação dos mestres. A preocupação básica deverá ser com os conteúdos básicos e essenciais. A escola deverá ser o local de convivência e interação social e bem administrada. O Plano de Ações deste documento direciona-se para superar as causa dos problemas educacionais: financiamento, gestão do sistema, recursos humanos, demanda qualificada e o aprimoramento do sistema de avaliação do ensino fundamental. As ações básicas estão voltadas para garantir a provisão do livro didático, a melhoria da qualidade do material didático adequando-os aos novos parâmetros curriculares, assegurar a distribuição do livro didático principalmente à aqueles alunos mais carentes, utilizar a cota federal do salário educação para assegurar 3 a 4 livros por ano, a cada aluno e elaborar um catálogo analítico com avaliações, pareceres e

comentários sobre os livros didáticos visando instrumentalizar os professores no momento da escolha. O capítulo Educação e Cidadania diz que:

> "ensinar a ler é o passo mais importante pois aquele que consegue ler o livro, o texto, a palavra impressa domina um instrumental básico para ler o mundo, a realidade e decodificá-los de maneira crítica. Portanto a escola básica é que fornece ao alunos os alicerces sobre os quais construirá sua vida"

Observando o quadro de financiamento da educação fundamental deparamos com 70% do financiamento educacional direcionado para a merenda escolar e 11% para o livro didático e material escolar. A merenda escolar deveria ser preocupação de outro setor e ao mesmo tempo é um diagnóstico da situação de miséria em que vivemos pois sabemos que muitas vezes é a única fonte de alimentação do aluno da escola pública. Por outro lado, a Unesco "denuncia que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação ficando nosso país atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%) . Isto coloca o Brasil em 80° lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional".

2°) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 foi o acontecimento educacional mais importante deste período pois é ela que vai definir os rumos educacionais do nosso país. Ela institui a Década da Educação que terá início em dezembro de 97. A lei foi elaborada com base na Constituição de 1988 e disciplina principalmente as instituições específicas de ensino. Ela é composta de 9 títulos e 92 artigos e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.2). Diz também que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de, entre outros, o atendimento ao educando, ao ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo assim como a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (título 2). A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Referindo-se a um grupo de educadores e a nova lei sancionada Pino apresenta uma análise sucinta deste quesito quando se posiciona mostrando que:

> A vivência e o estofo teórico dos educadores partícipes desta obra lhes conferem certa identidade de princípios e lhes permitem realizar uma interpretação bastante crítica da lei. Estes educadores reconhecem alguns avanços no texto final da lei, mas denunciam o seu anacronismo para a sociedade do conhecimento e da revolução tecnológica que se consolida neste início de milênio.(PINO, 1997)

3°) Parâmetros Curriculares Nacionais: de 1° às 4° séries

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com base nas práticas educacionais vigentes no país, nas experiências curriculares de países estrangeiros e nos pareceres que deram mais ou menos 700 educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Este documento é composto de 12 capítulos e pretende ser uma referência consistente para a radical transformação dos objetivos, conteúdo e didática do ensino de 1°grau. O documento fala da baixa qualidade do ensino que leva repetência. De 100 crianças que entram na escola pública 40 repetem o 1°ano . Elevado número de alunos levam 11 anos para concluírem a 8° série do 1° grau. A qualidade na formação do professor deixa muito a desejar e 124 mil professores não tem o 1°grau completo. Este documento descreve o tipo de ensino que deseja para o país. Considera o ensino da Língua Portuguesa o principal gargalo de repetência do primeiro ano. No sistema de Avaliação da Educação Básica está escrito que 30,6% é o aproveitamento médio na 4° série e 36,6% na 8° série. Os Temas Transversais tem a cidadania como eixo e devem perpassar por todas as disciplinas pois não são estudadas isoladamente. Sendo assim, estuda a ética, a pluralidade cultural e a educação sexual.. Os PCN se dizem uma proposta inovadora e abrangente porque se empenha em criar laços entre a sociedade e o ensino e afirmam que a escola precisa aproximar as crianças de textos de qualidade, capazes de dar prazer pois o ensino que não cultiva o desejo de ler é ineficiente.

4°) Plano Nacional de Educação (PNE) é este o primeiro plano de educação com força de lei. Sua concepção tem como eixos norteadores a Constituição de 1988, a LDB, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério. Com base no Plano Nacional de Educação os Estados e Municípios terão que elaborar seus respectivos planos. Este plano deverá ser avaliado após 5 anos.

O PNE enfoca o Ensino Fundamental como o gargalo da educação brasileira mostrando que uma situação de inchaço nas matrículas do Ensino Fundamental acontece devido a distorção idade/série como conseqüência das reprovações em nível elevado. O PNE apresenta como prioridade: a) investir na capacitação de professores b) uma reforma curricular com base nos PCN c) tornar o ensino mais atrativo e relevante d) melhorar a

infra-estrutura física escolar e) utilizar novas tecnologias educacionais. Elaborar no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental compatíveis com o tamanho do estabelecimento e com as realidades nacionais incluindo, entre outros: a) espaço para biblioteca b)acervo para bibliotecas que incluam literatura, textos científicos, obras básicas de referência, livros didático-pedagógicos e de apoio ao professor c) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula, como jogos educativos, mapas, material para ensino de ciências e outros d) telefone e reprodutor de texto d) infra-estrutura de informática e de equipamento multimídia para o ensino. Interessante notar que o PNE assegura um prazo de 5 anos para que exista biblioteca onde não existe ainda mas dá um prazo de 10 anos para assegurar o acervo e os itens seguintes. Esta foi a maior contradição encontrada neste plano. Está no plano elevar de 4 para 5 o número de livros didáticos para cobrir todas as áreas do PCN das séries iniciais assim como ampliar progressivamente a oferta do livro didático para todos os alunos das 4° séries finais. Manter e consolidar o Programa de Avaliação do Livro Didático criado pelo MEC é uma meta, também. Com relação aos professores pretende assegurar que em 5 anos todos os professores do ensino médio possuam diplomas de nível superior. Estabelece um programa emergencial para no prazo de 1 ano formar professores do ensino médio. Acrescenta que não basta apenas ler e escrever mas que a alfabetização seja compreendida como uma formação equivalente às 4 séries do ensino fundamental.

O que nos chama atenção no PNE é a excessiva preocupação com o livro didático o que nos leva a acreditar que apesar dos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais a* mudança ainda não acontecerá. A educação continuará atrelada ao autoritarismo, ao direcionamento que leva os alunos ao mesmo modo de ser, de agir e de pensar dos professores. O espaço físico da biblioteca chega a ser exigido num prazo de 5 anos mas o seu acervo pode esperar 10 anos. A compreensão deste fato se torna mais difícil se nos lembrarmos que biblioteca com acervo compatível com o nível da escola já era exigência dos Conselhos Estaduais de Educação antes mesmo da LDB de 1996 ser promulgada. Por outro lado, se o professor é leitor não há necessidade de *programa emergencial* para determinada disciplina. Como o professor tem dificuldades de ler, de compreender o que lê, de refletir sobre o que ele lê, de fazer outras leituras da leitura e acima de tudo o acesso à leitura lhe é dificultado, automaticamente as dificuldades para aprender e transmitir matemática e ciências, entre outras, vão surgir. Para que a LDB/96 concretize suas finalidades é fundamental que desabrochem metas e propostas mais

instigantes com relação à bibliotecas e materiais informacionais. São instrumentos fundamentais para que o Estado possa falar de educação de qualidade para todos.

4.3.2 Cenário Estadual

No início de 1995 Tasso Jereissati assume novamente o governo do Estado do Ceará dando continuidade ao processo de mudança iniciado por ele em 1987 e intercalado por Ciro Gomes.

O período é favorável ao desenvolvimento econômico de Estado do Ceará apesar das fortes estiagens que castigaram a economia rural, da instabilidade econômica vigente no país, da alta taxa de desemprego e das inaceitáveis condições de pobreza. O Ceará se salvaguardou pois Ciro Gomes conseguiu manter o equilíbrio financeiro do Estado.

1°) Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998 é o plano de governo que orienta as ações deste período. Sua visão prospectiva vai até o ano 2020 e está dividido em 4 partes: 1-Fundamentos 2-Plano de Desenvolvimento Sustentável 3-Programação para 1995-98 4- Gestão Pública. Sua prioridade absoluta é o **ser humano** e seu objetivo síntese é tornar o Ceará um Estado desenvolvido no prazo de uma geração. Estão definidas como ações prioritárias a educação, a saúde, o saneamento, a segurança, a agricultura e o emprego. Embora a educação apareça no primeiro item das ações prioritárias ela surgirá mais adiante em terceiro lugar e como " capacitação da população". Esta capacitação tem a conotação de preparar mão de obra para favorecer o desenvolvimento econômico que continuará beneficiando uma camada privilegiada da população. O plano faz referência a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990 quando aborda a leitura e a escrita como instrumentos essenciais para aprendizagem mas, em nenhum momento, a escola aparece como uma estância fundamental para o ensino da leitura e da escrita como qualidade de ensino. Refere-se aos materiais educativos que deverão estar disponíveis nas escolas como livros, materiais de apoio e bibliotecas com obras de referência. A qualificação se insere na quantificação quando passa a ser apontada como diminuição de repetência e evasão.

2°) Mensagens á Assembléia Legislativa 1996-1997-1998-1999

Tasso Jereissati apresenta anualmente, suas ações governamentais, por ocasião da abertura dos trabalhos da Assembléia Legislativa, através de um pronunciamento que

precede o relatório das atividades. São informes que nos ajudarão a avaliar a política de leitura em trânsito, neste período.

Ano de 1995:

O pronunciamento de Tasso relativo ao desenvolvimento social diz que a educação centrou esforços no sentido de :

> mobilizar a sociedade em torno do Projeto Educativo para o Ceará, estratégia fundamental para a viabilização dos objetivos propostos. A partir da política adotada -Todos pela Educação de Qualidade para Todos- já foram alcançados significativos resultados, como bem demonstra o Projeto Municipalização do Ensino, que registou manifestação de adesão de 115 prefeituras municipais interessadas em participar do processo.

O apoio às atividades técnico-pedagógicas ficou restrito ao livro didático, manuais de apoio e cadernos de atividades. As funções administrativas prevaleceram. Evidencia-se uma concepção mecanicista e mneumônica em descompasso com o projeto estadual de mudanças, de competitividade e de uma educação de qualidade.

Anos de 1996

O ano de 1996 foi de movimento e progresso para o setor educacional, principalmente para o Ceará: grande número de professores capacitados, melhoria dos recursos físicos, aumento do número de matriculados, outorga do prêmio “Criança e Paz” pela UNICEF, implantação do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola (FADE) e a nível nacional a aprovação da LDB. Foram distribuídos 6.485.174 livros didáticos, 13.071 livros de leitura suplementar para as primeiras séries, através do Projeto Nordeste e 9.200 cartilhas entre outras distribuições. São palavras do governador:

> A expansão da economia da economia do Estado superou em 3,3 vezes a taxa de crescimento do PIB nacional e 3,8 vezes o crescimento do produto bruto da região Nordeste, a despeito das conhecidas dificuldades macroeconômicas que marcaram o período... Com isto conseguimos credibilidade suficiente para captar recursos complementares para financiar um programa de reposição e expansão da infra-estrutura social e econômica do Estado.

Ano de 1997

O pronunciamento do governador continua carregado de euforia pelos resultados positivos administrativos e políticos alcançados que continuam a ultrapassar alguns indicadores sociais e econômicos à nível nacional e nordestino. São destacados os esforços para atrair novos investimentos industriais sobretudo no interior do Estado: complexo industrial e portuário do Pecém, fortalecimento do turismo com a Rota do Sol

Poente e do novo aeroporto, o PROGERIRH para a transferência de água para locais de escassez, a construção do açude Castanhão, o Programa de Estradas do Ceará e de Trens da Região Metropolitana de Fortaleza METROFOR.

Na área educacional destacam-se as Escolas Vivas incentivando o desenvolvimento integral da criança, o incremento de 6,4% das matrículas do ensino fundamental, habilitação de 12.369 professores para o magistério significando um aumento de 361% relativo ao ano de 1996, a realização de 3 programas especiais, pela TVC, a instalação de 14 núcleos de videoescola, a distribuição de 58 mil livros (5°a 8°série), 2.184;489 livros distribuídos pelo Projeto Nordeste (1° a 4° série), 206.300 módulos institucionais distribuídos para educação de jovens e adultos em 121 municípios e 20.000 cartilhas distribuídas para educação de jovens e adultos em 121 municípios.

Ano de 1998

O governador, ao pronunciar sua mensagem anual, no dia 18 de fevereiro de 1999, faz um retrocesso de seus 4 anos de administração e ressalta a singular oportunidade de continuar gerindo o destino do Ceará (Tasso III) no limiar do novo milênio e do marco de 500 anos da história brasileira. Ao sintetizar as ações da área educacional ele se refere: a) ao avanço da capacitação para a cidadania e para o trabalho b) à superação das metas propostas para o início da década c) destaca a universalização técnica do ensino fundamental através da cobertura da matrícula de 97% das crianças e jovens de 7 a 14 anos d)a redução de 22% do analfabetismo entre a população de 15 a 39 anos e) eleição de diretores de escola e a criação dos Centro Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs que contribuíram para o êxito da democratização do ensino f) a capacitação dos recurso humanos adequada às exigências do mercado, em termos de qualificação profissional e tecnológica foi uma área privilegiada com a criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) e do Programa de Difusão Tecnológica (PRODITEC).

Infelizmente este relatório não registra nada especificamente com relação a leitura o que denota uma preocupação secundária com esta área. O que está exposto, com muita clareza é a preocupação com uma educação voltada para a capacitação de mão de obra qualificada para acompanhar o mercado e não para formar pessoas autônomas capazes de influir politicamente na transformação de nosso país para uma sociedade mais justa e igualitária.

5 - Inferindo algumas reflexões

A nossa proposta de estudo se refere a leitura como um dos elementos fundamentais para a construção da cidadania. Este estudo percorreu os documentos oficiais, relativos à educação e mais especificamente à leitura, tanto à nível federal como à nível estadual (Ceará) chegando à algumas conclusões que chamaremos de preliminares.

Em todos os 3 períodos governamentais, tanto á nível federal quanto à nível estadual nota-se claramente que as preocupações educacionais estão muitos mais voltadas para atender a demanda de uma mão de obra qualificada para o mercado vigente do que formar cidadãos para o exercício da cidadania, participantes do processo de transformação social. Isto leva a educação à contribuir para a manutenção do "status quo" permanecendo no regime de heteronomia que de acordo com Castoriadis é o regime que possibilita que as leis e os padrões comportamentais nos sejam impostos, venham de fora, sem a nossa participação consciente nas suas elaborações.

A preocupação com a leitura como instrumento fundamental para a formação de um homem político, reflexivo e criativo ficou aprisionada aos livros didáticos que se contradizem com as concepções de leitura apontadas por Bakhtin, Vygotsky, Smith e Foucambert. Em consequência a Língua Portuguesa é apontada como o gargalo do 1° ano escolar. Observamos, porém, que as ações para suprir este problema são insignificantes. O Programa Pró-Leitura seria o caminho pois é de excelente qualidade mas ínfimo no círculo quantitativo de atendimento. Acusamos a evasão escolar na 4° série ser resultado de uma aprendizagem imposta, autoritária e que não contribui para que o aluno encontre na leitura, uma das vias de resolução dos seus problemas. Sabemos, também que a qualificação de recursos humanos não se faz permanente sem o acesso ao material informacional que se encontram de preferência nos livros, nas revistas, nos jornais e que devem ser socializados através das bibliotecas.

Nobre(1991) com relação a administração Tasso, faz uma referência já esperada se levarmos em consideração o quadro aqui já exposto:

> No geral, os avanços registrados na área social não foram suficientes para dar uma maior visibilidade ao Ceará em termos de melhorias das condições de vida de sua população. De fato, este Estado federativo foi classificado, em 1996 entre os últimos lugares quanto ao índice de desenvolvimento humano (IDH), ou seja, na 23 posição em uma lista composta pelos 25 estados brasileiro e o distrito federal (Lima, 1998;30).

O investimento financeiro na educação e até mesmo na área social é incipiente se compararmos com o setor econômico.(superou 3,3 vezes a taxa do crescimento do PIB

nacional e 3,8 vezes o crescimento do produto bruto da região nordeste). Este resultado é coerente com o projeto neoliberal iniciado com Collor mas contraditório se compararmos com o Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998 quando diz que:

> Nenhum país logrou o desenvolvimento, antes que seu povo atingisse elevados níveis educacionais e de saúde. A população deve ser tratada como sujeito do processo de desenvolvimento e não apenas como beneficiária passiva.

Cremos que se realmente o governo Tasso III estiver interessado em reverter a situação da população cearense já possui dados e estrutura suficientes para tal, além de não poder se esquecer, como dizia Monteiro Lobato, que uma nação se faz com homens e livros.

6 - Bibliografia consultada

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEZERRA, J.E. B. **A Intenção e o gesto:** mudancismo e educação no Ceará. Fortaleza: UFC, 1996. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Decreto-Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Balanço das Realizações de 1993.** S.n.t.

----. **Desenvolvimento da Educação:** Relatório Nacional 41° Sessão da Conferência Internacional de Educação. Genebra: 1994.

----. **A Escola que os alunos frequentam:** resultados da SAEB, 1995.

----. **Informes estatístico 1996:** Maranhão, Piauí, Ceará... Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1996 p.43.

----. **Linhas Programáticas da Educação Brasileira.** Brasília: 1993.

----. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** de 1° a 4° séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, s.d.

----. **Planejamento Político Estratégico 1995-1998.** Brasília: 1995.

----. **Plano Nacional de Educação:** proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

----. **Realizações do Ministério da Educação:** período 85/90. Brasília 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. **Dia Nacional de Debate sobre Educação**: Síntese e perspectivas. São Paulo: 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania...** Brasília: 1991.

BRASIL. Presidente, 1985-1990 (J. Sarney). **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República-1986-1989.** Brasília: 1986.

BRASIL. Presidente, 1990-1992 (F. Collor). **Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional.** Brasília: 1991.

BRASIL. Presidente, 1992-1994 (I. Franco). **Diretrizes de Ação Governamental.** Brasília: SEPLAN/Ministério da Fazenda, 1993.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEARÁ. Conselho de Educação. **Resolução n°328/94. 21 de setembro de 1994.** Estabelece padrões para as bibliotecas escolares.

CEARÁ. Governador, 1991-1994, (Ciro Gomes). **A Revolução de uma geração.**

CEARÁ. Governador, 1987-1990 (Tasso Jereissati). **IV Plano Estadual de Educação:** plano de trabalho - desafio e mudança - 1987.

CEARÁ. Governador, 1995-1998 (Tasso Jereissati). **Plano de Desenvolvimento sustentável - 1995-1998.** Fortaleza: SEPLAN, 1995.

----. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1996.** Fortaleza: Iplance, 1996.

----. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1997.** Fortaleza: Iplance, 1997

----. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1998.** Fortaleza: Iplance, 1998.

CEARÁ. Governador, 1999-2002 (Tasso Jereissati) **Mensagem à Assembléia Legislativa 1999.** Fortaleza: Seplan, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Consolidação das Normas do Conselho Estadual de Educação Para o Sistema de Ensino do Ceará.** Fortaleza: 1981.

----. **Educação pública**: o Ceará na conquista da cidadania. Relatório de atividades 1991-1994. S.n.t.

----. **Regimento modelo para as escolas de 1° grau. Parecer n° 334/76.** Fortaleza: 1976.

----. **Relatório Quadrienal-1987-1990.** Fortaleza: 1991.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria e Planejamento. **Plano Decenal Para Todos:** 1993-2003. Fortaleza: 1994.

CARDOSO, F.H. **Mãos à obra Brasil:** proposta de governo. 1994.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LIMA, C.F. O Ceará em busca do futuro. **Inside Brasil.** Fortaleza/Ce, abr. 1998, ano 2, n.13.

MANUALES de la Unesco para las Bibliotecas Públicas. Paris: 1963.

NOBRE, M.C.Q. **O Estado na ordem do capital:** o significado e o alcance das mudanças na "era Tasso". Fortaleza: UFC, 1999 . Dissertação de Mestrado

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997 p.27-28.

REGO, Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-social da educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TORRES, C. B. A Política e a história no pensamento de Cornelius Castoriadis. In: CASTORIADIS, C. et. al. **A Criação histórica.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. p . 4

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

[i] Três coronéis governaram o Ceará: César Cals (1971-1975), Adauto Bezerra (1975-1979) e Virgílio Távora (1963-1967 e 1979-1983)

[ii] Presidente, eleito por um colegiado faleceu antes de tomar posse de seu mandato. Sarney, como vice-presidente da República assume o governo brasileiro.

LEITURAS DE BOY

Lígia dos Santos Freitas
Universidade de Sorocaba

Tema: o objetivo desta pesquisa é investigar as formas, os processos, os interesses de leitura de office-boys na cidade de Sorocaba, SP, inserido dentro de um contexto mais amplo que vem a ser as práticas sociais de leitura.

Objeto de estudo: leitura de office-boy da cidade de Sorocaba.

Problema: Qual o perfil do leitor em estudo? Pode ser ele um leitor padrão, médio, representativo? ? Qual o material de leitura que o office-boy tem acesso? ? Ele é um consumidor de que tipo de leitura? Que leitura ele faz em serviço? Qual sua preferência de busca? Que assunto(s) lhe desperta(m) interesse? Vive lendo fora do horário de serviço? Essa leitura que faz durante o serviço ou fora dele é comum ao elemento intelectual ou ao popular por carência do saber? Supondo que ele faça uma leitura descomprometida, até que ponto ela o é? Ele faz outras leituras menos descomprometidas? Elas legitimam seu comportamento?

Esse tema desdobra-se num conjunto de questões, visto que o office-boy é considerado um profissional menos escolarizado, de pouca informação cultural, um estafeta, mensageiro, leva-e-traz, vaivém, pau-para-toda-obra, servente. Dessa forma, seu perfil de cidadão é desvalorizado e sua leitura quase não é reconhecida socialmente, o que constitui um problema e um preconceito.

Espera-se poder contribuir, com esta pesquisa, para que o debate sobre leitura no Brasil tenha um pouco mais de realismo e combata o preconceito.

Justificativa e quadro teórico: Ler não é bom nem ruim. Ler é ler. O discurso dominante é basicamente aquele que diz que ler é algo importante, capaz de tornar as

pessoas mais críticas, mais participativas, mais competentes. E como as pessoas não lêem, esta prática saudável deve ser promovida.

Em primeiro lugar, é difícil compreender que seja tão necessário promover algo tão bom e com tão pouco sucesso. Se ler é bom, se ler é saudável, se ler é um sucesso, se ler é prazer, se ler é descoberta, se ler é um progresso, por que será que poucos descobriram isso? Em segundo lugar, obviamente, é contestável a afirmação de que ler torna as pessoas melhores, visto que tradicionalmente o processo de escrita teve sua dominância e, portanto, poderosos, imperadores leram muito e nem por isso se tornaram melhores.

Partindo desse pressuposto, "as pessoas não lêem, as pessoas não gostam de ler" nunca foi colocado em questão e essa pesquisa tem por objetivo investigar a prática de leitura de um grupo profissional das camadas populares do processo literário da cidade de Sorocaba.

Desse modo, a intenção do trabalho é evidenciar seus desejos, experiências, contradições e buscar pistas que revelem marcas, estratégias e recursos expressivos manipulados por eles com e sobre a linguagem e também as referências culturais, sociais, a representação que têm do que seja ler, participar de atividades sociais, trabalhar, já que esses profissionais, pela ausência de vazio, não têm tempo previsto para ler. Assim colocam-se em posição contrária a de um cliente, por exemplo, que consome o tempo vazio de espera, lendo. A princípio, os espaços de leitura são limitados para o office-boy, por outro lado ele transita por muitos espaços, tais como, escritório de advocacia, de contabilidade, consultórios médicos, odontológicos, em que o objeto-texto, desde folhetos especiais por áreas de trabalho até revistas semanais, jornais, livros técnicos, está disponível. E, portanto, essas horas em que de alguma maneira ele fica à espera de seu trabalho, ele pode preencher eventualmente com leitura. O office-boy não tem tempo previsto nem suposto para ler, todavia o princípio de espera é um momento propício para a construção ideal de uma leitura.

Levando-se em conta sua relação com a linguagem, o sujeito se constitui num processo interlocutivo. Assim importa focalizar não aqueles que vivem libertos de normas estabelecidas, porém os que a seguiriam, pelo sistema e ditas indispensáveis a uma compreensão mais ampla do fenômeno da leitura, e que não a dominam.

Sempre houve cultura popular. Essa cultura popular é perpassada por valores que a mantêm separada de uma cultura dominante, o que provoca uma dicotomia de representação de mundo: considera-se sempre uma superior a outra. Será que isso

existe? Essa pesquisa pretende mostrar o fiasco dessa interpretação já que não há como desvincular uma coisa da outra. Resta então encontrar um caminho crítico que possa desmistificar essas duas formas fáceis de representação de mundo.

A linguagem, os valores, as regras, a moralidade, os sistemas de símbolos, produções literárias são específicas de cada cultura ou grupo cultural e o office-boy será colocado em cena de duas formas: como profissional inserido na realidade cotidiana de sua função e como leitor.

Por considerá-lo objeto em estudo, é necessário verificar que a prática social ligada a um grupo resultará da interação que o indivíduo estabelece com seu meio profissional e social, tendo ele "liberdade" de escolha de leitura como parte importante desse processo na construção do conhecimento.

Hipoteticamente, pode-se dizer que sendo receptores dos veículos de comunicação de massas (jornal, por exemplo), os office-boys são reprodutores dos valores dominantes. Rastrear a sua prática de leitura, possibilitará a pesquisadora "conhecer" o perfil do seu objeto em estudo com vistas a compreender sua inserção na apreciação de mundo mediado por suas leituras, já que esses office-boys são receptores e reprodutores das ideologias contidas nos veículos de comunicação de massa. Por conseguinte, este estudo permitirá subsidiar elementos de observação de como o office-boy, um mero reprodutor das codificações no processo de leitura, pode chegar a construir um significado textual próprio através da percepção, como, por exemplo, o de avançar na leitura de um texto e de como se dão as relações desses indivíduos pouco escolarizados com o mundo da leitura. O office-boy, enquanto um retalho de uma colcha cultural muito mais extensiva, onde tecem uma diversidade de informações, é também um personagem comum, vítima de toda uma invasão tecnológica que reproduz um tipo de saber comprometido com a doxa.

Objetivo: Procurar compreender a relação office-boy-leitura a partir de uma tentativa de superação da dicotomia erudito-popular que possa revelar um ser humano em toda sua existencialidade concreta e possível, é o que se propõe essa pesquisa. É de praxe a afirmação de que existe uma cultura popular rica. O que há de rico nesta cultura popular? Quanto ela está mais ou menos ou não comprometida com a cultura de massa? É possível pensar na cultura popular ou de massa, distinta uma da outra? Quais são os embates, suas aproximações, conflitos, compromissos do popular no contato com a

cultura de massa? Se com a presença do universo tecnológico cresce o número de receptores, seriam as ideologias incentivadas, via tecnologia , pela classe dominante, "dona do saber" através de "seu" veículo de informação? O fenômeno da distinção entre a cultura popular e erudita, é um fenômeno conhecido tradicionalmente . Importa é tecer uma crítica à teimosia dessa teoria que insiste em dicotomizar a realidade em dois tipos de cultura (inferior e superior), para preservar ideologicamente seus interesses dominantes. Essa dicotomia que força a enxergar o mundo sob uma perspectiva dual, não existe. Por conseguinte, resta denunciar o fiasco dessa interpretação, isto é, encontrar um caminho crítico que possa desmistificar essas duas formas fáceis de representação de mundo. E no que concerne a cultura dos novos meios de comunicação, como pensar a relação popular, erudito e mídia?

Metodologia: Em primeiro lugar procurar-se-á definir qual será o universo específico da pesquisa. Para isso far-se-á o seguinte: tentar um levantamento da quantidade de boy em Sorocaba e estabelecer um número ideal de pessoas a ser pesquisado, através do mapeamento dos serviços de Sorocaba que se utilizam da mão-de-obra do office-boy.

Um determinado grupo menor será submetido a um processo de entrevistas individuais gravado. Os recursos de que lançará mão a pesquisadora será o registro pessoal de fatos e dados que parecerem interessantes na visita aos ofice-boys em seus locais de trabalho.

Materiais das estratégias usados na entrevista serão:

1. Um questionário com perguntas abertas e fechadas em que serão feitos um histórico de vida e perguntas práticas de leitura;

2. O depoimento individual, gravado, um relato de experiência numa entrevista semi-estruturada;

3. Registros de observação da pesquisadora, registros fotográficos e outros.

Bibliografia de referência

ADORNO, T.W. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973.

ABREU, M. Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 1995.

ABREU, M. "Contradições em torno ao ato de ler", editorial assinado em Revista Leitura: teoria e prática, nº 31, Campinas, ALB, 1998.

ABRUNHOSA, M,A. Introdução à psicologia. Porto:Edições Asa,1980.

BARTHES R. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BATISTA, A.A.G. Os professores são " não leitores" ? em Leituras do professor. (Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva, orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

BATISTA, A.A.G. Aula de português: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDIEU, P. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Contrafogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRITTO, L. P.L. Leitor interditado, em Leituras do professor. (Marilde Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva, orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

----------. Leitura e política.

----------. Leitura e cidadania.

----------. Leitura e conhecimento.

BRITTO, L. P. L. & BARZOTTO. Mitificação e promoção da leitura.

CARDOSO-SILVA, E. Leitura: sentido e intertextualidade. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

CASTRO, E.M. Psicanálise e linguagem. São Paulo : Ática, 1986.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano . Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARTIER, R. Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade,1996.

CHARTIER, R. A ordem dos livros.

CORRÊA, R. L. O espaço urbano. São Paulo: Ática, 1995.

DARNTON, R. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ELIAS, N. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

----------. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

----------. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, M.I. Psicanálise, estética e ética do desejo. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, P. A importância do ato de ler.

----------. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra,1987.

FREUD, S. Psicanálise aplicada. Rio de Janeiro: editora Delta.

GERALDI, J.W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: editora UNESP, 1991.

GOLDMAN, L. A criação cultural na sociedade moderna. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

HEGEL. Estética: a idéia e o ideal. Lisboa: Guimarães & C.ª, editores, 1972.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

LAROSSA, J. La experiencia de la lectura.

LASSWELL, H. D. Poder e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LEONTIEV A. O papel da cultura nas ciências sociais. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

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

MARCUSE, H. Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

----------. Eros e civilização. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOLES, A.A. Sociodinâmica da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOTA, C.G. Ideologia da cultura brasileira. São Paulo: Ática, 1977.

NIDELCOFF, M.T. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense,1979.

MORIN, E. Cultura de massas no século XX. São Paulo: Forense, 1969.

PROUST, M. Sobre a leitura. Campinas: Pontes,1989.

OLSON, D.R. e TORRANCE, N. Cultura, escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1995.

OLSON, D.R. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, E.T. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP:Mercado de Letras: ALB, 1998.

----------. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
----------. A produção da leitura na escola. São Paulo: Ática, 1995.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA : AS SALAS DE ESPERA

Maria Paula de Souza Turim
Universidade de Sorocaba (UNISO)

É lugar comum dizer que a prática da leitura no Brasil revela-se ineficiente e escassa, realizada por um pequeno número de privilegiados e que a não superação do empobrecimento cultural de nosso país, provocado pela não leitura, seria um problema crônico. Este pensamento cristalizou-se e ressoa, ao longo do tempo, apesar de não existirem, no Brasil, estatísticas do consumo de leituras e posterior exame de amostragens representativas das diferentes práticas de leitura construídas em formas e condições desconsideradas no nosso sistema cultural.

O discurso dominante, ainda ancorado nos ditames Humanistas,[1] revela um desnível entre os procedimentos e objetos de leitura, concedendo o estatuto de validade somente àqueles autorizados pelos cânones prescritos por uma tradição letrada. Estereotipando o ato de ler, reproduzindo e distribuindo, pelos meandros da prática social, pressupostos de leitura tidos como "verdadeiros", o discurso dominante justifica seus próprios mecanismos de existência e função, excluindo a contradição (cf. Britto, 1998). No entanto, as evidências de práticas de leituras afastadas da cultura de prestígio podem ser conferidas, por exemplo, na revista Veja (23/11/94.p.112), onde professores de português são solicitados a escolher as quatro melhores obras literárias da ficção brasileira e o escritor Paulo Coelho, com O alquimista, que foge ao padrão de legitimidade cultural, ficou no topo de suas preferências[2] em qualquer lista dos livros mais vendidos na semana; ou, mesmo ainda, pela alta tiragem de títulos da série Sabrina, Bianca, Júlia (mensalmente, em 1996, 35 títulos da série foram lançados).[3]

Um outro exemplo foi dado a esta pesquisadora pela bibliotecária do SESC-Pompéia. De acordo com ela, as revistas semanais e os jornais diários, assim como os best sellers, são os mais disputados por leitores que ocupam assiduamente a biblioteca pública.

Assumindo e consumindo uma leitura que corresponda à sua interação no mundo ou à sua experiência social, há pessoas que lêem nas praias, em bancos de praças, em filas ou no interior de transportes coletivos, nas esperas de atendime5nto de repartições públicas, em salas de embarque, rodoviárias, em bancas de jornal, salas de espera. Todas essas formas de ler são, no entanto, pouco consideradas.

A discussão sobre representações de leitura ideal e o que subjaz a ela pode ser encontrada em Britto (1998:p.65). Analisando algumas cenas de leitura – um quadro de Almeida Júnior, um texto de Proust e um fragmento de um texto ficcional de Cortazar – Britto afirma que*: Ser leitor é, nestas condições, enlevar-se com os objetos da cultura e da memória, perder-se em suas reminiscências, curtir a solidão aconchegante do ambiente burguês. (...) A imagem acima esboçada é a de um sujeito que, isolando-se circunstancialmente dos ambientes coletivos, numa atitude de recolhimento, lê – e lê um livro – recostado em sua poltrona predileta ou estirado languidamente em um divã ou acolhido por uma árvore frondosa que projeta sua sombra sobre um chão suavemente gramado ou, ainda – no caso do leitor intelectual – debruçado atentamente sobre uma escrivaninha e, em todos os casos, absorto na leitura. Tal imagem não passa de um estereótipo – o estereótipo de um certo modo de ser burguês.*

Márcia Abreu[4], por sua vez, contrapõe e compara, modelos do ato de ler oitocentistas com o que hoje podemos encontrar visualizáveis no tecido social. A autora comenta duas representações de leitura oitocentistas: uma pintura de Ernest Hildebrandt, onde o naturalista Alexandre Humboldt é retratado em seu gabinete de trabalho cercado de objetos que representam conhecimento e instrução e outra, de uma senhora burguesa lendo em conformidade com a maneira ideal de se ler: cercada de conforto, intimidade e silêncio.

Em contraponto, apresenta uma foto em que um mendigo lê, na rua, a sessão de economia de um grande jornal. Na fresta de um processo de exclusão social e cultural, este senhor " inapropriadamente" lê.

Abreu conclui que ao contrário de negarmos os objetos, práticas, ou mesmo as pessoas que lêem de forma diversa da estabelecida, devemos superar idéias preconceituosas que nos separam das práticas de leitura comum, conhecendo-as e procurando entendê-las para que nossa atuação e intervenção nas diversas instâncias em que a leitura é tratada, não seja inócua, inoperante.

Essa perspectiva sobre a leitura tem norteado os estudos e pesquisas desenvolvidos pela Associação de Leitura do Brasil (ALB). O 12º COLE (Congresso de Leitura no Brasil), organizado pela ALB, teve o seguinte tema: "Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?" No impresso de divulgação do Congresso, os coordenadores[5] afirmam: (...) " *O que nos parece necessário é indagar, sem pré-juízos de valor, as condições objetivas em que se dão as diferentes práticas de leitura: quem, o quê, como, em que condições, por que razões lê, ou não lê, isto ou aquilo"?* (ALB,1991:02)

Enfim, entretecendo-se com as formas de leitura expostas no tecido cultural brasileiro, as práticas de leituras inapropriadas materializam-se, diversificadas por procedimentos e condições que importam, agora, descobrir e compreender, incorporando e validando suas existências. A análise de seus condicionamentos sociais e culturais, talvez possa revelar caminhos de ruptura de uma representação de leitura que se apresenta anacrônica e insuficiente.

Um desses espaços públicos de leitura seria a sala de espera e a averiguação desse pressuposto será o objeto de estudo de uma pesquisa que, inserindo-se no debate que se configura atualmente sobre leitura, suas práticas e suas relações com processos de exclusão social e cultural, procurará:

- Identificar os principais fatores intervenientes na constituição de um tipo de leitura em sociedade : a das salas de espera.
- Descrever como se organiza e manifesta-se, ou não, o relacionamento com o impresso e a cultura que o envolve, em um espaço particular de leitura.
- Perceber como se articulam os determinantes de natureza sociológica com os de natureza subjetiva.
- Contribuir para a compreensão dos modos difusos como a leitura se dá em sociedade.

Os princípios que encontramos nas definições de sala de espera desconsideram sua funcionalidade, sua organização espacial. A sala de espera é parte de uma "máquina de trabalho. Assim, materializa-se em formas espaciais engendradas para produção e consumo

e em consonância com a inserção social dos sujeitos que a ocupam. À primeira impressão, as idéias normativas que presidiram à sua fatura seriam o despojamento, a simplificação, enfim, uma visão ascética de moradia e que, às vezes, procurando compensar uma aridez, recupera a natureza perdida através de plantas, vasos com seixos e aquários.

Apesar de servir a diferentes conteúdos e estratificações sociais, este espaço fragmentado da cidade é articulado e semelhante em variadas relações que envolvem investimento de capital. O desenho idiossincrático das sala de espera, que resulta de um constante processo de reorganização social , incorporado nas práticas cotidianas de agentes sociais, que, de acordo com o interesse dominante, fazem e refazem sua configuração .
Dentro do processo descrito acima, a sala de espera seria sempre a mesma ? Quais seriam as variáveis na arquitetura da sala, na ambientação e nos objetos de leitura oferecidos ?

O que determina o elenco dos objetos oferecidos a ler em salas de espera de diferentes níveis sociais ?

Por suas conexões com a estrutura social, processos e funções que presentificam sua existência, e, portanto, por serem reflexo social, os objetos dados a ler nas salas de espera , podem assumir uma dimensão simbólica se considerados como objetos sociais, produtos do movimento da estrutura social. Vistos por essa ótica, as conformações sociais e culturais que determinam os procedimentos de leitura seriam o principal agente na escolha.

No entanto, também encontramos, no começo da investigação, marcas de intervenção particular que atribuímos às afinidades eletivas de quem escolhe os objetos de leitura.

Como se manifestam as afinidades eletivas? Se perguntássemos a quem escolhe os objetos disponíveis à leitura quais seus critérios de escolha, além dos determinantes sociais e culturais, o que encontraríamos?

Em um consultório odontológico encontrei a seguinte configuração: a disposição dos móveis é a de uma sala de visitas residencial. Não há ar condicionado; um quadro com o aparelho bucal e um aquário mal cuidado. Os objetos oferecidos para leitura localizam-se em uma mesinha central. Não se observam cuidados especiais na sua disposição.

A escolha dos objetos dados à leitura é feita pelo dentista e manifestam preferências idiossincráticas, ora religiosas, ora profissionais.(afinidades eletivas).

Segundo suas observações os homens lêem mais os jornais e as mulheres preferem conversar ou manterem-se caladas. (Anexo I).

A condição:

Considerando que a leitura constitua um processo adaptativo e flexível variando com a espécie de texto e objetivos do leitor , tentarei caracterizar particularidades desta condição de leitura que supomos se dar dentro de espaço da sala de espera. É possível, que, no decorrer da investigação, haja a necessidade de lançar mão de outras tipologias que me permita não apenas entender esta leitura de espera, mas também comparar esta condição de leitura com outras, de diferentes situações e condições.

Tipos de leitura

- Leitura informativa : em que o leitor se interessa apenas pelo conteúdo da mensagem e não pela mensagem em si mesma Trata-se de uma leitura objetiva, não predeterminada, ligeira e, às vezes, circunstancial, como exemplo, a leitura de jornais, de circulares e outras mensagens de ordem administrativa e profissional.
- Leitura de consulta: trata-se de encontrar uma informação entre um conjunto heterogêneo, por exemplo, num dicionário ou numa enciclopédia.
- Leitura de ação : em que a compreensão da mensagem se traduz em atos, como nas receitas de cozinha, livros de instruções, regras de jogos.
- Leitura de reflexão ou de estudo: estabelece-se com o texto uma relação de prospecção procurando saber as respostas a perguntas que temos. É uma leitura estrutural, considerando o texto nele mesmo e por ele mesmo, como a leitura de uma obra literária, filosófica ou científica. Aqui, incluem-se a literatura de auto-ajuda e a religiosa: uma leitura que atende aos anseios espirituais do leitor.
- Leitura de distração: estabelece-se com o texto uma relação gratuita ou de prazer estético ou quando a leitura constitui uma espécie de evasão.

- Leitura para preencher o tempo: esta condição presentifica-se pela necessidade de consumo- gerada pelos mecanismos funcionalistas capitalistas – que controla e preenche o tempo ocioso . Assim, pela lógica da economia empresarial do tempo, encontramos na salas de espera objetos de consumo que fazem o sujeito ocioso unir-se e participar do corpo social que o contém.

Os fatores pulsionais também contribuem para a leitura feita por um sujeito que se encontra diante de um tempo vazio. A sala de espera, talvez estabeleça uma situação de encontro consigo mesmo, e os fatores pulsionais fazem com que a atenção dos sujeitos tenha a tendência em orientar-se para os objetos capazes de lhes satisfazer as necessidades e aí se manter enquanto a necessidade não for satisfeita. A nossa atenção é naturalmente condicionada pelos esquemas habituais de significação social e os objetos oferecidos a ler encaixam-se harmoniosamente materializando a leitura.

Nem sempre o sujeito se apercebe das razões que orientam a sua atenção para determinados objetos. Muitas vezes as motivações situam-se em nível inconsciente, o que não significa que não possuam um dinamismo tão forte ou superior às pulsões conscientes.

NOTAS:

1- No Humanismo, os leitores estavam vinculados a uma sociedade de tradição e o livro era considerado o depositário da alma.

2- Este dado é citado por Antônio Augusto Gomes Batista em seu artigo : *Os professores são "não leitores"?* em Leituras do Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB.1995.

3- Cf. "O romance sentimental do século XX", de Andrea Jessica Borges Monzón, pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no interior do projeto Memória da Leitura(IEL – UNICAMP). Estes dados são referidos por Márcia Abreu no Editorial da Revista Leitura: teoria & prática, de Junho de 1998.

4- Cf. Editorial da revista: Leitura: teoria&prática, Junho de 98.

5- A coordenação geral do 12^{O} COLE esteve a cargo dos professores Luiz Percival Leme Britto e Márcia Abreu, presidente e vice-presidente da ALB.

ANEXO I

OBJETOS OFERECIDOS PARA LER:

LIVROS

ELLEN G. WHITE, O conflito dos séculos, Casa publicadora brasileira,

Santo André, S.P., 78

A Bíblia Sagrada. Sociedade Bíblica do Brasil, Brasília, 69.

Novo Testamento. Os Gidões Internacionais, 91

DEMÉTRIO Fraiha. Somos um com Cristo. Ação missionária evangélica. Campinas. 88

---------- Convém conhecer. Ação missionária evangélica. Campinas, 1998.

LETTIE Cowman. Mananciais no Deserto. Editora Betânia. R.J. 1.986.

As revistas estão empilhadas no centro da sala em uma mesinha.

Jornais

Cruzeiro do Sul (assinatura).

Diário de Sorocaba (assinatura).

Revistas

Conexão Paulista – Ano 2 – nº 14 – 1983

Cada Dia – Vol.15 – nº 11. Luz do meu caminho. Campinas, S.P.

No Cenáculo – ano 50 – nº 2 – 1998.

Veja. (vários exemplares, pois o dentista assina a revista)

Casa e Jardim – nº 42, 1998

Casa Cláudia, Ano 15, nº 9.

ISTO É: assinatura

NOVA: março de 95; janeiro e fevereiro de 97.

VIP: agosto, novembro e dezembro de 96.

CLÁUDIA: setembro de 95.

ÍCARO: número 148.

ESPECÍFICAS

APCD – Revista da Associação de Cirurgiões Dentistas – vol. 52. nº 3 – 1.998.

V- BIBLIOGRAFIA :

ADORNO, Theodor W. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973.

ABREU, Márcia (org.). Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 1995.

ABREU, Márcia. "Contradições em torno ao ato de ler", editorial assinado em Revista Leitura: te5oria e prática, nº 31, Campinas, ALB, 1998.

ABRUNHOSA, Maria Antónia. Introdução à psicologia. Porto:Edições Asa,1980.

BARTHES Roland, O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes em Os professores são " não leitores" ? em Leituras do professor. Orgs. Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva. Campinas, SP: Mercado de Letras:ALB, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de português: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDIEU, Pierre. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Contrafogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado, em Leituras do professor. Orgs. Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

----------. Leitura e política.

----------. Leitura e cidadania.

----------. Leitura e conhecimento.

BRITTO, Luiz Percival Leme e ------Barzotto . Mitificação e promoção da leitura.

CARDOSO-SILVA, Emanuel. Leitura: sentido e intertextualidade. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

CASTRO, Eliana de Moura. Psicanálise e linguagem. São Paulo : Ática, 1986.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano . Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano. São Paulo: Ática, 1995.

DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

---------- A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, Michel A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

---------- Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, Maria Inês. Psicanálise, estética e ética do desejo. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler.

FREUD, Sigmund Psicanálise aplicada. Rio de Janeiro: editora Delta.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino:exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras:ALB, 1996.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: editora UNESP, 1991.

GOLDMAN, Lucien. A criação cultural na sociedade moderna. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

HEGEL. Estética: a idéia e o ideal. Lisboa: Guimarães & C.ª, editores, 1972.

LAJOLO, Marisa e Regina Zilberman. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

LAROSSA, Jose. La experiencia de la lectura.

LASSWELL, Harold Dwight. Poder e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LEONTIEV A. e outros. O papel da cultura nas ciências sociais. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

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

MARCUSE, Herbert. Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

---------- Eros e civilização. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOLES, Abraham Antoine. Sociodinâmica da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira. São Paulo: Ática, 1977.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX. São Paulo: Forense, 1969.

OLSON, David R. e Nancy Torrance. Cultura, escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1995.

OLSON, David R. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP:Mercado de Letras: ALB, 1998.

----------Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

---------- A produção da leitura na escola. São Paulo: Ática, 1995.

---------- O ato de ler. São Paulo: Ática, 7ª edição.

[5] A coordenação geral do 12O COLE esteve a cargo dos professores Luiz Percival Leme Britto e Márcia Abreu, presidente e vice-presidente da Associação de leitura do Brasil.

FORTALECENDO E DINAMIZANDO BIBLIOTECAS
Uma Nova Perspectiva de Trabalho

Organização
Solange Steffen
SEED - DESU
Curitiba – 1997

> "O êxito de uma escola estará sempre condicionado à sua capacidade de organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, repensando sua maneira de trabalhar sempre que as demandas da clientela e a sociedade assim o exigirem. Portanto há uma relação direta entre qualidade e os processos utilizados pela escola no sentido de estar constantemente preparada para captar e atender as necessidades de seus alunos".
>
> (Cosete Ramos)

Ao longo do tempo tivemos um conceito errado de biblioteca, o que acarretou um tratamento inadequado as suas funções, não atribuindo-lhe o devido valor, ou seja, dentro de uma instituição escolar, muitas vezes, ela é tratada em segundo plano.

Quando da necessidade de criação de novas turmas, devido a procura pelo ensino, a primeira função a extingüir-se da escola é a biblioteca, quando existe. Em muitos casos, por não haver um local reservado a ela, seu acervo divide espaço com a sala da direção, da merenda ou ficam encaixotados em qualquer canto. Este acervo, muitas vezes, caracteriza-se pela coleção de livros didáticos (coleções completas ou incompletas), livros com ortografia desatualizada e/ou alguns periódicos.

Ao falarmos em biblioteca escolar, ainda ouvimos, logo em seguida, uma relação de conceitos: amontoado de livros, espaço de castigo, local escuro e chato, coleção de livros, espaço de silêncio…

No entanto, hoje, este conceito já se ampliou bastante e precisamos fazer algumas retomadas no sentido de acompanhar o ritmo dessas mudanças. Biblioteca escolar, especificamente, não mais deve

ser pensada como um espaço onde apenas o aluno é freqüentador, mas também professores e a própria comunidade. Para entendermos melhor o conceito de biblioteca escolar é preciso entendê-la diferente, como um local onde muitas funções são desempenhadas, um espaço dinâmico onde se verificam grandes transformações.

"Biblioteca Escolar - localiza-se em escolas e é organizada para se integrar com a sala de aula no desenvolvimento do currículo escolar. Além disto, a biblioteca escolar tem como objetivo despertar os alunos para a leitura, desenvolvendo-lhes o prazer de ler, podendo servir, também, como suporte para a comunidade em suas necessidades de informação."

BIBLIOTECA ESCOLAR: **Organização e Funcionamento.**
São Paulo, IBEP, s/d.

Precisamos garantir o espaço à biblioteca escolar, ao uso de informações atualizadas e a materiais que abordem assuntos de interesse da sua população. Para tanto, se faz necessário a seleção destes materiais - competência do professor dinamizador da biblioteca em conjunto com professores, orientadores educacionais, diretores, bem como alunos e a própria comunidade.

Alguns cuidados devem ser observados quando forem selecionados os materiais bibliográficos e audiovisuais:

[...] " - qualidade da informação no que se refere à exatidão e atualização;

- imparcialidade nas abordagens quer se trate de assuntos políticos, religiosos ou outros enfoques;

- adequabilidade para atender às demandas e necessidades de informação da clientela da biblioteca, detectadas a partir do desenvolvimento do plano de ensino ou surgidas naturalmente.

Quando tratamos da formação das coleções, é importante cuidar que sejam incluídos materiais mantenedores do equilíbrio do acervo, no que se refere à presença de materiais bibliográficos e não-bibliográficos, literatura, textos de apoio, ao desenvolvimento específico

com informações adequadas aos conteúdos em estudo, obras de referência e de consulta e apoio para outras leituras e pesquisas."[…]

BIBLIOTECA ESCOLAR: **Organização e Funcionamento**. São Paulo, IBEP, s/d.

A aquisição dos meios pelos quais adquirimos os materiais bibliográficos podem ser efetuados através da compra, empréstimo, permuta ou doação.

Varia de acordo com a instituição em que a biblioteca está inserida, porém de antemão sabemos que as escolas podem efetuar as compras através das APMs.

O Convênio com a Biblioteca Pública do Paraná atende Curitiba e Região Metropolitana através do convênio: "Serviço de Caixa - Estante", com empréstimo de 100 (cem) livros - pesquisas e literatura - pelo prazo de 30 (trinta) dias. As Universidades e o CETEPAR também possuem programas de empréstimos às escolas (materiais bibliográficos e não - bibliográficos).

A permuta ocorre quando a biblioteca possui excesso de materiais similares ou que não são de interesse de seus usuários. Elabora-se uma lista desses materiais, colocando-os à disposição de outras bibliotecas.

Muitas doações chegam às bibliotecas, quer sejam de entidades, editoras ou particulares. É muito comum o recebimento de materiais sem valor ao acervo bibliográfico e, nesse caso, devem ser rejeitados.

Apesar da existência de muitos meios disponíveis para equipar uma biblioteca, muitas escolas ainda não possuem espaço físico e/ou acervo bibliotecário. Uma das alternativas seria a união das bibliotecas de algumas escolas, centralizando os serviços de atendimento ao usuário em uma das escolas: uma biblioteca forte e completa que sirva a todos.

Para que a Biblioteca Escolar exista, todos deverão cooperar, no sentido de garantir seu espaço e seu acervo. E com estes garantidos, imperiosa se faz a atuação do professor dinamizador, transformando a biblioteca num espaço dinâmico de trabalho e gerando com isso a qualificação da escola.

É sua incumbência a organização do acervo, organização do plano de atividades na biblioteca que também apóiem o trabalho de sala de aula, participação no planejamento escolar, incentivo ao engajamento de professores, alunos e comunidade em campanhas de

leitura, orientações quanto ao uso da biblioteca – à pesquisa, consultas bibliográficas e aos cuidados com o livro ou outros recursos de que a biblioteca disponha - em paralelo a outras atividades culturais programadas aos elementos da escola e da comunidade. É sua tarefa também a coleta e divulgação do que surgir de mais atual em termos de informação e pesquisa.

Com base em todas estas afirmações, torna-se impreterível a participação do professor dinamizador para assumir as tarefas propostas pela biblioteca escolar.

Somente a existência de uma biblioteca não basta por si só para que haja o contato dinâmico e efetivo da leitura com a sociedade. Esse vínculo acontecerá somente a partir da organização adequada do espaço físico e de seu funcionamento, além da presença de um elemento responsável pela dinamização de todo trabalho.

Por constituir-se em efetiva alternativa de solução, justifica-se a implantação deste Projeto.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Este projeto, parceria entre Secretarias de Estado da Educação, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e as Editoras que prestam serviço a este Departamento: Ática, Educarte, Moderna, Scipione, Cortez, Saraiva, Editora do Brasil, FTD, Vozes e Editora do Estado do Paraná, Arte e Cultura, Cultura e Integração, Melhoramentos e ACPAI (Associação Cultural e Paranaense de Autores Independentes) - consiste em tornar dinâmico e fortalecido trabalho com a biblioteca, pois o que acontece com elas, em sua grande maioria, é o estatismo – apenas o “movimentar de olhos” é permitido – não existe espaço para discutir assuntos pesquisados nem alguém que oriente os alunos à pesquisa ou mostre-lhes o fascínio da leitura e do criar e recriar palavras.

Com o projeto " Fortalecendo e Dinamizando Bibliotecas", as escolas passam a receber as orientações a respeito de como utilizar as

bibliotecas escolares de forma mais dinâmica e atrativa. Mas só dinamismo não basta, há que se repensar o espaço e o material básico para composição de uma biblioteca: o livro. Para que ocorra o fortalecimento das bibliotecas, as editoras entram em ação, a fim de sustentar o projeto em suas várias ações.

As editoras acompanham a SEED/DEJA em suas capacitações, dando suporte aos cursos (fornecimento de materiais básicos: pastas, crachás, canetas...), oferecendo acervo às bibliotecas escolares. Muitas bibliotecas continuam sendo reconhecidas.

Haverá, também, a promoção de palestras, de cursos de capacitação nas escolas ou em órgãos públicos pelas Editoras e Associação, onde a SEED/DEJA organiza os eventos e oferece público alvo, com o objetivo comum de estimular a leitura e a produção literária.

As Editoras e Associação disponibilizam seus autores para as palestras - 13 encontros em todo o Estado do Paraná, com temas ligados diretamente ao trabalho com bibliotecas escolares ou temas abrangentes, ligados à Educação.

Uma outra ação do projeto é a montagem e encaminhamento, às escolas, de um Caderno de Experiências, a realizar-se semestralmente, contendo atividades que vêm sendo desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares .

As experiências serão socializadas entre as escolas que trabalham com EducAÇÃO DE Jovens e Adultos. As melhores experiências serão premiadas pelas Editoras, com livros, no final do ano.

A ACPAI promoverá, junto à SEED/DEJA, feiras de autores paranaenses, que contarão com palestras, oficinas e peças de teatro sobre a criação literária independente.Como estímulo à criação literária, a ACPAI propôs um desafio às escolas: inscrição como autores independentes do Paraná, os alunos das escolas de Jovens e Adultos, que produzirem, no final do ano, uma coletânea de textos literários. Além disso, poderá ocorrer a edição do material por uma das editoras parceiras.

Além das ações desenvolvidas pelas editoras, no projeto, a Editora Vozes em consonância com a SEED/DEJA desenvolve uma ação diferenciada, denominada, "Vez e Vozes na Educação". Ela promoverá, durante o ano de 1999, 30 encontros, um em cada cidade-sede de NRE. Além disso, a Editora fará doação de 900 livros, sendo 30 para cada CEAD-Pólo, os quais servirão para instrumentalização dos docentes de estabelecimentos que trabalham com EJA.

O trabalho voluntariado também é um dos pontos fortes do Projeto. Esta ação consiste na promoção de encontros com profissionais ligados à Educação, os quais oferecem oficinas e/ou palestras a alunos e profissionais ligados à Educação de Jovens e Adultos, em todo Estado do Paraná, com temas que giram em torno de: Prevenções (drogas, AIDS e violência), Perspectivas Interdisciplinares, Educação Ambiental, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Avaliação.

O trabalho de dinamização da Biblioteca Escolar acontecerá a partir da orientação à pesquisa (corpo-a-corpo ou via Internet), do empréstimo, das atividades inerentes às artes e à leiturização e da promoção de eventos:

- .Contando Histórias e Sentindo a Poesia;
- Oficina da Comunicação;
- Oficina das Artes;
- Pesquisa Escolar;
- Jornal Escolar/Jornal-Mural
- Gibiteca / Textoteca (organizada pelos alunos);
- Atividades culturais: cursos, concursos, debates, palestras,exposições,…

O espaço físico poderá ser dividido em quatro ambientes: Pesquisa Escolar, Oficina da Comunicação, Oficina das Artes e Contando Histórias e Sentindo a Poesia.

Pesquisa Escolar - com orientações à pesquisa (corpo-a-corpo ou coletiva), pelo dinamizador. Nesse espaço o computador será o grande instrumento de pesquisa, pois estará ligado à Internet, proporcionando aos alunos a oportunidade de entrar em contato com bibliotecas e museus.

Além disso, poderá ser acordado com outras escolas que já possuem uma caminhada em termos de laboratórios de informática, para que se efetue uma troca de informações e experiências entre professores e alunos das instituições, via computador.

Oficina da Comunicação - local de criação e recriação de palavras: montagem de textos (estruturação e reestruturação), produção de material para dramatização dos textos lidos no espaço “Contando Histórias e Sentindo a Poesia”, ilustração dos textos produzidos, criação de slides, faixas, materiais artísticos,...

Todo este material será produzido pelos alunos, utilizando-se ou não o computador. Isto será de grande proveito, pois à medida que os alunos fazem cursos dos mais diversos programas de computação e informática, terão oportunidade de exercitá-los, aperfeiçoando-se, nos momentos em que desenvolvem atividades na Biblioteca.

> **OFICINA** [Do lat. officina] S.f. 1. Lugar onde se exerce um ofício. 2. Lugar onde se fazem consertos em veículos, automáveis. 3. Dependência de igreja, convento, etc., destinada a refeitório, depensa ou cozinha. 4. **Fig.. Lugar onde se verificam grandes transformações**.
>
> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fornteira, 1986

Oficina das Artes - integração do trabalho das diferentes áreas artísticas - plástica, música, dança e artes cênicas - ao trabalho com a linguagem. As atividades e os espaços se interrelacionam.

Contando Histórias e Sentido a Poesia - espaço ao trabalho com a poesia, à leitura fruição, histórias contadas ou cantadas pelo dinamizador ou pelos alunos. Neste espaço estarão expostos, em Jornais Murais, todos os textos produzidos e ilustrados pelos próprios alunos.

Além destas atividades, ainda será prevista a elaboração e circulação de um Jornal Escolar, que incentivará os alunos a aprender sobre editoração pelo computador ou através de materiais alternativos, como limógrafo.

Outra tarefa que será desenvolvida é a organização e a catalogação de textos da Textoteca e da Gibiteca, pelos próprios alunos, sob orientação do dinamizador. Este trabalho poderá ser manual ou organizado em disquete. Qualquer aluno, a qualquer momento, poderá acessar os arquivos, desde que tenha recebido orientações ao uso dos mesmos.

Quando nos envolvemos com a instalação de uma biblioteca escolar é de suma importância a criação de um ambiente agradável, onde os usuários, quer sejam da escola ou da comunidade sintam-se bem, consigam realizar suas leituras e pesquisas com calma e

concentração e mais, que as atividades ofertadas e trabalhadas pelo dinamizador sejam convidativas e interessantes, despertando-lhes o desejo de a ela retornar, sempre.

O dinamizador, junto aos usuários, deverá estabelecer um novo conceito de biblioteca.

O conceito de Biblioteca Dinâmica deverá estar claro a todos os participantes em todo o espaço físico. Biblioteca Dinâmica é ritmo, movimento, ação, criação, recriação, educação, transformação,...

Na biblioteca escolar não será exigido absoluto silêncio, pois o leitor precisa ter liberdade para realizar trabalhos em grupo, pesquisas (com ou sem orientação), reuniões. No entanto, alguns leitores buscam o sossego para realizar sua leituras, fazendo-se necessário o cuidado com os ambientes, separando-os por divisória ou de acordo com a criatividade do dinamizador.

OBJETIVOS GERAIS

ESTABELECER parceria entre a SEED/DEJA - entidade pública e as Editoras, empresas de direito privado, promovendo cursos de capacitação aos dinamizadores das bibliotecas escolares, a fim de integrá-los a suas funções.

CONSTITUIR grupos de trabalho para pesquisa e produção de material de orientação aos professores dinamizadores, nos CEAD-Pólos.

SOCIALIZAR experiências entre as escolas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos - atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares, através da publicação semestral do "Caderno de Experiências"

PROMOVER

- Grupos de estudo, após os cursos de capacitação (palestras e/ou oficinas), utilizando material cedido pelas editoras.

- Feiras de autores paranaenses sobre a criação literária independente.

- Encontros com profissionais ligados à Educação - trabalho voluntariado, com temas que giram em torno de Prevenções (drogas, AIDS, violência), Perspectivas Interdisciplinares, Educação Ambiental ,Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Avaliação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

PLANEJAR, ORGANIZAR e COORDENAR os cursos destinados aos dinamizadores de bibliotecas escolares (cursos fornecidos pelas Editoras).

ACOMPANHAR e SUPERVISIONAR o projeto em todas as suas fases.

DAR suporte aos cursos de capacitação aos dinamizadores de bibliotecas, acompanhando-os e fornecendo material básico necessário a sua realização (através das Editoras).

RECOLHER experiências das escolas, no que tange ao trabalho com bibliotecas escolares.

MONTAR E REPRODUZIR caderno e/ou jornal de experiências sobre as atividades desenvolvidas nas escolas com relação às bibliotecas (via Editoras).

FORNECER material bibliográfico às bibliotecas dos CEADs/NAES e Supletivo Seriado.

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DINAMIZADOR DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

PROPORCIONAR a todos os setores da escola e comunidade o acesso às propostas culturais ofertadas pela Biblioteca Dinâmica.

ANALISAR as opções de espaço físico colocadas à disposição dos dinamizadores para constituir a biblioteca escolar.

ORGANIZAR o espaço da Biblioteca Dinâmica, a fim de que possa oferecer a seus usuários um ambiente saudável e convidativo à leitura, à descoberta de habilidades e à apropriação do saber.

FAVORECER a auto-expressão e senso crítico dos educandos, sem deixar de ressaltar a importância da “Língua” como expressão da cultura de um povo.

PROMOVER o contato dos usuários com as Artes, fazendo ponte ao trabalho com a Língua.

FORNECER informações e esclarecimentos aos interessados no trabalho de dinamização da biblioteca escolar.

Cabe, ainda, ao professor dinamizador de biblioteca, a organização e o funcionamento escolar quando a sua frente não está o profissional bibliotecário.

REALIZAR levantamento bibliográfico do acervo existente, separando-os por classificação: literatura, pesquisa, periódicos e/ou por disciplina.

FORNECER referências bibliográficas aos professores, alunos e comunidade, mantendo-se atento as suas solicitações.

PARTICIPAR do planejamento escolar em suas diversas especificidades, harmonizando o trabalho da biblioteca ao processo ensino - aprendizagem.

ESTABELECER o horário de atendimento da biblioteca em suas diversas modalidades.

DIVULGAR os trabalhos realizados na biblioteca, dentro da escola e na comunidade.

MANTER contato com editoras, livrarias, bibliotecas ou outras entidades, a fim de manter-se atualizado e atualizar o acervo com relação a novas publicações.

ELABORAR o planejamento da biblioteca, ofertando atividades de dinamização: “Contando Histórias e Sentido a Poesia”, “Oficina da Comunicação”, “Pesquisa via Internet”…

PROMOVER atividades culturais - concursos, palestras, exposições, cursos - a todos os segmentos da escola e da comunidade.

ORGANIZAR a biblioteca, permitindo a independência dos usuários com relação a localização e uso do acervo.

PROMOVER intercâmbio da biblioteca escolar com outras bibliotecas, via computador (Internet), através de convênios e outros.

PROMOVER a biblioteca no espaço escolar e na comunidade.

CRIAR na biblioteca um ambiente agradável e propício ao desenvolvimento de suas atividades.

ESTABELECER um novo conceito de biblioteca junto aos usuários.

ORIENTAR alunos, professores e comunidade quanto ao uso da biblioteca e de seu acervo.

PROMOVER a pesquisa escolar através de computadores (Internet) na própria biblioteca ou em bibliotecas interligadas.

1º MOMENTO

RECURSOS PROVENIENTES DA PARCERIA ENTRE SEED/DEJA E EDITORAS

- Recursos Materiais

A SEED/DEJA estará isenta de recursos materiais

- Recursos Humanos

Cursistas (dinamizadores de bibliotecas escolares)
Docentes

- Recursos Financeiros

As Editoras cobrirão despesas com reprodução de materiais (Caderno de Experiências - semestral e do Projeto "Fortalecendo e Dinamizando Bibliotecas"), materiais para os cursos, materiais bibliográficos e docência de professores, ficando portanto a SEED/DEJA isenta de qualquer despesa.

2º MOMENTO
RECURSOS DESTINADOS ÀS ATIVIDADES REALIZADAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

a) Recursos Materiais

1 televisor
1 vídeo-cassete
1 computador
1 gravador/toca-fitas

b) Recursos Humanos

1 Professor com formação em Magistério e/ou Língua Portuguesa/Arte-Educação
1 Bibliotecário

c) Recursos Financeiros

Os recursos financeiros são oriundos do Governo Federal, Estadual e Municipal. Caberá às escolas elaborarem previsão de recursos financeiros e materiais necessários, conforme legislação em vigor, de acordo com o plano de gastos e receitas aprovado em Assembléia e enviados aos órgãos financiadores.

AVALIAÇÃO

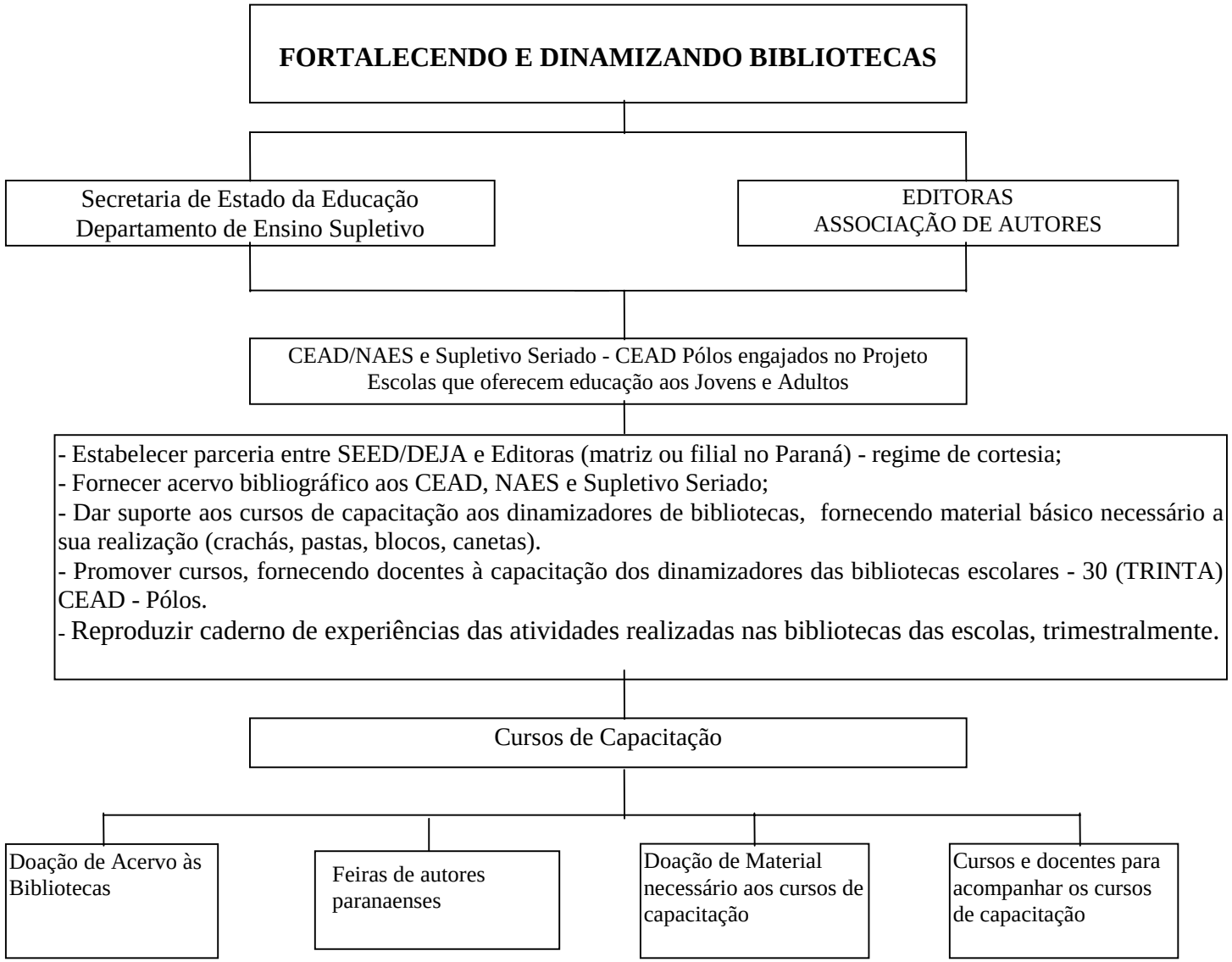
1º MOMENTO - Os professores cursistas serão avaliados no processo - aplicação das teorias e práticas trabalhadas no cursos e na socialização de experiências.

2º MOMENTO - No processo de avaliação do trabalho de Dinamização da Biblioteca Escolar poderá ser utilizado o Livro da Vida, que é o registro diário das atividades desenvolvidas, com a opinião livre dos alunos e professores envolvidos, como também é o espaço do relato das descobertas e conquistas realizadas no decorrer do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBLIOTECA ESCOLAR: Organização e Funcionamento. São Paulo: IBEP, s/d.

- Programa de Trabalho desenvolvido no município de Pinhais - CAIC Marcelino Champagnat - Interrelação de Programas Diana Marques , 1994.


FORTALECENDO E DINAMIZANDO BIBLIOTECAS
Secretaria de Estado da Educação
Departamento de Ensino Supletivo
EDITORAS
ASSOCIAÇÃO DE AUTORES
CEAD/NAES e Supletivo Seriado - CEAD Pólos engajados no Projeto
Escolas que oferecem educação aos Jovens e Adultos
- Estabelecer parceria entre SEED/DEJA e Editoras (matriz ou filial no Paraná) - regime de cortesia;
- Fornecer acervo bibliográfico aos CEAD, NAES e Supletivo Seriado;
- Dar suporte aos cursos de capacitação aos dinamizadores de bibliotecas, fornecendo material básico necessário a sua realização (crachás, pastas, blocos, canetas).
- Promover cursos, fornecendo docentes à capacitação dos dinamizadores das bibliotecas escolares - 30 (TRINTA) CEAD - Pólos.
- Reproduzir caderno de experiências das atividades realizadas nas bibliotecas das escolas, trimestralmente.
Cursos de Capacitação
Doação de Acervo às Bibliotecas
Feiras de autores paranaenses
Doação de Material necessário aos cursos de capacitação
Cursos e docentes para acompanhar os cursos de capacitação

OS LEITORES E A BIBLIOTECA: NOTAS DE JOÃO DO RIO E LIMA BARRETO

Elizabeth Gonzaga de Lima *

Considerando a relação leitura/leitor como uma das expressões do espírito de uma determinada época, surge nossa questão: como se estabeleceu esse relacionamento na virada do século no Brasil, período conhecido pelas transformações constantes e profundas no cenário nacional?

Na observação dos acontecimentos diários poderá estar a resposta. Recompor os fragmentos do cotidiano é uma das fórmulas da crônica. No Brasil do fim do século esse gênero tornou-se um dos mais cultivados. Brito Broca nos informa que as inovações na imprensa operaram modificações em relação à literatura. O folhetim em decadência cedeu lugar à crônica. Com as exigências da paginação, os textos solicitados deveriam ser mais curtos, vivos e com um aspecto mais informativo. A partir dessas exigências, os cronistas saíam a campo em busca de notas pitorescas que alimentassem o interesse dos leitores do jornal. Se não estavam pelas ruas, procuravam ambientes que possibilitassem o retrato de costumes. Assim a vida nos salões, cafés, feiras livres poderiam tornar-se alvo de suas penas curiosas.

Um dos espaços que mereceu a investigação de dois cronistas dos mais representativos do Rio de Janeiro finissecular foi a biblioteca. João do Rio e Lima Barreto consagraram algumas páginas a esse lugar cercado por uma certa aura do mistério que envolve o saber.

No entanto, o foco central desses observadores não era bem o espaço em si, mas a relação estabelecida entre os freqüentadores e a leitura disponibilizada pelo local. Se entendermos a biblioteca como um espaço reservado à busca do conhecimento, erudição e que abriga pessoas movidas pelo estudo e pesquisas, as crônicas que estarão sendo analisadas, **Horas da Biblioteca** de João do Rio e **A Biblioteca** de Lima Barreto[1], colocam-nos diante da intenção, por parte dos cronistas, em desmontar essas imagens e revelar as reais práticas desses leitores.

Enquanto o movimento de João do Rio é no interior da biblioteca, vagando pelos andares, ouvindo as conversas, observando seu cotidiano para no tempo da escritura da crônica reconstituir

* Mestranda em Teoria Literária na Universidade Estadual de Campinas. Bosista FAPESP.

1 Rio, João do. “Horas da biblioteca”. In: **Cinematógrafo**. Porto: Livraria Chardron, 1909. BARRETO, Lima. “A biblioteca”. In: **Marginália**. São Paulo: Brasiliense, 1956. Todas as citações referentes a essas crônicas serão indicadas no texto apenas pelo número da página entre parênteses.

suas impressões, o movimento de Lima Barreto é no exterior, lendo as estatísticas de leitura da biblioteca e a partir delas tirar as conclusões acerca do sentido das leituras de seus freqüentadores.

Assim a pretensão desse trabalho é reconstituir junto com esses cronistas um flagrante dos leitores e suas respectivas leituras na biblioteca, e a partir disso compreender como esse relacionamento também poderia estar revelando o espírito da denominada b*elle époque*.

João do Rio invade, por assim dizer, o espaço cultural da biblioteca como mero observador. Movimenta-se dentro dela munido de um olhar irônico, explícito no comentário acerca da inutilidade da seção de numimástica devido ao escasso número de freqüentadores, ou melhor, segundo ele, visitantes que não entendiam nada acerca do assunto, levando o dândi a afiar sua ironia: "- Que país esta minha pátria. Até gravuras tem!" (p.250).

A sala de leitura suscitava maior interesse no sarcástico passeador. Além da manifestação de uma vida intensa, nela se poderia detectar as tendências literárias da cidade, os livros mais desejados e sobretudo a possibilidade de observar o comportamento de seus freqüentadores - ponto central da curiosidade "dandinesca". O olhar duplo, voltado tanto para o desvendamento quanto o desmascaramento da contraditória psicologia dos leitores, levou-o a elaborar uma detalhada tipologia de freqüentadores. De olho primeiro no leitor do que na obra lida, revelava que a primeira leva de consultantes permanecia das 10 às 15 horas, eram estudantes agitados e ruidosos que na voracidade adolescente preenchiam três boletins de leitura. Segundo a pesquisa de João do Rio, durante alguns anos, os títulos não sofriam alterações: *Física* de Ganot, *Geometria* de FIC, *Química* de Langlebert, demonstrando bem o espírito positivista que tomava conta do país, porém estes pertenciam ao primeiro boletim . No entanto, nos dois últimos boletins, a preferência pelo folhetim entrava em cena: *A Rainha Margot*, *Os Três Mosqueteiros, O Guarani, Os Fantoches da Mme Diabo, Lucíola, Nana.* Escolhas que aguçavam tanto a curiosidade como deboche do observador indiscreto: "O que fariam os consultantes sentados ao mesmo tempo com o Ganot, *Os Fantoches* de Montepine e as aventuras de Dumas?" (p.251). A ficção de aventuras invadia o terreno da ciência na mente dos estudantes e dessa forma estampava a sedução pela fantasia. Dissolvendo, de certa maneira, a máscara do racionalismo nos futuros acadêmicos.

A crônica recolhe seus artefatos nas miudezas do dia-a-dia, daí não escapar ao cronista detalhes até certo ponto insignificantes, mas que através de suas impressões tornavam-se em pontos interessantes, como a aflição provocada pelo relógio da biblioteca, traduzindo a pressa dos amanuenses em deixar o trabalho e a preocupação dos leitores em abandonar o gozo da leitura. E é essa percepção aguda em João do Rio que revelava a intenção nos tipos focalizados em se mostrarem ilustrados através de uma manipulação pela aparência e pelo discurso: o *freqüentador erudito* que enchia três boletins e pedia livros ilegíveis há séculos, os *coitados* que desconfiavam da

existência dos autores, mas não conheciam os títulos das obras; os *transitivos* que entravam para matar o tempo e se contentavam com qualquer leitura; os *imorais* munidos de "sorrisinhos equívocos" ao pedir Alfredo Gallis ou os tratados da Garnier; os *poliglotas* exigindo de meia em meia hora livros em alemão, hebraico e sueco; os *namoradores* se valendo da mesa, tinta e caneta da instituição para escrever para as futuras esposas; os *sensacionais* alardeando: "- É o último livro que me falta ler deste autor. Eu leio muito!" (p.253). Nessa galeria pitoresca e humorada ainda existiam os estudantes de latim, os ledores de folhetins-romance, os *íntimos* que gozavam de privilégios junto aos funcionários, além da patética figura do poeta que se auto promovia ao reclamar a ausência de *As canções* de sua autoria, um livro "muito procurado".

Este quadro de prática de leitura apresentado por João do Rio nos coloca diante de leitores cujo perfil ilustra a superficialidade, marca daqueles tempos em que a aparência era a tônica da sociedade ilustrada. Nestas práticas, a erudição de fachada sobrepunha o valor da experiência profunda, supostamente estabelecida entre o leitor e a leitura. As preocupações mais contundentes de alguns freqüentadores residia na quantidade das obras lidas e não exatamente no tipo de gênero a ser lido. Tanto assim que no irônico comentário acerca dos estudantes estarem ao mesmo tempo com um livro de Geometria e um romance folhetinesco denunciava, para o cronista, o traço desordenado dessa prática. Obviamente que João do Rio exagerou na condenação implícita e irônica desses interesses, na verdade não se pode dizer que eles se excluem. É provável que a censura encontrava-se no excesso de livros tão diversos a serem lidos em tão pouco tempo, especialmente por tratar-se de estudantes nos preparatórios.

Essas cenas na biblioteca captadas pela lente indiscreta do cronista João do Rio compunham uma das facetas da vida na cidade, revelando também a face contraditória de uma imagem que não correspondia a crença da biblioteca como um "remanso onde o saber impenetravelmente dorme!" Nesse "templo" do conhecimento, o rigor científico ficou em segundo plano frente aos folhetins recheados de aventura e mistério, o ruído e a agitação tomaram o lugar do silêncio e envolvimento, próprios para o ambiente. Nada escapava à corrosiva pena do dândi tropical, nem mesmo o engano do funcionário tornado em chacota ao procurar as fichas de Victor Hugo na letra U. Em contrapartida expõe a reprimenda em tom galhofeiro do auxiliar ao leitor por escrever *La Ruse* ao invés de *Larrouse* impedindo-o de encontrar a obra. As andanças e os relatos de João do Rio revelavam uma pose superior, pois colocava-se acima de seus observados ao desmascarar e demolir seus atos de leitura.

Enquanto João do Rio devassava a intimidade dos leitores no interior da antiga biblioteca, Lima Barreto alguns anos mais tarde lia as estatísticas da Biblioteca Nacional já instalada no prédio novo, caracterizado pelo cronista de "palácio americano". Segundo seu entendimento, o modelo de

construção estampava uma opulência que intimidava os possíveis freqüentadores. Situação bem diversa de seu princípio, quando em 1810 o príncipe requisitou o pavilhão superior do Hospital da Ordem Terceira do Carmo para ser instalada a Real Biblioteca. Porém, só em 1814 o público teve acesso as dependências. Em 1858 passou a ocupar edifício da rua do Passeio, e em 1885 o acervo recebia uma doação de mais de seis mil volumes, assim o espaço reduzia-se cada dia mais. Com a famosa busca de "civilizar-se" o Rio de Janeiro através da remodelação urbanística, em 1905 no governo de Rodrigues Alves, lançou-se a pedra fundamental do novo prédio. A finalização do transporte de 300.000 livros, cerca de 270.000 documentos manuscritos, 117.000 estampas, 5.000 cartas geográficas e 28.000 peças numismáticas ocorreu em fevereiro de 1910. E em 29 de outubro de 1910, ao mesmo tempo que se comemorava o centenário da instituição inaugurava-se o novo edifício na Praça Marechal Floriano (cf. Broca, 1952:152).

O empenho do governo em criar um espaço cultural apropriado aos novos tempos não amenizou a crítica de Lima Barreto ao Estado em "abrigar uma casa de instrução, destinada aos pobres-diabos, em palácio intimidador..."(p.37). A lente social e sarcástica do cronista não deixou escapar que a nova arquitetura excluía os menos favorecidos: "Ninguém compreende que se subam as escadas de Versalhes senão de calção, espadim e meias de seda, ... como é que o Estado quer que os maltrapilhos 'fazedores de diamante' avancem por escadarias suntuosas, para consultar uma obra rara..." (p.37).

O saudosismo de um tempo mais simples e menos sofisticado levou-o a um quase suspiro na recordação: "A velha biblioteca era melhor, mais acessível, mais acolhedora..." (p.37). Toda essa preocupação do cronista converteu-se em pano de fundo para refletir acerca da estatística dos leitores, números intrigantes e instigantes, empurrando-o às especulações. Interrogações que giravam em torno do sentido da leitura, ou das razões que motivavam as escolhas dos leitores. A estatística revelada é interpretada pelo escritor: treze pessoas haviam consultado obras de ocultismo, de acordo com seu raciocínio denunciava a busca do invisível, de sinais de felicidade ou infelicidade por homens desempregados para assim amenizar as tristezas da vida. Quatro pessoas consultaram obras em holandês, revelando perfis de pessoas "doentes de manias" que buscavam lembrar-se de uma língua amiga e quem sabe de amizades que deixaram. Nesses dois grupos há quase um tom solidário para com esses leitores o que não se repetiu nos dois últimos números observados: duas pessoas procuraram *O Guarani*, provocando o tom debochado de Lima Barreto: "Será a D. Deolinda Daltro? Será algum abnegado funcionário da inspetoria de caboclos?" (p.38). Ironia à militante feminista adepta do caboclismo e fervorosa defensora da pátria: "É de causar aborrecimentos aos velhos patriotas, que só duas pessoas procurassem ler obras na língua, no entender deles, é a dos verdadeiros brasileiros. Decididamente este país está perdido..." (p.38).

Denúncia sarcástica do pouco interesse despertado pelas obras nacionais, apesar da voga de um certo nacionalismo. Duas obras em grego foram consultadas, fato que produziu um comentário humorado e maldoso ao mesmo tempo: "... esses dois leitores não foram os nossos professores de grego, porque, desde muito, eles não lêem mais grego..." (p.38).

Lima Barreto registra a curiosa preferência dos leitores ao mesmo tempo em que arrisca o diagnóstico de quem estaria por trás da leitura, mas remetendo sempre às circunstâncias sociais e políticas, utilizando-se de uma forma mais concisa e virulenta, de olho na obra lida para entender o leitor, enquanto João do Rio traça o diagrama de costumes dos freqüentadores dentro do "palácio apodrecido de livros" como nota pitoresca.

De que maneira então esses flagrantes revelam o espírito da decantada *belle époque*, famosa por instaurar o cosmopolitismo e o requinte? A ilustração ainda que de fachada, naqueles dias, tornou-se um dos pilares fundantes dos relacionamentos em sociedade. Dessa forma, freqüentar a biblioteca e especialmente preencher vários boletins numa espécie de maratona de leitura com obras estrangeiras, raras ou científicas, aumentava por assim dizer, o *status* do leitor como sinalizou João do Rio. Já o filtro de Lima Barreto dirige-se aos aspectos políticos e culturais. De um lado alfinetava a lógica da exclusão do governo republicano, seja num projeto arquitetônico que confirmava a preocupação com a aparência e o requinte, seja na denúncia do desemprego expresso na estatística de leitura. As linhas mais irônicas do cronista denotavam um aspecto contraditório instaurado por um patriotismo difuso observado na leitura de *O Guarani*. Enquanto as obras gregas denunciavam a voga de um helenismo incerto que tomou conta do cenário das letras.

Dessa maneira, esses instantâneos proporcionados por estas crônicas, revelam-nos um espírito de ecletismo permeado pela onda do cosmopolitismo que marcou aquele período, ao mesmo tempo que desmascaram o primado do verniz de um determinado grupo envolvido pela superficialidade em seus atos de leitura.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Lima. **Marginália**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil - 1900**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

RIO, João do. **Cinematógrafo**. Porto: Livraria Chardron, 1909.

III Encontro sobre Literatura e Psicanálise

Mário Eduardo Costa Pereira
Núcleo de Literatura e Psicanálise da ALB- Lipsi

O campo das relações entre literatura e psicanálise tem seu início já nos primeiro escritos de Freud. Contudo, uma abordagem sistemática do campo específico de leitura e psicanálise consolidou-se apenas há pouco tempo. O III Simpósio inscreve-se na continuidade de uma proposta de examinar o tema da leitura e da literatura a partir de uma perspectiva que considera a dimensão da subjetividade, tal como definida na tradição psicanalítica. Tal abordagem visa colocar em diálogo dois campos que não são necessariamente distintos, mas que, antes de mais nada, oferecem objetos teóricos bastante próximos.

É nesse sentido que Freud delimita o processo de constituição do inconsciente como uma escrita, como uma inscrição, de natureza enigmática, dando por tarefa à psicanálise a teorização das condições de possibilidade de sua leitura. O que lê a gente, o como, o para que, o quando e o onde lê, estão, assim, atravessados de projeções subjetivas, que, às vezes, não se explicam apenas em função de determinantes sociais, mas da história particular de cada um.

Comunicações:

Manuscripto de uma mulher,
de Visconde de Taunay: o que é um(a) autor(a)?
Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

Dorotéia de Nelson Rodrigues:
Poesia, Sonho e Recalque
Anchyses Jobim Lopes

A mágica frustrada da leitura
Mariluci Novaes

“O fantástico mundo do bobby": subsídio à compreensão
do pensamento e fantasias da criança à luz de Freud e Piaget
Marcia Rejania Souza Xavier

Leitura de mundo, leitura de texto:
rádio “Pirados no Ar”, uma experiência no tratamento de psicóticos
Soraya Diniz Rosa

Dialogando com Clarice Lispector e L. F. Barros:
uma Leitura Psicanalítica de seus Processos de Criação Literária
Tales Vilela Santeiro

De poeta e louco... considerações sobre o sentir-se estrangeiro
Fátima R. Flórido Cesar de Alencastro Graça

Na assembléia dos gigantes –
uma leitura psicanalítica de Murilo Rubião
Margarete Edul Prado de Souza

Memórias de leituras: um múltiplo singular
Maria Teresa Santos Cunha

Leitor distraído, 1997. Anônimo.

MANUSCRIPTO DE UMA MULHER, DE VISCONDE DE TAUNAY: O QUE É UM/A AUTOR/A?

Iza Quelhas
(Professora Adjunta de Literatura Brasileira da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ)

> Toda mulher desperta cólera, salvo em dois bons momentos:
> um quando na cama, o outro quando na campa.
> (**Paladas**, fins do século IV d.C.)

I

O que levaria um autor consagrado pela crítica a escrever um livro no qual uma mulher narra a sua própria história, em fins do século XIX, no Brasil? O autor de uma obra considerada um clássico do regionalismo romântico – *Inocência* (1872) –, tenta escrutar a alma de uma mulher, ao torná-la narradora, o que se revela bastante inovador e curioso nas letras nacionais do século passado. A proposta deste artigo é a de apresentar algumas questões relacionadas à subjetividade suscitadas pela leitura de o *Manuscripto de uma mulher*, a partir da figura da narradora-personagem. É importante registrar que, inicialmente, o livro foi publicado sob o título *Lágrimas do coração* - manuscripto de uma mulher (1872), tendo sido reeditado posteriormente passando o subtítulo a título definitivo: *Manuscripto de uma mulher*.

Autor num período de transição entre o Romantismo e o Realismo, Taunay irá valer-se da narrativa em primeira pessoa para dar maior veracidade ao relato ficcional, assim como irá inserir interessantes conexões entre sua própria vida e a sua obra ficcional, o que ganha destaque num texto cuja voz que narra é a de uma mulher. Procuraremos, desse modo, destacar alguns tópicos que merecem destaque a partir da análise da personagem que narra em *Manuscripto de uma mulher* e compará-los com tópicos registrados por Taunay em suas *Memórias*. Problematizamos, portanto, não apenas a figura do autor, mas os limites entre ficção e história na produção literária do autor selecionado.

Em seu ensaio *O que é um autor*?, Michel Foucault tece algumas considerações importantes sobre o tema da autoria, entre as quais selecionamos as seguintes indagações:

> (...) como, segundo que condições e sob que formas, algo como um sujeito pode aparecer

> na ordem dos discursos? Que lugar pode o sujeito ocupar em cada tipo de discurso, que funções pode exercer e obedecendo a que regras? Em suma, trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso."(FOUCAULT, 1992, p.69/70).

Mas se para Foucault trata-se de "retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário", no livro *Manuscripto de uma mulher*, procuramos identificar de que forma Taunay singulariza a voz da mulher, dá-lhe um lugar – o de narradora – e constrói um texto inovador em termos de perspectiva autoral, mas desvalorizado pela crítica literária em relação a *Inocência*, por exemplo. *Manuscripto de uma mulher* configura-se como um texto provocador em consonância com algumas das principais indagações contemporâneas, tanto as de âmbito filosófico quanto as formuladas pela crítica feminista.

Em termos de tipologia de narrador, em o *Manuscripto de uma mulher* ocorre a presença de um "eu" que narra e se identifica com o eu da protagonista, sendo ao mesmo tempo sujeito da enunciação e sujeito do enunciado. Nessa linha de narradores, teremos autores e autoras decisivos tais como Dostoievsky, Virgínia Woolf, Marcel Proust, William Faulkner, James Joyce e Clarice Lispector, por exemplo (D'ONOFRIO, 1995, p.62-63). Clarice Lispector, por exemplo, em *A hora da estrela* dá voz a um narrador masculino para contar a história de Macabéa, o que é mencionado nas análises da obra da autora, mas ainda pouco explorado em termos de análise dos procedimentos narrativos e sua relação com a instância autoral e cultural. Na obra de Taunay, *Manuscripto de uma mulher*, os elementos da narrativa são apresentados do ponto de vista de um eu que narra, portanto, o olhar, os sentimentos, as impressões, o desejo e tudo aquilo que se pode denominar de subjetividade constituem a arquitetura de um texto literário pelo olhar daquela que assume o estatuto de narradora.

No artigo intitulado "Pensamento, corpo e devir – uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico", da professora Suely Rolnik, destacamos o seguinte trecho, quando a autora trata do tema da memória e da escrita: "(...) me vi adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível feita não de fatos mas de algo que acabei chamando de 'marcas'." (ROLNIK, 1993, p. 241). Mais adiante, ela define as 'marcas', que "(...) são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre a gênese de um devir."(Idem, p.242). A existencialização, portanto, gera e é gerada por essas marcas que nos constituem sujeitos, pois "(...) a marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo."(Idem). O texto *Manuscripto de uma mulher* possibilita que se vislumbre a existência dessas marcas e o grau de conexões que se estabelecem entre autor/autora/narrador/narradora, numa relação fecunda entre a psicanálise e a literatura.

Nesse ponto, destacamos um traço na obra de Taunay que merece ser aqui assinalado nesta análise: o realismo autobiográfico presente em seus textos, tanto na composição das personagens, quanto na descrição de uma paisagem e de um cenário, o que poucos autores conseguiram realizar naquele momento de transição entre o Romantismo e o Realismo. Ao abrir mão da onisciência narrativa, Taunay singulariza a importância da voz da narradora no plano da enunciação, mas insere as marcas que permitem a 'escuta' das muitas vozes que compõem a voz daquele que fala no texto literário e daquele que assina a obra num texto simuladamente autobiográfico. Para a construção da personagem principal de *Inocência*, Taunay afirma, em *Visões do sertão*, que:

> (...) Numa vivenda bem à beira do caminho, morada de um tal João Garcia, parente próximo da dona da fazenda do Vau, foi que vi o tipo de que me lembrei, quando descrevi a heroína de Inocência. (...) E, levantando-lhe um maço de esplêndidos cabelos, mostrou-me o lóbulo da orelha direita tumefacto e roxeado! Toda essa radiosa e extraordinária formosura estava condenada a ser pasto da repugnante lepra! (...) Jacinta deu, pois, nascimento moral a Inocência; não levei, porém, a exatidão e maldade a ponto de fazer também desta uma desgraçada morfética. Não; fora demais. Do avô, tirei o tipo do desconsolado leproso, repelido do rancho do Pereira, o Mineiro, e lhe conservei o nome verídico. (TAUNAY, s/d, p.40)

É decisivo lembrar que a obra de Taunay é composta por uma vasta e heterogênea reunião de obras ficcionais, dramáticas e memorialística, e ensaios de crítica literária, historiografia, etnologia entre outros. A riqueza de sua formação intelectual, de seu olhar ou de sua capacidade de perceber aquilo que no outro é marca, engendram um sinuoso caminho de diferenças e proximidades entre a vida e a obra, o que iremos assinalar no *Manuscripto de uma mulher*.

II

As primeiras palavras de o *Manuscripto de uma mulher* nos remetem à possível motivação de uma mulher ao escrever um livro, mas longe de ser uma motivação que revele a mulher numa visão de dentro, pois seria esse o foco narrativo adotado por Taunay, essa motivação reitera a visão masculina em relação ao feminino, no século XIX:

> Hoje que estou cansada e irremediavelmente infeliz, escrevo estas páginas. Cerro os olhos

ao futuro e volvo-os para o passado afim de me esquecer do presente. (...) Uma palavra resume a minha imensa desgraça – casada – casada com um ente que por acaso encontrei e com quem a sina me ligou, casada e não com o homem para quem Deus me havia destinado! (p.7)

Os sentimentos contrariados na tela de Rodolfo Amoedo
Más notícias - Rodolfo Amoedo, 1895.
Museu Nacional de Belas Artes – RJ [1]

[1] Apud Agenda do Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993. Foto de Pedro Oswaldo Cruz.

O sentimento contrariado emerge do corpo para a escrita como uma das marcas dessa que narra a sua história a partir da decepção amorosa. Caso observemos a produção das artes plásticas, encontramos na pintura, por exemplo, nas telas de Rodolfo Amoedo (1857/1941), pintor baiano que viveu no Rio de Janeiro, o tema recorrente da mulher retratada como infeliz, amuada ou contrariada, em fins do século XIX. Nas palavras da narradora, o amor assume o estatuto de mote nesse enredo, este vinculado a um discurso consagrado sobre a mulher, que 'naturaliza' sua condição reconhecidamente inferior em relação ao homem, desde o século XVIII:

> O discurso sobre a 'natureza feminina', que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, quando 'usurpadora' de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. Esse discurso que naturalizou o feminino, colocou-o além ou aquém da cultura. Por esse mesmo caminho, a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição. (...) À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação. O que lhe cabe é a encarnação mítica dos extremos da alteridade, o misterioso e intransigente outro, confrontado com veneração e temor. O que lhe cabe é uma vida de sacrifícios e servidão, uma vida sem história própria. Demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela é mediadora entre o artista e o desconhecido, instruindo-o em degradação ou exalando pureza. É musa ou criatura, nunca criadora. (TELLES, 1997, p. 403)

Corina, nome da narradora protagonista, confirma em parte as palavras anteriormente citadas, pois é descrita também como essa "potência do mal" que permeia os discursos sobre a mulher até então dominantes. No entanto, Taunay dá à mulher um estatuto de autora e sujeito, reconhecendo nessa 'criatura' por ele engendrada marcas comuns; o gosto pela própria beleza é uma delas.

Ao relembrar a infância, Corina acentua o fato de ter um período repleto de "(...) alegrias, tranqüilidade e carícias, (...)"(MM, p. 5). A beleza é uma das causas de ser adorada por todos que a conheciam:

> (...) Tinha então cinco anos e ouvia dizer que era linda. Lembro-me bem que me obrigavam a trazer compridos cachos que me incomodavam, não só por causa do calor, mas pela obrigação de suportar repetidas operações de papelotes e o uso de ferros quentes, operações que minha tia dirigia com toda a vigilância.(MM, p. 5-6)

Do reconhecimento familiar e social para um certo narcisismo devido ao convencimento de sua beleza incomparável é um passo curto, pois aos

> (...) oito anos tornara-me eu já muito orgulhosa da minha beleza. Parava detidamente defronte dos espelhos e com satisfação contemplava o setinoso da minha tez, o nacarado de meus dentes, o negrume dos meus cabelos, o brilho dos meus olhos e o seu tamanho, talvez um pouco exagerado.
> – Como és formosa! Diziam-me todos.
> – Como és formosa! Confirmavam os espelhos. (MM, p. 6)

Podemos identificar nesse pequeno trecho algumas marcas da própria vida de Taunay, o que nos leva aos vestígios do autor implícito, categoria pouco utilizada nos estudos de teoria literária. No entanto, por considerarmos Taunay um representante paradoxal do Romantismo e do Realismo, julgamos pertinente investigar essas marcas da vida na arte, o que encontramos na análise das *Memórias* e outros textos ensaísticos. As *Memórias* de Taunay foram escritas após 1889, num momento em que o escritor se afasta da cena pública, após décadas de intensa participação política e literária. Com a queda das instituições monárquicas e a perda do prestígio político e social de senador do Império, Alfredo d'Escragnolle Taunay iniciou uma tarefa difícil e significativa para a compreensão de sua obra e de sua vida: a escrita de suas memórias. Tal como o relato de Corina, a infância feliz é uma das primeiras impressões registradas em suas páginas:

> Impossível fora gozar e merecer mais dedicação e amor filial, do que experimentei em toda a minha existência, cabendo-me a excepcional felicidade de conservar a minha estremecida e santa Mãe até hoje em que começo a escrever estes apontamentos autobiográficos (6 de novembro de 1890) e meu pai até 10 de abril de 1881(...) (M., p. 3)
> (...) uma das mais risonhas quadras de minha meninice, período de vida sem nenhuma sombra sequer de desgosto. Creio que hoje

> assim se afigura a lembrança de toda a minha gente. (M., p. 19)

Não apenas a infância feliz, mas a consciência de uma beleza incomum aproximam Taunay e a personagem Corina:

> Grandes desejos mostrou minha boa Mãe de ir assistir ao ato, levando consigo a Adelaide. E ainda hoje me punge o remorso de haver contrariado, de frente, projeto tão natural e simples, pretextando que não era costume assistirem senhoras àquela cerimônia, o que era em parte exato.
> Depois foi que se generalizou a presença do belo sexo em festas acadêmicas. (M., p. 71)
> Ao passar por diante das senhoras, ouvi uma que disse bem alto: "é o mais bonito de todos!" e tal elogio ainda mais me entumeceu o peito. (M., p. 72)

Em fase adulta, irá conservar Taunay os mesmos traços de vaidade, o que se pode verificar na seguinte passagem:

> Nesse tempo, tinha eu muita vaidade do meu físico, dos meus cabelos encaracolados, do meu porte, muita satisfação, enfim, do meu todo e para tanto concorriam, muito, os elogios que recebia à queima-roupa. Um fotógrafo de Campinas, o sueco Henrique Rosen, homem todo fogo e explosão sob os seus gelos setentrionais, tinha por mim verdadeiro entusiasmo: – Tal qual Carlos XII, exclamava a cada momento. Este Taunay há de fazer grandes cousas! (M., p. 160-161)

A vaidade na perspectiva de Taunay não é um predicado exclusivo da 'natureza feminina', como pretendiam alguns escritores da época, mas sim uma prerrogativa para a constituição da instância autoral. Na descrição de sua própria personalidade, a personagem narradora dá ênfase a um outro aspecto, e este sim, parece ajustar-se à visão dominante que a sociedade construiu sobre a figura da mulher: a potência do mal.

III

Uma das manifestações dessa 'potência do mal' pode ser observada quando a própria Corina afirma desenhar "com algum gosto artístico", mas logo adiante, acrescenta que "(...) na cópia dos venerandos tipos de heróis antigos e cabeças de deuses e semideuses da fábula, era freqüente a minha mão inexperiente orná-los caprichosamente de narizes disformes, olhos espavoridos e orelhas comprometedoras." (MM, p. 7)

O gosto pela cópia, portanto, distancia-se do programa realista e introduz na representação de um real dado como modelo de beleza o aspecto deformante, exagerado e nada harmonioso, o que pode ser entendido também como a inauguração de um gosto estético que rompe com a tradição entre o belo e o bem. Ótima em quase tudo, na música, porém, Corina revela-se aquém das expectativas. Não consegue aprender música e dissimula a admiração que sente por todos aqueles que sabem tocar piano, como ocorre ao narrar a sua controversa amizade com Cecília. Ao descrever a amiga, Corina revela aspectos ocultos de sua personalidade:

> Entre minhas camaradas uma havia, Cecília Ramos, cujas boas disposições para a música eram notáveis e tanto mais patentes se tornavam quanto um estudo apurado e bem dirigido. (...) Menina de quatorze anos, culta, ou melhor esguia, feia, desajeitada em seus menores movimentos, tinha umas mãos espantosamente grandes que lhe facilitavam a posse do teclado. (MM., p.9)
> (...)
> Mais velha do que ela um ano, eu a dominava, a esmagava, arrancava de sua alma tesouros de harmonias que me enchiam o peito, ora de inexplicável desassossego, ora de risonhas ilusões. Era meu gênio muito ardente. Parecia só criada para amar e amar com violência."(MM., P.10)

O domínio exercido por Corina estende-se pelo corpo físico e psíquico. A personagem, num de seus acessos de inveja, enquanto a amiga toca piano, costumava fechar a tampa do teclado com violência sobre os dedos de Cecília, causando dor, para, logo depois, pedir desculpas. Longe da imagem de mulher piedosa e complacente, Corina acentua certos traços mórbidos, até mesmo masoquistas, que destoam do elenco de qualidades atribuídas às personagens femininas do século XIX. Ao mencionar os pais, com quem não convivia diretamente, pois era criada pela tia, Corina descreve a mãe como quem vivesse num "estado de verdadeira enfermidade moral"(MM., p. 44), enquanto o pai "(...) tinha um sistema de vida irregular" (MM., p. 50), o que mais adiante será esclarecido pelo fato de o pai ser um jogador compulsivo. É curioso que a própria narradora estabelece um elo entre o vicio do pai e o seu próprio gosto pela dança: "Nessas festas em que eu me entregava de corpo e alma ao inebriamento da dança, meu pai era novamente impulsionado do demônio do jogo."(MM., p. 55) A beleza de Corina, no entanto, não irá propiciar o

desígnio de um futuro pelo menos ameno. Mas se em termos de atributos físicos ela era considerada acima das outras moças, o aprendizado do piano revela-se como uma importante derrota para o reconhecimento social. Mais uma vez Corina acentua uma marca de dissonância em relação às outras, pois para a mulher, no século XIX, tocar piano significava uma das formas de inserção social, na categoria dos entretenimentos de salão. Através da música Corina poderia mostrar um talento que alia o uso da razão ao domínio da emoção, o que ela não consegue. Nas palavras de uma outra personagem:

> – Ora, você não precisa saber tocar piano. Quando se é bonita ou melhor quando se tem um tipo fora do comum, tornam-se dispensáveis os chamados talentos de sociedade. O seu teclado é outro. (MM., p. 60)

O sugestivo título do livro – *Manuscripto de uma mulher* – remete às mãos e ao uso que delas fazemos, estabelecendo, desde o início, uma conexão valiosa entre o corpo (o visível) e o psíquico (o invisível): as mãos, a escrita e o gênero. Corina escreve e pensa forçada pela violência das marcas plenas de linhas do tempo que se inscrevem em seu corpo. Assim como afirma Deleuze ao analisar a obra de Proust, o pensamento é fruto da violência de uma diferença colocada em circuito. Assim se faz uma autora? Ao compararmos o texto *Manuscripto de uma mulher* com as *Memórias*, constatamos que o homem, na concepção desse escritor, é formado socialmente para ser um autor. Nas *Memórias*, família e sociedade compõem ou desenham o 'destino' intelectual, produzindo a figura de um sujeito centrado, o que favorece o culto de uma imagem e a ilusão de sua identidade: um sujeito seguro de sua formação, sem crises ou dúvidas, predominantemente bom em seus atos. Na ficção, nas palavras de Corina, é a fatalidade, a infelicidade de seus sentimentos contrariados que a levam a escrever, como se fosse imperioso dar vida a esse fluxo que faz da escrita um corpo com carne e sangue. A identidade, na óptica da narradora, é tensão dialética, em nada harmoniosa ou conciliadora. Mesmo ao ratificar os preconceitos da visão masculina, Taunay consegue dar vida própria aos sentimentos de uma mulher. Nada mais distante de Corina do que a tranqüila certeza de uma identidade estável. As suas marcas instauram um novo olhar sobre o feminino, mesmo que se reconheça um discurso masculino então predominante. Se as *Memórias* de Taunay perfilam tanto os acontecimentos cotidianos quanto os grandiosos, em *Manuscripto de uma mulher* predomina o olhar daquela que assume a palavra como se a escrita pudesse tratá-la, tirá-la do desassossego, mover suas mãos por sobre um outro teclado e assim elaborar a escritura ao transportar o leitor para o invisível das marcas. A mulher narradora construída por Taunay é repleta dessas marcas de que trata o texto de Suely Rolnik, e algumas dessas marcas dizem respeito também à figura do autor, outras ao modo como esse autor compreende a mulher em fins do século XIX. A narrativa ficcional, em primeira pessoa, ao estabelecer vínculos com as *Memórias* de Taunay, publicadas algum tempo depois, oferece algumas indagações ao texto de Foucault. Uma delas pode ser a de que se o sujeito está morto, as autobiografias, memórias ou diários podem revelar um pouco dessa morte e o que dela resta como sementes jogadas ao acaso. A construção de uma verdade, no caso a verdade do eu que narra em *Manuscripto de uma mulher*, apresenta uma face nova da personagem feminina, em fins do século XIX, e anuncia uma moderna concepção do

pensamento e sua relação com o devir. A face mais banal dos sentimentos contrariados, da personalidade histérica, cedem lugar àquela que escreve 'forçada' por uma espécie de violência e não mais pela vontade da razão. Em *Manuscripto de uma mulher*, a narradora assim se apresenta por sua intensidade e transbordamento, o que se pode ver também no gesto quase inocente de deformar rostos de heróis e torná-los estranhos, jamais belos. Os heróis eram homens em série e neles Corina não consegue ouvir a voz dos espelhos. A beleza, no enredo analisado, não garante nenhum quinhão de felicidade, na medida em que avulta num território marcado por estranhamentos e assimetria, subjetividades, portanto. Os considerados 'bons sentimentos' cedem lugar a outros, e é do desassossego e não do destino ou do determinismo social que emerge uma personagem autora.

Nas palavras de Michel Foucault,

> Podemos imaginar uma cultura em que os discursos circulassem e fossem recebidos sem que a função autor jamais aparecesse. Todos os discursos, qualquer que fosse o seu estatuto, a sua forma, o seu valor, e qualquer que fosse o tratamento que se lhes desse, desenrolar-se-iam no anonimato do murmúrio. (FOUCAULT, p. 70)

Até que se possa ouvir o rumor da indiferença – "que importa quem fala", como disse, um dia, Samuel Beckett. Mas, até lá, é preciso mapear os territórios das diferenças e indagações à luz de uma outra fundamentação teórica, o que a literatura, a psicanálise e a filosofia podem fazer ao escrutar os murmúrios esquecidos nas linhas do tempo.

Iza Quelhas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELES, Luiz Augusto M. "A psicanálise no contexto das autobiografias românticas". *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo : PUC, v.1, n.2, set.fev. 1993, p. 177-203.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro : Forense, 1987.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto* - prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo : Ática, 1995.

FORBES, Jorge (Org.) *Psicanálise: problemas ao feminino*. Campinas/SP : Papirus, 1996.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*? Trad. Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa : Vega/Passagens, 1992.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa (Org.) *Leituras da psicanálise* - estéticas da exclusão. São Paulo/Campinas : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ROLNIK, Suely. "Pensamento, corpo e devir - uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico." In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo : PUC, v.1, n.2, set.fev. 1993, p. 241-251.

TAUNAY, Alfredo d'Escragnolle, Visconde de. *Memórias*. Col. Espelhos. São Paulo : Instituto Progresso Editorial, 1948.

_____. *Inocência*. São Paulo : FTD, 1994.

_____. *Manuscripto de uma mulher*. São Paulo : Melhoramentos, 1929.

DOROTÉIA DE NELSON RODRIGUES:
POESIA, SONHO E RECALQUE

Anchyses Jobim Lopes*

Poesia, Imagem e Leitura

Quando utilizada para a interpretação do texto literário, a Psicanálise tradicionalmente visa mais ao conteúdo do texto que da forma. Este predomínio é compreensível a partir da obra do próprio Freud, que tinha por objetivo demonstrar a validade de suas idéias através da análise do texto literário. Como conseqüência temos, por exemplo, o trabalho sobre a Gradiva, que apesar de notável do ponto de vista da aplicação das idéias de Freud, como método que abriu novas portas à compreensão do texto, debruçou-se sobre um livro hoje quase só lembrado por sua importância na história da psicanálise. Uma vez que em toda obra de arte o equilíbrio conteúdo/forma é essencial, podemos utilizar a Psicanálise para a compreensão dos dois pólos desta dicotomia, desvelando a obra como unidade harmônica em equilíbrio dinâmico entre conteúdo e forma. Quando o conteúdo predomina em demasia a obra é acometida de didatismo. Quando a forma em seu excesso provoca o desequilíbrio temos a retórica ou o formalismo vazio.

Em relação à forma, consideramos que a essência da Literatura seja a Poesia, mesmo em outras manifestações literárias como o Romance ou o Teatro. Por Poesia compreendemos não apenas o que usualmente é como tal definido ou rotulado - poemas curtos, com ou sem métrica, rimas etc. - mas a construção de uma imagem no espaço intrasubjetivo. Imagem apenas esboçada em seus elementos plásticos principais, carregada de afeto, portadora de um significado apenas possível no limite entre palavra e não-palavra (Lopes, 1996). Condensada, tensa, bordejando o indizível, a imagem poética pode ser identificada no seio de qualquer forma literária: pode ser criada ou recriada por meio da imagem que devaneamos na contação de histórias, ser concretamente

representada no teatro, ou mesmo ser descoberta em textos aparentemente não literários. Embora a tensão e a condensação sejam tão grandes que um texto longo tem de oscilar entre a imagem poética e a linguagem descritiva da prosa, é a imagem que permite ao leitor esquecer que está apenas olhando uma página impressa com sinais gráficos e passe a alucinar o próprio texto.

Os princípios da análise dos sonhos empreendida por Sigmund Freud permitem a compreensão da imagem poética como semelhante à imagem onírica. Os critérios através dos quais Freud propõe, em *A Interpretação dos Sonhos* (Freud, 1978), a recriação da frase onírica por detrás da imagem do sonho, ou vice-versa, podem ser compreendidos tanto como uma teoria de linguagem quanto um tratado de poética. A principal diferença entre sonho e poesia reside na universalização efetuada pela palavra, o que também permite, por meio da analítica existencial de Martin Heidegger (Lopes, 1996), o acesso à dimensão ontológica pela Poesia e pela Arte.

A recriação da imagem pelo leitor constitui um processo ativo, permitindo a construção de uma totalidade orgânica, por meio da qual atinge-se a união da dicotomia conteúdo/foma, bem como da dicotomia emoção/razão. A Estética, como disciplina filosófica, ultrapassou a questão do belo como fulcro da arte, conceituação que teve seu ápice nos séculos XVIII e XIX, e hoje engloba como objeto de estudo todas as manifestações possíveis da criatividade: o feio, o grotesco, o exagero, o horror, o *kitsch*, etc. Procurando por uma definição mais abragente, a Estética Contemporânea propõe-se então a determinar qual a natureza ou quais as características comuns encontradas na percepção dos objetos que provocam a emoção estética, também denominada gozo estético. A superação das dicotomias constiui um dos fatores essenciais para que surja o gozo estético. Outras contribuições para a compreensão psicológica da fruição e do prazer na arte são: o processo catártico descrito por Aristóteles, a sublimação, tão enaltecida por Freud e a reparação segundo Melanie Klein e Hanna Segal.

O método psicanalítico, portanto, não somente revela a face oculta do conteúdo de um texto, podendo também ser aplicado à análise da forma; a imagem poética supera a

---

* Psicanalista, Mestre em Medicina e Doutor em Filosofia pela UFRJ, Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis, Especialista do PROLER-Fundação Biblioteca Nacional

dicotomia conteúdo/forma. Ampliar a compreensão psicodinâmica da arte igualmente nos provê de subsídios para, sob o signo da Estética, formularmos uma Teoria da Leitura (Lopes, 1998) e determinar uma análise textual que englobe tanto a questão da forma, quanto da tentativa de detecção das dificuldades encontráveis na leitura.

Dorotéia e o Teatro de Nelson Rodrigues

Para ampliar a compreensão psicodinâmica da imagem poética e da leitura, apropriamo-nos da peça *Dorotéia* de Nelson Rodrigues. Trata-se possivelmente da obra mais controversa de todo o polêmico repertório dramático rodrigueano. Considerada uma peça-problema por críticos e profissionais do teatro, apresenta problemas interpretativos tão amplos que raramente foi possível levá-la ao palco (Magaldi, 1992).

Sexta das dezessete peças do dramaturgo, escrita em 1949, *Dorotéia* foi rotulada por Sábato Magaldi (Magaldi, 1993) como a quarta e última peça dentre as peças míticas, sucedendo *Álbum de Família* (1945), *Anjo Negro* (1946) e *Senhora dos Afogados* (1947). Neste ciclo Nelson Rodrigues foi acometido de um crescente paroxismo de análise das motivações mais profundas e primitivas do ser humano: todas as formas de atração sexual, incestos, ciúmes e assassinatos familiares. Por meio de uma linguagem cada vez mais lírica, as quatro peças formam uma imensa paráfrase de *Totem e Tabu*, colocando em relevo principalmente o que Freud mais esquecera naquele texto: os vários papéis possíveis da mulher na mítica família primeva.

O tema evidentemente não poderia ser mais impopular, ainda mais à época. Além da censura real (*Álbum de Família* só foi liberada em 1965), as peças míticas constituiram fracassos de público e o próprio autor rotulou-se fundador do *teatro do desagradável*.

Ao ciclo das peças míticas continuou-se o das peças psicológicas e iniciou-se o das tragédias cariocas. Sob todos os pontos de vista é consenso que a maior parte das peças destes dois ciclos é tão ou mais expressiva que as do ciclo mítico. Mas também é inquestionável que, deixando a parte o simbolismo intenso, o surrealismo das imagens no palco e o conteúdo ancorado em raízes tão primitivas, as peças psicológicas e as tragédias cariocas puderam ser com facilidade popularizadas. Divulgação que se

confundiu com vulgarização, tanto por meio de interpretações excessivamente ancoradas em elementos reconhecíveis do cotidiano, quanto por meio do excesso da já excessiva denúncia da sexualidade e do falso moralismo contidos no próprio texto. Ou seja, o autor pode ser comercializado e exaltado pelo lado mais escabroso que sempre o acompanhou, e *o cinema contribuiu ainda mais para transformar o poeta trágico no tarado de suspensórios* (Salomão, 1999).

Nelson Rodrigues nomeou *Dorotéia* de *farsa irresponsável*, classificação que até hoje provoca longas discussões. Tratando de mitos e formas tão primitivas de funcionamento da *psyché,* o dramaturgo aproximou-se também da origem mítica do própria teatro, em que tanto a Tragédia quanto a Comédia nasceram a partir dos mesmos festivais e rituais dionisíacos. Como sabemos por meio da psicanálise, antíteses possuem um mesmo significado. Farsa portanto não significa superficialidade, mas arquétipo ou estereótipo, representado cenicamente por meio da frenética ritmicidade do texto e da sucessão de imagens, muito próximo portanto do furioso arrebatamento de um festival de sátiros dionisíacos ou do delírio maníaco de bacantes excitadas. No festival dionisíaco a música arrebatadora e o canto coral, a perda dos limites do eu e da identidade, a licenciosidade sexual, eram os modos pelos quais as trágicas revelações - as metamorfoses e o despedaçamento do deus, seu renascimento, bem como da existência como dor universal - podiam ser afirmadas e suportadas. Não apenas o trágico e o cômico originam-se da mesma fonte, como também o grotesco e, segundo Nietzsche (1993), o lírico.

Dentre as quatro peças míticas, *Dorotéia* culmina como paroxismo tanto do grotesco como do lírico, tanto do trágico como do cômico, criando um caleidoscópio de formas que se metamorforseiam e se entrelaçam.

Dorotéia: Conteúdo

Em *Dorotéia* Nelson Rodrigues atinge um de seus ápices quanto à consisão formal: penas seis personagens - todas mulheres, duas protagonistas - em um único cenário e uma única unidade aristotélica de tempo e espaço (Aristóteles, 1992). A divisão em três atos, neste caso, é mero cacoete de teatro, a peça pode ser perfeitamente

encenada em um único ato, o que acentua ainda mais sua proximidade com a Tragédia Grega.

O autor inicia por uma descrição das personagens e do cenário extremamente condensada, imagística, plena de metáforas - todas as características que a tornam mais que uma indicação para montagem teatral, um verdadeiro poema:

> *Casa de três viúvas - d.. Flávia, Carmelita e Maura. Todas de luto, num vestido longo e castíssimo, que esconde qualquer curva feminina. De rosto erguido, hieráticas, conservam-se em obstinada vigília, através dos anos. Cada uma das três jamais dormiu, para jamais sonhar. Sabem que, no sonho, rompem volúpias secretas e abomináveis. Ao fundo, também de pé, a adolescente Maria das Dores, a quem chamam por costume, de abreviação, Das Dores. d. Flávia, Carmelita e Maura são primas. Batem na porta. Sobressalto das viúvas. D. Flávia vai atender; as três mulheres e Das Dores usam máscaras.* [1]

D. Flávia assinala tratar-se de uma casa onde não há quartos, mas apenas salas, remete ao recalque e a tudo que possa relacionar-se com intimidade e sexualidade: *Por que é no quarto que a carne e alma se perdem!* Direto da temática mítica grega: três figuras femininas, de negro e máscaras, aterrorizantes, *hieráticas*, lembram as Fúrias da Mitologia Grega, personagens da Oréstia de Ésquilo. Também conhecidas por Erínias - *perseguidoras com furor* - as três Fúrias possuiam os sugestivos nomes de: Aleto, *a que não pára, a incessante, a implacável;* Tisífone, *a que avalia o homicídio, a vingadora do crime*; e Megera, *a que tem inveja, a que tem aversão por* (Brandão, 1991). Aumenta o caráter sobrenatural e a analogia com as Fúrias, das quais nem os deuses podem se esconder ou escapar de punição, o fato das três primas possuirem o dom de saber, imediatamente, por uma voz, toda vez que alguém da família "dá um mau passo" ou morre[2].

O corpo magro, sem atrativos sexuais, é atributo mostrado pelas viúvas como marca de castidade e de beatitude. Mas as mulheres de Dorotéia, como se percebe ao longo de todo texto, são obcecadas pelo sexo. Já no início da peça há o paradoxo da censura ao sonho, onde dominam as imagens, ser descrita pelo autor por meio da intensa

---

[1] Todas as citações de *Dorotéia* foram retiradas de *Nelson Rodrigues, Teatro Completo*, volume único, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1993; a pontuação segue o texto do autor.

[2] O tema das três personagens míticas femininas remete diretamente ao texto de Freud *O Tema dos Três Escrínios* (1978), que analisa as Parcas e as Horas, mas curiosamante se esquece das Fúrias.

imagem que caracteriza a Poesia. Paradoxo que novamente é assinalado por Nelson Rodrigues com a indicação de que sempre que algo considerado vergonhoso é dito, as primas de negro escondem o rosto com um leque multicolor.

A peça tem início com a chegada de outra prima - Dorotéia - que em contraste com a soturna castidade das mulheres de luto veste-se de vermelho, *como as profissionais do amor* e não usa máscara. Mas a família possuia duas Dorotéias, a que *perdeu-se* e outra que se afogou, por não suportar o conhecimento *que por dentro de seu vestido estava seu corpo nu...* A dúvida diretamente formulada pelas três primas de qual seja a Dorotéia presente no palco, permite a hipótese de que estamos diante de uma metáfora da cisão em dois de um mesmo eu, e que a atual Doroteía-viva precisa reencontrar a Dorotéia-morta. De fato, ao longo de todo o texto Dorotéia define-se como um ser extremo, de contrastes brutais.

Ainda neste início da peça a protagonista-título narra o que tanto pode ser um sintoma histérico, quanto a *hamartia* (falta cometida) desencadeadora da trama de uma tragédia grega, originada da *hybris* (desmedida, excesso), ousada pelo antepassado de um *genos* (Brandão, 1992); paralelo, por exemplo, com os infortúnios que há gerações assolam a dinastia dos Labdácidas, família de Édipo :

> *Eu sabia o que aconteceu com nossa bisavó... Sabia que ela amou um homem e se casou com outro... Na noite do casamento, nossa bisavó teve a náusea...(desesperada) do amor, do homem!...*
> (...)
> *Desde então há uma fatalidade em nossa família: a náusea de uma mulher passa a outra mulher, assim como o som passa de um grito a outro grito...*

Aspecto pouco conhecido da obra teatral rodrigueana, o romantismo negado aparece em toda sua força: o pecado contra o amor é tão grande para Nelson, que não se volta apenas contra quem o comete, mas se transmite de geração em geração. Pecado que está bem de acordo com o aforisma de que *não há solidão mais vil que a do sexo sem amor* (Rodrigues, 1997). O enigma-problema de Dorotéia, cuja confissão é arrancada pelas primas, é que até então jamais sentira a náusea familiar, sintomática antítese do orgasmo.

D. Flávia completa a narrativa da maldição acrescentando à náusea outro sintoma que acomete todas mulheres da família, exceto Dorotéia:

> *Isso aconteceu não contigo, mas com as outras mulheres da família... com a Dorotéia que morreu...com Maura e Carmelita... (grave e lenta) e comigo... Te conto a minha primeira noite e única... As mulheres de nossa família têm um defeito visual que as impede de ver homem... (frenética) E aquela que não tiver esse defeito será para sempre maldita... e terá todas as insônias... (novo tom) Nós nos casamos com um marido invisível... (violenta). Invisível ele, invisível o pijama, os pés, os chinelos...*

Dorotéia procura sentir a náusea, identificar-se com as mulheres da família, razão pela qual dirigiu-se à casa das primas. Estas impõe-lhe sua exigência fundamental: terá de sacrificar todos seus atrativos sexuais, transformar-se em uma criatura repugnante. Em seguida Dorotéia relata um dos principais motivos subjacente desta autoflagelação ardentemente desejada: a culpa. Seu filho, fruto de uma relação a qual não se vendera, adoeceu ainda criança de colo. O médico chamado exigiu como pagamento o corpo de Dorotéia, logo após o que, acusa D. Flávia: *Quando espiaste, de novo, teu filho estava morto!*

Para lembrar Dorotéia sempre de sua culpa, cada vez que vacila em seu propósito de autoflagelação, um jarro misteriosamente aparece e desaparece de cena. Dorotéia queixa-se que seu perseguidor não lhe dá sossego, embora pessoalmente não tenha nada contra ele, *até que é bonito*. Comenta o psicanalista Martuscello (1993):

> *Objetos utilizados para a higiene íntima da mulher em alguns prostíbulos, a bacia e o jarro aparecem aqui como evidência da culpa sexual de Dorotéia.*

Entretanto, não concordamos com este autor quando interpreta o jarro como símbolo fálico, pelo contrário, mostra-se como clara evidência da sexualidade feminina: um símbolo uterino. Ao final da peça, tendo se metamorfoseado em uma criatura repugnante que nem as primas, o jarro finalmente deixará de persegui-la.

A destruição da beleza provoca em Dorotéia grande ambivalência, que permanece quase até o final da peça. Mas acaba por predominar um super-eu sádico, reforçado pela identificação com as primas, que permite a expiação parcial de sua culpa. Para que possa ocorrer tal processo deve submeter-se a um sacrifíco físico: transformar-se de bonita em

feia, adquirindo chagas por todo o corpo através do contágio com um misterioso homem doente, que vive isolado do mundo, chamado Nepomuceno. Deste modo, todas esperam que ela passe a ter a náusea, prova irrefutável que se purificou e igualou às parentas. Resume o psicanalista Martuscello (1993):

> *Nelson utiliza esta inversão de valores para remarcar a repressão sexual em todos âmbitos ou possibilidades de apareciemento da sexualidade, ressaltando a feiúra, a doença, os sacrifícios e todos sofrimentos em geral como valores sempre perseguidos por elas como meio de exegese e ascese espiritual purificadora dos pecados do sexo.*

Mais que uma denúncia contra a cultura que enaltece a doença e o sofrimento, a peça traz uma denúncia contra a culpabilização e o culto da morte. A quinta personagem do núcleo familiar, Das Dores, filha de D. Flávia, nasceu morta, mas ninguém a avisou e foi crescendo! Justifica sua mãe que Das Dores não podia ser enterrada antes de sentir a náusea. Para tanto, está de casamento marcado e se supõe que, após sentir a náusea, regressará a seu nada, satisfeita, feliz. Só que seu noivo vem, de modo extremamente bizarro como se verá, e Das Dores não sente a náusea. Pior, entra *em idílio*, recusa ativamente a náusea e se encanta com uma história contada pelo noivo.

Para conter tal rebeldia, D. Flávia utiliza-se ao extremo de seu poder: amaldiçoa a filha. Das Dores responde que só não podem tirar-lhe o amor que já é seu. Ao que mãe retruca que pode, e mais que isso, possui o poder de reduzi-la a um nada, incapaz de amar ou odiar. D. Flávia usa a revelação de que Das Dores nascera natimorta para agora tentar aniquilá-la de vez. Das Dores responde que não retornará ao nada, mas para dentro de sua mãe, que viverá dentro de D. Flávia e dela renascerá. Em um gesto de teatro expressionista ou surrealista (Fraga, 1998) - o teatro do absurdo só surgiria com Beckett e Ionesco alguns anos após - Das Dores retira a própria máscara e coloca-a no peito de sua mãe. Horrorizada, D. Flávia nunca mais conseguirá retirá-la, apesar de ser ela mesma, a própria D. Flávia, quem agora continua apertando firmemente a máscara contra o próprio peito.

Repressora-mor, D. Flávia reconhece que falhou mas, executora de implacável pulsão de morte, segue feroz por um novo assassinato; junto com Dorotéia conjetura várias possibilidades até que esta lhe sugere a principal:

Você vai dar a luz duas vezes, pode soprar essa luz, cegar essa luz... Ninguém melhor que uma mãe, com mais autoridade, para sufocar aquilo que ela mesmo gerou... A mãe pode pegar uma filha e lhe abrir o rosto ao meio, sendo que um perfil para cada lado...

Dorotéia: Forma

Para representar a pulsão de morte, a cisão e a psicose, o autor utilizou-se de todos os recursos possíveis. As imagens evocadas, intensamente simbólicas e bizarras, não apenas aproximam *Dorotéia* do expressionismo alemão e do surrealismo, quanto do sonho. *Dorotéia* constitui a peça em que o dramaturgo aproximou-se tanto da linguagem poética - logo onírica - evocando de tal modo a fronteira e o recalque entre palavra e imagem, que teve de utizar-se de todo o seu potencial criativo não-verbal. Ao trabalhar com o não-verbal Nelson Rodrigues, produziu intensa reflexão sobre seus mecanismos; desde a análise da imagem onírica, quanto a criação de um estudo, por meio de imagens cênicas, de algo que só alguns anos mais tarde, foi clarificado por conceitos téorico retomados de Freud: denegação, recusa, preclusão. Iniciemos a análise de trechos onde a forma predomina sobre o conteúdo, com relação entre imagem onírica e poesia.

Assim como as três primas viúvas traem sua ambivalência, agitando leques multicoloridos que contrastam com os negros vestidos que escondem qualquer forma feminina, a própria análise formal do texto revela como o autor expressou o contraste entre recalque e retorno do recalcado. A linguagem de D. Flávia, repressora-mor, trai-se por sua qualidade freqüentemente lírica. Dentre todas as personagens Dorotéia e Flávia são as que mais se utilizam de frases descaradamente poéticas. No todo do texto a primazia pelo número e intensidade de lirismo cabe à D. Flávia. Exemplos:

(para Dorotéia) Leva tua história daqui... Afoga tua história no mar...
(...)
(para sua filha) E arredondei para tua noite de núpcias, uma cúpula de silêncio e azul.
(...)
Dorotéia - É cedo, ainda...
D. Flávia - Mas as chagas já deveriam ter vindo...
Dorotéia - Não!
D. Flávia - Já,sim! Numa volta de sol nascem as estrelas...Uma por uma...
(...)

> *Por que, Senhor, por quê?... Nasci com esta face de espanto e delírio...Nasci com este rosto que me acompanha como um destino!... E com esta dor de estrangulado gemendo...O sono cingiu minha fronte...E eu estou em vigília...Minha fronte vive em claro, minha fronte jamais adormeceu...*
> (...)
> *E um abismo grita por mim...*

Considerando que a imagem desvelada pelo fenômeno lírico, análoga em tantos pontos à do sonho, também constitui modo de satisfação do desejo; a poesia existe como transformação do corpo e da pulsão em representante psíquico, ou como afirmou de modo mais literário Octavio Paz, *a imaginação é o corpo em movimento*. O lirismo de D. Flávia é uma forma extremamente sutil de sintoma: a sexualidade recalcada transpira-lhe por todos os poros através da própria expressividade poética de suas falas.

Mas o lirismo, como construtor de belas metáforas, ainda sugere a predominância da criatividade, da pulsão de vida. Por meio de um movimento crescente de adensamento das imagens, a partir do segundo ato, o autor aprofundou ainda mais a texto como metáfora dos mecanismos e arquétipos inconscientes; descreve várias cenas que servem à uma possível discussão tanto dos desdobramentos da pulsão de morte e do recalque, quanto dos mecanismos de preclusão e denegação (Freud, 1978; Lacan, 1986).

Chega D. Assunta da Abadia, mãe do noivo de Das Dores, Eusébio da Abadia. Após grotesco diálogo com as três primas da casa, no qual trocam elogios sobre a feiúra e as doenças de cada uma, D. Assunta vai buscar o filho que ficara na varanda e traz uma caixa embrulhada para presente de onde retira duas botinas desabotoadas: o noivo!

O autor enfatiza: *No seu deslumbramento nupcial, Das Dores está em pleno idílio*. Maura e Carmelita não conseguem dominar a atração sexual pelo noivo de Das Dores. A primeira pede entre soluços:

> *Juro que queria odiá-las e não consigo... ou esquecê-las, mas não posso... queria estrangulá-las, assim, com minhas próprias mãos... ensina-me um meio de esquecê-las e para sempre...de não pensar nelas... (lenta) E se, ao menos, eu não as visse desabotoadas.. .(num lamento) como poderei viver depois que as vi desabotoadas?*

Já Maura, sob o fascínio exercido pelas botas, blasfema, desejando e prevendo o fim da náusea:

> (...) *Mas se não morreu ainda, morrerá... Atravessada por uma lança, como na gravura de S. Jorge.*

Que as botinas sejam uma representação fálica, que seu dasabotoamento seja o mesmo que de uma braguilha, é interpretação corrente dentre os textos sobre *Dorotéia*. Depreende-se também que as protagonistas da peça, perversamente fixadas num objeto parcial, reduzam o homem ao sexo, sendo incapazes de uma relação objetal: o grande crime contra o amor. Como objeto parcial as botinas assemelham-se ao jarro, objeto persecutório da personagem-título.

Uma primeira leitura psicanalítica reconhece facilmente o recalque (*Verdrändgung*) exercido pelas três primas e como Dorotéia, procurando identificar-se com elas, busca o reforço de sua própria repressão contra a sexualidade. Ao longo da peça, devido em parte às solicitações feitas por Dorotéia e pela presença do noivo de Das Dores, que ameaçam a frágil defesa de seu recalque, as três primas regridem mais e mais. Uma leitura mais sutil permite a hipótese de que as grotescas cenas descritas pelo texto imagisticamente representem mais que o recalque, apresentando então sob a forma de cenas visuais os mecanismos de denegação, recusa e preclusão (ou forclusão).

D. Flávia, Carmelita e Maura mal escondem seus desejos, mas intensamente lutam contra a percepção de que lhes pertença; são incapazes de ver alguém do sexo masculino, bem como refutam qualquer evidência do próprio corpo que possa revelar-lhes a sexualidade: descrição poética da negação (*Verneinung*) e da recusa da realidade (*Verleugnung*). Perceber e simultaneamente não-perceber: cisão, já mencionada no início pelo crime cometido pela bisavó, que foi incapaz de unir amor e sexo, bem como por meio da menção às duas Dorotéias, e que em realidade atinge todas as mulheres do texto como se fossem apenas nuances de uma única pessoa.

Demonstrando o parentesco entre neurose e perversão, a recusa causa o fetichismo representado pelas botinas desabotoadas. Inicialmente trazidas à cena como botinas verdadeiras, ao longo do crescente paroxismo que desencadeiam nas três primas, passam mais e mais à condição de botinas alucinadas, revelando então o parentesco entre

perversão e psicose. A exclusão radical de um elemento de si mesmo não mais permite que seja internamente recuperado, pois agora encontra-se fora de toda simbolização, só podendo aparecer no real sob a forma de alucinação: descrição poética da preclusão (*Verwerfung*)

Através de *Dorotéia* Nelson Rodrigues trilhou, a partir de si mesmo e do teatro, todo o caminho percorrido desde as primeiras formulações do recalque freudiano, trilhando pelos desdobramentos clínicos e conceituais posteriores, até o outro extremo teórico-clínico que constituiu o conceito de preclusão. No caso do recalque o significante não está ao alcance do sujeito, tendo sido excluído do campo da consciência, mas pode retornar indireta ou disfarçadamente sob a forma de sintoma: sonho, neurose, ato falho. A preclusão, pelo contrário, implica a não-integração, ou melhor, uma não-ascenção ao simbólico; um vazio que não pode ser preenchido, o significante não pode ser recuperado não por estar em ouro lugar, mas por que não está em lugar algum e vai aparecer alucinatoriamente no real.

Tanto para Carmelita quanto para Maura o predomíno da preclusão sugere o predomío da estrutrura psicótica. A fascinação de ambas pelas botinas foi claramente caracterizada pelo autor como a vontade de fundir-se com o objeto alucinado. Já em D. Flávia, apesar de também sentir o mesmo fascínio, acaba por controlar-se, predominando novamente o recalque, a denegação e a neurose.

Tanto a recusa quanto a preclusão foram descritas por Freud e Lacan como meios de rejeitar e não aceitar a castração. A incapacidade de suportar a diferença sexual fornece-nos a chave para interpretar o universo de *Dorotéia* como um universo de predominante homossexualidade perversa. Sendo assim configura-se uma peça só de mulheres, quase todas viúvas (assassinaram seus maridos?), em que o masculino é reduzido a um fetiche - contrariando a noção corrente de que não exista ou seja muito raro o fetichismo feminino - e o ódio generalizado à sexualidade, feminina ou masculina, demonstre a incapacidade de aceitar qualquer diferença. Ainda é mais revelador que tendo ocorrido a impossibilidade de aceitar a castração, agora exija-se um super-eu

sádico, que se manifesta por meio de um exercício sádico do poder: a não-aceitação da castração conduz à necessidade permanente e compulsiva de castrar outrem.[3]

Repressora-mor, perdendo controle sobre as primas, nada resta a D. Flávia senão assassinar Maura e Carmelita e o faz, segundo direção expressa do autor, sem tocar, por meio de gestos *simbólicos*. D. Flávia literalmente *sobre*-vive sobre suas primas pelo triunfo de sua denegação. Plena de pulsão de morte - bem de acordo com o texto de Freud sobre a origem da denegação a partir da pulsão de morte - D. Flávia declara preferir o longo masoquismo de, junto com a desfigurada Dorotéia, apodrecer em vida.

Múltiplas são as imagens de *Dorotéia*, sejam imagens formadas no espaço intrasubjetivo da leitura, sejam no espaço intersubjetivo do palco: o verbal transformado em imagem visual, um cenário sintetizado em suas características essenciais, três ameaçadoras figuras míticas de negro e de máscaras, estereótipos, todo tipo de cenas bizarras e grotescas, objetos em que a parte representa o todo, objetos que aparecem e desaparecem misteriosamente, gestos rituais e mágicos, permanente sentimento de estranheza. Em todos os detalhes as imagens do texto assemelham-se à imagens de sonho e pesadelo, construídas por deslocamento, condensação e simbolização. Imagens que se metamorfoseiam uma em outra sem quebra de continuidade, cuja seqüência parece-nos muito mais artifício da narrativa diurna, que da simultaneidade onírica e noturna onde realmente ocorreram.

Conclusão: D. Flávia e a Anti-Leitura

Em *Dorotéia* o método psicanalítico desvela-nos tanto o conteúdo quanto a forma. O conteúdo dramático de *Dorotéia*, coerente com sua forma, reproduz o recalque, bem como outros mecanismos gravemente regressivos, todos funcionando para manter a aversão à sexualidade, por meio da mais extrema representação imagística. Uma interpretação suplementar das personagens representadadas pelas três primas de luto e sua conexão com a pulsão de morte remete diretamente ao artigo *O Tema dos Três Escrínios* de Freud (1978).

[3] As considerações sobre a castração não implicam a concordância plena com sua formulação e uso teórico por Freud e Lacan, considerações que curiosamente permeiam-se de misoginia, acusação da qual muito menos está isento Nelson Rodrigues.

Dorotéia é uma das peças menos conhecidas de Nelson Rodrigues. Raramente encenada, ora descambou para a tragédia solene, ora para a farsa exagerada (Magaldi, 1992). Portanto trata-se de um texto de difícil leitura, tanto como literatura quanto como teatro. Questões de gosto à parte, o fato de Dorotéia lidar com aspectos tão primitivos e embebidos de pulsão de morte da natureza humana sugere-nos uma das causas desta dificuldade.

Para a psicanálise quando a perda do objeto ocasiona uma renúncia pulsional, permite que ocorra a constituição do símbolo e do próprio sujeito. A denegação possui grande importância neste deslocamento pulsional, ocasionando que a falta seja reconhecida, e simultaneamente não-reconhecida por meio de sua substituição pela linguagem: *a palavra é uma presença feita de ausência, vale dizer, é negatividade* (Castro, 1992). Logo, a pulsão de morte possui papel essencial na constiuição da linguagem.

Entretanto, no texto, as três primas e Dorotéia apresentam tal excesso da pulsão de morte, que ao invés de constituir a palavra a desconstroem, bem como ao próprio sujeito. O recalque sexual é tamanho que desencadeia a preclusão, levando à morte psíquica e à morte real. A dificuldade ou impossibilidade de leitura, deste e de qualquer texto, pode analogamente ter uma causa semelhante. O prazer, o erótico no gozo do texto, é fundante do prazer da leitura, por que contrabalança, com ganhos, a destruição e o recalque originários da pulsão de morte. Encontrar pela frente uma D. Flávia significa impedimento ou destuição do ato da leitura: seja em uma figura da família que coage à criança a ler, seja em um(a) professor(a) que impõe seu poder sobre o texto por meio de sua escolha e de sua própria interpretação, seja em todas os modos como a procura pelo texto novo é impedida ou impossível - miséria, falta de bibliotecas, professores mal-remunerados e desmotivados, competição desleal com as imagens superficiais, repetitivas e sádicas da televisão, entre outros motivos.

Como conclusão, a análise psicanalítica de *Dorotéia* fornece a metáfora para uma das principais dificuldades da leitura em geral: a transposição entre a palavra escrita e a imagem. Sem a criação intrasubjetiva da imagem poética, não há como se deixar conduzir pelo texto, esquecer que não passa de uma série de sinais impressos sobre o papel. A

impossibilidade de viver a imagem poética, unificadora do conteúdo e da forma, possivelmente possui como um dos motivos o recalque excessivo, quaisquer que sejam as causas, interiores ou exteriores ao leitor.

Referências Bibliograficas

ARISTÓTELES. *Poética - Peri Poiétiké.* São Paulo, Ars Poética, 1992.

BRANDÃO, JUNITO DE SOUZA. *Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega*. Volume I. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. *Teatro Grego - Origem e Evoluçào.* São Paulo, Ars Poética, 1992.

CASTRO, ELIANE DE MOURA. *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo, Editora Ática, segunda edição, 1992.

FERRAZ, EUCANAÃ. *Dorotéia: Tragédia Irresponsável*, in *Range Rede - Dossiê Nelson Rodrigues.*Rio de Janeiro, Palavra Palavra/ Faculdade de Letras da UFRJ, ano 4, número 4, primavera de 1998.

FRAGA, EUDINYR. *Nelson Rodrigues Expressionista.* São Paulo, Ateliê Editorial/FAPESP, 1998.

FREUD, SIGMUND. *The Interpretation of Dreams*, in *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vols. IV e V. London, The Hogarth Press and the Institute of Pssycho-Analysis, reprinted 1978.

_____ . *The Theme of the Three Caskets*, in op. cit., vol. XII

_____ . *Negation*, in op. cit, vol. XIX.

_____ . *Fetichism*,in op. cit., vol. XXI.

_____ . *An Outline of Psycho-Analysis*, in op. cit, vol. XXIII

LACAN, JACQUES. Os Escritos Técnicos de Freud - Seminário 1. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1986.

LOPES, ANCHYSES JOBIM. *Estética e Poesia: Imagem, Metamorfose e Tempo Trágico.*Rio de Janeiro, Sette Letras, 1996.

_____ . *Contribuições de uma Teoria da Leitura e de uma Nova Estética para a Educação*, in *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, ano 17, número 31, junho 1998

LOPES, ÂNGELA LEITE. *Nelson Rodrigues- Trágico, Então Moderno.*Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro/Editora UFRJ, 1993.

MAGALDI, SÁBATO. *Nelson Rodrigues: Dramaturgia e Encenações.* São Paulo, Editora Perspectiva, segunda edição, 1992.

_____ . Prefácio, in *Nelson Rodrigues - Teatro Completo.* Volume único. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1993.

MARTUSCELLO, CARMINE. *O Teatro de Nelson Rodrigues - Uma Leitura Psicanalítica*. São Paulo, Siciliano, 1993.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

RODRIGUES, NELSON. Flor de Obsessão. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

_____ . *Teatro Completo.* Volume único. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1993.

SALOMÃO, IRÃ FIGUEIREDO. *Ética e Estética do Masculino no Teatro de Nelson Rodrigues.*Rio de Janeiro, projeto de tese, 1999.

A MÁGICA FRUSTRADA DA LEITURA

Mariluci Novaes
(UFF / Cnpq)

0. Introdução

Se é dentro da "trama imaginária de uma teoria que se negocia a relação com a loucura" (Gadet e Pêcheux, 1981:60), as condições de teorização da leitura em textos escritos em estados de psicoses apresentam diferenças nas estratégias teóricas de contenção do estranhamento que esses textos causam: a língua como lugar do código (do familiar) também é lugar de equivocidade, já que o leitor é colocado em posições distintas frente a ela, posições que tanto podem redundar em efeito de inteligibilidade ou de ininteligibilidade. Aquilo que escapa à ordem da língua, como lugar de antecipação de sentidos, instala-se num lugar de borda contornado por um espelho mágico, no qual o mesmo se coloca como uma outra coisa, como uma sombra de uma outra coisa que já está lá inscrito, mas numa escrita enigmática. Uma coisa que se desconhece, um lugar de atração e repulsa. De forma semelhante com outros textos, tanto autor quanto leitor estão submetidos à escrita enigmática do inconsciente que se inscreve de forma singular na escrita/leitura.

Na metáfora do bloco mágico, utilizada por Freud [1925(1972)], uma mágica se opera nesse jogo de faz-de-contas de coisas que aparecem e escapam como imagens no espelho. Uma feliz alusão para se entrar no jogo das sombras pelo qual os textos produzidos por psicóticos[1] convocam o outro/ leitor pelo estranhamento. Um jogo em que a homonímia (na formulação de Milner, 1983) se prende num movimento de escri-(lei)tura, mas não se completa, porque aquilo que o outro/ leitor não diria não faz signo para si. Que uma coisa tenha que virar outra para fazer signo e poder ter efeito de inteligibilidade, essa parece ser a mágica da

leitura. O mundo das mágicas e a metáfora do bloco mágico indicam o movimento de virada que parece estar no centro da questão do estranhamento que os textos produzidos em estados de psicoses causam aos leitores. O fazer signo só se cumpre na relação do outro, leitor, com os textos? Que possibilidades de relações são essas, quando o leitor sabe de antemão que os textos foram produzidos por psicóticos? De que estratégias de contenção se arma para aprisionar o texto na leitura?

Para refletir sobre algumas estratégias de contenção no aprisionamento da leitura, partirei de algumas formulações de Novaes (1996) a respeito do efeito provocado pela língua no outro/ leitor que cria um certo espaço de inteligibilidade, esse efeito de convocar um saber sobre a língua. Seguirei Milner [1989(1995)] para propor uma teorização que sustente a ambigüidade do sujeito que toma a posição de saber sobre sua própria língua, ao emitir julgamentos se algo pertence ou não a ela, e imediatamente percebe que esse saber não é garantia de leitura. A alusão ao bloco mágico procura a efemeridade do efeito de uma inscrição do inconsciente no texto / leitura que não se mantém, da convocação que se faz efeito de estranhamento, por ser pontual.

I. **O outro no efeito de estranhamento: o espaço de inteligibilidade na língua**

A psicose aparece nos textos como efeito de estranhamento, como algo que escapa a qualquer antecipação. É no estranhamento que vejo o lugar dos textos produzidos em estados de psicoses. O estranhamento não se faz na constatação passiva, do ouvinte ou do leitor, de que o texto é diferente. Estar na diferença é um já-estar na semelhança. Isso se dá porque o estranhamento afeta mais na semelhança do que propriamente na diferença com textos que poderiam ser escritos pelo outro.

Um texto numa língua totalmente desconhecida não é diferente. Não provoca estranhamento, simplesmente exclui. Não é isso que ocorre com os textos produzidos em estados de psicoses. Não há exclusão, embora possa haver recusa (meramente ilusória) de se comprometer com o estranhamento, silenciando-o ao

chamá-lo de texto incoerente. Mas não há como silenciar um texto que afeta o outro e que demanda um vir-a-saber. Sempre algo escapa à camisa-de-força do silenciamento, como exclusão, para tornar-se estranho em outro lugar.

Que outro lugar é esse e quem é o outro frente ao estranhamento? Naturalmente que a questão não visa a entificação do outro, mas a determinação de uma posição. Um posição cúmplice nos efeitos da demanda de legitimação da palavra do sujeito, de legitimação da língua comum, aquela que promete sentidos.

Trata-se também de algo que dá ao sujeito no texto legitimidade de estar na língua e legitimidade a sua condição de autoria, no que essa condição traz de sentidos antecipáveis já legitimados em outros lugares. O movimento de legitimação do texto, desencadeado da posição do outro, surge da identificação primeira com algo do que é dito - afinal ambos falam a mesma língua e devem compartilhar unidades significativas, formas de antecipação dos sentidos. A posição do outro frente ao texto é afetada pela posição daquele que diz. Uma se articula com a outra. Não como causa e efeito, mas como duas posições estruturalmente necessárias a legitimação do texto. Quem sanciona o texto é o outro; uma posição instaura a outra. Quem legitima o texto percebe a demanda de sentido que vem dele.

O sujeito nas psicoses aparece nos textos como sendo outros que não ele próprio. O sujeito aparece no texto estranho a si mesmo. Mas será que ele próprio se estranha? O que está em jogo é a cessação da primazia de um efeito organizador consciente, condição necessária para que o texto seja legitimado pelo outro. Nos textos produzidos em estados de psicoses, vários outros sujeitos dissociados, comparecem mas não se estranham, como no fragmento de texto[2], que reproduzo abaixo:

> ***Você*** *se lembra muito mal de* ***sua*** *infância, ou melhor* ***eu*** *me lembro muito mal da* ***minha*** *infância; lembro quando cheguei ao Rio de Janeiro com o Papa...****me*** *lembro de estar frente à frente com o Papa e dar um bofetão na*

cara dele depois que ele me revelou a façanha de pedra que ele fez: jogou cinco cilindros no mar com cinco criancinhas dentro; aquele desgraçado Paulo I

Essa é a dimensão aterrorizadora do estranhamento: uma dimensão que inclui o não-sentido ao incluir uma polifonia de vozes dissonantes. Apesar disso, há uma organização textual a partir de uma posição-sujeito que tenta manter a coesão que dá um mínimo de textualidade ao texto. Isso perturba o leitor , porque cabe a ele legitimá-lo ou não como texto e isso já é uma demanda de sentidos, uma demanda de um ato de leitura .

É uma questão para a Psicanálise se há ou não sujeito nas psicoses, a partir da possibilidade ou não da transferência na clínica. Por o psicótico parecer não ser afetado pela sua própria fala nem pela fala do outro (ver por exemplo, sob o ponto de vista de uma análise lingüística, Novaes 1996), questiona-se se haveria aí lugar para um sujeito que se constitui nos tropeços de sua própria fala, como ocorre nas neuroses. Estou considerando aqui que se há fala numa língua, há sujeito. O fato de essa fala apresentar uma autonomia aparente em relação àquele que fala e não fazer sentido para o outro não significa, a meu ver, que não haja sujeito nessa fala. Falar ou escrever é desejar significar e o desejo de significar é parte fundadora de um sujeito.

O estranhamento que afeta o outro e demanda um ato de leitura constitui-se de quê? De uma frustração de expectativas de redescobrir algo familiar, de repetição daquilo que se conhece. Expectativas que são da ordem do que é discursivamente antecipável, das significações que circulam em outros textos antecipando sentidos. Freud, no trabalho sobre os chistes, admite que a repetição é fomte de prazer: o prazer da redescoberta do familiar que dá um sentimento de poder [1905(1972:144)]. O efeito de estranhamento provocado no outro certamente não é uma fonte de prazer. A ruptura da antecipação de sentidos exige um retorno

sobre o escrito para que algo seja ressignificado, já que num primeiro momento algo dos efeitos do texto soa familiar, o que reforça as expectativas.

A frustração se segue porque não há ressignificação possível no movimento de volta. O outro, na dimensão de intérprete, na dimensão de atribuição de sentidos que o texto demanda, vê-se confrontado com a desestabilização provocada pela descontinuidade de formas antecipáveis com formas inantecipáveis. Aquilo que é familiar frustra-se à continuidade da significação que parecia passível de ressignificação. O estranhamento dá-se pela semelhança com outros textos já lidos e permite uma estranha identificação simbólica do outro no texto.

Identificação por quê? Condições discursivas deflagradoras dos textos, que parecem estranhas ao outro, permitem que ele "se reconheça"em algumas unidades significativas comuns. O que tornará o texto estranho é a tensão entre a identificação simbólica com posições discursivas do texto e o apagamento da identificação pelo reconhecimento apenas da diferença.

O outro, preso naquilo que o captura como familiar e, ao mesmo tempo, o repele por ser estranho, se torna cúmplice do que é dito, já que ele também se encontra assujeitado pelo funcionamento da língua no texto. Quero dizer, aquilo que a ele é familiar e parece significar, por um momento, foge ao seu controle sobre unidades significativas conhecidas.

Reparem no texto a seguir o que eu estou chamando de movimento de funcionamento da língua que coloca o leitor num deslizamento abrupto entre estados de familiaridade e de estranhamento:

Os Galenos

Porquê o general Figueiredo não me dá logo a galena para eu desvirginar e acabar logo com isso? Como da primeira vez eu não podia saber da verdade, e se não, não agüentaria. Talvez agora eu não possa também saber da verdade se não eu posso botar tudo a perder, mas o que seria essa verdade? Como eu não podia saber que havia uma raça de extraterrestres

em Plutão e que eles são hostis e que querem me matar e que sou eu que vou dar o golpe de misericórdia nêles transando com uma das deles. Mas porquê que eu não posso saber de tudo? Sei lá; eu acho que os generais têm razões que a própria razão desconhece. Dá primeira vez eu não agüentaria saber da verdade sem me internar toda hora porquê a verdade era terrível demais. Eu acho que os galenos já sabem quem é o José Augusto e isso só aumenta o perigo para mim. Como eu não penso; isso de não pensar só me ajudou.

A acessibilidade do outro aos textos produzidos em estados de psicoses vem do que ainda há da relação com outros textos produzidos fora desses estados. Vem do que a língua mantém como possibilidade de acesso ao simbólico. A inacessibilidade do outro aos textos vem, por outro lado, da impossibilidade de se identificar ao Outro simbólico (condição da interpretação) no texto, porque, nesses textos, lá só pode ser lugar do Outro imaginário, um Outro aterrorizador, totalmente desconhecido. A condição da interpretação, que a Psicanálise oferece para olharmos para os textos produzidos nas psicoses, é da ordem de uma condição que exige uma simbolização primeira para que, pela repetição, possa haver interpretação. Tem que haver um Outro simbólico já-lá no texto, para que haja identificação e, por conseqüência, interpretação.

A articulação entre simbólico, imaginário e real encontra-se no próprio texto. A ordem simbólica é constituinte para o sujeito e para o outro no texto. A ordem simbólica é que liga e orienta as incidências imaginárias no texto. Nesses textos, por não haver simbolização primeira, ocorre o que Lacan chama de "proliferação imaginária", já que o que é recusado na ordem simbólica reaparece no real. Trata-se, portanto, de um imaginário que não liga sentidos impedindo muitas vezes ao leitor que se recupere qualquer forma de textualidade.

Mas a condição desses textos parece não se restringir à identificação simbólica com o outro, pois, palavras e categorias da língua, que funcionam como matéria para o texto, apesar da desestruturação imposta pelo imaginário, também

têm sobre o autor uma eficácia imaginária, pois elas não são vazias. Suas cargas semânticas continuam prometendo sentidos. Talvez essa seja uma possibilidade de textualidade a partir de um “Eu” que se torna enunciável num funcionamento particular da língua.

II. **Da inteligibilidade à interpretação**

A proposição de Milner (1989), acerca da noção de gramaticalidade proposta por Chomsky, permite que se contemple uma certa condição de inteligibilidade como efeito da língua sobre o outro, e que é o efeito do familiar: o outro que julga a gramaticalidade numa posição outra à do estranhamento. Para um texto provocar efeitos de inteligibilidade, de gramaticalidade, ou seja, ser julgado como pertencente àquela língua, tem-se que fazer um retorno sobre o próprio movimento de ação da língua no texto.

Não se faz isso da mesma maneira com todos os textos. O movimento de retorno encontra-se de forma diferente na poesia, na literatura de forma geral, nos chistes, nos textos jornalísticos, nos textos publicitários. O movimento de retorno implica ressignificação. Esse movimento de retorno para ressignificação parece impedido nos textos produzidos em estados de psicoses, concedendo apenas uma certa legitimidade ao texto de pertencer a uma língua comum ao leitor e de prometer sentidos previsíveis, apesar de insuficientes, para manter a textualidade.

A ação da língua num texto pode provocar movimentos de retorno sempre que convocar o outro pelo efeito de estranhamento, pois esse convoca o outro para que ele ocupe a posição de autor, de produtor da textualidade. Ele estranha o texto exatamente por julgá-lo possível, mas não poder interpretá-lo. Um efeito, portanto, da língua de retorno sobre si mesma que é da ordem do possível e do impossível, do aceitável e do inaceitável. Esse possível e aceitável podem não coincidir exatamente com o material do texto, mas é ele que garante um limite mínimo de inteligibilidade, que faz com que os textos não excluam seus sujeitos da língua, que

eles também sejam efeitos dessa língua. Afinal é essa língua comum que assegura a tênue condição de cidadania dos sujeitos em estados de psicoses.

Resumindo o que venho desenvolvendo até este ponto, estou falando de uma tensão que é constitutiva de qualquer ato de leitura. Mas, na singularidade dos textos produzidos em estados de psicoses, o que se observa é que a língua, enquanto sistema de signos (se a pensarmos a partir de Saussure), e a competência gramatical (se a pensarmos a partir de Chomsky) não são garantias para atos de leitura. A condição de se saber uma língua está em julgar seus próprios enunciados e os dos outros como pertencentes ou não a essa língua. E a condição de se falar uma língua está na busca de um espaço de inteligibilidade. Essa condição encontra-se nos textos nas psicoses, apesar de a relação entre seus sujeitos e a língua parecer diferente: um sujeito em estado de psicose não é capaz de emitir julgamento se um enunciado é possível ou não, já que ele está impedido de se colocar numa posição outra que não seja aquela controlada pelo Outro imaginário. Ele não se corrige porque não estranha o que diz:

> *Mas agora eu alego: eu salvei Karl Marx do cilindro do mar. Porque quando bem velhinha eu for morrer posso não ser mais tanto assim, mas vou morrer rindo neste dia, porque o cilindro do mar e inumano e não pertence nem é dos Deuses. Porque sou também politeísta.*

As sentenças acima, apesar de provocarem efeitos de inteligibilidade, não podem ser consideradas unidades de significação semanticamente interdependentes, a partir dos próprios sentidos prometidos pela língua portuguesa. O estranhamento vem dessa estranha particularidade da língua oferecer sentidos que não se mantêm. Ou seja, a sintaxe não garante interpretabilidade assim como os signos da língua. A interpretabilidade torna-se uma demanda em outro nível: o nível da textualidade.

Uma das questões pertinentes para se pensar esse movimento da inteligibilidade à interpretação encontra-se na relação que se pode estabelecer

primeiro entre língua e instâncias discursivas, a partir da proposta do aparelho formal de enunciação de Benveniste (1989). Essa proposta permite recolocar o sujeito de enunciação na própria relação com esse sistema, que por exigência teórica, coloca o sujeito fora de seu escopo teórico. Assim, pronomes pessoais, advérbios de tempo e de lugar e outros elementos dêiticos funcionam como marcas de que a língua encontra seu funcionamento nas instâncias discursivas, como o texto, a partir de um sujeito que se apropria dessa língua. Assim, escrita e leitura são atos de sujeitos que se apropriam da língua a partir de sua relação singular com ela. São essas relações singulares que trarão como conseqüência atos de leitura diferenciados, mas também atos de leitura compartilhados porque, mesmo com a singularidade das relações, a língua é algo que antecede a instauração do sujeito e ela é transmitida socialmente a partir de outros sujeitos já em relação com ela.

Leitura e produção de textos, portanto, são atos de linguagem, em forma de demanda de interpretação e de autenticação não só de significações compartilhadas pelo uso de uma língua comum, mas também de valores pragmáticos que regem o uso dessa língua e que tornarão um conjunto de signos e sentenças em um texto. Assim o que dificulta os atos de leitura dos textos produzidos em estados de psicoses são os efeitos de estranhamento provocados não só pelo funcionamento da língua às vezes de uma forma singular, como também pelos valores pragmáticos ao mesmo tempo familiares e estranhos. O estranhamento, portanto, não se encontra só na ordem da língua, mas também nos efeitos dos atos de linguagem, com suas verdades pragmáticas singulares, sobre o leitor. Observem os fragmentos de textos a seguir:

> *O Papa Pio XII já morrei deixando o Paulo VI no lugar e este achava que ainda ía dar Pio XV (esconjuro) a loucura tem cura e tem hora para fazer Bosta.*

… as irmãs que me lavaram a cabeça foram também da igreja apostólica romana, essa igreja sempre fez isso ela sempre enlouqueceu gente pra tirar dinheiro e eu lembrei a encarnação anterior que meu nome era Ukle, o Canadê.

A subversão de crenças (o lugar do Papa, da Igreja, como instituições organizadoras de orientação cristã de indivíduos) e discursos já consolidados por atos de linguagem anteriores pode evidenciar que ao se falar de textos produzidos nos estados de psicoses não cabe trabalhar com identidades absolutas, como a entidade indivíduo sugere, e sim com sujeitos de atos de linguagem que "decidem" sobre a verdade de suas crenças e de seus desejos.

Conclusão

A Psicanálise como alternativa de tratamento das psicoses aposta na reconstrução subjetiva através de atos de linguagem. Portanto, não exclui qualquer enunciação, por mais excêntrica que seja, e não acredita que haja qualquer coisa além e aquém dos atos de linguagem. Mas fora do âmbito desses tratamentos, esses discursos e textos escritos seriam considerados pela Lingüística como desviantes e fora de seu escopo de análise. Alguns lingüistas nomeiam todo e qualquer discurso desviante como patológico. Por considerar que a Lingüística não se deve esquivar a sua condição de ciência da linguagem, é que não excluo em minhas análises a linguagem produzida em estados de psicoses. Se a transdisciplinaridade em direção à Psicanálise, para se pensar o lugar do sujeito na relação com a língua e com a linguagem, mostra algumas vantagens teóricas, é porque há uma dimensão ética em jogo em não excluir textos e discursos porque eles apresentam diferenças em relação a algum parâmetro de normalidade que as teorias implicitamente apregoam. A consideração do uso da linguagem como atos de linguagem, que constituem sujeitos e mundos através de suas verdades pragmáticas, parece-me ser uma ponte

teórica entre a Pragmática e a Psicanálise, cuja grande virtude é redefinir os princípios fundamentais que regem a Pragmática enquanto campo estudo que se volta para a comunicação e para a relação dos falantes entre si.

A leitura de textos produzidos em estados de psicoses torna-se muitas vezes uma mágica frustrada, porque a língua e os atos de linguagem que seriam desencadeadores dos truques de interpretação dos textos falham na sua produção de efeitos. Como nesses textos, os sujeitos estão submetidos a um imaginário desestruturador, a um simbólico que não sustenta o sujeito frente ao real e a um real que joga o sujeito de um lado para o outro, a mercê de forças inconscientes, os efeitos desses textos sobre o outro falham e não produzem atos de leitura. Tal fato, para os sujeitos nas psicoses, traz conseqüências sociais sérias além de aumentar seus sofrimentos: a exclusão desses sujeitos e a desautorização de seus discursos enquanto cidadãos.

Notas

1. O que será designado neste trabalho por “psicoses” refere-se a estados distintos das neuroses na constituição dos sujeitos nos discursos em suas relações singulares com as três instâncias formadoras do psiquismo: real, imaginário e simbólico.
2. Os textos e fragmentos de textos reproduzidos fazem parte do material de análise da pesquisa “Os atos de fala nas psicoses: um estudo da pragmática no discurso” (CNPq processo no. 350511/97), realizada de 1997 a 1999, e da pesquisa atual “Os atos de linguagem nas psicoses” (CNPq processo no. 301127/95-6), ambas desenvolvidas por mim. Os textos foram obtidos na Oficina da Escrita do Centro de Atenção Diária do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, local onde desenvolvi parte da pesquisa. A reprodução dos textos segue fielmente o que foi escrito pelos usuários dessa Oficina. Não foram feitas correções ortográficas, nem gramaticais.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, E. 1989. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes

FREUD, S. [1925(1972)]. *Uma nota sobre o bloco mágico*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago

_____ [1905(1972). *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago

GADET, F. et PÊCHEUX, M. 1981. *La langue introuvable*. Paris: François Maspero

LACAN, J. 1988. *Seminário 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

MILNER, J. C. [1989(1995)]. *Introduction à une science du langage*. Paris: Éditions du Seuil

_____ 1983. *Les noms indistincts*. Paris: Éditions du Seuil

NOVAES, M. 1996. *Os dizeres nas esquizofrenias: uma cartola sem fundo*. São Paulo: Escuta

LEITURA DE MUNDO, LEITURA DE TEXTO: RÁDIO "PIRADOS NO AR", UMA EXPERIÊNCIA NO TRATAMENTO DE PSICÓTICOS

Soraya Diniz Rosa
Terapeuta Ocupacional
da Oficina Terapêutica "Jardim das Acácias",
mestranda em Educação pela UNISO, 1999,
docente do Curso de Graduação em
Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba.

> "O senhor... Mire veja: o mais importante bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando.
> Afinam ou desafinam".
> (Guimarães Rosa)

Este trabalho diz respeito a uma experiência da prática profissional de uma equipe, no tratamento de psicóticos, numa Oficina Terapêutica, na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, fundamentado em um outro pensar-agir-tratar a loucura, numa possibilidade de ação que comporta o desconhecido, o diferente e o singular.

Este espaço, definido como de não internação, onde os pacientes ficam durante o dia, de noite vão para suas casas e retornam com uma bagagem de acontecimentos, ora tristes, ora alegres, que fazem parte do seu cotidiano, foi construído como uma forma alternativa de atendimento psiquiátrico.

Poderíamos dizer que este espaço não é um espaço como outro qualquer: é um prédio com quatro salas amplas, iluminado e colorido, onde as paredes pintadas em tons pastéis emolduram-se cenas múltiplas entre telas, painéis, fotografias, textos, poesias, anúncios, recados, jornais, cerâmicas, cestarias e outros adornos, que se transformam numa multiplicidade de leituras do mundo, impossíveis dentro de uma abordagem histórica do modelo da lógica contemporânea que a Psiquiatria propõe. Deste modo, viabiliza-se um espaço de inter-relações, perpassadas por atividades artísticas, expressivas

e de comunicação, através das quais os indivíduos podem expressar a sua subjetividade.

O trabalho da Oficina Terapêutica contrasta o modelo que se caracteriza pelo atendimento hospitalar especializado e científico, em que a reclusão se justifica pela necessidade da desvinculação familiar e social.

Localizando historicamente, a idéia deste trabalho surgiu no final do ano de 94, diante de toda trajetória do modelo de psiquiatria que acontecia na cidade de São Paulo, ao qual tínhamos maior acesso, em função das intervenções estaduais de fiscalização e controle da Secretaria de Saúde do Estado, no hospital psiquiátrico que trabalhávamos. A crítica ao modelo hegemônico e asilar dos manicômios públicos e privados, a trajetória sanitarista (1980-1987) com o modelo assistencial de prioridade no atendimento ambulatorial, a criação de outros serviços para o atendimento ao paciente psiquiátrico e a própria força interior da instituição em que atuávamos garantiram a produção desta experiência.

Estávamos então na contramão, sem salas para consultórios, sem uniformes brancos, sem preocupação com a assepsia e com os diagnósticos legitimados pela equipe médica, tínhamos apenas o desejo de poder estabelecer uma forma de tratamento em saúde mental que priorizasse a vinculação com a vida, com as pessoas, através de outra linguagem.

As cenas do modelo italiano começavam a fazer sentido. Tratava-se de transformar, produzir, desconstruir, desmontar, emancipar, reconstruir...

> *"o social, o sanitário, a justiça, a norma, o poder, a festa, o dinheiro, as instituições, as leis, as avaliações, a afetividade, as administrações, a loucura. Não recusamos atravessar nenhum deste níveis, os tomamos juntos como partes indivisíveis de uma vida real para transformar dentro de uma instituição paradigmaticamente real"1*[1]

Esse caminho complexo e difícil tem muitas rupturas. A ação está na desmontagem do mito da loucura para a reconstrução de uma outra percepção de loucura, focada na particularidade, na história individual, nas marcas, nos valores, nas relações, nos afetos, nos sonhos dentro da produção de uma subjetividade.

[1] Rotelli in Nicácio, 1989: 91/92.

Harvey [2]afirma que "*a hegemonia ideológica e política em toda sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social"*, em que tempo e espaço são fontes de controle e forma de poder social

Assim, pensar na história da loucura não implica em situar os indivíduos numa zona estática, mas poder pensar num processo contínuo que os faz transitar pelos espaços sociais, na tentativa de compreender seus percursos.

A partir do século XVII, em meio às mudanças sociais e econômicas que implicavam na acumulação de imensas populações altamente pobres vivendo à margem das cidades, o trabalho surge como a possibilidade da produção de riqueza. Contrapunha-se assim, à concepção anterior de trabalho enquanto uma exigência religiosa, moral ou mesmo econômica. Estabelece-se um novo tipo de contrato social através da diferenciação da pobreza válida da inválida.[23]

Surge então uma figura totalmente incapaz de aderir a esse contrato social, calcado na possibilidade da venda de força de trabalho e da preservação da cidade através da perfeição, da harmonia e da razão. Esse personagem, teve a incumbência da desrazão, determinada não somente pela incapacidade de arrazoar mas, principalmente pela pobreza inválida da não adesão ao trabalho.

Descartes decretava a incompatibilidade absoluta entre a loucura e a razão. Desde então, a dimensão da loucura estava determinada pela estranheza, pelo delírio do invisível, pela subversão das regras do jogo embaralhando os códigos e deslocando os limites para outro modo, caracterizava-se como um potencial de territorialização culturalmente determinado.

O louco, diz Foucault [4] *é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber"*.

[2] Harvey, 1996:207
3 Castel, 1991.
4 Foucault, 1996: 11

Desta forma, a cidade moderna elaborou uma estratégia prática para resolver essa atenção social: a reclusão dos perturbadores da ordem pública, da ordem familiar e dos infortúnios da sociedade, cujo comportamento era da transgressão e da disrupcão do humano, que se fazia necessária em nome da racionalidade social e científica.

Esta foi a estratégia encontrada para se inscrever a loucura na sociedade moderna: a positividade ao asilamento e ao confinamento.

Na condição pós-moderna, justificamos outras clausuras para os que não têm poder social de domínio de um espaço e não são agentes catalisadores de lucro e riqueza. Não há espaço para o diferente, como os homossexuais, as prostitutas, os índios, as crianças pobres, os sem-terra, os velhos. Definimo-nos uma identidade, atribuímo-nos um espaço, reconhecemo-nos seus direitos dentro de um território próprio e discriminado pela subjetividade dominante da auto-regulação. E, para o louco continuamos insistindo nesse individualismo de isolamento do conjunto da sociedade, dando-lhe um papel de inutilidade social, negando-lhe frequentemente o mínimo de reconhecimento na vida cotidiana.

Continuamos separados, embora muitos digam o contrário, "*que a palavra do louco não está mais do outro lado da separação; que ela não é mais nula e não-aceita; que, ao contrário, ela nos leva à espreita; que nós aí buscamos um sentido, ou o esboço ou as ruínas de uma obra; e que chegamos a surpreendê-la, essa palavra do louco, naquilo que nós mesmo articulamos, no distúrbio minúsculo por onde aquilo que dizemos nos escapa. Mas tanta atenção não prova que a velha separação não voga mais; basta pensar em todo o aparato de saber mediante o qual decifamos essa palavra; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém – médico, psicanalista– escutar essa palavra e que permite ao mesmo tempo ao paciente vir trazer, ou desesperadamente reter, suas pobres palavras; basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos* [5].

Essa separação arbitrária, historicamente situada, apresenta um deslocamento sustentado "*por todo um sistema de instituições que a compõem e reconduzem"* dentro da ordem capitalista.[6]

Essa ordem não impõe lugar para as diferenças, não comporta o desconhecido.

[5] Foucault, 1996: 12
[6] idem, p.14

A nossa subjetividade resiste a uma "subjetividade dominante, coletiva e institucional que determina os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com os movimentos, com o corpo, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo"[7]

Nesse contexto, analisemos a subjetividade.

O processo de construção da Subjetividade

Liberman (1997:376) considera que *a produção individual é comandada por um paradigma social da subjetividade que, dadas as características da ordem capitalística, se realiza como uma matriz de subjetividade modelizadora, serializante, homogeneizante, que obstrui os processos capazes de dar ensejo à diferença e à singularização".*

Tomando Guattari (1986),*"não existe uma subjetividade do tipo recipiente em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam interiorizadas". A subjetividade, diz ele, é "plural, é polifônica", ela é produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais. De tal sorte que o sujeito se encontra diante de uma heterogeneidade de componentes que concorrem para a produção de uma subjetivação "inconsciente". Assim, a subjetivação individual seria "o resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia etc".*[2]

Desta forma, eu posso consumir coisas materiais como carro, geladeira, mas sobretudo consumo coisas imateriais, eu consumo imagens, informações, fluxos que mexem com a minha memória, com os meus conhecimentos, com os meus desejos e com os meus sonhos. Ou seja, mexem com a minha maneira de viver e de estar no mundo no mais íntimo da minha alma., assim eu consumo formas de vida. Essas imagens que eu consumo afetam diretamente a minha subjetividade.

Esses referenciais vão delimitar uma cartografia individual, onde cada pessoa vai se posicionando frente ao significado das coisas e criando novas possibilidades, de acordo com os seus afetos, suas angústias e seus desejos de viver e de construir o mundo.

Guattari nos propõe a possibilidade de resistir a essa subjetividade homogênica para dar espaço a *outros" outros modos de sensibilidade, de*

[7] Guattari in Liberman : 375
[2] 8- Guattari (1991)

relação com o outro, outros modos criatividade-processos que vão de encontro do desejo, do gosto de viver, ou vontade de construir o mundo que vivemos"[5], dando a possibilidade de produzir um outro pensar, uma outra ação que comporte o desconhecido, o diferente e o singular numa dimensão desrrazoada, na qual denomina de singularização.

Como coloca Pelbart[3], "*a desrazão não é uma nova ideologia, muito menos uma nova tecnologia mas o exercício, no seio do próprio pensar e das práticas sociais, de uma nova forma de relacionar-se com o Acaso, com o Desconhecido, com a Força e com a Ruína.*

A intervenção nessa ordem, comporta um espaço individual, coletivo e institucional, que possibilita a vivência da prática de diferentes processos de subjetivação, resistindo a subjetividade dominante e o paradigma *técnico-científico* [4] e permitindo a reconstrução de uma prática de comunicação nas mais heterogêneas dimensões, numa multiplicidade de ação e de relação que venha facilitar os processos de criação.

A partir destas reflexões, podemos pensar na possibilidade de praticar um trânsito com tudo aquilo que a loucura nos sugere: dar lugar para a desrazão. Então, tomamos neste trabalho outro referencial para a percepção da loucura, como dissemos no início, dando a possibilidade da recuperação da história individual, no fazer-se existir através das relações entre as pessoas e as coisas do mundo, da expressão dos próprios desejos, dos processos de criação e da invenção .

O não-sentido faz sentido para as manifestações através das linguagens verbais e não verbais em toda a sua potencialidade, num processo constante de construção e desconstrução, de recriação de si e do mundo, retomando a sua leitura enquanto sujeito social e ator de mudança num fazer histórico e pessoal.

Nesse contexto, a Oficina Terapêutica é um espaço para o Fazer: fazer arte, construir coisas, escrever, ler, desenhar, rabiscar, falar, discursar, cantar, representar .

A criação de um espaço terapêutico

Tomando a possibilidade de recriação, a Oficina Terapêutica vem buscando alternativas para a construção de um espaço criativo como suporte para o trabalho em saúde mental.

Observamos que o paciente psicótico possui uma obstrução nos processos de subjetivação, seja pela impossibilidade de vivenciar a criação e

9-[3] Pelbart, 1991.

a invenção de múltiplos universos de referência, seja pela própria situação em que se encontra de deslocamento e de separação do conjunto da sociedade.

Ferrari[4] diz que *a impossibilidade do viver criativo está diretamente relacionada à impossibilidade que estes pacientes tiveram de vivenciar, em seu processo de desenvolvimento, espaços de discriminação, de experimentação da separação. Espaços estes que deveriam ser preenchidos por objetos ou fenômenos transicionais que evolutivamente dariam lugar ao brincar, ao brincar compartilhado e à experiência cultural.*

A criação desse espaço sugere o estabelecimento de um campo transicional que seja possível o viver criativo, em que o paciente possa experimentar diferentes vínculos num fazer próprio, através do qual essas experiências abram a possibilidade de comunicação com novos códigos dando-lhe um novo sentido, mais próximo do seu desejo.

Partimos do pressuposto de que as atividades verbais e não verbais são os instrumentos e o suporte terapêutico para trabalhar essa impossibilidade. Nelas o paciente ou o grupo experimenta outras formas de expressão, de comunicação e de relação, aliado à busca e à criação permanente de si mesmo, de uma subjetividade que facilite o *encontro do desejo, do gosto de viver e da vontade de construir o mundo que vivemos*, como nos sugere Guattari.

O estabelecimento nesse campo possibilitou um trabalho com as atividades de artes plásticas, corporais, de canto, de teatro, a montagem de um jornal e uma rádio.[5] . Começou dessa forma a permitir ao paciente psicótico uma nova leitura da sua história, das suas relações consigo mesmo e com o mundo, na medida em que fazer atividade estaria vinculado as vivências significativas de experimentar um processo de construção de vínculos consigo mesmo, com o terapeuta, com a atividade, com o grupo e com a instituição.

Na Terapia Ocupacional, a utilização das atividades expressivas, artísticas e de comunicação se dá numa relação em que o paciente possa circular por processos singulares e criativos, num fazer próprio, que vai ao encontro de outros códigos de comunicação.

A Rádio "Pirados no Ar"

O fazer possibilita executar, inventar, produzir algo de valor original que permite o aparecimento do seu processo de subjetivação, na expressão da sua sensibilidade, dos seus afetos e dos seus "fantasmas inconscientes". Desta forma, criar um programa de rádio foi possibilitar ao paciente que escrevesse, lesse e falasse de si para o outro, expressando o seu mundo.

10- Ferrari, 1991

[5] 11- Essas atividades são desenvolvidas por artista plástico, professor, psicólogo e terapeuta ocupacional.

Num primeiro momento, a nossa atuação é a de propor ao paciente um exercício de deslocamento para a sua atenção, ou seja, olhar para si mesmo. Nesse momento, observamos um discurso que não lhe é próprio, a repetição de uma história da qual ele não tem posse e que está atrelada a uma subjetividade dominante.

A interferência nesse processo de desconexão é uma tentativa de instrumentalizar o paciente para o retorno ao mundo, fazendo-se perceber-se pela busca de um espaço próprio que garanta a sua subjetividade.

O estabelecimento dessa relação dá a oportunidade ao terapeuta de aproximação, como primeiro passo para o estabelecimento de um campo transicional. Se esse vínculo for possível, estabelece-se outra estrutura relacional, que permitirá ao paciente vivenciar experiências de novos laços possíveis.

Para Mazan (1998: 219*), não é o objeto que é interiorizado, mas a relação com o objeto. Por ele ter existido, estará aberta, desde então, uma possibilidade de experiência de comunicação verbal e escrita.*

A escrita, diz ele, *é a renovação desta experiência em que falo comigo mesma, antes de falar ao outro, antes de refletir utilmente. Ela é pôr confiança em mim mesma, luta contra as perseguições internas que me imponho: críticas, racionalizações, recusa.*

Consideramos que, se num primeiro momento a escrita leva a solidão porque é um meio de relação consigo mesmo, com a sua subjetividade aproxima-se da sua história, dos trajetos de discriminação, de fracasso e de separação. É, ao mesmo tempo, a abertura de um espaço de relacionar-se com o outro. Cria-se a possibilidade de ser instrumento para a aproximação do outro, intermedia as relações e favorece as intervenções do terapeuta.

Na rádio, o paciente escreve, cria histórias, escolhe as notícias e fala. Na medida em que fala, tem um público que o ouve e que o faz refletir sobre a sua própria história, uma vez em que se sente confortável para representar as suas angústias e os seus desejos.

Nesse campo transicional, a sua fala tem um valor de verdade, é aceita, faz sentido e desperta no outro o desejo de também poder dizer a sua verdade, mesmo que seja na desrazão.

Estamos nesse momento do grupo, quando essa atividade tem dado o suporte terapêutico ocupacional. Algumas pessoas do grupo tem demonstrado interesse para que as produções saiam desse espaço e vão fazer parte da programação de uma rádio da cidade. Ainda não arriscamos vôos mais altos e o grupo está amadurecendo a idéia para ver se aceita ou não este convite.

BIBLIOGRAFIA:

- CASTEL, R. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1991.

- *FERRARI, S.M.L. O nascer das palavras através do fazer. Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, 1991.*

- *FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo, Loyola, 1996.*

- *GUATTARI, F. "Linguagem, consciência e sociedade"in Saúde Loucura n.2, São Paulo, Hucitec, 1991.*

- *_____ e ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 1986.*

- *HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo, Loyola, 1996.*

- *LIBERMAN, F. "O corpo como produção da subjetividade"in Cadernos de Subjetividade, São Paulo, EDUC, 1997.*

- *MEZAN, R. Escrever a clínica. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.*

- *NICÁCIO, M.F. "Da instituição negada à instituição inventada"in Saúde Loucura n.1, São Paulo, Hucitec, 1989.*

- *PELPART, P.P. "Manicômio mental- a outra face da clausura" in Saúde Loucura n.2, São Paulo, 1991.*

Este trabalho fundamenta-se em um outro pensar-agir-tratar a loucura, numa possibilidade de ação que comporta o desconhecido, o diferente e o singular, onde não há lugar para a reclusão. Deste modo, viabiliza-se um espaço de inter-relações, (perpassadas por atividades artísticas, expressivas e de comunicação), através do qual os indivíduos psicóticos expressam sua subjetividade. O não sentido faz sentido para as manifestações através das linguagens verbais e não verbais, num processo constante de construção e desconstrução, de recriação de si e do mundo, retomando a sua leitura enquanto sujeito social e ator de mudança num fazer histórico e pessoal.

Bibliografia

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Rio de Janeiro, Ed.Vozes, 1991.

FERRARI, S.M.L. O nascer das palavras através do fazer. Revista de Terapia.Ocupacional da. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo, Loyola, 1996.

GUATTARI, F. " Linguagem, consciência e sociedade" in Saúde Loucura n.2, São Paulo, Hucitec, 1991.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 1986.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo, Loyola, 1996.

LIBERMAN, F. "O corpo como produção de subjetividade". Cadernos de Subjetividade, EDUC, São Paulo, 1997.

MEZAN, R. Escrever a clínica. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

NICÁCIO, M.F. "Da instituição negada à instituição inventada" in Saúde Loucura n.1, São Paulo, Hucitec, 1989.

PELPART, P.P. "Manicômio mental- a outra face da clausura" in Saúde Loucura n.2, Hucitec, 1991.

“O FANTÁSTICO MUNDO DO BOBBY”: SUBSÍDIO À COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E FANTASIAS DA CRIANÇA À LUZ DE FREUD E PIAGET”

Marcia Rejania Souza Xavier
(Universidade Estadual de Londrina/PR)

Este trabalho é o remanejamento de uma pesquisa para a feitura de uma monografia de conclusão de um curso de Psicopedagogia, realizado em 1997 no Estado do Paraná. Trata-se da análise de um desenho animado, “O Fantástico Mundo do Bobby”, exibido pelo S.B.T. todos os dias aproximadamente às 10:00 h. A partir das teorias de Freud e Piaget pretendeu-se apreciar com pais e educadores as hipóteses que a criança elabora quando está construindo o conhecimento, suas fantasias na relação familiar, suas projeções na relação com o professor, avaliando a real importância desta relação na aquisição dos conhecimentos na escola. A formação do educador aliada às condições de trabalho oferecidas a este educador são insuficientes para lidar com os problemas de aprendizagem encontrados pela criança na prática pedagógica, tal despreparo passa pela falta de conhecimento quanto às possibilidades oferecidas pela psicopedagogia, e em especial a psicanálise, para sanar os problemas de aprendizagem, portanto esta pesquisa serve de subsídio para educadores e pais poderem lidar de maneira sistemática e coerente com as questões emocionais da criança quando está aprendendo. Consta o trabalho basicamente de três momentos: o primeiro é o embasamento teórico, através de pesquisa bibliográfica sobre algumas concepções de educação, aprendizagem, papel da Psicologia na formação do educador, sobre as idéias de Freud e Piaget no campo da educação, e sobre as possibilidades e limites da Psicopedagogia. Num segundo momento foi feita a análise do desenho no sentido de entender os conteúdos a serem observados pelas crianças, conhecer a reação das mesmas diante da película, sua verbalização e seu modo particular de apreensão da realidade, buscando identificar os conceitos da teoria Freudiana e Piagetiana contidas nos programas exibidos. No terceiro momento reuniu-se com pais e educadores para mostra, análise e discussão dos resultados encontrados junto às crianças, no sentido de juntos buscarem entender o pensamento infantil, bem como encontrar saídas para amenizar as dificuldades encontradas pela criança no processo de aprendizagem. A análise do programa baseou-se no Método Psicanalítico, visto que o programa é rico em subsídios

que permitem entender conteúdos encontrados no inconsciente infantil, caracterizando o Bobby na fase fálica, pela idade (5 anos) e principalmente por apresentar comportamentos que evidenciam a elaboração do complexo de Édipo, pela forte ligação dele com sua mãe (a Marta), em todos os programas ficou evidente esta ligação, mas também as saídas encontradas por ele (com a ajuda dos pais) para sublimar suas fantasias, canalizando suas pulsões, para comportamentos que permitiam a construção sadia da personalidade. O programa exibe comportamentos e conversações do Bobby que comprovam as descobertas de Piaget, pois destaca a "Função semiótica", onde o menino utiliza sua imaginação (imagem mental) para dar significado ou representar uma pessoa (características), objeto ou acontecimentos ausentes, seu pensamento caracteriza-se pela ausência da noção de conservação, submissão às aparências visuais, intuição (ausência de lógica), irreversibilidade, egocentrismo, raciocínio transdutivo, caracterizando-o no período Pré-operatório concreto. O estudo resultou numa discussão com educadores, pais e crianças no sentido de viabilizar a construção de um "Espaço Psicopedagógico" dentro do espaço escolar.

Referência:

Xavier, Marcia Rejania Souza. **O Fantástico Mundo do Bobby: Subsídio à compreensão do pensamento e fantasias da criança à luz de Freud e Piaget**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Estadual de Londrina, 1997.

LEITURA DE MUNDO, LEITURA DE TEXTO:
RÁDIO, TEATRO, JORNAL E ARTES NO TRATAMENTO DE PSICÓTICOS

Soraya D.Rosa, Adriana S. Pacheco, Carla Jaques

Este trabalho fundamenta-se em um outro pensar-agir-tratar a loucura, numa possibilidade de ação que comporta o desconhecido, o diferente e o singular, onde não há lugar para a reclusão. Deste modo, viabiliza-se um espaço de inter-relações, (perpassadas por atividades artísticas, expressivas e de comunicação), através do qual os indivíduos psicóticos expressam sua subjetividade. O não sentido faz sentido para as manifestações através das linguagens verbais e não verbais, num processo constante de construção e desconstrução, de recriação de si e do mundo, retomando a sua leitura enquanto sujeito social e ator de mudança num fazer histórico e pessoal.

Bibliografia

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Rio de Janeiro, Ed.Vozes, 1991.

FERRARI, S.M.L. O nascer das palavras através do fazer. Revista de Terapia.Ocupacional da. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo, Loyola, 1996.

GUATTARI, F. " Linguagem, consciência e sociedade" in Saúde Loucura n.2, São Paulo, Hucitec, 1991.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 1986.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo, Loyola, 1996.

LIBERMAN, F. "O corpo como produção de subjetividade". Cadernos de Subjetividade, EDUC, São Paulo, 1997.

MEZAN, R. Escrever a clínica. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

NICÁCIO, M.F. "Da instituição negada à instituição inventada" in Saúde Loucura n.1, São Paulo, Hucitec, 1989.

PELPART, P.P. "Manicômio mental- a outra face da clausura" in Saúde Loucura n.2, Hucitec, 1991.

DIALOGANDO COM CLARICE LISPECTOR E L. F. BARROS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DE SEUS PROCESSOS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA

Tales Vilela Santeiro
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas/bolsista CNPq)

Santidade de escrever,
insanidade de escrever
equivalem-se. O sábio
equilibra-se no caos.
Carlos Drummond de Andrade

Considerações iniciais

A criação escrita, enquanto possibilidade de transmissão de *vida*, retrata o homem em sua essência, registra o modo como ele se movimenta, e, na medida em que se concretiza no papel ou na percepção de um outro, se disponibiliza ao receptor de seus significados, passando assim a pertencer também ao leitor.

Este artigo intenciona ser uma proposta dialógica. Acredito na escrita, na psicologia e na criação como propostas essencialmente dialógicas; nesses campos os sons, os gestos e os artefatos produzidos são manifestações irrestritas da *vida* humana.

Utilizo *recortes* de obras de Clarice Lispector e de L. F. Barros, na busca de fundamentos para a hipótese de haver possibilidades tanto de uma *organização* quanto de uma *reorganização* mental através de seus processos de criação literária. Clarice Lispector foi escolhida porque representa em suas crônicas ter conseguido nadar por sobre as 'águas' do processo criativo, *organizando-se* psiquicamente por essa via durante sua vida; e L. F. Barros porque demonstra em suas memórias ter emergido da 'turbulência das águas' por intermédio da criação escrita, *reorganizando-se*.

Idéias de psicanalistas sobre criatividade e processos criativos fundamentam meu intento. Este fundamento teórico deve-se a dificuldades que tive em encontrar textos que versassem especificamente sobre os potenciais *terapêuticos* envolvidos na criação literária. Também por essa peculiaridade, gostaria de salientar que minhas idéias encontram-se em fase germinal.

Partindo da leitura e imersão em crônicas de Clarice Lispector e em memórias de L. F. Barros, realizo *recortes* que possam ilustrar a hipótese em discussão. No caso de Clarice Lispector, o eixo central do levantamento foi extraído de *A descoberta do mundo* (LISPECTOR, 1984), obra que reúne suas contribuições que apareceram no *Jornal do Brasil*, de agosto de 1967 a dezembro de 1973. Outros *recortes* foram abstraídos de LISPECTOR (1988), GOTLIB (1995)

e LERNER (1997). No caso de L. F. Barros, o eixo de suas contribuições foi extraído de *Anjo carteiro: a correspondência da psicose* (BARROS, 1996 e 1997). Enfatizo apenas trechos de crônicas de Clarice Lispector e trechos de caráter memorialista de L. F. Barros, procurando evitar com esta medida a atribuição de "falas" de personagens fictícios à figura dos autores como sendo suas próprias.

Sobre a criação literária de Clarice Lispector

Quando criança, Clarice Lispector, ucraniana por nascimento e brasileira por opção íntima e, como ela mesma diria, para palavras de amor, imaginava serem os livros 'nascidos' como bichos e árvores. Talvez por isso tenha querido produzi-los: para dar vazão às suas fabulações, ou como quer FREUD (1908/1987), para dar vazão aos seus devaneios, às suas fantasias.

Ainda em tempos de meninice, Clarice Lispector relata ter inventado estórias intermináveis para uma amiga quieta, que recebia suas palavras com obediência. Esse dado me dá margem para *inferir* – porque em se tratando de alguém que já 'ausentou-se' apenas inferências podem ser feitas – que precocemente parecia ver na criação uma maneira de aproximar-se do *outro*. Assim, na medida em que esse *outro* lhe conferia uma certa *validação* enquanto pessoa, também fornecia subsídios para o 'querer' ser escritora.

Embora relate ter sentimentos de vergonha acerca de suas primeiras produções, com o tempo Clarice Lispector parece ter percebido que os livros não 'nasciam' nem de bichos nem de árvores, e sim do seu desejo de *ser* escritora, e mais ainda: de seu labor.

Há um *recorte* em que a relevância da palavra escrita é revelada com inteireza, como se o viver e o escrever fossem experienciados como atos indissociáveis, como extensões do existir da escritora e da pessoa Clarice Lispector: "A palavra é o meu domínio sobre o mundo. (...) para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. (...) Cada livro meu é uma estréia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever." (LISPECTOR, 1984, p.135-6).

Não se pode perder de vista os *contrapontos* que permeiam alguns dos escritos de Clarice Lispector, visto que seu movimento de criação literária é entendido como algo onde há momentos de 'vacilação' e 'dor', os quais explicitam conteúdos *'desorganizados'* em concomitância à busca de eventuais *'organizações':* "...[escrever] é alguma coisa extremamente forte mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu lote neste mundo e que devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia" (LISPECTOR, 1984, p.135-6). Também nesse trecho um *contraponto* torna-se marcante:

"[escrever] É uma maldição (...) É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui." (LISPECTOR, 1984, p.191).

Com o que nomeio por *contrapontos* pretendo também questionar a própria hipótese que norteia a discussão deste artigo, no sentido de que pode haver divergências quanto a ela.

> "E [escrever] é uma salvação (...). Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada." (LISPECTOR, 1984, p.191).

Neste, a relevância da palavra escrita parece atingir níveis mais profundos da existência de Clarice Lispector, além do que aponta para o escrever como algo que potencializa a percepção pessoal de que *viver* trata-se de uma aventura trabalhosa que nem sempre se coloca ao indivíduo de forma *clara.* Essa questão também se presencia quando diz: "...escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento. (...) de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever." (LISPECTOR, 1984, p.271-2). Esse modo de escrever, calcado numa *necessidade* pessoal, se coloca em termos não somente de uma percepção mais consciente de si mesma, mas também enquanto movimento que traz à tona aspectos não conhecidos de sua própria realidade psíquica.

Sobre a criação literária de L. F. Barros

L. F. Barros, autor que desfruta de uma geração recente de escritores, até os 24 anos de idade relata ter mantido uma vida emocional e estudantil bem sucedida (BARROS, 1996 e 1997). Sua criação literária, diferentemente do que ocorre com Clarice Lispector, não nasce de uma necessidade pessoal precoce e pungente; após períodos de extremo *adoecimento psíquico*, 'adota' a escrita, não para palavras de amor, nem para palavras ficcionais num primeiro momento: sua necessidade é a de *sobrevivência* e auto-percepção, na medida em que se propõe o 'resgate' de si mesmo:

> "Na árdua sedimentação dos alicerces de uma nova identidade, ajudou-me, acima de tudo, um livro. Mas não foi um livro que eu li. Curiosamente, ou talvez nem tanto, foi um livro que eu escrevi, passando minha história a limpo (...).Os alinhavos iniciais de uma nova identidade surgiram ali no papel, com fluência que eu não imaginava mais ter (...). 'Grafoterapia' é um termo que não existe e longe de mim pretender aqui cunhá-lo. Lanço mão deste neologismo apenas porque ele representa com exatidão a natureza do que realizei durante muitas e muitas manhãs, tardes e noites, reconstruindo minha história pela escrita". (BARROS, 1996, p.29-30).

Para L. F. Barros a literatura veio quando seus ‘delírios’ haviam transposto os muros das várias instituições de saúde mental e de recuperação de dependentes de substâncias psicoativas pelas quais passou. Nesses lugares percebeu que a escrita não é devidamente considerada como recurso terapêutico ou de interpretação psicológica na recuperação de pacientes: “Mais do que isto: em geral, a escrita não é sequer considerada como uma ‘atividade artística’ no sentido de que possa oferecer uma oportunidade saudável de expressão”. (BARROS, 1996, p.345).

Assim, com conhecimento de causa do que venha a ser o *adoecer psíquico* é que L. F. Barros transmite sua experiência pessoal com a escrita. E, diferente do ocorrido com os *recortes* literários de Clarice Lispector, com os de L. F. Barros não realizo *inferências*: ele tomou contato com os originais do trabalho que gerou este que agora apresento.

Exatamente por manter *convívio íntimo* com o processo de criação escrita, L. F. Barros e Clarice Lispector se aproximam. E assim como acontece com a autora de *A paixão segundo G.H.*, L. F. Barros também aponta para o longo alcance produzido pela ‘reflexão’ transliterada no papel:

> “A surpresa que o escrito me traz quando escrevo sobre minha própria vida evidencia-me que ‘escrever é uma forma de expressão apropriada para a auto-percepção’. (...) ‘Considero que a escrita é uma forma de expressão que permite integrar a função emocional com a função intelectiva’ (...) parece-me que (...) a natureza da linguagem escrita obriga a uma certa estruturação intelectiva da experiência que se está relatando.” (BARROS, 1996, p.351-2).

E também como ocorre com os escritos de Clarice Lispector, há *contrapontos* nos relatos de L. F. Barros: “Difícil é a gente se propor esta recuperação do passado e, às vezes, suportar a dor das revelações que o lápis tece no papel – como, aliás, é o que acontece em qualquer outra terapia.” (BARROS, 1996, p.31). Em outro momento, ressalta que é preciso manter um misto de humildade e de coragem perante as palavras que vão surgindo:

> “É preciso (...) que se escreva, de forma livre, sobre as coisas. (...) Se se desejam descobertas sobre nós mesmos, é preciso que se escreva sobre a própria vida, os próprios sentimentos, os próprios erros, os próprios medos. (...) Nada mais fácil de se fazer e, ao mesmo tempo, nada mais difícil – porque o papel é uma testemunha implacável.” (BARROS, 1996, p.348-9).

O fato de ter no papel uma companhia ao mesmo tempo ‘implacável’ e que exige uma postura de humildade perante os *limites* do humano, coloca L. F. Barros em uma posição prenhe de ambivalências: escreve por *necessidade*, e também porque o não escrever implicaria em um *não apoderar-se de si mesmo*: “Não é um destino fácil e nem fácil é escrever, mas hoje este escrever parece ter-se incorporado em minha vida de tal forma que se é verdadeiro que às

pessoas são reservadas missões, talvez parte da minha seja esta labuta com as palavras...” (BARROS, 1996, p.355).

O fato de o escritor procurar na língua escrita um intermediário para suas representações mentais e através dela conseguir uma *(re)organização* qualquer, não implica em dizer que nisso há ‘garantias’, ou que uma vez *(re)organizada*, sua vida se ‘estabilizará’. Retomo o que disse o filósofo Heráclito acerca do conflito – que ele é o rei e o pai de todos – e ressalto haver, antes, um movimento dialético de *(des)organização* concomitante às possibilidades *(re)organizativas*. Como aponta L. F. BARROS (1996, p.19):

> “Todos os indivíduos que não estejam absolutamente congelados como pessoas, não importa a idade que tenham, estão em contínua reconstrução de identidade, sempre vivendo verdadeiros processos de mutação imperceptível. Poucas pessoas se dão conta disto, exatamente pelo fato de que estas mudanças normalmente ocorrem de forma paulatina e, além disto, são entremeadas com os afazeres e distrações do cotidiano.”

Sendo assim, a partir do que “dizem” Clarice Lispector e L. F. Barros, resta à pessoa que faz uso da escrita literária como ‘instrumental de vida’ unir-se a ela, responsabilizando-se *por* ela e *através* dela, por inteiro.

Processos criativos de Clarice Lispector e L. F. Barros e relações com a psicanálise

MOREL (1990) acredita que o criador encontra-se numa encruzilhada ao realizar seus feitos: ou ele *sofre* pela presença de um objeto fortemente investido (a escrita) e do qual advém algum prazer, ou se protege contra esse *sofrimento*, mas com o risco de perder o que fornece encanto à sua vida.

No momento em que o *sofrimento* se presencia no ato criativo, pode-se dizer que dores e delícias equivalem-se na busca da *autoria*. A criação escrita não difere em nada de outras possibilidades estendidas pelo viver: ela não fornece ‘portos seguros’. Parafraseando Fernando Pessoa: ‘escrever é preciso, mas escrever não é preciso’...

Quando escreve sobre a ‘loucura’ dos criadores, Clarice Lispector evidencia que ela é diferente daquela dos que estão mentalmente doentes: “A obra de arte é um ato de loucura do criador. Só que germina como não-loucura e abre caminho.” (LISPECTOR, 1984, p.473). E demonstra algo de ‘receoso’ a esse respeito quando diz que o ato criativo é também um *sofrimento*:

> “O ato criador é perigoso porque a gente pode ir e não voltar mais. Por isso eu procuro me cercar na minha vida de pessoas sólidas, concretas (...). Para eu poder ir e voltar dentro da literatura sem o perigo de ficar. Todo artista corre um grande risco. Até de loucura. Por isso precisa tomar cuidado. (...) Eu tomo cuidado. (...) Eu gosto de comer, de comprar

> roupa, adoro meus filhos (...). O cotidiano como fator de equilíbrio das incursões pelo desconhecido da criação." (Lispector, *apud* GOTLIB, 1995, p.461).

Havendo ou não *receio* a respeito do *itinerário interno* que percorre ao "escreviver", não se pode desconsiderar o que Clarice Lispector disse quando lhe apresentaram a ilustre questão realizada pelo escritor alemão Rainer Maria Rilke a um jovem que pretendia se tornar escritor: você morreria se o escrever lhe fosse impossibilitado? – "Eu acho que quando eu não escrevo, eu estou morta" (Lispector, *apud* LERNER, 1997, p.72), respondeu. O contexto desta fala de Clarice Lispector tratava-se do momento em que ela havia finalizado sua última obra, *A hora da estrela*, e integra uma entrevista concedida *nove meses* antes de sua morte, a qual se deu em função de um câncer uterino, em dezembro de 1977.

Quando da publicação de *A paixão segundo G.H.*, obra de 1964, Clarice Lispector *relata* ter passado por situações de vida complicadas, e no entanto afirma que o livro não corresponde a isso, que não escreve como catarse, para desabafar-se. Afirma mesmo nunca desabafar num livro. Em fins da década de 70, contudo, ao ser entrevistada por Affonso Romano de Sant'Anna (*Apud* LISPECTOR, 1988, p.301) sobre a possibilidade de, mesmo não querendo, fazer uma catarse, responde: "Talvez". Nessa mesma entrevista também admite "...haver faixas no texto que fogem ao controle do autor" (LISPECTOR, 1988, p.301).

Na medida em que acredita que seus conflitos existenciais não correspondem aos teores de sua criação, parece que o escrever de Clarice Lispector, instigado por um desejo pessoal de *ser*, converte-se na correção de uma realidade insatisfatória (GAY, 1994); ou, como bem lembraram MOREL (1990), ANDRADE (1997) e MARTINS (1997), pode-se ter em mente que, ao criar, processos sublimatórios estejam sendo exercidos.

Os *contrapontos* apontados pelos *recortes* das obras Clarice Lispector e L. F. Barros remetem ao fato de que ao sublimar o criador evidencia o fato de que "...todos os processos em jogo no trabalho de criação se situam no cruzamento das pulsões de vida e das pulsões de morte, umas se esclarecendo e tendo sentido graças às outras, numa integração contínua" (MOREL, 1990, p.178).

Assim como parece ocorrer com Clarice Lispector, L. F. Barros também aponta para a questão da *perda de controle* envolvida no ato de escrever: "A partir de uma idéia ou de um sentimento inicial, mesmo quando imagino previamente ter um roteiro a seguir, palavras e frases vão se sucedendo, desencadeando novas idéias e sentimentos numa cadeia de associações cujo controle me escapa muitas vezes." (BARROS, 1996, p.346-7).

Tal *perda de controle* remete à idéia freudiana de associação livre. No capítulo II de *A interpretação de sonhos*, ao discutir o método de interpretação de sonhos, FREUD (1900/1987)

retoma o poeta e filósofo Friedrich Schiller para dizer que a criação poética deve exigir uma atitude exatamente semelhante àquela utilizada pelo paciente ao associar livremente.

Clarice Lispector e L. F. Barros parecem ter afinidades no sentido de que seus processos de criação literária não se dão a partir de planos pré-estabelecidos. Ambos se arriscam no 'desconhecido', com a diferença de que Clarice trava luta com o ficcional, buscando romper com os *limites* da língua, ampliando coisas *não-ditas* e *não-pensadas*, criando tramas e novas formas de comunicação. Por outro lado, L. F. Barros, em seus dois livros iniciais, trava *luta* consigo mesmo à guisa de *reconstrução*, buscando retomar o que esteve *ausente*, para no último livro (BARROS, 1998) arriscar-se em representações de caráter *ficcional*.

No instante em que o próprio escritor não tem consciência plena do que virá, como acontece aos pais no momento de gestação, penso numa aproximação entre a escrita de Clarice Lispector e de L. F. Barros com a criatividade em psicanálise tal como acreditam AZEVEDO e NOSEK (1996, p.296-7): "...como execução de uma *performance*, onde está presente o desprendimento do conhecimento e a coragem para primeiro vivenciar e só depois buscar uma representação."

Essa *coragem* de que tratam AZEVEDO e NOSEK (1996) é perceptível no modo como L. F. Barros e Clarice Lispector relatam ser a escrita: "Minha experiência pessoal com a escrita deixa-me a sensação de que lápis e papel representam uma caixa de surpresas quando me debruço sobre minha vida como tema" (BARROS, 1996, p.346-7). "É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconscientes, eu antes não sabia que sabia... Escrever é tantas vezes lembrar do que nunca existiu." (LISPECTOR, 1984, p.605-6).

Ainda a respeito de se *gerar* coisas *novas*, MOREL (1990, p.170) acredita que o artista tem que ter a capacidade para estruturar e para combinar entre si as representações da inspiração e que esse é um trabalho de simbolização, após o qual a "...obra que o criador carrega em si durante meses, talvez anos, deve, como a criança em gestação, se separar do recinto que o contém para, enfim, nascer." CARVALHO (1994, p.7) também relaciona o escrever com a maternidade, dizendo que o escritor um dia oferece os "filhos" ao mundo, para que possam seguir seu próprio caminho.

Quando o escritor permite à sua criação uma certa independência, um 'nascimento', tal fator remete ao que MOREL (1990) diz do processo de separação e desinvestimento: um processo necessário à renovação da energia criadora. Seria como imaginarmos que *o útero precisa estar esvaziado de presença para haver outras criações*. Clarice Lispector ilustra o que procuro dizer: "É muito duro o período entre um trabalho e outro, e ao mesmo tempo é

necessário para haver uma espécie de esvaziamento da cabeça pra poder nascer alguma outra coisa. E se nascer... É tudo tão incerto!" (Lispector, *apud* LERNER, 1997, p.72).

Nesse momento em que o escritor 'separa-se' de seu produto criativo, pode-se perceber relação com a criatividade alucinatória primária e criatividade do *self* propostas por AMATI-MEHLER (1997), quando trata da relação entre criatividade artística e experiências sensoriais iniciais do bebê. Ela caracteriza a *criatividade alucinatória primária* como o primeiro processo criativo no estágio de desenvolvimento da organização psíquica, referindo-se à criação da imago gratificante pela criança a fim de lidar com a necessidade e a ausência do objeto, não reconhecido como diferente do *self* nesse momento inicial.

Por criatividade do *self* AMATI-MEHLER (1997) refere-se essencialmente à possibilidade de o bebê sair da unidade inicial com sua mãe, para existir e se sentir vivo como ser separado, e assim ter a capacidade de experimentar o nascimento psicológico renovado a cada novo dia.

Assim como a mãe propicia terreno para a transposição de um tipo de criatividade a outro, o escritor também parece propiciar um *status* de produção verdadeiramente criativa junto a seu público quando 'desprende-se' de sua obra, compartilhando-a. De outra maneira, a criação, como narciso à beira do lago e Dorian Gray diante do próprio retrato, estaria fadada à morte.

CARVALHO (1994) trata da criação literária buscando recriar a partir do caos, num momento em que o criador dá forma ao que não tem forma. Por essa via Clarice Lispector vai dizer: "É perigoso porque nunca se sabe o que virá – se se for sincero. Pode vir o aviso de uma destruição, de uma autodestruição por meio de palavras. Podem vir lembranças que jamais se queria vê-las à tona. O clima pode ser apocalíptico." (LISPECTOR, 1984, p.271).

L. F. Barros, ao discorrer sobre os valores que a escrita pode ter, tangencia coisas semelhantes: "Palavras escritas sobre a própria vida, quando escritas com honestidade, revelam sentimentos desconhecidos, aspectos diferentes de circunstâncias vividas, facetas obscuras, às vezes boas, às vezes más, de pessoas que nos circundam, novos horizontes e perspectivas." (BARROS, 1996, p.349).

MAY (1975) vem em auxílio a uma compreensão do processo de criação literária de Clarice Lispector e L. F. Barros, quando diz: "...tanto o neurótico quanto o psicótico falam e vivem das profundezas subconscientes e inconscientes da sociedade que habitam". Sob essa perspectiva, tanto Clarice Lispector quanto L. F. Barros, tanto o homem 'são' quanto o 'mentalmente enfermo', estão munidos de potencial criativo. Penso, com Drummond, que o sábio equilibra-se no caos... Assim é que se pode dizer: onde Clarice Lispector 'nada' por sobre

as ‘águas’ do processo criativo; L. F. Barros, até o momento em que se propôs retomar seu ‘fôlego’, permanece em ‘turbulências’.

Considerações finais

Percebo como sendo interessante o fato de Clarice Lispector e L. F. Barros, cada qual à sua maneira, tangenciarem semelhanças. Como diria CARVALHO (1994, p.6): “Ao falar de todos, o escritor criativo fala de um, e ao falar de um, todos os outros se conhecerão”.

Ao delimitar o tema deste artigo em torno da criação literária de *Clarice Lispector e L. F. Barros*, minhas “leituras” paulatinamente me levaram a focalizá-los enquanto ilustradores de uma possibilidade de *(re)organização psíquica*. Com isso não pretendo postular que na literatura não se encontrem outras possibilidades de “leitura”: a ‘minha’ é apenas uma dentre várias outras possíveis que se desvelam quando se adentra no “mundo-mundo-vasto-mundo” das palavras. Ademais, a criação literária não é de domínio apenas de pessoas em idade madura e com publicações no mercado editorial.

Quando colocada em paralelo ao desenvolvimento psíquico e global do homem, a criação escrita tem o potencial de simbolizar seus ‘conflitos’ e ‘conquistas’: nos momentos de *desorganização*, e com este termo procuro abarcar *outros* conflitos que não necessariamente os que envolvem a perda de consciência de si e do mundo, talvez acabrunhada e sem sentido aparente; nos momentos de *ordem*, talvez bem delineada no espaço da folha, expansiva e expressiva. Em qualquer dos momentos trata-se de uma criação genuína, – diria até mesmo tratar-se de uma *literatura projetiva*.

Nesse sentido mais abrangente com o qual podemos compreender a *literatura*, ela se coloca ao lado dos jogos, dos desenhos e do brincar, podendo ser utilizada como um *recurso adicional* no *setting* de orientação psicanalítica, em acréscimo aos diálogos e pensamentos construídos pelo par analítico. Igualmente, pode ser utilizada com proveito para promover saúde em contextos institucionais e comunitários.

Respeitando-se os limites intrínsecos a cada um dos cenários em que for inserida, inscrita à tinta em papel, impressa pelos computadores pessoais ou ditada por outro em casos de analfabetismo, essa *literatura* – comunicativa e compartilhada – teria em seu bojo a capacidade de desvelar conteúdos não-sabidos, não-ditos e não-pensados, ou mesmo a capacidade de *transformar* conteúdos já experienciados. Diante dessa ‘nova’ possibilidade, caberia ao psicoterapeuta ‘mediar’ essas novas descobertas do paciente, de modo que ambos pudessem estar caminhando rumo a uma *literatura de pares*.

Este artigo me possibilitou, enquanto criador desta *literatura*, *(re)organizar alguns pensamentos*. À guisa de *inconclusão*, Lygia Fagundes Telles 'fala' por mim: "Se escrevo, eu estendo para você uma ponte, seja você um crítico ou um leitor comum. Nessa hora, é como se eu dissesse: 'Venha'. A palavra é uma ponte através da qual eu tento conseguir o amor do próximo. Eu sempre digo que mais importante do que a compreensão é o amor."

Referências bibliográficas

AMATI-MEHLER, J. (1997). Algumas considerações sobre criatividade. Tradução de Cid Knipel Moreira. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, 31, n.3, 611-632.

ANDRADE, Y. (1997). Criatividade artística e psicanálise. *Vitrô Psiquiatria*, [s.v.], 142-145, mar./abr./maio.

AZEVEDO, A. M. A. e NOSEK, L. (1996). Realidade psíquica e criatividade. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, 30, n.2, 295-306.

BARROS, L. F. (1996). *Anjo carteiro: a correspondência da psicose*. Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1997). *Memórias do delírio: confissões de um esquizofrênico*. 3.ed. Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1998). *Vinte e seis pérolas e outras fantasias*. Rio de Janeiro: Imago.

CARVALHO, A. C. (1994). O processo de criação na produção literária. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 14, n.1, 2 e 3, 4-9.

FREUD, S. (1900/1987). *A interpretação de sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, v.IV.

_____ (1908/1987). *Escritores criativos e devaneio*. Rio de Janeiro: Imago, v.IX.

GAY, P. (1994). *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.

GOTLIB, N. B. (1995). *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática.

LERNER, J. (1997). Ela por ela: a famosa entrevista de Clarice, meses antes do fim. *Bravo!*, 1, n.3, 71-73, dez.

LISPECTOR, C. (1987). *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____ (1988). *A paixão segundo G.H*. Edição crítica coordenada por Benedito Nunes. Paris: Association Archives de la litérature latino-américaine, des Caraïbes et africaine du XXe. siècle; Brasília, DF: CNPq.

MARTINS, C. (1997). Psicanálise e criatividade. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, 31, n.1, 191-194.

MAY, R. (1975). *Eros e repressão: amor e vontade*. Petrópolis (RJ): Vozes.

MOREL, D. (1990). *Ter um talento, ter um sintoma: as famílias criadoras*. São Paulo: Escuta.

DE POETA E LOUCO...
CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIR-SE ESTRANGEIRO

Fátima R. Flórido Cesar de Alencastro Graça.
(Psicóloga. Psicanalista. Mestre em Psicologia Clínica pela PUC/SP.
Professora da UNIP/SJC. Pesquisadora no Laboratório de Psicopatologia
Fundamental/UNICAMP e do Laboratório de Estudos da Transcionalidade/PUC/SP)

I. Do sentir-se estrangeiro:

Em seu texto "A Psicologia da Loucura", Winnicott fala que uma certa experiência de loucura seria universal, já que nenhuma criança teria sido tão bem cuidada a ponto de não experimentar em algum momento uma tensão excessiva. Em outro texto, "O conceito de indivíduo saudável", Winnicott divide o universo de pessoas em duas classes: "Há aquelas que jamais se desapontaram enquanto bebês, e, na mesma medida, são candidatas a viver alegremente e a aproveitar a vida. E há as que sofreram experiências traumáticas, provenientes de decepções com o ambiente, e que necessitam carregar consigo perpetuamente as lembranças (ou o material para as lembranças) do estado em que se encontravam no momento do desastre. Estas são candidatas a levar vidas tempestuosas e tensas e talvez candidatas à doença" (Winnicott; 1967, p.25).

Existe uma diferença! Winnicott confirma a intuição ou percepção de muitos pacientes a respeito de sua condição psicótica ou *borderline*. São os que "moram em móvel mar" – condição diversa dos que vivem em "vida mansa, tendo os pés na terra estável" (Pound, 1985; p. 65).

Poderia citar inúmeros poetas/escritores da língua portuguesa; mas destacaria três deles – Cecília Meireles, Fernando Pessoa e Clarice Lispector para ilustrar como uma série de vivências em torno do sentir-se estrangeiro no mundo humano aparecem tão marcadamente na obra de determinados artistas: sensação de estranheza diante do real, de não pertencimento, de não habitar o mundo dos humanos, de não habitar o corpo, de não sentir-se real, vivo. São testemunhos da fragilidade do ser - evocações-depoimentos sobre um espaço que se delineia entre o não ser e o existir. Entre a "noite densa" e a vida: um espaço de "vagueza imensa."(Meireles, 1958; p.287).

Em espaço tão pequeno, talvez mal caiba a proposta de discorrer sobre tema tão fecundo e complexo; “apesar de”, como diria Clarice, cito brevemente algumas comunicações que descrevem sentimentos de estranheza e vazio, de sentir-se estrangeiro e irreal.

II. “Lançamento de Pérolas”

> *Primeira pérola*: “Pergunto a Deus se estou viva,/se estou sonhando ou acordada/Lábio de Deus! - Sensitiva tocada” (Meireles,1958; p. 15).
>
> *Segunda pérola*:" “Começo a conhecer-me. Não existo / Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram” (Pessoa, 1920).
>
> *Terceira pérola*: “O coração tem que se apresentar diante do Nada sozinho e sozinho bater em silêncio de uma taquicardia nas trevas." (Lispector, 1969).

Fragmentos de poemas, singelos, dramáticos, pungentes... convite ao leitor a um início de reflexão, à experiência estética e ao acolhimento de vivências que buscam nomeação e pertencimento. Afinal, “pertencer é viver”, nos ensina Clarice Lispector.

Resumo

O psicanalista Donald W. Winnicott descreve em alguns textos de grande importância no contexto de sua obra – como por exemplo “O medo do colapso” e a “Psicologia da loucura” – vivências terríveis, sentimentos de estranheza, irrealidade e vazio.

Alguns escritores/poetas da língua portuguesa – destaco Cecília Meireles, Clarice Lispector e Fernando Pessoa – comunicariam em suas obras o “sentir-se estrangeiro”. Nomear a “experiência de não-ser” seria assim uma tentativa de pertencimento à vida e aos outros (e à linguagem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISPECTOR, C. (1969). *Uma aprendizagem* ou *O livro dos prazeres.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MEIRELES, C. (1958). *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PESSOA, F. *Obra Poética.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

POUND, E. *Poesia.* São Paulo: Hucitec, 1985.

WINNICOTT, D.W. (1963) "O Medo do Colapso" In *Explorações Psicanalíticas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ (1965) "A Psicologia da Loucura" In *Explorações Psicanalíticas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ (1967) "O Conceito do Indivíduo Saudável" In *Tudo Começa em casa.* São Paulo: Martins Fontes.

NA ASSEMBLÉIA DOS GIGANTES
Uma leitura psicanalítica de um conto de Murilo Rubião

Professora Margarete Edul prado de Souza - UFAC

"A linguagem tem os seus crespos e os seus avessos, de tal forma que um discurso manso pode conter, no de repente, um discurso bravo." Maria Luíza Ramos/ UFMG

As relações entre Literatura e Psicanálise vem sendo exploradas há muito tempo em diversos estudos e análises, por diversos teóricos da Literatura, lingüistas, psicanalistas, pedagogos, desde Freud, talvez exaustivamente. Mas acreditando que há sempre mais alguma coisa que possa ser acrescentada, decidimos pelo risco de parecer repetitivos.

A professora Adélia Menezes, em seu estudo sobre o assunto[1], esclarece que Literatura e Psicanálise se aproximam em vários níveis: tanto pelo uso da Palavra como matéria prima comum, quanto pelo substrato comum a sonhos, mitos, lendas, lapsos, chistes, romance e poesia: a emersão do inconsciente. Bem como ambas fornecem uma leitura do homem. Assim, o presente trabalho é um estudo do conto *Bárbara*, do mineiro Murilo Rubião, no qual se pretende fazer uma leitura psicanalítica do texto à luz das idéias de Lacan.

O conto *Bárbara*[2], como todos os outros contos de Murilo, inicia-se por uma epígrafe bíblica: "*O homem que se extraviar do caminho da doutrina, terá por morada a assembléia dos gigantes*." (Provérbios 21: 16) Na versão portuguesa da Santa Escritura, traduzida da Vulgata Latina, encontramos a seguinte nota de rodapé para a expressão "*assembléia dos gigantes*": congregação dos mortos. Com esta explicação vai se esclarecendo o sentido da epígrafe que parece conter um possível alerta: __ O homem que se desviar da lei, terá por recompensa a morte. Aquele, portanto, que vive dentro da lei, agradará a Deus. É preciso tomar o cuidado de permanecer dentro da lei para garantir a vida. Mas que lei é essa tão severa ? Quais os prováveis sentidos de morte e vida neste contexto? E o quê tudo isso tem a ver com Bárbara, uma mulher que vivia pedindo de tudo ao marido e engordava sem cessar?

[1] MENEZES, Adélia. "*Literatura e Psicanálise: aproximações*", in: **Revista Remate de Males**, n.º 13. Campinas: Editora de UNICAMP, 1993.
[2] Ver RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias*. São Paulo: Clube do Livro, 1988.

Através da análise do conto iremos reconhecendo pouco a pouco o nosso cotidiano, no qual o homem vive em eterno conflito consigo mesmo, isto é, o conto *Bárbara* é um, convite para enxergar o óbvio. Todavia, antes da análise literária propriamente dita, faz-se necessário discutir alguns conceitos lacanianos. Segundo Lacan, a criança tem acesso à "ordem simbólica passando por três estádios ou fases. De forma resumida, podemos dizer que na primeira fase a criança reconhece a sua imagem no espelho. Na segunda, ocorre a "*castração*", ou seja, a intervenção do Pai. Na terceira e última, temos a aquisição da subjetividade, na qual a criança passa da relação dual (mãe/ filho) para a relação triódica (pai/ mãe/ filho). Desta forma, o pai é identificado com a AUTORIDADE, a criança reconhece o pai como o detentor do FALO. A passagem para o simbólico é a passagem para a fase do imaginário, ou seja, a formação do EU, o cidadão adquire uma identidade.

Iniciando a leitura do conto, constatamos que é o marido quem conduz a narração (narrador homodiegético) e é sob o ponto de vista dele que o leitor vai tomando conhecimento da situação. Temos um pai (marido), uma mãe (Bárbara) e um filho (bebê), mas não se trata de uma família nos moldes tradicionais. Bárbara nada tema ver com a mãe normal, ela repele o filho assim que ele nasce e nunca cuidou dele. A criança é um anti-filho, não cresceu, não saiu da fase edipiana, enquanto o pai é o impotente por excelência, o anti-pai, não no sentido de genitor, uma vez que ele, segundo o próprio relato, é quem cuida da criança, desde a hora do nascimento: "*Desde os primeiros instantes Bárbara o repeliu... A insensibilidade da mãe, indiferente ao pranto e à fome do menino, obrigou-me a criá-lo no colo."(p.31)*

O marido narrador, enquanto genitor, é um super pai, criando o menino no colo, mas entendendo Pai no sentido simbólico das idéias de Lacan, então pai é poder, autoridade, detentor do Falo, sinônimo de LEI. Ora, o marido de Bárbara não soube se impor a ela, jamais conseguiu, apesar de alguns esforços, dominar a mania dela de pedir, terminando sem nenhum poder, aniquilado pelos desejos da "*bárbara"* esposa. Tanto é assim, que pode-se dizer que o conto está resumido na primeira linha deste: "*Bárbara gostava somente de pedir. Pedia e engordava*" (p. 29). O sentido do texto está contido todo nesta linha: o "louco" gosta somente de pedir. Pede e engorda (o desejo), sempre querendo mais e mais, insaciável, numa corrente interminável, onde um pedido leva a outro, num desejo sem fim.

Além disso, o marido confessa sua disposição para satisfazer todos os desejos da mulher e que em troca recebia "*frouxa ternura e pedidos que se renovavam continuamente*" (p. 29). Ele assim fazia, talvez para realizar o próprio desejo. Segundo Lacan, "*o desejo do homem é o desejo do outro*", ou seja, o desejo de todo indivíduo é ser o objeto de desejo da outra pessoa. Veja-se este exemplo: *" Se ao menos ela desviasse para mim parte do carinho dispensado às coisas que eu lhe dava, ou não engordasse tanto, pouco me teriam importado os sacrifícios que fiz...* (p.29).

Para ser desejado pelo "outro" não se medem sacrifícios. O desejo do marido é ter o carinho da mulher e, na busca desse desejo, ele vai atendendo um pedido atrás do outro, sem admitir a gravidade do comportamento dela: "*enquanto me perdurou a natural inconseqüência da infância, não sofri com as suas esquisitices. Bárbara era menina franzina, não fazia mal que adquirisse formas mais amplas*" (p. 29).

Quando na infância, não temos consciência plena da "CASTRAÇÃO". Freqüentamos à escola, obedecemos nossos pais e o desejo vai ficando lá para trás, recalcado no inconsciente, onde vai se formando o complexo de castração. Maria Luíza Ramos[3] afirma que "*o que é reprimido se desloca e reflui sob formas diversas, desde os sintomas somáticos, até manifestações lingüisticas sutilmente elaboradas*", ou seja, os desejos reprimidos acabam sempre por se extravasar de alguma forma e sempre de maneira subversiva. As primeiras manifestações do desejo parecem tão inofensivas e inocentes que não vemos perigo se vão tomando formas mais amplas.

Da infância para a adolescência e desta para a vida adulta, gradativamente vão aumentando nossas responsabilidades, encargos e convenções sobre nossas cabeças, assim "castrados" relutamos em ceder ao desejo, que vai aumentando dentro de nós: "*Às vezes relutava em aquiescer às suas exigências, vendo-a engordar incessantemente*" (p. 30). Mas, muitas vezes, vence a insistência do desejo e não temos como resistir à libido ou ao vício que nos tortura. Este é o caso do marido de Bárbara, uma vez transgredida a Lei, novas transgressões se sucedem: "*Entretanto, não durava muito a minha indecisão. Vencia-me a insistência do seu olhar, que transformava os mais insignificantes pedidos numa ordem formal*" (p. 30). Portanto, o olhar (desejo) transforma os mais simples pedidos (impulsos do instinto) numa ordem formal (nova Lei que substitui a do Pai.

Maria Luíza Ramos[4] afirma que Lacan define a tópica do inconsciente a partir da estrutura do signo saussuriano, invertendo os termos da preposição, de modo a privilegiar o significante. A função significante não se dá numa relação necessária entre um significante e um significado convencional, que lhe serve de referência, mas ela sofre a mediação do inconsciente. Assim, no conto, temos os seguinte pedidos de Bárbara:

Significantes = frutas sem sabor ou ninhos de passarinhos, oceano, baobá, navio. Significado = Bárbara engordava, ou seja, Bárbara pede = marido realiza; pedido atendido = aumento de tamanho. Maria Luíza acrescenta que "*a repetição dificilmente é gratuita*", principalmente em se tratando do texto literário. Aqui nós temos a mesma ação sempre repetida, Bárbara pede e a cada pedido realizado o seu corpo engorda. Essa repetição configura a esquizofrenia do marido narrador. Lacan explica a esquizofrenia como tendo vários significantes, porém todos têm o mesmo significado. Também no conto os vários pedidos (significantes) têm o mesmo significado = o aumento do tamanho de Bárbara. Essa gordura simboliza a loucura de Bárbara, à medida que se vai realizando os desejos dela, a loucura aumenta: "*Estava terrivelmente gorda"(p. 32) "… o corpo de minha mulher…, de tão gordo, vários homens, dando as mãos uns aos outros, não conseguiriam abraçá-lo."(p. 33)*

Conforme o corpo dela aumenta, o domínio de Bárbara sobre o marido também vai aumentando . É a loucura se processando, a loucura da mulher acaba por atingir o marido. Nada mais podendo fazer contra a mania dela de pedir, ele termina por entrar no esquema, o que está bem claro quando ela faz o último pedido: "*uma minúscula estrela quase invisível ao seu lado*." (p. 33)

O tipo devidamente castrado vive submisso às convenções sociais, pois quando o pai faz a castração, o filho aprende a renunciar ao desejo e a respeitar a LEI. Estar castrado é ser sempre gentil, educado, controlar os impulsos, viver debaixo do "princípio da realidade". Temos em Bárbara o oposto de tudo isso. O desejo dela está em constante realização, e o marido colabora em manter o desejo dela em constante renovação. Sendo assim que ele transgride a lei por sua vez, atendendo às vontades da esposa. Agindo desta forma, ele falha como pai, não impõe a lei, não estabelece a tríade familiar. Quando ele teve a oportunidade de estabelecer a Lei, não teve

[3] RAMOS, Maria Luíza. *Os avessos da Linguagem. Uma introdução à teoria psicanalítica*. Concurso Nacional de Literatura "Cidade de Belo Horizonte", 1988, p. 18.
[4] Idem, idem, p. 21.

forças de levar a castração até o fim: "*Houve tempo… em que me fiz duro e ameacei abandoná-la ao primeiro pedido que recebesse*" (p. 30). Produziu certo efeito, de início, esta atitude, mas depois o marido, com medo da mulher criar outro fenômeno, apavorou-se e implorou-lhe que pedisse algo.

Ao voltar a realizar os desejos dela, o marido voltou a quebrar a Lei, sendo que violar a Lei significa encontrar a Morte, não a morte biológica, mas a morte do sujeito social, é a negação da subjetividade. O que aconteceu com o marido foi que ele, ao ceder aos caprichos dela, cedeu à loucura dela, e se anulou completamente.

Bárbara se encaixa com perfeição no modelo de louco definido pela psicanálise, que é o sujeito egoísta, liberado, para quem só existe o princípio do prazer. Ela é tão egoísta que renegou o filho ao nascer, apenas porque ele não fazia parte de seus pedidos: "*Enquanto ele chorava por alimento, ela se negava a entregar-lhe os seios volumosos e cheios de leite*." (p. 31) Ela também foi totalmente indiferente ao sofrimento do marido dilapidando a fortuna para realizar os desejos dela; para Bárbara, marido e filho não existem, quer dizer, de nada importam. O marido é um mero instrumento de realização dos desejos dela, seu elo com o mundo real. Ela pede, ele realiza, ela engorda. O filho é a Lei repelida; amamentá-lo, criá-lo, amá-lo, seria ter que seguir a lei e Bárbara é a personificação da loucura. O louco não segue lei alguma, senão a própria loucura, porque ele faz a sua própria lei. Bárbara quer o navio que é bonito e grande, não um filho raquítico e feio que é responsabilidade. O louco quer o bonito porque é agradável, prazeroso, é o Falo. Observe-se que os pedidos de Bárbara, tanto a garrafa contendo água do mar, quanto o baobá e o navio são símbolos fálicos.

Vivemos debaixo de um conjunto de convenções onde se diz às pessoas o que não deve ser feito. Como seres civilizados temos o dever de casar e ter filhos. Esse é o esperado de nós, é a lei. Quando Bárbara engravidou, seu corpo começou a definhar por não ter os desejos atendidos. Ao crescer o ventre ela está cumprindo a Lei. O louco não pode ter família como o cidadão normal e o resultado foi um filho raquítico e feio, que tinha de ser carregado nos braços e nunca cresceu uma polegada, ou seja, parece um Falo que não muda de tamanho, que o marido inutilmente tentava impor à esposa. É a impotência dele diante da loucura dela. Por satisfazer as vontades dela, ele acaba por perder tudo: o papel de marido, os bens, o poder, a casa, passando fome com o filho, vendendo partes do navio par compara comida. O nome da protagonista não é

mera conscidência. Bárbara nos pedidos, no tamanho corporal, bárbara no poder que exerce sobre a família. Marido e filho não têm escape. Seu poder vem da realização dos seus desejos. A loucura vem preencher o vazio onde a castração falhou.

Voltando à epígrafe do conto, o homem não pode realizar o desejo, se o faz, como no caso do marido de Bárbara, vai ao encontro do aniquilamento total. Depois do nascimento somos todos castrados, castrados temos que viver e os que se rebelam vão para a "*congregação dos mortos*", ou seja, são marginalizados, são desprezados pelas pessoas, morrem para a sociedade, indo morar em presídios, nos hospícios, nas ruas embaixo da ponte ou em bancos de praça.

MEMÓRIAS DE LEITURA: UM MÚLTIPLO SINGULAR

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha
(Departamento de Estudos Geo-Históricos/
Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC)

Terminei de ler um livro chamado "Sonhos de Amor". É um livro de formação. Copiei frases lindas.

(Diário de M. – 22/05/1967)

Ganhei de presente de aniversário um livro: A cidadela, de A. J. Cronin.

(Diário de L. 20/05/1967)

1. Diários e Livros

Livros lidos, livros ganhos, livros permitidos, livros proibidos, frases copiadas com letras primorosas em grossos cadernos escolares, comentários e impressões de leituras feitas, constituem-se em práticas rotineiras registradas por duas jovens adolescentes (M. e L.), em seus Diários, escritos em 1966 e 1974, em Florianópolis[1] (SC.). Este material está reunido em 12 volumes.

O trabalho com DIÁRIOS, tem funcionado como preciosa fonte para um certo conhecimento das maneiras de viver, das idéias circulantes, dos signos e códigos comportamentais de determinada época. Expondo dúvidas, quinquilharias, fragmentos da memória pessoal, familiar e grupal do seu tempo, o trabalho com este material torna

possível dar visibilidade ao que estava destinado ao silêncio e ao esquecimento. Em outros termos, dar-lhe sentido, **falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido**[2].

No Brasil, o pouco conhecimento e a raríssima utilização dos diários íntimos como fonte de história mereceu um comentário, nos anos 30, de Gilberto Freyre.

> **É muito difícil penetrar na intimidade mesma do passado, surpreendê-lo nas suas verdadeiras tendências (...) O que não é fácil em países como o Brasil; aqui o confessionário absorveu os segredos pessoais e de família, estancando nos homens, e principalmente nas mulheres, essa vontade de se revelarem aos outros que nos países protestantes provê o estudioso de história íntima de tantos diários, confidências, cartas, memórias, autobiografias, romances autobiográficos**[3]**.**

Minimizados como fontes pela história dita tradicional, o uso e o estudo de diários femininos mereceu destaque no trabalho da historiadora Marina Maluf[4] que, a partir de livros de memórias inéditos escritos por duas mulheres da elite cafeeira de São Paulo, nos fins do século XIX, traçou uma visão da dinâmica sócio-econômica dos centros cafeeiros e de sua complexa articulação entre as relações familiares e as relações comerciais.

Nessa perspectiva de valorização de documentos até há pouco tempo desprezados e/ou de difícil acesso para o historiador, este trabalho pretende, a partir deste CORPUS documental, elencar o rol de livros que as autoras (M. e L.) registraram como suas leitoras favoritas, agrupando-os, neste momento inicial da pesquisa, por assuntos: os de cunho religioso, os romances, os de leitura obrigatória e, no limite, os que eram desaconselhados como "proibidos". Assim, procura-se dar visibilidade às práticas de leitura inventariando os títulos lidos e, igualmente, mapeando um certo "gosto de época", entre os anos de 1967 e 1972.

Mara (M), além de registrar em seu Diário as leituras feitas (tanto as permitidas como as proibidas) anotava em um caderno à parte as **frases bonitas** que ia recolhendo dos livros lidos. Estas **frases bonitas**, em geral, referiam-se a descrições paradisíacas e idealizadas da natureza, a situações de romantismo entre casais e a conselhos moralizantes, basicamente de cunho religioso expressos pela linguagem escrita em códigos rigorosos e restritivos. Tal procedimento assinala, à maneira descrita por Roger Chartier, para possíveis **apropriações do texto pelo leitor, ( ) ... cujo caminho mais imediato que se oferece é o da confidência dos leitores a respeito de seus modos de ler, dos sentidos que descobre nos textos**[5]. Os livros anotados nos Diários como proibidos (não se sabe por quem nem por que?) aparecem apenas assinalados com a data da leitura.

Os registros memorialísticos de Lúcia (L.), com relação às suas práticas de leitura, eram bem sucintos e apareciam entremeados com outras anotações do seu dia-a-dia. os raríssimos comentários restringem-se a simples expressões como **gostei, legal.**

2. Os livros nos Diários

Em 22 de maio de 1967, M. registra a leitura de ***Sonhos de Amor*** e copia algumas frases deste livro em seu caderno com letras quase desenhadas.

• A sensibilidade é o motor da alma feminina.

• A vida é bela: é um Dom de Deus. é prelúdio da eternidade.

• O amor na juventude deve ser rígido, são e fixo no ideal de construir um ninho.

Procurando em sebos foi possível localizar um exemplar deste livro. Trata-se de uma obra escrita pela italiana **Angela Sorgato** e editada no Brasil pela Edições Paulinas. Na contra capa do livro há uma autorização para publicação feita pelo Monsenhor João Maria Balém – CENSOR – datada de 29-06-1955, em Porto Alegre. A edição brasileira está dedicada ***às*** **jovens brasileiras, primaveras floridas**. Este livro é um manual pleno de aconselhamentos, pautado em critérios moralistas e identificado com os propósitos da Igreja Católica de controle e vigilância da leitura para o público feminino considerado **frágil e inocente**[6]. Ainda sobre este livro parece importante ressaltar que ele aparece citado no Diário de L. apenas como lido, em junho de 1968. Como as duas leitoras, mesmo sem se conhecerem, eram alunas do Curso Normal à época, pode-se pensar que

este tipo de leitura circulava entre jovens mulheres, de classe média e fazia parte de uma possível construção para o gênero feminino.

Livros de caráter religioso aparecem com certa freqüência nas memórias de leitura de M. e de L., entre 1967 e 1968. Alguns estão apenas citados e outros, poucos, aparecem com breves comentários sobre seus conteúdos, lembrando pequenas confidências de leitoras comuns, uma possibilidade de "apropriação dos textos lidos", que acaba por produzir um sentido singular, como descreve Jean-Marie Goulemot.

> **Ler, é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário[7].**

Passemos às leituras:

Diário de M. (21.06.1967) "Alguém está à minha espera".

Frieda Stadler

"Em tom despretensioso trata este livro do problema da vocação, de forma atraente e com espírito profundamente religioso".

10.08.1967 – "A serviço do Amor" (Edição Feminina)

Edith Carnot e Dr. J. Carnot

"Livro de Formação sexual"

12.08.1967 – "A Guerrilha de Deus

História da vida de uma heroína – Tereza Verzeri. Consagrou sua vida a Cristo

15.08.1967 – "Quando sonharem com o amor"

Pe. Eliseu (vol. 8 da Coleção)

É um livro para moços orientando sobre a grandeza e a sublimidade do casamento.

Diário de L. 15.06.1967 – "O diário de Ana Maria"

Michel Quoist

Gostei demais. É a vida de uma guria quase como eu!

O Diário de Ana Maria, escrito em 1961, é de autoria de um padre francês e foi traduzido e publicado no Brasil pela Livraria Agir Editora (Rio de Janeiro) em uma coleção intitulada Coleção Juventude. Sua publicação traz o aval do Monsenhor Negromonte _ CENSOR – que a aprovou. Em 1967, por exemplo, este livro já se encontrava, no Brasil, em 4ª edição e sua leitura era muito freqüente entre as jovens[8] e na sua apresentação aos pais e educadores, pode-se ler:

> **Optamos francamente por uma educação positiva, cujo centro é a entrega ao próximo, por um cristianismo baseado na vida da caridade, nutrida pelo contato com Cristo através dos evangelhos e dos Sacramentos[9].**

Os romances são outro tipo de leitura bastante citada pelas duas memorialistas e estão presentes em vários livros da Coleção Biblioteca das Moças, romances muito

populares junto a jovens brasileiras de classe média entre as décadas de 1930 e 1960. Considerados "açucarados" suas histórias terminam sempre no final feliz, com o herói e a heroina casando-se solenemente[10]. Tanto M. como L. liam estes livros e vários de seus títulos aparecem arrolados nos anos de 1966 e 1967. São eles:

Nina Rosa – Gry Wrirta

Mitsi – M. Delley

Magali – M. Delly

Meu vestido cor do céu – M. Delly

O casamento de Ana – Concórdia Merrel

O homem e o momento – Elynor Glyn

Fuga para o amor – Germanine Acremant

A partir de 1968, as obras lidas referem-se muito a autores como Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo.

Diário de M. (20/6/1969) – Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)

Crê em ti mas nem sempre duvides dos outros.

Diário de L. 12.12.1968 – Iaiá Garcia (Machado de Assis)

22.06.1969 – Dom Casmurro – Machado de Assis

Diário de M. 26.12.1969 – Senhora – José de Alencar

> **A noite estava plácida e serena. No céu recamado de estrelas, a brisa acariciava uns flocos de nuvens alvas como a**

> **penugem das garças. O arvoredo que recortava-se bizarramente no horizonte luminoso como um relevo gótico, estremecia com o doce arrepio, que aspargia os aromas das rosas e das margaridas.**

Ainda destes autores mencionados são citados **Ressurreição e Helena**, de Machado de Assis; **Iracema, Til, O Tronco de Ipê e Cinco Minutos** de José de Alencar e o **Moço loiro e A Moreninha** de Joaquim Manuel de Macedo. Apesar de não haver indicações nas anotações das leitoras, as evidências apontam para o fato de que muitos desses títulos tenham sido lidas por recomendação da Escola[11].

José Mauro de Vasconcelos, começo a ser citado em 1969 por M. e, desse autor, há referências de vários títulos, como **Meu pé de laranja-lima** (29.04.1969), **Doidão** (3.10.1969), **As confissões de Frei Abóbora** (16.11.1969), **Rua descalço** (16.06.1970), **Palácio Japonês** (1º/04/1971), **Banana Brava** (23.04.1971) e **Farinha Orfã** (19.07.1972). sobre este autor foi possível localizar referências a ele em jornais da cidade, que reproduziram parte da crítica de Rejane Machado de Freitas Castro feita no Jornal do Brasil em 01/03/1969 e que dizia:

> **José Mauro de Vasconcelos é um mestre sem igual na transposição de planos mentais, sem quebra da unidade preciosas e indispensável, a par da singeleza de expressão.**

O registro de obras lidas e anotadas por M., a partir de 1970, já começa a revelar uma leitora mais rigorosa e coincide com o início da sua vida universitária. Obras de autores nacionais e estrangeiros começam a figurar em seu repertório de leituras, que além de anotar as datas, copia excertos de passagens das obras. O volume de leituras é bastante significativo e, agora, já se pode notar escolhas pessoais de certos autores.

É o caso, por exemplo de **Carlos Heitor Cony** que comparece com 4 obras.

Pessach: A Travessia - 10.04.1971

Matéria de Memória - 16.04.1971

Informação ao crucificado - 13-05-1971

Posto Seis - 24-12-1972

Destes livros há infinidades de frases copiadas sobre passagens que M. qualificou como significativas. destaco alguns exemplos:

A coisa mais inglória da vida é a gente ser livre e não Ter nada o que fazer com a liberdade (Pessach : a Travessia)

O passado é grátis, não custa nada e talvez seja por isso que eu apelo tanto para ele. (Matéria de Memória)

Saudades que esperam o espanto das noites inúteis para atacar (Informação ao crucificado).

Érico Veríssimo é outro autor bem presente nas memórias de leitura da jovem M. com os títulos **Clarissa, Música ao longe, O tempo e o vento, Olhai os lírios do campo, Caminhos Cruzados**, lidos em 1970. Este autor, natural do Rio Grande do Sul,

era publicado pela Editora Globo, com sede em Porto Alegre e na grande maioria das vezes, seus livros eram vendidos em bancas de jornais por preços mais baratos que nas livrarias. A Editora Globo, por sua vez, tinha uma excelente distribuição, principalmente no sul do Brasil e estes indícios podem ser levados em conta quando se percebe o número de obras arroladas de Érico Veríssimo.

Como autores estrangeiros, há quatro obras de Herman Hesse, citado, a saber: **Demian, Sirdata** (11.11.1970), **Pequeno mundo** (contos) em 08.11.1972 e **O lobo da Estepe** (11.07.1972). Não foi realizado, ainda, um inventário maior sobre este autor, mas conversas informais com leitores da mesma faixa etária que M., hoje, parecem confirmar uma circulação bastante significativa deste autor nos meios universitários da época. De Herman Hesse, há um grande arsenal de frases copiadas. Todas, ou quase todas, podem ser caracterizadas como pequenos "conselhos" escritos, como por exempo, estas recolhidas das anotações da obra **O lobo da estepe**.

- **O dia passará como normalmente passam os dias: nem brilhante, nem feliz, nem plácido, mas tão somente um dia.**
- **Pobre daquela que não se pode dar a um prazer sem pedir antes a permissão dos outros**.

L., mais sucinta em suas anotações registra menos suas leituras, assinalando em 1967 e 1971, por exemplo como ***instrutivo*** a leitura de **Meditações** de Marco Aurélio e dos títulos de A. J. Cronin (**A Cidadela e Algemas Partidas**. Deste mesmo autor, M.

registra entre 1969 e 1972, as obras **O Castelo do Homem sem Alma (A Família Brodie), Noites de Vigília, Uma Estranha Mulher, e Almas em Conflito**.

Quanto aos livros considerados como proibidos não há quaisquer anotações, a não ser um asterisco* e ao lado "proibido". destes não há a coleção de **frases bonitas** e nem indicativos de onde provinha a proibição. Pelos autores citados, pode-se pensar que a Escola e a Família tinham exercido, mesmo veladamente, um certo controle. Estão nesta categoria os seguintes livros, todos lidos na década de 1970.

• **Meu destino é pecar – Susana Flag (pseudônimo de Nelson Rodrigues) 19.10.1970**

• **Carne em delírio – Cassandra Rios – 18.09.1970**

• **Nossa vida sexual – Fritz Kahn – 21.11.1970**

• **Capitães de Areia – Jorge Amado – 1º.08.1971**

• **A estrela sobe – Marques Rebelo – 1º.02.1973**

Neste primeiro momento da pesquisa, muito pontualmente, só foi possível um levantamento geral dos livros lidos e anotados pelas duas jovens normalistas e um ainda incompleto agrupamento por assuntos/temas. As possibilidades de trabalhar com este material se revelam bem satisfatórias para o estudo de uma história das práticas datadas de leitura.

Aqui, neste primeiro ensaio só foi possível apontar indícios de "apropriações" dos textos pelas leitoras através de suas próprias confidências escritas. Esta parece ser

uma estratégia para, com outros esforços e necessários cruzamentos com outros materiais marcar a própria singularidade na multiplicidade.

---

1 Mara (M.) e Lúcia (L.) é o pseudônimo das autoras dos Diários.

2 GOULEMANT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger. **Prática da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 116.

3 FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 23ª ed. RJ: Livraria José Olympio Editora, 1984. (Prefácio à 1ª edição/p. LXXV-VI.

4 MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. são Paulo: Siciliano, 1995.

5 CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 12.

6 Sobre as questões do controle à leitura feminina ver o excelente estudo feito por: PAIVA, Aparecida. **A voz do veto: a censura católica à leitura de romances**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1997.

7 GOULEMOT, Jean Marie. op. cit., p. 108.

8 Entrevistas realizadas com mulheres, atualmente na faixa de 40 a 50 anos confirmam a grande circulação do livro “O diário de Ana Maria”.

9 QUOIST, Michel. **O diário de Ana Maria**. 7ª ed. SP: Editora Agir Livraria, 1971. p. 1

10 Sobre a leitura, recepção e apropriação dos romances da “Biblioteca das Moças”, ver CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da Sedução – Os romances de M. Delly**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999.

11 Mara (M) em entrevista realizada em 20/09/1998, admitiu que lia José de Alencar por obrigação, para cumprimento de tarefas escolares. Muito sintomaticamente admitiu, também, que acabou gostando do autor e, dele, passando a ler Machado de Assis.

III Encontro sobre Linguagens, Leituras e Ensino das Ciências

Maria José P. M. de Almeida
Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino - gepCE - FE-UNICAMP

No 10º COLE, o gepCE realizou um primeiro encontro com foco nas relações entre o ensino da ciência, a linguagem e a literatura. Uma síntese dos principais trabalhos desse encontro foi publicado no Caderno do CEDES 41. O olhar aprofundado para essas relações através do trabalho de pesquisa esteve presente no 11º COLE, no segundo encontro sobre o tema, e desse encontrou resultou o livro Linguagens, Leituras e Ensino de Ciências, publicado pela ALB e Editora Mercado de Letras.

Partimos para o terceiro encontro. Nele queremos aprofundar o estado da arte da área, trazendo discussões, pesquisas e ensaios. Interessa, agora, particularmente examinar não somente novas estratégia de ensino, mas também as formas de divulgação da ciência nos meios de comunicação e os modos como a gente se informa sobre e processa informações, teorias, fatos de ciência nas publicações diversas.

Comunicações:

Entrevistas e a História do Rio Atibaia: uma experiência de interdisciplinaridade na 3ª série do ensino fundamental
Flávia de Barros Ferreira Leão e Jorge Megid Neto

Espaços, Linguagens, Leitura e Possibilidades para o Conhecimento
José Ricardo Rosseto; Nivaldo Pettirossi; Simone e Cleuse Marconatto

Ensino de Ciências e Alfabetização: Ações e Interações de uma Experiência de Educação Continuada em Parceria
Arlete Teresinha Brandi e Célia M. do A. Gurgel

Leitura e produções de textos a partir de representações visuais geocientíficas
Luzia Mara Graciano Teixeira e Maurício Compiani

As interações discursiva na sala de aula de Ciências com o tema "As interações solo-planta"
Maria José Lopes de Souza e Maurício Compiani

Também se aprende desenhando: o uso do desenho como instrumento de trabalho em aulas de Ciências
Glaucia Soares Bastos

A Multiplicidade de linguagens no ensino de ciências: uma experiência em formação inicial de professores
Marisa Franzoni, Denise de Freitas e Alberto Villani

Interações discursivas no contexto da sala de aula de ciências: elementos teóricos e um esboço de análise de um episódio de ensino
Lígia Cristina Ferreira Machado

Dificuldades na elaboração de instrumentos
para levantar a concepção de ciência de professores
Ana Maria de Oliveira Cunha e Lucia de Fatima e Estevinho Guido

Ciência e arte: expressões de uma mesma concepção de mundo?
Andreia Guerra, Jairo Freitas, José Claudio Reis e Marco Braga

Uso de jornal em aulas de física: estudo de um caso
Ricardo Roberto Plaza Teixeira

Caetano Veloso e Djavan no ensino de ciências
Eneida Maria Molfi Goya

Avaliação escolar e ensino público:
formação continuada para professores do ensino básico
Mariley Simões Flória Gouveia

Avaliação externa: um mecanismo de controle
Roseli Alves Faduchi

A visão dos alunos acerca do sistema
de avaliação do rendimento do estado de São Paulo
Lucimar Teresa da Silva Wilk

Observando Fenômenos do Ambiente:
professoras e alunos participantes de um processo de ação /reflexão /ação
Silvia Lúcia Pinto e Antonia Justi

O fenômeno da avaliação escolar nas classes heterogêneas
Ana Maria Caldana Costa e Aparecida Canuto Duarte

A relação entre educadores, aprendizagem
e método na perspectiva de um trabalho coletivo
Célia M. Sampataro Lagôa e Edna Avanze Cação

Leitura silenciosa e em voz alta: dois processos distintos?
Adriana Cunha de Oliveira

Explicações, representações visuais sobre o ensino da água mineral nas salas de aula de ciências
Nancy N. G. Sugahara e Maurício Compiani

Relato de uma experiência: o ensino de ciências e a construção de um terrário
Sara Lopez Rosell

A imagem: seu aproveitamento na educação contemporânea
Ezequiel R. de Oliveira

Leitura de textos: recurso para formar professor prático-reflexivo em serviço
Marly da Silva Santos e Isa Costa

A aprendizagem da ciência: a necessidade de leitura sob um estatuto ontológico
José Luis Michinel e Deisi Sangoi Freitas

A Leitura em um curso de ciências exatas
Marcos Lúcio de S. Góis

Primeiras Aproximações à Análise do Tema Divisão Celular em Livros Didáticos de Biologia
Medeiros, R. J.; Mendes, R. R. L.; Torres, R. A.; Waizbort, R.; Zanol, J.; Zaverucha do Valle, T. & Ferreira, M. S.

Linguagem, Leitura e Ensino das Ciências Naturais na Educação Superior
José Luis Michinel

Proposta de um Curso Interativo de Laboratório de Física no Curso de Engenharia
Julio Cezar Ribeiro

Representações sobre a noção de Ecologia: uma experiência pedagógica na 3ª série do ensino fundamental
Flávia de Barros Ferreira Leão e Jorge Megid Neto

Desenho Animado: o humor como estratégia de ensino de física
Antonio Carlos de Miranda, Lucia da Cruz de Almeida, Angelo Bruno Andrade Fiasca, Cícero Rogério da Silva Barros e Luiz Raimundo Moreira de Carvalho

As imagens nos livros didáticos de biologia
Deisi Sangoi Freitas e Cristina Bruzzo

Análise das imagens em livros didáticos de geografia
Fernanda Keila da Silva e Maurício Compiani

Jogo científico versus corrida maluca
Marli Ferreira; Angel Peña; Vanessa Itame

O Texto paradidático numa situação de ensino do conceito de energia
Alice Assis Benjamin e Odete Pacubi Baierl Teixeira

A evolução da comunicação como conseqüência do trabalho em grupo
Rafael Urbaneja, Marcelo Barros e Alberto Villani

Foto de **Harvey Finkle**
Philadelphia, 1985

ENTREVISTAS E A HISTÓRIA DO RIO ATIBAIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERDISCIPLINARIDADE NA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia de Barros Ferreira Leão
(Pedagogia – UNICAMP/ Professora da rede particular)
Jorge Megid Neto
(Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP)

O presente trabalho foi desenvolvido em uma classe de 3ª série do ensino fundamental numa escola da rede particular de Campinas. Fez parte de um processo de formação em serviço da professora da referida classe.

Com o objetivo de integrar aulas de Estudos Sociais, Ciências e Língua Portuguesa, tendo em vista um Estudo do Meio sobre o rio Atibaia, realizou-se uma atividade de preparação de um roteiro de entrevistas a moradores e trabalhadores de uma fazenda próxima a Campinas-SP. Inicialmente, foi solicitado que os alunos assistissem programas de entrevistas da televisão e observassem suas principais características. Simultaneamente, a professora selecionou trechos de diferentes programas de entrevistas, compondo um vídeo de aproximadamente 15 minutos de duração.

A seguir, os programas assistidos pelos alunos foram discutidos em sala, juntamente com o vídeo, buscando-se verificar as características das entrevistas, em especial, os papéis do entrevistador e entrevistado e os modelos de roteiros comumente veiculados (aberto, fechado, semi-aberto, etc.). Complementando esse trabalho inicial, uma repórter proferiu palestra aos alunos sobre suas atividades profissionais e sobre técnicas de como entrevistar e registrar as falas dos entrevistados.

Com todas essas informações, os alunos passaram a elaborar, em grupos, os roteiros das entrevistas que realizariam durante o Estudo do Meio, tendo por tema principal a história do rio Atibaia, sob a perspectiva dos moradores e trabalhadores da fazenda a ser visitada. Os roteiros escolhidos foram do tipo semi-aberto; no entanto, durante as entrevistas, os alunos sentiram dificuldades em elaborar novas perguntas aos entrevistados, uma vez que estes não entendiam as questões formuladas e terminavam dando respostas lacônicas, sem muitas informações sobre a história do rio.

Após o Estudo do Meio, os alunos produziram um relatório das entrevistas, tendo por sugestão e orientação um texto extraído de uma revista de divulgação cultural, o qual continha o relato escrito de uma entrevista. As dúvidas que ainda permaneceram, com respeito à história do rio Atibaia e ao estudo do ambiente rural da fazenda visitada, foram sanadas com a presença, em sala de aula, de um profissional que atua na área de Educação Ambiental. Por fim, as crianças escreveram, em duplas, um texto informativo sobre ambos os temas. Posteriormente, o texto de uma dupla foi reestruturado coletivamente pela classe.

Assim, a atividade não se limitou apenas a questões do conteúdo escolar convencional. Estendemos o estudo envolvendo, entre outros aspectos, a mídia televisiva, as atividades profissionais de um repórter e de trabalhadores rurais, os diversos estilos e técnicas de entrevista, a história do rio Atibaia contada pela população ribeirinha e por um profissional em Educação Ambiental.

Bibliografia

AMARAL, Ivan A. do. Ambiente, Educação Ambiental e Ensino de Ciências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Ciências na Escola de 1º grau – Textos de Apoio à Proposta Curricular.** São Paulo: SE/CENP, 1990. p. 39-73.

CARMO, Cely. O rei dos baixinhos. **Cultura Inglesa Magazine**, São Paulo, ano IV, n.41. out. 1998.

FRACALANZA, H., AMARAL, I. A., GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de Ciências no 1º grau.**. São Paulo: Atual, 1987. (Projeto Magistério)

GOUVEIA, Mariley S. F. Atividades de Ciências: a relação teoria-prática no Ensino. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.3, n.1, p. 9-14, jan./dez. 1994.

GOUVEIA, Mariley S. F. Ensino de Ciências e Formação Continuada de Professores: Algumas Considerações Históricas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 227-257, jan./jun. 1995.

LEÃO, Flávia de B. F. **Formação Continuada do Professor e Ensino de Ciências na 3ª série do Ensino Fundamental.** Campinas: Faculdade de Educação, 1999. 104p. Trabalho de Conclusão de Curso.

ESPAÇOS, LINGUAGENS, LEITURAS E POSSIBILIDADES PARA O CONHECIMENTO

Nivaldo Pettirossi, Simone Cleuse Marconatto e José Ricardo Rosseto
("E.E. Barão Geraldo de Rezende")

Resumo: Em uma parceria com FAPESP, Faculdade de Educação da UNICAMP e Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, na cidade de Campinas- S.P., pudemos vivenciar um trabalho com perspectiva multidimensional com o "Estudo do Meio", buscávamos alguns caminhos a democratização do processo ensino-aprendizagem, assim como, através do censo investigativo do meio estimular o aluno a compreender a função social do conhecimento com a sua interpretação, sua relação com a realidade, sua ampliação e sua ressignificação.

Descrição: Este trabalho teve como um dos objetivos principais motivar os alunos a atividades, temas e conteúdos considerados relevantes socialmente para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de um cidadão crítico-reflexivo. Com este trabalho, pretende-se contribuir para a percepção por parte dos alunos de serem sujeitos importantes no processo social, isto é, construtores pessoais e coletivos desse momento, portanto, "indivíduos historicamente conscientes". Escolheu-se para a análise de dados a atividade que foi desenvolvida durante o "Estudo do Meio" realizado pelas turmas de Ensino Médio da E.E. Barão Geraldo de Rezende, no segundo semestre de 1.998. O sub-projeto *"Estudo do Meio"* teve a co-participação do sub-projeto *"Condições de Vida e Cidadania"*, relacionado à área de ensino de ciências (Biologia/ Química/ Ciências Físicas e Biológicas). Estes dois sub-projetos juntamente com outros fazem parte do projeto "FAPESP - Melhoria do Ensino Público" realizado através da parceria entre a Faculdade de Educação e a E.E. Barão Geraldo de Rezende, e que está se desenvolvendo desde novembro de 1.996, nesta unidade escolar. A atividade específica da área de ciências consistia em mediar observações de fenômenos biológicos/condições de vida inerentes no espaço biossocial analisado e estava inserida na temática geral: *"Praça como local de Poder e Lazer"*. A metodologia utilizada foi a técnica do estudo do meio e procurou-se estudar as Praças Bento Quirino e Antônio Pompeu sob um olhar que integrasse o ambiente em estudo e as diversas áreas do conhecimento do currículo. Esta metodologia proporcionou atividades motivadoras tanto em campo quanto na sala de aula, onde espaços e linguagens não comuns puderam ser vivenciados e ponderados. As diversas

atividades propostas durante o estudo permitiram entre outros aspectos as integração de diferentes áreas do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem possibilitando abordagens multidisciplinares. A interação e a integração entre alunos e professores também foi beneficiada com o desenvolvimento das atividades, além de reforçar e/ou introduzir conhecimentos específicos. No desenvolvimento do trabalho os alunos escolheram as disciplinas de sua preferência e trabalharam com temas específicos. Em campo, os alunos se envolveram na execução de atividades, tornando-se agentes de saberes/conhecimentos ao vivenciar um recorte da realidade local. Na sala de aula, algumas dinâmicas interativas foram provocadas para a socialização dos resultados obtidos pelos grupos. Várias dinâmicas utilizadas em campo e/ou classe trouxeram linguagens inovadoras para os participantes como: fotos, gravações/ entrevistas e vídeos. Nas aulas enfatizou-se a utilização de fotos, onde os alunos deram certo "dinamismo" às imagens estáticas" ao construírem narrativas contando a "história da biologia/condições de vida na praça". A partir dos resultados obtidos nos trabalhos apresentados pelos alunos pode-se afirmar que há necessidade de se pesquisar e executar novas linguagens e espaços extra e intra "muros" escolares, para se provocar a construção e/ou manifestação de conhecimentos em seus diversos ângulos, mesclando os saberes acadêmicos e o cotidiano, entre espaços tradicionalmente ditos como produtores de conhecimentos com outros espaços inerente ao cotidiano escolar.

Interlocução com a iconografia: Imagens iconográficas — fotografias e desenhos — a muito vem sendo utilizada na Biologia como suplemento para conceitos/descrições. A nossa interlocução com o campo cultural da fotografia, se deteve em provocar a contextualização de fatos/cenas/eventos sob diferentes olhares nos espaços "biopsicossocial-cultural-político".

Estratégia: A partir de imagens fotográficas do espaço abiótico/biótico os alunos (individualmente e em grupo) foram provocados a narrarem a "história da biologia/condições de vida" das praças. Num primeiro momento na forma de observação/adjetivação. No momento coletivo de produção escrita propiciou-se confrontos/debates/análises relevantes à ressignificação do conhecimento.

Intencionalidade: Com a Atividade proposta, intencionavamos instigar os alunos a partir das imagens estáticas, a darem um certo dinamismo a estas, tendo para isso que buscar na memória coletiva (do grupo) fragmentos de conhecimentos diversos, interagindo, integrando, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos, ou seja, resgatar e/ou produzir conteúdos/conhecimentos biológicos ou não, obtidos na Escola e/ou em outras fontes, articulando-os, conteúdos que muitas vezes são

vistos apenas de forma isolada. Permitir ao professor detectar que conteúdos/conhecimentos, foram corretamente empregados e os que necessitam de um maior aprofundamento, dentro do padrão convencionado pela Ciência — subsídio para um planejamento/ replanejamento de atividades/conteúdos.

Resultados: Seguem transcrições de alguns fragmentos das narrativas dos alunos e alguns conhecimentos/conteúdos explícitos e/ou implícitos nestas.

Conhecimentos implícitos e/ou explícitos nas histórias	**Transcrições de alguns trechos das histórias, construídas pelos grupos**
- questões sociais (privação alimentar, exclusão social, abandono, violência, ...); - decomposição de matéria; - destruição ambiental. - doenças; - saneamento básico; - relação praça - lazer. - desequilíbrio ecológico. - poluição sonora.	" ... resto de repolho que pode ter servido de comida aos mendigos, marginais, animais ..., aquele saco de sanito pode conter crianças desaparecidas ... O filho dessa mulher vai ser decomposto por bactérias da sujeira da pomba, do lixo ... Vemos também papelão, caixas de madeira ... quantas árvores foram derrubadas ... uma parte preciosa da floresta foi destruída talvez, para sempre ..." (foto 1) " ... a paisagem da praça, que muitas vezes foi o homem que construiu, mas o próprio homem a destrói, jogando lixo ... pensando que a praça é um depósito de lixo e não um lugar de lazer. Com o lixo aparecem as bactérias que prejudicam ..." (foto 1) " ... o lixo que causa doenças é jogado as ruas e rios pelos homens (que é um ser vivo). Os lixos sujam as ruas, colaborando com o aumento de baratas e ratos. Suja também os rios, matando os peixes ... Além da poluição do lixo, existe também a poluição sonora, pois há um trânsito de carros muito freqüente ..." (foto 1)

- ciclo vital; - visão ampliada de vida; - diversidade biológica.	“ ... a vida está em todo lugar, na parede, no chão, sujeira, poeira, vento, luz, os seres microscópicos decompõe ao longo dos anos tudo, a madeira ... nos cantos da parede com certeza devem existir traças, teia de aranha e em alguns móveis velhos também devem existir cupins ...” (foto 2)
- relações sociais.	“ ... então perceberam o imenso contraste entre o interior da igreja e a praça em geral. Contraste que está presente em todo o país, pois enquanto pessoas passam fome, outras esbanjam dinheiro em coisas inúteis. O contraste reflete um problema mundial, ...” (fotos 1 e 2)

Conclusão: As imagens iconográficas, — serviram de pretexto e contexto à interlocução de conhecimentos preexistentes, construídos e reconstruídos, a interação e integração destes universos, — permitiram a possibilidade de leituras, linguagens e espaços não usualmente explorados no cotidiano escolar, os quais devem ser pesquisados e ponderados quanto a sua relevância no processo ensino-aprendizagem/ formação de cidadãs e cidadãos crítico-reflexivos.

Bibliografia:

01- BARRETTO, M. — Vivendo a História de Campinas. Mercado de Letras / Autores Associados, 1.995.

02- FELTRAN, R. C. S. & FELTRAN-FILHO, A. — “Estudo do Meio”. In: *Técnicas de Ensino Por que Não ?* Diversos Autores. 5 ed., Papirus Editora, 1.997, p. 115-129.

03- FREIRE, P. — Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa. 9 ed., São Paulo - S.P., Editora Paz e Terra, 1.998.

04- KOSSOY, B. — Fotografia e História. São Paulo, Editora Ática, 1.989. p. 46-47; 67-71; 87-89. (Série Principios).

05- ROSA, M. S. — "Um bairro e várias percepções, Diferentes lugares de reprodução social da vida". In: *Educação, Saúde e Cidadania*. Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1.994, p. 15-18.

ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES E INTERAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA EM PARCERIA

Arlete Teresinha Esteves Brandi (UNIMEP) e
Célia Margutti do Amaral Gurgel (UNIMEP)

Introdução:

Em 1997, desenvolvemos um projeto em parceria com uma professora da primeira série do ensino fundamental, de uma escola pública da periferia de Piracicaba-SP, buscando investigar em que termos seria possível redimensionar a sua prática pedagógica, articulando o processo de alfabetização com o conteúdo de Ciências. Esta questão foi alvo de nosso interesse em razão de constatações anteriores junto a outras professoras que revelaram dificuldades em articular o ensino de Ciências durante o processo de alfabetização. Nessa fase de escolarização, no de Matemática têm sido privilegiados, uma vez que o ensino de Ciências acaba por ocorrer incidentalmente (Fumagalli, 1998). Dessa maneira, ele vem sendo trabalhado de forma tradicional, a partir do modelo transmissão-recepção, ou, de uma forma supostamente inovadora, na qual prevalecem práticas espontaneístas, pautadas nos diálogos informativos referentes a um acontecimento ou curiosidade surgidos em aula. Em ambas condições, duas características se destacam: a falta de objetivos para o ensino de Ciências nessas séries, e o não estabelecimento de relações entre os assuntos abordados, o que impossibilita uma aprendizagem significativa. Nesse cenário, vários são os relatos de professores que alegam insegurança e falta de conhecimento específico na área de Ciências (Guido, 1996; Machado, 1997; Brandi, 1999), priorizando o desenvolvimento de uma prática diversificada, sobretudo, na área de linguagem, continuando com a prática tradicional no ensino de Ciências.

Acreditamos que esta atitude está relacionada ao fato do professor tender a aceitar o conhecimento científico como algo pronto, acabado, imutável e inquestionável, por advir de obras de grupos de estudiosos privilegiados. Essa visão de conhecimento e de Ciência acaba prevalecendo em suas aulas e é transmitida aos alunos que, então, passarão a adotá-la como correta. Furió-Más (1994) enfatiza que é preciso considerar esta formação incidental

do professor, relacionada às pré-concepções acima citadas, e, ao pensamento docente espontâneo (adquirido primeiro como aluno e depois como professor), porque podem levá-lo à certas resistências às inovações. Além disso, o autor sugere alguns requisitos básicos para que o professor realize um trabalho pautado na problematização de suas práticas, apresentando uma imagem de Ciência mais contextualizada socialmente e menos neutra. Isto se torna possível através de um maior conhecimento da matéria a ser trabalhada, constantes leituras sobre novas descobertas e também o conhecimento da História, da Epistemologia e da Filosofia da Ciência.

Nesta investigação, sabendo que, ao lidar com a prática docente da professora-colaboradora, estaríamos tocando em algo que havia se construído ao longo da usa vida, não almejamos, de início, uma transformação metodológica significativa em sua prática, mas, sim, subsidiá-la com o conhecimento específico de Ciências para viabilizar pequenas inovações em sua prática pedagógica. A investigação, apoiada nos princípios da pesquisa-ação (Ebbutt & Elliott, 1990; Thiolent, 1992; Contreras, 1994**),** da formação do professor reflexivo (Schön, 1992 e Zeichner, 1993 e 1997) e da abordagem etnográfica (Lüdke e André, 1986 e André, 1989**),** configurou-se em dezenove horas de observação de aulas, análise documental e entrevistas (fase exploratória), seguida da fase de acompanhamento em serviço. Este trabalho tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre algumas dessas práticas compartilhadas, em especial, sobre o primeiro tema desenvolvido, O Solo, buscando ainda destacar, através de uma narrativa, as ações de resistências e/ou cumplicidades que emergiram no decorrer desse processo. A opção pela narrativa foi por entendermos, nos termos de Connelly e Clandinin (1995, p. 11), que:

> *A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo.*

1. Procedimentos teórico-metodológicos da investigação

Desde o início de nossas relações, a professora-colaboradora afirmou que o maior obstáculo à sua desejada inovação na área de Ciências, era o seu limitado conhecimento específico nessa área. Dizia que, em termos da alfabetização, seu trabalho era bem

diversificado, com tendência construtivista. No entanto, apesar da crença da professora nesse sentido, na fase exploratória desta pesquisa identificamos que sua prática, tanto na área de Ciências como na Alfabetização, era marcada por uma abordagem reprodutivista, com uso excessivo de diálogos informativos e apego ao livro didático. A alfabetização, em especial, se caracterizava por atividades próprias das cartilhas mais tradicionais, cartilhas que, na verdade, não estavam em suas mãos, mas estavam "em sua cabeça", algo muito freqüente nos professores alfabetizadores (Rosa,1998)**.**

Como o planejamento das aulas a serem dadas em nosso projeto deveria ser decidido a partir dos interesses da professora, o primeiro tema escolhido por ela foi a Erosão do Solo. Procuramos subsidiá-la com o conteúdo mais específico, para que, com segurança, ela pudesse realizar a sua aula da maneira que desejasse. Nossa intenção, nesse momento, era auxiliá-la na reorientação de sua maneira de pensar e planejar sua prática pedagógica, desde a seleção do tema, até os procedimentos, tais como objetivos, estratégias, avaliação, etc. , próprios de uma tarefa cotidiana de qualquer professor.

Definido o assunto sobre Erosão do Solo, os passos seguintes foram:

- Seleção de artigos e livros referentes ao assunto[1].
- Leitura da Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde do Estado de São Paulo - 1o Grau (1992), onde verificamos que o tema sobre Erosão era um assunto sugerido para trabalho nas séries iniciais, destacando sua característica de fenômeno natural que causa transformações nos componentes do meio e que sua ocorrência pode sofrer/exercer influência da/na ação humana. Dessa forma, procuramos seguir essa sugestão no desenvolvimento do trabalho.
- Ler e aprofundar as orientações teórico-metodológicas sobre aprendizagem a partir das idéias prévias dos alunos (conforme destaca a própria Proposta Curricular além de autores como Pozo, 1992; Miras, 1994; Ausubel, 1976). A própria professora, aliás, já vinha tentando identificar em suas aulas essas pré-concepções, porém, reconhecia que, ao apresentar uma definição sobre um determinado assunto, não conseguia aproveitar as idéias manifestadas pelos alunos. Sendo assim, as orientações apresentadas por esses autores quanto à importância, requisitos básicos e instrumentos utilizados para a exploração das idéias prévias serviram para nortear nosso trabalho.

Sabendo do interesse da professora em realizar um trabalho que possibilitasse uma aprendizagem significativa para o aluno, procuramos elaborar uma aula propiciando ao aluno situações que o levassem a ativar suas idéias prévias e relacioná-las com os novos conhecimentos sobre **Erosão**. Contudo, a ativação das idéias do aluno, assim como o julgamento que o professor faz quanto à sua pertinência e coerência a ponto de saber como aproveitá-las, envolve habilidades como afetividade, conhecimento da clientela e também do conteúdo a ser ensinado. Segundo Miras (op.cit.), tais habilidades estão ligadas ao despertar da motivação do aluno para um determinado trabalho, a capacidade que o professor tem de interpretar as idéias desse aluno segundo seu meio social e cultural e, finalmente, o conhecimento do conteúdo que lhe permite estabelecer a importância e os objetivos de tal estudo. Definindo com clareza os objetivos e a importância do estudo, o professor poderá julgar a coerência e pertinência das idéias apresentadas. Aliás, como destaca Bizzo (1998), o estabelecimento de objetivos é essencial para a realização de ensino eficaz, ou seja, saber o por que e onde se pretende chegar ao ensinar/aprender este ou aquele assunto é de fundamental importância tanto para o professor como para o aluno. Era justamente esse o fator que mais determinava a sensação de fracasso que a professora dizia sentir quanto ao seu ensino na área de Ciências. Por isso, assumimos o tema Erosão do Solo como ponto de partida de nossas investigações.

2. A atividade sobre Erosão do Solo como ponto de partida da investigação-ação

Como parte das estratégias previstas em nossas atividades, havia questões que incentivavam o diálogo com os alunos para que esses manifestassem suas idéias prévias no decorrer do processo. Essas questões, em alguns momentos, foram dirigidas também à professora que, ao tentar organizar suas idéias e respondê-las, acabava percebendo que certos aspectos não estavam bem claros para ela. Nessas situações, oferecíamos apoio teórico-metodológico, orientando-a através de leituras especializadas sobre **O Solo** (composição e processo de formação) e, em especial, sobre a **Erosão do Solo**. Também, orientações sobre fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de ensino em geral, foram, aos poucos, introduzidos nesse momento.

Assim, iniciou-se a fase de acompanhamento em serviço do nosso estudo, que foi realizado através de um encontro semanal, para planejamento e análise das práticas e duas

observações-participativas em aula (execução do planejamento). Em vários momentos conversamos sobre os seus objetivos nesse tema de estudo e a sua importância para os alunos. No início, ela dizia:

(...) Eu queria que eles soubessem que ali no terreno atrás da escola tem uma área grande e que pode ser aproveitada para fazer as aulas de Educação Física e atividades de lazer, mas, que é perigoso ficar ali porque o muro pode cair por causa da erosão.

Em outros encontros, já afirmava:

(...) Eu quero que meus alunos percebam a utilidade da Ciência, do conhecimento da engenharia, por exemplo, na construção e no uso dos recursos naturais. Eu quero que eles percebam que as autoridades precisam educar e orientar a população para que todos saibam usar os recursos. Eu quero que eles não sejam omissos e lutem por seus direitos. Já pensou que legal se os alunos falam em casa sobre o nosso muro e a comunidade tenta ajudar a gente a resolver?

Foi levando tudo isso em conta, que passamos a planejar e a desenvolver o tema **Solo,** em dez aulas e cinco encontros, iniciando pelas seguintes atividades:

- Visita ao terreno vizinho à escola para a observação da erosão do solo.
- Investigação das idéias prévias dos alunos sobre o assunto, durante a visita.
- Descrição da área cinco anos antes daquela visita, quando a professora começou a constatar a ocorrência da erosão, e, consequentemente, antes desse fenômeno se agravar.

Sobre a tentativa de aproximação entre as idéias prévias dos alunos e o conceito de erosão (situações-problemas e observações), os principais procedimentos foram:

- Registro das observações e idéias através de desenhos (vide figuras 1, 2 3 e 4 no item **Algumas evidências do processo**).
- Confecção de um cartaz, pela professora, ilustrando dois momentos da área observada (antes e depois da erosão se agravar).
- Elaboração, em parceria, do texto “Cadê a terra que estava aqui?” abordando a erosão como fenômeno natural e o mesmo fenômeno na agricultura. Este texto deveria ser alvo de uma reescrita coletiva em aula.
- Retomada e ampliação do assunto, abordando a erosão na agricultura e na cidade, com discussão iniciada através do mencionado cartaz.

- Elaboração de sugestões a respeito de como evitar a erosão (vide anexo1) e de um título para a atividade, por grupos de alunos. Este procedimento foi uma das formas de avaliação usada.
- Produção de frases pelos alunos.

Durante o estudo do meio, realizado no terreno vizinho à escola, foi muito interessante observar a segurança e a forma como a professora soube aproveitar até mesmo o fato deste estar com poças de água devido às chuvas nos dias que antecederam o nosso trabalho. Depois que os alunos andaram à vontade pelo terreno, ela pediu para que pisassem no lugar que havia um pouco de grama, fazendo-os sentir que ali não estava encharcado, mas, estava mais seco. Após esta orientação, a professora-colaboradora iniciou um diálogo indagativo com os alunos:

- *Por que será que aqui está mais seco*?

Muitas respostas foram dadas, e, a maioria estava relacionada com a resposta dessa aluna:

- *Porque aqui tem grama e a grama chupa a água*.

Dessa forma, as crianças acabaram concluindo que a vegetação absorve a água, dificultando a ação da enxurrada e a "carregada" do solo.

Prosseguindo com suas indagações, a professora voltou-se para o barranco que sustenta o muro e, contando a história de como ele era, especialmente quanto à quantidade de terra que havia ali, tornou a perguntar:

- *Se antes a terra vinha até aqui (mostra a área) e agora está lá (mostra o barranco), alguém tirou a terra daqui... Quem foi?*

(A1): - *Foi a chuva.*

(A2): - *Foi a água da chuva.*

(Profa.): - *Isso, a chuva, a água da chuva leva a terra embora. E o que mais ajuda a levar a terra?*

(A1): - *O trator.*

(A2): - *O vento.*

Enfim, trabalhando com perguntas e comparações feitas a partir de elementos do próprio terreno, os alunos concluíram que, a ausência de vegetação propicia a ação do vento e da água sobre o solo, carregando-o para as regiões de baixadas e rios, tornando-o sujeito à erosão.

3. Análise da Atividade Desenvolvida

Encerrada esta etapa, nos reunimos para analisar o trabalho feito até aquele momento e planejar a segunda aula, procurando corrigir as falhas observadas e darmos um desfecho ao assunto. Algumas falhas foram destacadas:

- Apesar de haver muitos questionamentos em busca das idéias prévias dos alunos, muitas delas, pertinentes ao assunto, não foram aproveitadas para promover maior articulação com a idéia de erosão.
- Ao repetir excessivamente a idéia de erosão, a professora buscou promover a fixação do conteúdo, acabando por gerar a dispersão da classe.
- Quando a professora tentou explorar as fases de desenvolvimento de uma planta, mostrando um fruto que estava no chão, provocou dispersão do assunto central. Percebendo que estava confundindo os alunos, interrompeu sua fala e retomou a aula sobre erosão.
- A atividade efetuada em sala de aula foi bastante interessante para a leitura e escrita, mas, não serviu para sistematizar o assunto abordado.
- Foi possível observar que os alunos se deslocaram de suas carteiras para auxiliar os amigos nas atividades de escrita e leitura (promovendo, com isso, uma interação bastante produtiva) mas, que seria melhor aproveitada se fosse feita em grupos previamente organizados.

Nesta etapa da atividade, a participação da professora foi bastante significativa, pois apresentou várias idéias sobre a necessidade de envolver diversos sentidos na aprendizagem, não apenas a visão e audição, além de usufruir dos conhecimentos obtidos com os nossos estudos de planejamento.

4. Alguns resultados das práticas

A reescrita do texto “Cadê a terra que estava aqui?” foi realizada ao final do desenvolvimento do tema sobre **Solo.** Com o texto resultante dessa atividade, a professora elaborou um pequeno livro, de sete páginas, com ilustrações acompanhadas das escritas de seus respectivos nomes. Assim, ela continuou a exploração do assunto erosão e também realizou diversas atividades de escrita, leitura e de pintura com o pequeno livro, o que configurou um esforço em trabalhar o processo de Alfabetização com/em Ciências.

Dando continuidade a este tema, muitas atividades foram realizadas com a preocupação maior de trabalhar seu conteúdo não nos aspectos conceituais, mas, sim, procedimentais e atitudinais (como organizar um estudo do meio, visando **o quê** e **como** observar no ambiente/fenômeno; como proceder nos registros das observações; como desenvolver atitudes de valorização e cuidados com o ambiente, etc.). Desde o início tínhamos claro que pretendíamos oferecer a oportunidade aos alunos de ampliarem suas leituras sobre o ambiente, observando e adquirindo alguns atributos relacionados ao seres e fenômenos de seu meio mais próximo. Porém, ao seguirmos as orientações da Proposta Curricular (op. cit.) e dos Parâmentros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais (1997), já citados, sabíamos que os alunos teriam a oportunidade de construir conceitos durante as oito séries do ensino fundamental. Além disso, tínhamos clareza de que na fase de escolarização em questão os aspectos atitudinais e procedimentais do conteúdo é que deveriam ser privilegiados, conforme Coll et. al (1992), Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais (op. cit.) entre outros. Sabíamos que esse era um grande desafio para nós, porque a professora-colaboradora já havia manifestado a preocupação em oferecer o máximo de conteúdo (conceitos) aos alunos, atribuindo pouca importância aos últimos aspectos. Não pretendíamos, portanto, apresentar uma definição pronta sobre o Solo, mas, dar uma noção de sua constituição e importância para o ambiente, visando uma atitude crítica a respeito do que pode prejudicá-lo e de como é possível fazer um uso adequado dele ou, simplesmente, preservá-lo. Assim, demos continuidade a este tema com os seguintes procedimentos:

- Questão inicial: “O que há no solo? “
- Levantamento das idéias prévias dos alunos, através de desenho e escrita, de coisas que eles acreditavam fazer parte do solo.

- Observação e experimentação atenta de amostras de solo coletadas na Escola e em diferentes locais. O alunos trouxeram de casa amostras que foram manipuladas, peneiradas e se prestaram a referências para questionamentos e o destaques de seus componentes (pequenas pedras, pedaços de animais e plantas, areia, argila, água e ar).
- Comparação das diferentes amostras propiciando sugestão dos alunos para a construção de critérios que pudessem diferenciá-las ou agrupá-las (a cor foi o principal critério e os alunos classificaram o solo em: marrom, vermelho, etc.).
- Organização de uma coleção de vidros etiquetados com amostras de solos (esta atividade foi interrompida porque a professora-colaboradora passou por uma fase de não aceitação de sugestões teórico-metodológicas e de materiais didáticos, conforme será abordado mais adiante).
- Escrita de etiquetas com nomes dados pelos alunos às amostras, procedência, autor da coleta e data).
- Quadro de registros na lousa destacando a constituição (o que foi visto durante a observação) e utilização do solo.
- Exploração das idéias das crianças sobre tipos de chão e o que há nele, através de parlendas como: *Fui indo por um caminho e encontrei um buraquinho*...(As crianças completavam e sugeriam outras parlendas).
- Escrita do texto ("O Solo") pela professora-colaboradora e pela pesquisadora sobre o envolvimento dos alunos com o solo, durante este estudo (relato); os novos conhecimentos e importância revelados sobre ele; a interdependência solo-planta; os cuidados necessários com o solo para se evitar a erosão; as boas experiências que uma criança pode ter com o solo (as brincadeiras de "bolinho de terra", por exemplo).
- Leitura e discussão do texto produzido, seguido de reescrita coletiva do mesmo.
- Escrita de palavras seguidas de desenhos sobre as coisas que há no solo.
- Produção de frases e textos coletivos.
- Elaboração de um mural na Escola com as nossas produções (professora-colaboradora, pequisadora e alunos) realizadas durante o desenvolvimento do tema Solo, desde a Erosão do Solo.

5. Algumas evidências do processo

A experiência, aqui relatada, nos trouxe inúmeras expectativas sobre como pensar as atuais práticas de educação continuada. O primeiro tema, desenvolvido em parceria, serviu como ponto de partida para o bom andamento desta investigação-ação, ao promover o rompimento da inibição/aquisição de confiança entre nós, professores-pesquisadores e os outros sujeitos participantes do processo. Foi importante observarmos as mudanças ocorridas nas posturas dos alunos em aula, pois, deixaram de lado o papel de receptores passivos de informação (situação observada na fase exploratória) para participarem ativamente do processo. Foi possível observar o interesse que as crianças apresentavam ao expor suas idéias por se sentirem amplamente solicitadas e valorizadas. Embora não tenhamos aqui, neste trabalho, a intenção de esgotar uma análise sobre as concepções manifestadas pelos alunos, no decorrer do processo, a tentativa de abordar o assunto Erosão a partir de outras realidades (mais distantes, como foi o caso da agricultura) não foi bem sucedida, uma vez que a maioria dos alunos limitou suas reflexões a partir dos seus meios, dando exemplos de suas realidades, citando conseqüências nas próprias vidas ou na de pessoas com as quais convivem (o contexto social foi bem marcante). Isto foi significativo para avaliarmos o que, por vezes, estamos sugerindo em nossas aulas, em termos de proposições e relações, sem prévio conhecimento dos contextos e dos sujeitos a quem nos dirigimos no cotidiano da sala de aula.

Além disso, na atividade de produção de texto final, foi possível perceber a articulação Ciências-alfabetização, sugerida por Moraes (1995), e que nos orientou durante as atividades:

> *Toda vez que proporcionarmos à criança a possibilidade de descobrir e lhe darmos oportunidades de falar, de relatar oralmente os resultados de seus experimentos, organizando e verbalizando o pensamento, a estaremos colocando em contato com a língua oral e escrita e, desta forma, integrando a aprendizagem de ciências com a alfabetização. Esse processo propicia o desenvolvimento global e integral da criança.(p.8)*

De fato, ao oferecermos tal oportunidade aos alunos, observamos a expressão de seus conhecimentos na área de Ciências ocorrendo concomitantemente com a apropriação da escrita, pois, mesmo quando ela não está ocorrendo da forma convencionalmente aceita,

conseguimos ler as idéias dos alunos. A análise abaixo, das figuras 1, 2, 3 e 4, pode auxiliar nesse sentido.

LEITURA E PRODUÇÕES DE TEXTOS A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS GEOCIENTÍFICAS

Luzia Mara G.Teixeira - E.E Dona Valentina S.O.Figueiredo
Mauricio Compiani - DGAE/IG - Unicamp

Introdução

A idéia desse trabalho é discutir dentro do campo das Geociências e Expressão da Língua Portuguesa os desafiantes problemas relacionados a leitura, compreensão e expressão de idéias científicas. O conhecimento geocientífico apresenta certas particularidades de organização, estruturação e modo de sua produção que influem na maneira em como ele é comunicado, na maneira como são construídas as explicações em sala de aula. De outro modo, as descrições e as narrativas como formas de expressão cotidianas têm um grande potencial no ensino fundamental e particularmente no ensino de Ciências porque, como forma e estrutura de pensar, auxiliam a construção e organização de nosso conhecimento, principalmente nas salas de aulas em que as ricas relações entre visões científicas e cotidianas estão postas (Compiani, 1998).

A pesquisa

A pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Projeto "Geociências e a formação continuada de professores em exercício do ensino fundamental"[1]. As atividades foram desenvolvidas com alunos de uma 6ª série diurna. São 22 alunos sendo14 meninas e 08 meninos. Mais ou menos 50% da classe é bastante participativa e as meninas são mais desinibidas. A renda familiar varia de R$ 300,00 a R$ 700,00.

A atividade proposta foi que os alunos primeiro pintassem uma fotocópia de paisagem geográfica, buscando reproduzir as cores da imagem colorida original. Depois foi solicitado que eles fizessem uma descrição da paisagem e dessem um título à redação.

O objetivo é estar tentando inserir o tema na construção de metodologias de ensino referentes à Geociências (Geografia/Geologia), fazendo uso de gravuras para pintar, descrever e registrar observações, explorando as interfaces entre trabalhos Imagem/Linguagem.

Os resultados apresentados foram analisados com base em duas perspectivas: compreender a escrita como ponto de vista dos alunos a partir da imagem geográfica e discutir as relações entre tipos lingüísticos e explicações geocientíficas.

Optamos pelo caminho do discurso lingüístico: descrição e narração porque está inserido na disciplina de Português e por termos nos inspirado nas classificações de Santaella Braga sobre os tipos lingüísticos.

[1] Apoiado pela FAPESP-ENSINO PÚBLICO, FINEP e CNPq.

paisagem 1

Categorização dos textos escritos

Para Santaella Braga (1980) a classificação da divisão do discurso é muito tradicional e ela chama a atenção para talvez uma revisão e reformulação dos conceitos já tradicionais. A autora diz que quando penetramos no âmbito da linguagem verbal (sistemas de signos) pôde-se concluir que cada texto manifesto é um conjunto de representações, ou seja, o objeto do texto é sempre um objeto complexo e isso não impede, no entanto, que esse objeto seja detectável na linguagem que surge na classificação do discurso em descrição e narração, pois esses discursos variam enquanto modo de estruturação de acordo com a espécie de objeto que neles representa.

Seguem os tipos linguísticos encontrados nas produções dos alunos:

Classificação da Santaella	descritiva	indicial qualitativo
	narrativa	sucessiva causal
Outra classificação	descritiva	enumerativa

A seguir, uma breve definição da classificação feita pela autora:

- **Descritiva indicial**: se trata de um tipo de representação que dirige imediatamente a retina mental do receptor para o objeto em questão, objeto que dissecado pela linguagem verbal passa a ser composto em partes que indicam o todo.
- **Descritiva qualitativa**: a essência do todo, quando uma qualidade é ressaltada e descrita como o centro das atenções.
- **Narrativa sucessiva**: é de uma ordem cronológica e há um encadeamento linear, ou seja, um fato acontecendo após o outro.
- **Narrativa causal**: pressupõe sempre um julgamento avaliativo de uma ação sobre a outra, ou seja, ela estabelece uma relação de causa e efeito.
- **Descritiva enumerativa**: não classificado por Santaella (1980) e foi a partir do material empírico que a classificamos, pois as crianças descreviam com muita freqüência esse tipo de discurso que é a enumeração ou o elencar os elementos ou partes.

Análise dos textos feitos pelos alunos à luz da classificação anterior:

Descritiva	**TEXTOS DOS ALUNOS**
Indicial	"Posso ver que tem dois rio e que um dos rios passa de baixo da ponte na direita do desenho e posso ver também que tem muitas plantações e muito verde e é só isso que eu vejo"
Qualitativa	"Eu vejo neste desenho muito verde que é o gramado do terreno porque o verde que está todo espalhado pelo terreno, vejo também as árvores que são verde, vejo o rio que é azul mas é pouco vejo mais o verde e é só isso que eu vejo de toda a imagem"
Descritiva Enumerativa	"Eu vi montanhas, rios, lagos abertos, lagos fechas, várias árvores, plantações para proteger o verde, planícies, morros pequenos, florestas e o mar que espera o rio"

Narrativa	
Sucessiva	"Tem uma nacente perto das montanhas que formou lagos e com algum tempo se transformou em vários rio que foi descendo o terreno até chegar no mar"
Causal	"Podemos observar que tem muitas montanhas no começo do desenho e perto das montanhas nasce um rio que vai descendo porque ele não pode ficar parado e precisa chegar no mar só que antes o rio vai se esparramando pelo verde e vai molhando"

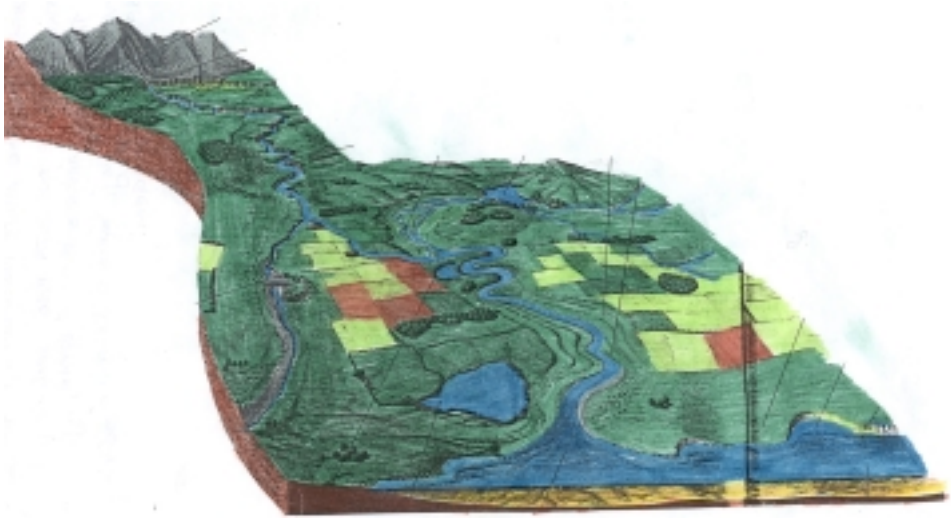
Mistos	
Descritiva : qualitativa e indicial Narrativa: sucessiva Descritiva qualitativa	"Eu vejo nesse desenho muito verde e no começo do desenho tem bastante montanhas e o rio nasce perto das montanhas e ele vai se esparramando até chegar no mar as árvores estão todas espalhadas e as cores amarelas estão representando as plantações que estão no chão"
Descritiva: enumerativa e **narrativa** sucessiva	"Nesse desenho percebo que temos florestas, rios, lagos, lagoas, montanhas, nascentes, morrotes, ponte de pedra, o rio começa lá nas montanhas na sua nascente e ele vai desabar no mar"

Considerações finais

A tarefa solicitada foi uma descrição, porém a análise dos textos dos alunos indica uma variedade de redações abarcando dois tipos lingüísticos: a descrição e a narração. As descrições encontradas foram a qualitativa, a indicial e a enumerativa, já as narrações foram a sucessiva e a sucessiva-causal. Uma mesma redação pode apresentar apenas um tipo lingüístico ou mais de um, por exemplo, apresentar um texto descritivo indicial e narrativa sucessiva. O modo e o sentido do texto escrito também foram importantes, redigem das partes para o todo e de cima para baixo, outros detalham aspectos da imagem sem um sentido claro de leitura ou redação, alguns caminham de uma impressão do todo para algumas partes que mais lhe chamaram a atenção.

O objeto de leitura, a representação de uma paisagem geográfica suscitou o tipo lingüístico descritivo e a necessidade cotidiana de buscar explicações para o observado suscitou o tipo narrativo. Parece que objeto geocientífico e leitor/redator constituiram explicações de causalidade e narrativas históricas.

Veremos o trabalho feito pelo aluno Belmiro da descritiva qualitativa.



paisagem 2

Referências citadas

COMPIANI, M. A narrativa histórica das Geociências na sala de aula no ensino fundamental. In: ALMEIDA, M.J.P.M. de, SILVA, H.C. da (Orgs.) **Linguagens, leituras e ensino da ciência.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, cap.9, p. 163-182.

SANTAELLA BRAGA, M.L. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: 2ªed, Cortez Ed, 1980, 160p.

AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS NA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS COM O TEMA -"AS INTERAÇÕES SOLO-PLANTAS"

Maria José Lopes De Sousa -Eepg Orlando Signorelli

Maurício Compiani –Dgae-Ig/Unicamp

INTRODUÇÃO

A importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é indiscutível. Cabe ao professor, no processo da construção do saber com seus alunos, algumas responsabilidades e competências. É responsabilidade do professor tomar decisões para selecionar, preparar, planejar e ensinar os conteúdos a serem ministrados para seus alunos, sempre, levando em conta as seguintes preocupações: "ensinar o quê, para quem e como?' '(...) Seu papel não é o de observador participante, mas o de participante observador que delibera dentro do cenário de ação' (Moreira pág. 94).

Para que ocorra aprendizagem significativa faz-se necessário conhecer melhor a clientela com quem se trabalha, pois assim, a implementação de metodologias educacionais mais adequadas torna-se um recurso que facilita a interação professor-aluno. O levantamento de conhecimentos prévios dos alunos nos vários assuntos a serem ministrados facilita o planejamento visando atingir os objetivos desejados e a utilização dos recursos metodológicos a serem aplicados. O professor precisa estar sempre preocupado com sua formação profissional e para isso, é necessário estar sempre lendo, pesquisando, analisando e refletindo criticamente suas aulas, '(...) A capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática e de articular essa reflexão para si próprio e para os outros, pode ser pensada como uma habilidade essencial que todo professor bem preparado deveria ter.' (Moreira pág. 94).

As Atividades na Sala de Aula

Durante as aulas tenho como preocupação ouvir os alunos, sempre valorizando e estimulando a participação das crianças. Tento desconstruir uma cultura já internalizada do "medo de errar" se transformando na "piada" momentânea. É um desafio construir posturas éticas baseadas no respeito ao outro com alunos, cuja experiência escolar é de um processo ideológico de exclusão. Necessita-se um "tempo" para que as crianças comecem a participar timidamente das aulas. É gratificante quando a cumplicidade professor-aluno começa a existir no processo de ensino-aprendizagem. Aí a análise do discurso em sala de aula é um meio privilegiado para estudar os processo educacionais quando se procura compreender as mediações instauradas que propiciam a construção de conceitos. Para ministrar o assunto "As relações entre solo-planta" busquei sistematizar, dentro do possível, as etapas que julguei necessário para trabalhar o conteúdo. Achei necessário primeiro trabalhar as funções das plantas e, quando possível, desenvolver os tópicos mais específico de Geociências.

Fiz o levantamento das idéias prévias dos alunos sobre o assunto aplicando 05 perguntas: 01) Para que servem os vegetais? 02) Qual a função das raízes? 03) Qual a função das folhas? 04) Qual a função das flores? 05) Quais as interações entre plantas e solo?

Fiz a categorização das respostas dadas pelos alunos e constatamos que o conhecimento quotidiano era o predominante. Os alunos participaram da análise identificando se era conhecimento científico ou quotidiano. Para facilitar a análise feita pelos alunos coloquei, na lousa, as respostas categorizadas por mim e eu ia perguntando: "Para você entender está resposta é preciso a professora ter explicado antes ou você percebe isso, sozinho, no dia-a-dia?" Classifiquei em três grupos de respostas a questão sobre as raízes. 16 alunos responderam que a função das raízes era fixar as plantas no solo; 10 alunos responderam que a função das raízes era

levar nutrientes para as plantas; 07 alunos responderam que a função das raízes era fortalecer as plantas favorecendo o seu crescimento.

Preparei apostilas com os conceitos dos conhecimentos científicos e a medida que eu ia avançando o conteúdo íamos construindo os novos conceitos e sempre buscava retomar as idéias prévias com os alunos. Busquei ser a mediadora entre o conhecimento quotidiano e o conhecimento científico para facilitar a aprendizagem dos alunos.

As Interações na Sala de Aula

A aula sobre "tipos de raízes" é uma demonstração como o casamento entre Ciências e Geociências aconteceu e como a interação discursiva aconteceu durante a aula. O processo de aprendizagem ocorreu com a diversidade de opiniões porque a aula tomou outro rumo daquele preparado pela professora, posso dizer que o assunto da aula acabou sendo "crescimento das raízes". A aula teve vários enfoques e a construção de conceitos foi acontecendo de forma compartilhada.

Iniciei a aula mostrando a seguinte transparência

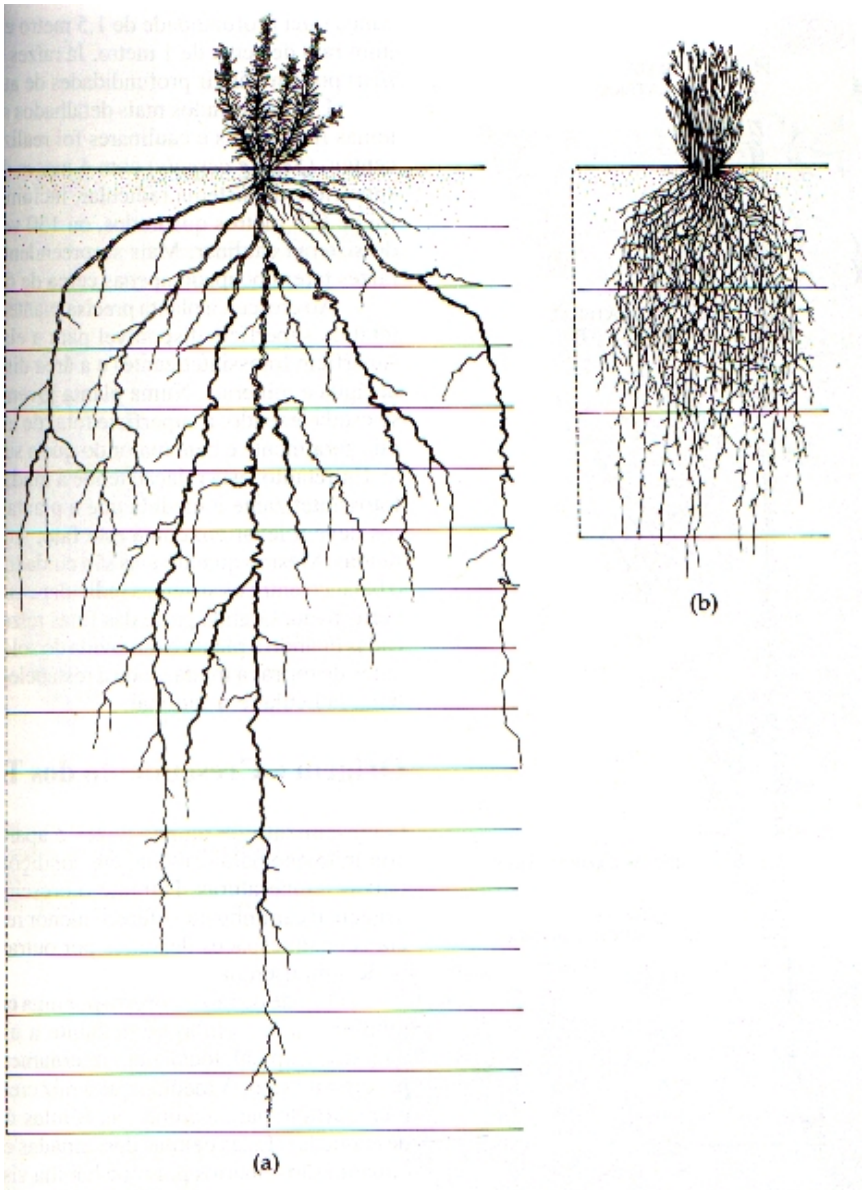


Figura retida da livro Biologia Vegetal, página 437.

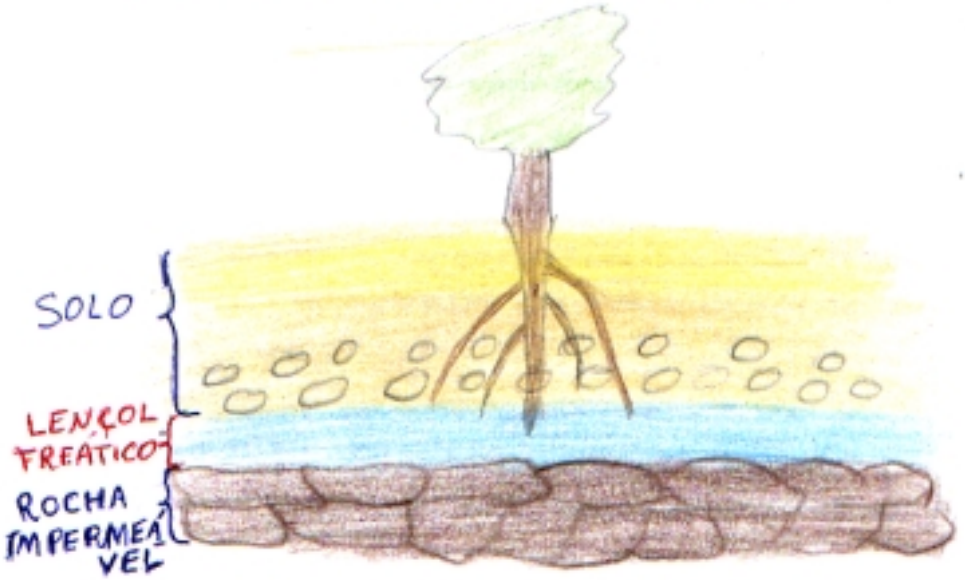
-do crescimento das raízes: Jedsley _ "Dona as raízes não param de crescer nunca?" Rodrigo _ "Claro que pára porque tudo morre, né dona- **do crescimento das raiz e suas relações com o interior da Terra (problemas com escala constatado muito freqüentemente):** Jedsley _ "Eu quero saber é se a planta cresce até chegar lá no núcleo da Terra, lá na outra escola onde eu estudei aprendi que a Terra tem crosta, manto e núcleo. Lá no núcleo é tudo muito quente, parece lava de vulcão. A rocha é tão quente que é derretida." Rodrigo _ "Se lá no fundo da Terra é tão quente como você fala, então a raiz não pode chegar até lá, senão ela morre, né dona?"

- da função da raiz e subsolo: Welber _ "Mais antes dela chegar lá no fundo da terra ela não tem que passar pelo lençol freático, dona? Eu acho que ela só cresce até chegar lá para chupar a água que ela precisa."

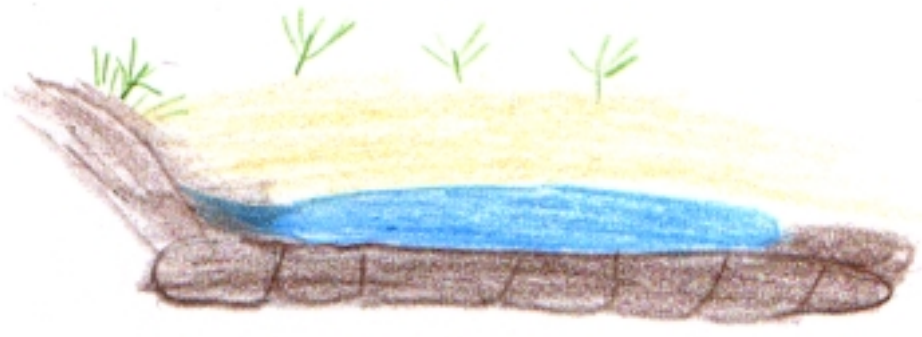
- construção de modelos representativos (desenhos): Professora _ Pede ao aluno para vir a lousa desenhar como ele acha que é o crescimento da raiz até chegar ao lençol freático. Welber _ Vem até a lousa e desenha as camadas representando solo, rocha impermeável, o lençol freático (riozinho passando embaixo da terra) e a camada de rocha impermeável. O Jedsley vem também e faz outro desenho, mas também tem a mesma idéia do laguinho subterrâneo, ele alega que ele viu no livro e era daquele jeito.

Representação dos modelos desenhados pelos alunos Welber e Jedsley-

REPRODUÇÃO DO ESQUEMA FEITO PELO WELBER



REPRODUÇÃO DO ESQUEMA FEITO PELO JEDSLEI



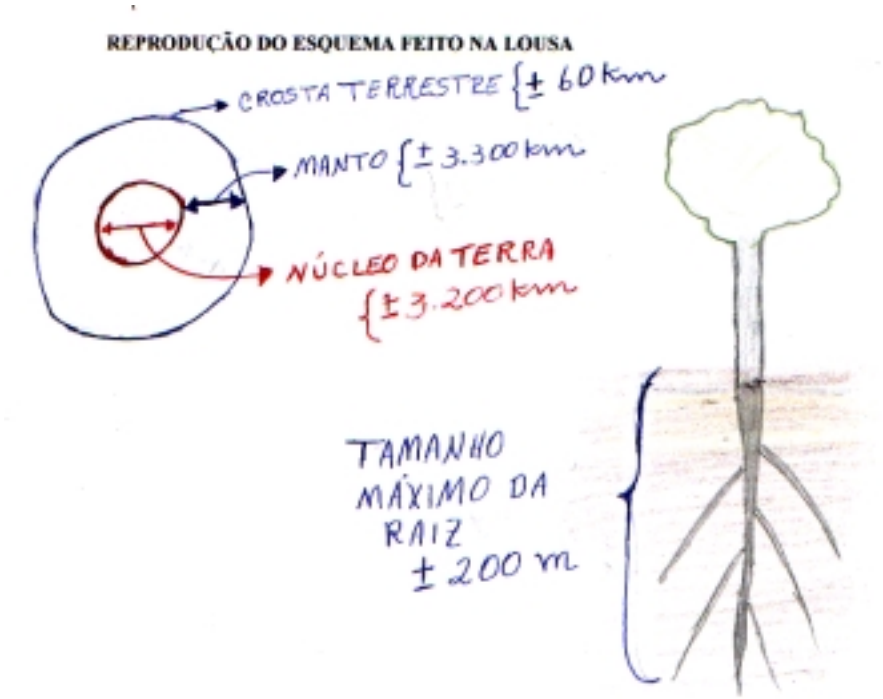
-problematização dos modelos de representação já discutidos em aulas anteriores: Jeniffer _ "Oh! Welber como pode ter esse riozinho passando embaixo da terra, e esse montão de terra pesada em cima do rio não fica tudo misturado, não? Ah! Dona eu acho que tá tudo errado aí. Não é mesmo dona?"

-interação entre o crescimento das raízes e o estado físico da rocha: Joyce _ "Bom dona, eu acho que a raiz cresce, chega até o lençol freático, fura esse lençol e entorta para crescer para o lado porque aí na rocha impermeável é muito duro, a raiz não vai conseguir furar a rocha. "Cíntia _ "Se tem água lá embaixo, então o núcleo da terra quando tá saindo pra fora encontra a água do lençol e vira rocha dura."

- problematização e construção das escalas: Professora _ "quantos metros vocês acham que tem a raiz de uma árvore?" Diego Borges _ "Depende dona, tem de vários tamanhos." Cibele - "Dona, a senhora disse que a raiz é maior do que a parte aérea da planta, uma árvore grande tem uns 60 metros?" Professora - "Considerando então que uma planta grande tem uns 100 metros de altura, qual é o máximo que ela pode ter de raiz? Classe - "A raiz é mais grande, professora." Professora _ "Considerando então que uma raiz bem grande tenha no máximo 200 metros de profundidade, vocês acham que essa raiz chega no núcleo da terra?" Rodrigo _ "Mais eu não sei quanto tem de fundura para chegar nesse tal núcleo!"

-fechamento da idéia pela professora: Professora _ Trabalha a noção de escala e explica que a crosta terrestre tem aproximadamente 60 km dependendo do relevo. O manto da Terra tem aproximadamente 3.300 km, o núcleo da Terra tem aproximadamente 3.200 km e o raio da Terra tem mais ou menos 6.500 km de espessura (dados extraídos do livro Biologia, Helena Curtis, página 17).

A professora usa a lousa para fazer os esquemas.



- problematização e uso de unidades de medidas: Professora _ "Quem é maior a raiz de 200 metros ou a crosta com 60 km?" Diego Borges - "É a crosta dona, a raiz não consegue sair da crosta porque ela é muito pequena em relação a crosta (aluno com boa percepção de escala)." Classe - Não concordava com a dedução do Diego Borges .Rodrigo _ "Se tá enganado Diego! Se não tá vendo que 200 é maior que 60?" Diego Borges _ "Seu burro! Se não tá vendo que aqui tem 200 metros e aqui tem 60 km (já se encontrava na frente perto da lousa e mostrava os esquemas que eu havia feito).

- recondução de idéia: Professora _ "E o riozinho que agente viu lá atrás, tem ou não tem riozinho passando por baixo?" Joyce _ "Eu acho que não tem riozinho não dona!" Jeniffer _ "Não tem riozinho não, acho que tá tudo misturado, tem terra e tem água tudo junto". Jedsley _ "Eu vi no livro do ano passado e era igualzinho o desenho que eu fiz na lousa."

- internalisação do discurso do professor pela aluna: Coroline _ "Isso não quer dizer nada Jedsley, a dona vive falando que tem muita coisa errada no livro, né dona?" Professora _ "É verdade classe, tem muita informação incorreta nos livros.

- construção de conhecimento a partir da observação do cotidiano: Cibele _ "Eu acho que não tem riozinho passando por baixo não, porque quando agente joga água no chão ela desce para baixo. Se a gente cavar um buraco onde tá molhado só dá pra vê é terra úmida, igual quando chove a água da chuva se infiltra na terra".

- o problema de escala é novamente retomado: Rodrigo _ "E essa água vai vazando o tempo todo, não pára nunca?" Jeniffer _ "Eu acho que ela para quando chega lá nas rochas, como é mesmo o nome dona, aquela rocha que não passa água". Professora _ "São rochas impermeáveis".

-a professora fecha a idéia: Professora _ Fecha a idéia de forma expositiva. Esclarece que a água da chuva se infiltra no solo, passa pelas rochas permeáveis e fica retida sobre as rochas impermeáveis formando os lençóis freáticos, mas também tem água logo para baixo em pouca profundidade. Essa água mais superficial já começa ser absorvida pelas raízes das plantas, às vezes as raízes não precisam chegar na zona de saturação para conseguir água.

-Na avaliação perguntou-se: "Analise a figura e explique se existe interação entre a rocha (formação de solo) e a vegetação"

A figura mostra a sucessão ecológica (interação entre rocha que origina solo e a ocupação das plantas).

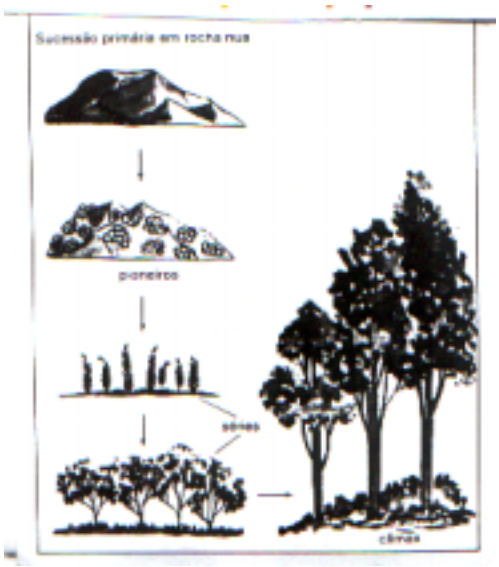


Figura extraída da livro Ecologia de Airton Cesar Marcondes, editora Atual.

As respostas apresentadas pelos alunos foram: 22 alunos constataram a interação entre a vegetação e a formação do solo. Jucélia: "Sim, a formação de solo, porque na figura, esta mostrando que conforme o tempo vai passando a rocha vai modificando, e a vegetação vai se evoluindo". Fernanda: "tem formação de solo, porque começa com a sucessão em rocha nua depois possa um tempo na rocha aparece pioneiros depois as séries primeiro umas folhinhas pequenas depois começa nascer planta até se formar uma árvore é o climax." Kelly: "Formação de solo = primeiro aconteceu a rocha nua (rocha sem nada), depois a rocha de pioneiros a rocha que já há outras substâncias, logo depois vem as plantas, pequenas arbustos e depois um tempo vem as árvores já a formação do solo. A vegetação ajudou a formação do solo acontecendo esse esqema acima". Rodrigo: "Existe interação na rocha porque conforme o passar do tempo vai nascendo. Plantas e essas plantas vai virando árvores e enstão a rocha se quebre virando solo". 02 alunos não perceberam a interação entre a vegetação e a formação de solo. Anderson: "Não tem solo por que é uma rocha". Francisca: "a figura i tem interação com rocha e não formação de vegetação". 04 alunos deram respostas confusas e/ou incompletas. Diego Borges: "Existe porque milhare de anos possa e as causas vão mudando" 03 alunos não responderam esta questão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é um ambiente privilegiado para estudar processos educacionais quando se procura compreender as mediações instauradas que propiciam a construção de conceitos

O processo de ensino-aprendizagem partiu da diversidade de opiniões e orientou-se para a construção de significados compartilhados;

A participação do professor é decisivo, mas não impede as formulações alternativas dos alunos.

VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michel. **A didática das ciências.** Trad. Magda S.S. Fonseca. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1991. 132 p.

BENNETT, Paul. Terra: **Uma Incrível Máquina de Reciclagem**. São Paulo, Moderna, 1996. 48 p. Coleção Desafios.

CURTIS, Helena. **Biologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1977. 964 p.

DELIZOICOV, Demétrio & ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências** . São

DURRELL, Geraldo. **O Naturalista Amador: Um guia prático ao mundo da natureza** .São Paulo: Martins Fontes, 1996. 314 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Repensando o fracasso escolar**. Universidade Federal Fluminense, p. 75-86.

FRANCALANZA, Hilário, AMARAL, Ivan Amorosino do, GOUVEIA, Marilei Simões Floria. **O ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986. 124 p., Projeto magistério.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p

GERALDI, Corinta M. G. & GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **Roteiro de planejamento de ensino para Professores.** Unicamp.

GOMES, Jesusa Vieira**. Relações família e escola - continuidade/descontinuidade noprocesso educativo.** São Paulo: FDE, 1993. p. 84-92. Idéias, 16.

LÜDKE, Menga. **Pesquisando sobre avaliação na escola básica**. São Paulo: FDE 1989. p.85-91. Idéias.

MARCONDES, Airton C, 3ª ed., **Ecologia**, Atual, 1992.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Análise da prática pedagógica: Etnografia crítica de sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração**. Educação & Sociedade. ano XVI, nº 51, agosto/95. p.299-311.

MOREIRA, Marco Antônio & AXT, Rolando. **Tópicos em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991. 109 p.

Paulo: Cotez, 1990. 207 p., Coleção Magistério - 2º Grau, Série **Formação do Professor.**

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Sala Ambiente: Invocando, Convocando, Provocando a Aprendizagem**. Jornal Ciência & Ensino, nº 03, dezembro/97

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em Construção**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1996. p.95.Magistério formação e trabalho pedagógico.

RAVEN, Peter H. & EVERT, Ray F. & EICHHORN, Susan E. **Biologia Vegetal**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan , 1996. 728 p.

SCHÖN, Donald A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândia Espanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

STAMBAK, Mira & HARDY, Marianne. **Entrevista.** São Paulo: FDE, 1989, p. 37-42. Idéias.

WYKROTA, Jordelina Lage Lartins & NASCIMENTO, Silvania Sousa do. **Conhecendo uma árvore**. Revista Presença Pedagógica. Jan/Fev . 1995. Belo Horizonte.

ZAN, Clacy. **Análise da prática pedagógica. A pesquisa em Sala de aula, sua importância e seus tropeços - Crônica extraída das vivências de um projeto**. dezembro/199 p. 489-494. Educação & Sociedade, nº 43.

BROOKS, Jacqueline G. & BROOKS, Martin G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto

Alegre, Artes Médicas, 1997, 144 p.

CADERNO CEDES, Ano XIX, Nº 44, **O professor e o ensino: Novos olhares**. Campinas, UNICAMP,1998, 107 p.

CATÃO, Francisco Augusto Carmil, **Ética, Educação e Qualidade. Ética na virada do século: busca do sentido da vida**. São Paulo, LTR, 1997. Página 99-129.

COMPIANI, Maurício. **As Geociências no Ensino Fundamental: um estudo de caso sobre o tema "A formação do Universo"**. Campinas, 1996. p. (Discertação - Doutora do em Educação - UNICAMP).

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995. 143 p., Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno, formação do homem consciente**. SãoPaulo: Paulinas, 1985. 137 p.

VITA, Fabio A. **Atlas de Botânica, São Paulo**, Ática, 1994, 63 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende. 42ª ed. Lisboa: Antídoto, 1979. 213 p.

V- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michel. **A didática das ciências.** Trad. Magda S.S. Fonseca. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1991. 132 p.

BENNETT, Paul. Terra: **Uma Incrível Máquina de Reciclagem**. São Paulo, Moderna, 1996. 48 p. Coleção Desafios.

CURTIS, Helena. **Biologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1977. 964 p.

DELIZOICOV, Demétrio & ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências** . São Paulo: Cotez, 1990. 207 p., Coleção Magistério - 2º Grau, Série Formação do Professor.

DURRELL, Geraldo. **O Naturalista Amador: Um guia prático ao mundo da natureza** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 314 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Repensando o fracasso escolar**. Universidade Federal Fluminense, p. 75-86.

FRANCALANZA, Hilário, AMARAL, Ivan Amorosino do, GOUVEIA, Marilei Simões Floria. **O ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986. 124 p., Projeto magistério.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

GERALDI, Corinta M. G. & GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **Roteiro de planejamento de ensino para Professores.** Unicamp.

GOMES, Jesusa Vieira**. Relações família e escola - continuidade/descontinuidade noprocesso educativo.** São Paulo: FDE, 1993. p. 84-92. Idéias, 16.

LÜDKE, Menga. **Pesquisando sobre avaliação na escola básica**. São Paulo: FDE 1989. p.85-91. Idéias.

MOREIRA, Marco Antônio & AXT, Rolando. **Tópicos em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991. 109 p.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Análise da prática pedagógica: Etnografia crítica de sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração**. Educação & Sociedade. ano XVI, nº 51, agosto/95. p.299-311.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Sala Ambiente: Invocando, Convocando, Provocando a Aprendizagem**. Jornal Ciência & Ensino, nº 03, dezembro/97

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em Construção**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1996. p.95.Magistério formação e trabalho pedagógico.

RAVEN, Peter H. & EVERT, Ray F. & EICHHORN, Susan E. **Biologia Vegetal**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan , 1996. 728 p.

SCHÖN, Donald A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândia Espanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

STAMBAK, Mira & HARDY, Marianne. **Entrevista.** São Paulo: FDE, 1989, p. 37-42. Idéias.

WYKROTA, Jordelina Lage Lartins & NASCIMENTO, Silvania Sousa do. **Conhecendo uma árvore**. Revista Presença Pedagógica. Jan/Fev . 1995. Belo Horizonte.

ZAN, Clacy. **Análise da prática pedagógica. A pesquisa em Sala de aula, sua importância e seus tropeços - Crônica extraída das vivências de um projeto**. dezembro/199 p. 489-494. Educação & Sociedade, nº 43.

TAMBEM SE APRENDE DESENHANDO: O USO DO DESENHO COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO EM AULAS DE CIENCIAS

Glaucia Soares Bastos
(Profª do Colégio Pedro II)

Primeiras impressões

Em 1997 assumi na escola em que trabalho, a Unidade Engenho Novo I do Colégio Pedro II, a função de professora do laboratório de ciências. O laboratório é um espaço/tempo destinado a atividades práticas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, no qual até então eu fizera algumas incursões exclusivamente como professora regente de turmas de alfabetização e primeira série.

Nesta nova função eu deveria atuar com todas as turmas do segundo turno, ou seja, da classe de alfabetização (C.A.) à quarta série, seguindo o planejamento elaborado pelas professoras de turma com a coordenadora de Ciências. Minha primeira preocupação foi mapear os conceitos elaborados pelos alunos em torno da "disciplina" Ciências. Uso aqui a palavra disciplina entre aspas por tratar-se de uma trangressão, já que no primeiro segmento do primeiro grau deveríamos construir um currículo por atividades, abordando os conteúdos interdisciplinarmente. Todavia temos em nossa escola uma estrutura inteiramente disciplinarizada (e disciplinadora), com coordenadores atuando em suas áreas específicas e produzindo planos anuais e bimestrais distintos, o que leva os alunos desde cedo a separar as "matérias": aula disso, prova daquilo.

Propus então, como uma das atividades do laboratório em 1997, um pequeno questionário de avaliação, que reproduzo a seguir:

Avaliando o estudo de Ciências

1) De que atividades ou assuntos você mais gostou?
2) O que você aprendeu de importante?
3) Devemos estudar ciências na escola? Por quê?
4) Que assuntos você gostaria de ter estudado?
5) Na sua opinião, para que serve esta matéria?
6) Quando você ouve a palavra C*iências*, no que você pensa?

A primeira surpresa dava-se logo que os alunos liam o título: Avaliando o estudo de Ciências. A palavra avaliação imediatamente os remetia à idéia de prova, e

perguntavam aflitos se “aquilo” era “pra nota”, deixando claro não existir na escola o hábito da avaliação com os alunos, apenas o da avaliação dos alunos.

As respostas compunham um quadro pintado com cores tristes: a maioria dos alunos escrevera que precisava saber ciências “para passar de ano”, “para tirar nota boa” ou “para não ficar burro”, ou apontava alguma utilidade futura como ter uma profissão, atestando a total desvinculação do que aprendiam com sua vida e seu ambiente. Tinham uma percepção fragmentada e conteudística do que aprendiam, dando como exemplos constantes os itens do programa recentemente trabalhados. Apresentavam pouca curiosidade, não sabendo apontar assuntos ou temas que os atraíssem, com muitas respostas do tipo “tudo o que eu queria aprender já aprendi”, revelando uma saciedade em relação ao conhecimento falsa e perniciosa.

Seria lógico que nas séries iniciais as crianças se sentissem mais inseguras e respondessem mais ingenuamente, contudo as respostas da 3ª e da 4ª séries eram justamente as que revelavam o maior grau de acomodação e passividade.

Fiquei bastante preocupada com tais opiniões e passei a refletir sobre a origem deste problema. O que fazíamos no nosso trabalho cotidiano, com tanto esforço e cuidado, que resultava nesse imenso mal-entendido? Tantas observações e experiências ao longo de cinco anos de escolaridade não seriam a garantia de que formaríamos alunos críticos, curiosos e conscientes? A resposta estava ali, colocada claramente: não.

A questão número um apresentada era portanto a seguinte: os alunos elaboram os conceitos de acordo com os parâmetros que lhe são oferecidos pelos professores, e minha tarefa seria a de construção de alternativas que possibilitassem aos alunos uma nova percepção do conhecimento e por conseguinte do seu ambiente.

A questão número dois vinha colada à primeira: como realizar tal tarefa? Escolhi dois eixos de atuação que julguei produtivos:

- uma abordagem dos conteúdos previstos no nosso Plano Geral de Ensino que tendesse ao ambientalismo;
- maior ênfase ao momento posterior às observações e experiências práticas, a saber: registros, discussões, debates, confrontos, conclusões e elaboração de conceitos.

Da parte ao todo

Sem abandonar os conteúdos previstos, tenho procurado articulá-los de maneira a deixar mais explícita a interdependência dos mesmos, não apenas nos campos do saber mas principalmente na natureza. Cada encontro passou a se iniciar com a pergunta:

“Quais foram os assuntos da aula passada?”, cujas respostas começam a criar o clima de diálogo, já que as lembranças nunca são as mesmas para todos. Proponho que relatem o que estão estudando com a professora na sala-de-aula, e que procurem relacionar esses conteúdos com o que fazemos no laboratório. Compor e recompor o quadro do que estão aprendendo tem dado aos alunos a possibilidade de entender um pouco melhor o processo ensino-aprendizagem, conferindo-lhe maior significado.

Também neste momento apresento notícias interessantes, que não necessariamente tenham a ver com o assunto em questão, mas que possam articular saberes, gerar curiosidade ou apenas informar sobre questões importantes. É ainda o momento para propaganda de museus, exposições, livros, filmes, programas de tv ou qualquer coisa que se relacione com ciências de um modo geral. Esta prática incorporou-se em nosso cotidiano de tal forma que hoje as contribuições dos alunos são constantes, o que revela um crescente envolvimento com o trabalho.

Além disso tenho lançado mão de um instrumento que se tem mostrado valioso: o desenho, feito pelos alunos a partir da observação de paisagens, plantas e animais, copiado de livros e revistas, colorido, reproduzido, scaneado, mimeografado. A idéia de que o desenho também é uma forma de registro tem feito com que as crianças encarem a hora de desenhar com seriedade, e a confrontação de diferentes resultados para a mesma tarefa tem sido uma inesgotável fonte de interlocução dialógica.

Vencendo preconceitos

Todo professor já ouviu inúmeras vezes de seus alunos a frase: “Eu não sei desenhar”. Esta informação cai como uma pedra, um ponto final, um obstáculo intransponível. Ora, cabe-nos perguntar: Você não pode aprender?

O problema é que existe uma espécie de crença na aptidão inata para o desenho, como se algumas poucas pessoas tivessem este dom e às outras o mesmo fosse negado, eximindo-as da responsabilidade da tentativa e do esforço. Segundo esta crença, toda turma tem alguém que desenha muito bem, enquanto aos outros alunos cabe apenas a admiração pela produção do ser iluminado.

Fazendo uma aproximação entre produção plástica e produção escrita (lembremos sua origem comum e indivisível, registrada nas inscrições rupestres e nos hieroglifos), percebemos a mesma dificuldade e preconceito, sobretudo em crianças no início do processo de alfabetização, que também atribuem a poucos eleitos a capacidade de escrever. É verdade que existem os gênios - pintores, escultores, escritores - , artistas

que alcançam formas de expressão incomuns. Mas na escola devemos garantir a todos o direito de dar os primeiros passos, de dominar as ferramentas necessárias à socialização, ao acesso e à produção do conhecimento. E nesta nossa sociedade cada vez mais visual, o desenho deve ser utilizado como uma delas.

Para encorajá-los costumo sugerir que comecem tentando copiar: do modelo real, de algum colega, de um desenho ou foto impressa em livro ou revista. Vale copiar! E depois procuramos comparar resultados, observando detalhes que fazem diferença, explicitando contradições e apontando equívocos coletivamente, de forma desenvolver a capacidade de ver.

Algumas atividades envolvendo o ato de desenhar foram propostas, sempre no intuito de incentivar os alunos a vencerem seus preconceitos e avançarem no domínio deste código. Alguns cuidados importantes são sempre lembrados: o objetivo deste tipo de desenho é registrar a realidade, portanto detalhes como cor e proporção devem ser fiéis aos modelos. Passo agora a expor algumas atividades realizadas.

Figura 1

Com a Classe de Alfabetização (crianças entre 5 e 7 anos) trabalhamos hábitos de higiene. Após o recreio, todo dia há o momento de escovar os dentes. Foi feita então a proposta de que desenhassem a escova e o tubo de pasta, o mais parecido que pudessem com os "de verdade".

Figura 2

Com a primeira série confeccionamos terrários usando garrafas plásticas de refrigerante. Cada aluno desenhou o seu terrário, prestando atenção nos detalhes pois o registro serviria para comparações futuras. Aproveitamos para listar o que foi utilizado, classificando os elementos (o que é da natureza, o que é fabricado pelo homem, o que tem vida, o que é animal etc.).

Figura 3

A 1ª e a 2ª séries visitaram a Escola Agrotécnica Wenceslau Bello, onde é possível observar a criação de animais (codorna, capivara, porquinho-da-Índia, escargot, porco, minhoca, abelhas) e plantio de hortaliças (beterraba, cenoura, alface, couve, rabanete, abóbora,entre outros). O desenho aqui apresentado mostra os pavões.

Figura 4

Com a vivência urbana desvinculada dos ciclos da vida, as crianças tendem a rejeitar a idéia de que vegetais são seres vivos, problema minimizado pela observação

continuada de algumas plantas que apresentam alterações como floração e frutificação. Escolhemos uma árvore plantada no pátio da escola, que no mês de setembro costuma florir e espalhar o forte e desagradável odor de suas flores, motivo pelo qual é conhecida popularmente como "pé-de-bosta". Pesquisamos seu nome científico, *Sterculea phoetida,* e descobrimos que é original da Mata Atlântica. Começamos então a registrar através do desenho seu aspecto em diferentes épocas do ano. Em 1998, aliás, provavelmente por causa de *El Niño*, as flores apareceram mais cedo. Em seguida as crianças puderam observar o surgimento dos frutos e as alterações em sua cor, até a eclosão e dispersão das sementes, recolhidas pelo chão.

Figura 5

Para a 2ª série, como parte do trabalho sobre cadeia alimentar e equilíbrio ecológico, foi lida a história "Um problema chamado coiote", do livro *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*, de Ana Maria Machado. Depois de toda a conversa suscitada pelo texto, as crianças foram convidadas a registrar com o desenho os animais da história e sua interdependência, tendo por base as ilustrações do próprio livro, da professora e fotografias.

Figuras 6, 7 e 8

O Pojeto Costão é uma iniciativa do Departamento de Oceanografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com patrocínio da PETROBRAS. Atuando na Baía da Ilha Grande, faz o monitoramento da poluição causada pelas plataformas de petróleo ali instaladas e de sua conseqüência sobre os invertebrados marinhos que têm nos costões rochosos seu habitat natural. A equipe do projeto se dispõe a levar à escola o material coletado para fins de pesquisa, dando-nos oportunidade de utilizá-lo pedagogicamente. Assim visitam-nos a cada ano com um imenso aquário em que podem ser vistos, e em alguns casos tocados, anêmonas, mexilhões, ouriços, estrelas-do-mar, siris e caranguejos, além de exemplares conservadas em álcool como lulas e polvos. Este contato das crianças com a vida marinha e as informações oferecidas constituem uma verdadeira aula de educação ambiental, na qual se trabalha prioritariamente os malefícios que o lixo deixado na praia pode causar àqueles animais.

Figura 9

Visando favorecer a criação, por parte dos alunos, de um repertório pessoal de imagens, sobretudo de flora, fauna e ecossistemas brasileiros, tenho utilizado com

freqüência fitas de vídeo. Uma experiência especialmente proveitosa foi a exibição, para a 2ª série, do desenho animado *Óia a onça*, de Maurício de Souza, passado no meio rural e tendo como personagem principal o Chico Bento. A proposta foi que as crianças prestassem atenção na paisagem e nos animais, para depois tentarem registrar, inspirados no vídeo, animais e plantas brasileiras.

Figura 10

Para a 1ª série foi apresentado um vídeo em que são mostradas diversas espécies de animais, sempre em seu habitat natural,e os cuidados que os pais têm com seus filhotes. As crianças, depois de assistirem ao vídeo, escolheram um animal para ser desenhado, devendo em seguida registrar algumas informações sobre ele.

Figura 11

O Jardim Botânico do Rio de Janeiro é um espaço privilegiado para aulas de ciências, onde uma infinidade de espécies vegetais podem ser observadas, assim como uma grande variedade de espécies animais que encontram em sua área condições favoráveis à sua seobrevivência. Por localizar-se na Zona Sul da cidade, estando portanto distante de nossa escola e da moradia dos alunos, é praticamente desconhecido por eles, e a visitação escolar apresenta-se como a única oportunidade que têm de conhecê-lo.

É esta talvez a mais rica experiência a eles oferecida pela escola, um dia delicioso, em um ambiente limpo e silencioso, repleto das mais variadas formas de vida. As crianças ficam deslumbradas e se sentem extremamente felizes, o que é traduzido ingenuamente pelo comentário freqüente nessas visitas: “Eu queria morar aqui...”.

Rumo à consciência planetária

Esta comunicação é portanto o resumo de um percurso: o meu e o do grupo de alunos com o qual me relacionei nos últimos três anos. Como marcos do caminho, as respostas das crianças ao questionário de avaliação foram mudando, fornecendo indícios de que a rota escolhida estava certa. No final de 1997, já se liam respostas com idéias e palavras novas e promissoras: vida, natureza, poluição, saúde, prevenção, preservação. Conceitos que foram sendo incorporados ao nosso cotidiano e por conseguinte ao repertório e ao vocabulário dos alunos. Em novembro de 1998, repetindo a avaliação, pude constatar que, após dois anos semeando, havia fartura de frutos. De fato, um novo parâmetro fora construído e as coisas estavam mudando. As respostas revelavam

sujeitos mais curiosos, mais atentos ao ambiente e mais conscientes das conseqüências de suas ações. A 4ª série mostrava-se totalmente diferente, e agora passo a palavra a dois alunos reproduzindo aqui, como fecho deste texto, suas respostas à última pergunta do questionário: Quando você ouve a palavra C*iências*, no que você pensa? “Eu penso que vou aprender coisas da realidade”; eu penso “em plantas, animais, no universo e em nós”.

Figura 1

Pedro Henrique – CA 2 – 1999

Pasta e escova de dentes

Figura 2

David e Mariana – Turma 102 – 1999

Terrários

Figura 3

Pedro Chaves – Turma 104 – 1999

Escola Agrotécnica Wenceslau Bello

Figura 4

Lucas – Turma 102 – 1999
Sterculea Phoetida

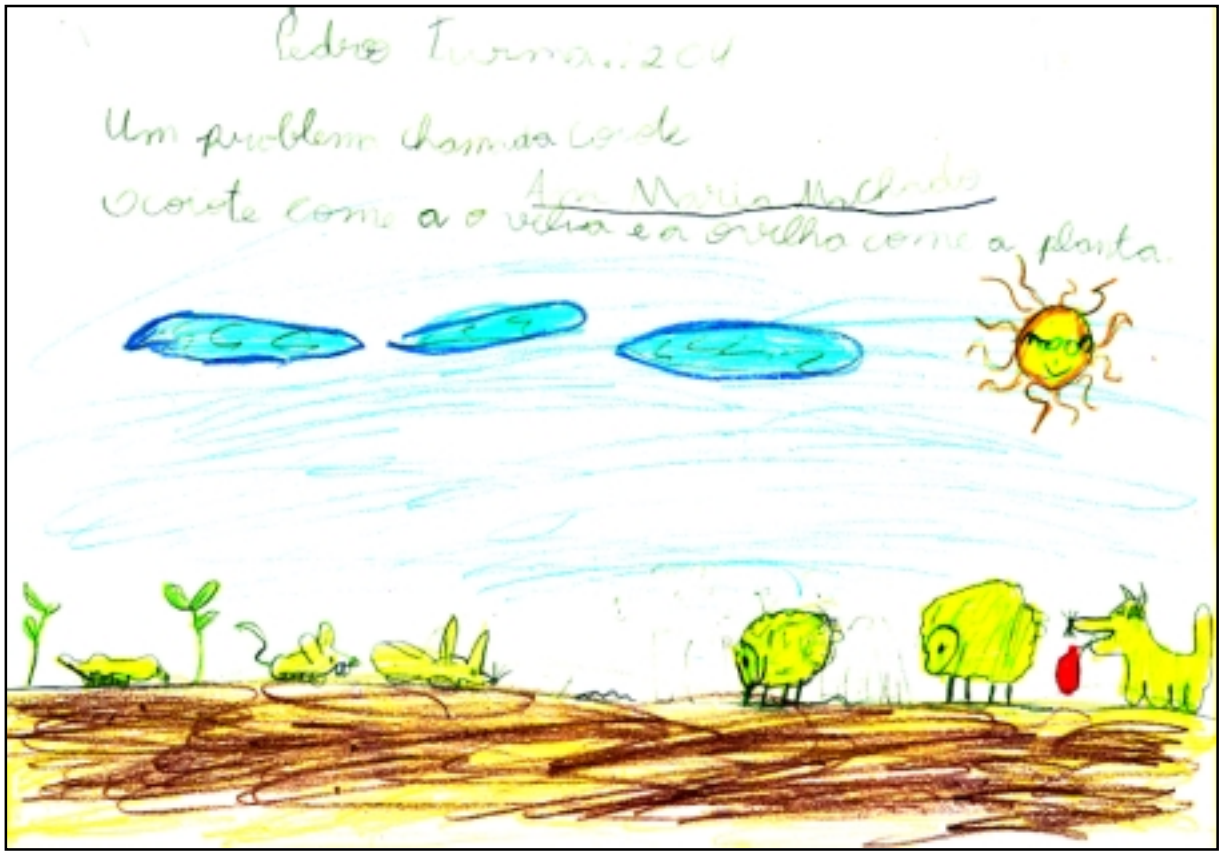


Figura 5
Pedro – Turma 204 – 1999
Um problema chamdo coiote, de Ana Maria Machado

3) Você observou vários animais marinhos. Registre algumas informações sobre 4 deles.

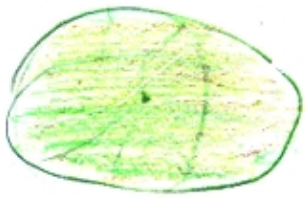
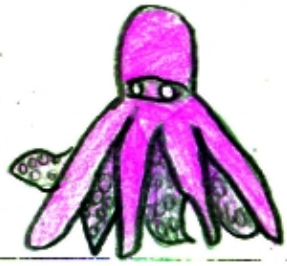
NOME	COMO SE DEFENDE	COMO E DO QUÊ SE ALIMENTA	DESENHO
			
			

Figura 6
Letícia – Turma 204 – 1999
Projeto Costão

3) Você observou vários animais marítimos. Registre algumas informações sobre 4 deles.

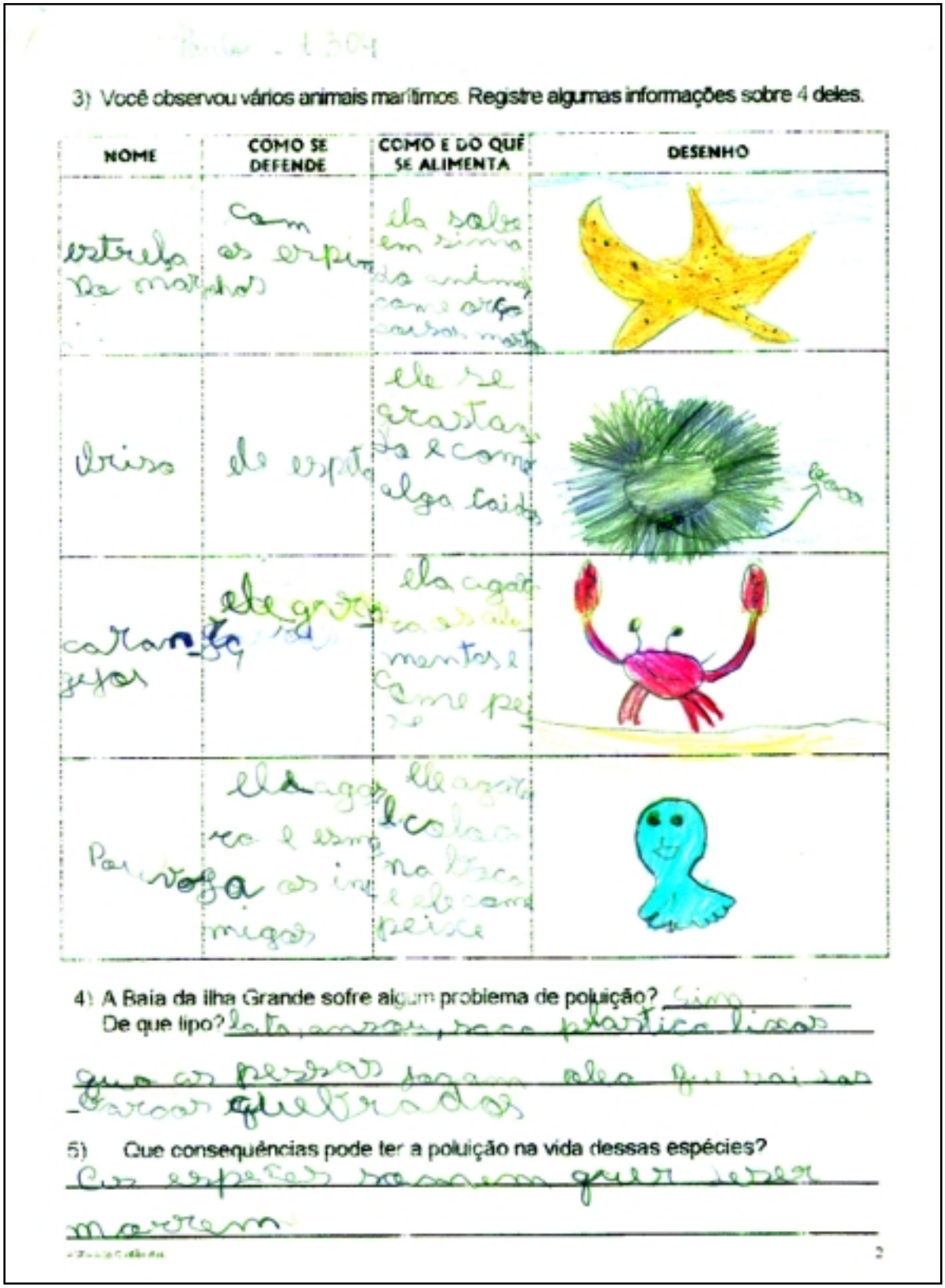
NOME	COMO SE DEFENDE	COMO E DO QUE SE ALIMENTA	DESENHO
lula	com liquido preto	Pequenos peixes e para pegar jogam a tinta preta e os tentaculos.	
lagosta.	com as garras.	pequenos peixes e pega com as garras.	
mexilão	se fecha	ele se abre um pouco e come micro organismos d'agua.	
meduza	queimando	pequenos peixes e queima eles (mata).	

4) A Baia da Ilha Grande sofre algum problema de poluição? Sim, muitos.
De que tipo? Petrolio.

5) Que consequências pode ter a poluição na vida dessas espécies?
Algumas podem até morrer.

2

Figura 7
Mariana – Turma 306 – 1999
Projeto Costão



3) Você observou vários animais marítimos. Registre algumas informações sobre 4 deles.

NOME	COMO SE DEFENDE	COMO E DO QUÊ SE ALIMENTA	DESENHO
estrela do mar	com os espi	ela sala em cima dos animais como algas	
ouriço	de espi	ele se arrasta e come algas caídas	
caranguejo		ela caça os alimentos e come pe	
	ela ago	ele ago	

4) A Baia da ilha Grande sofre algum problema de poluição? Sim
De que tipo? lata, garrafa plastica, lixos que as pessoas jogam ao mar vai ao longo quebrados

5) Que consequências pode ter a poluição na vida dessas espécies?
Os espécies podem ficar presos e morrem

Figura 8
Paulo – Turma 304 – 1999
Projeto Costão

Figura 9
Fernando – Turma 206 – 1998
Animais e plantas do Brasil

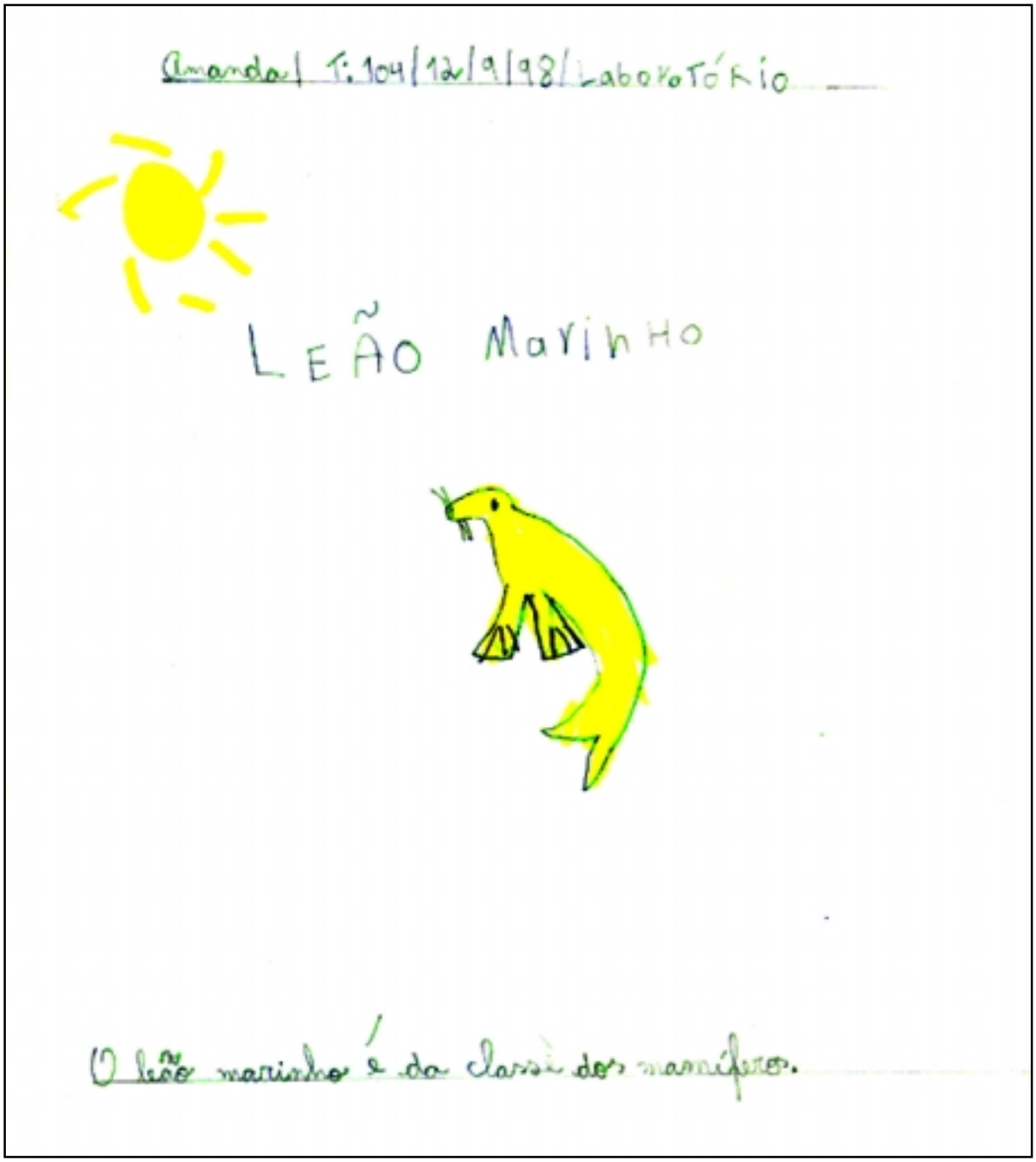


Figura 10
Amanda – Turma 104 – 1998
Leão marinho

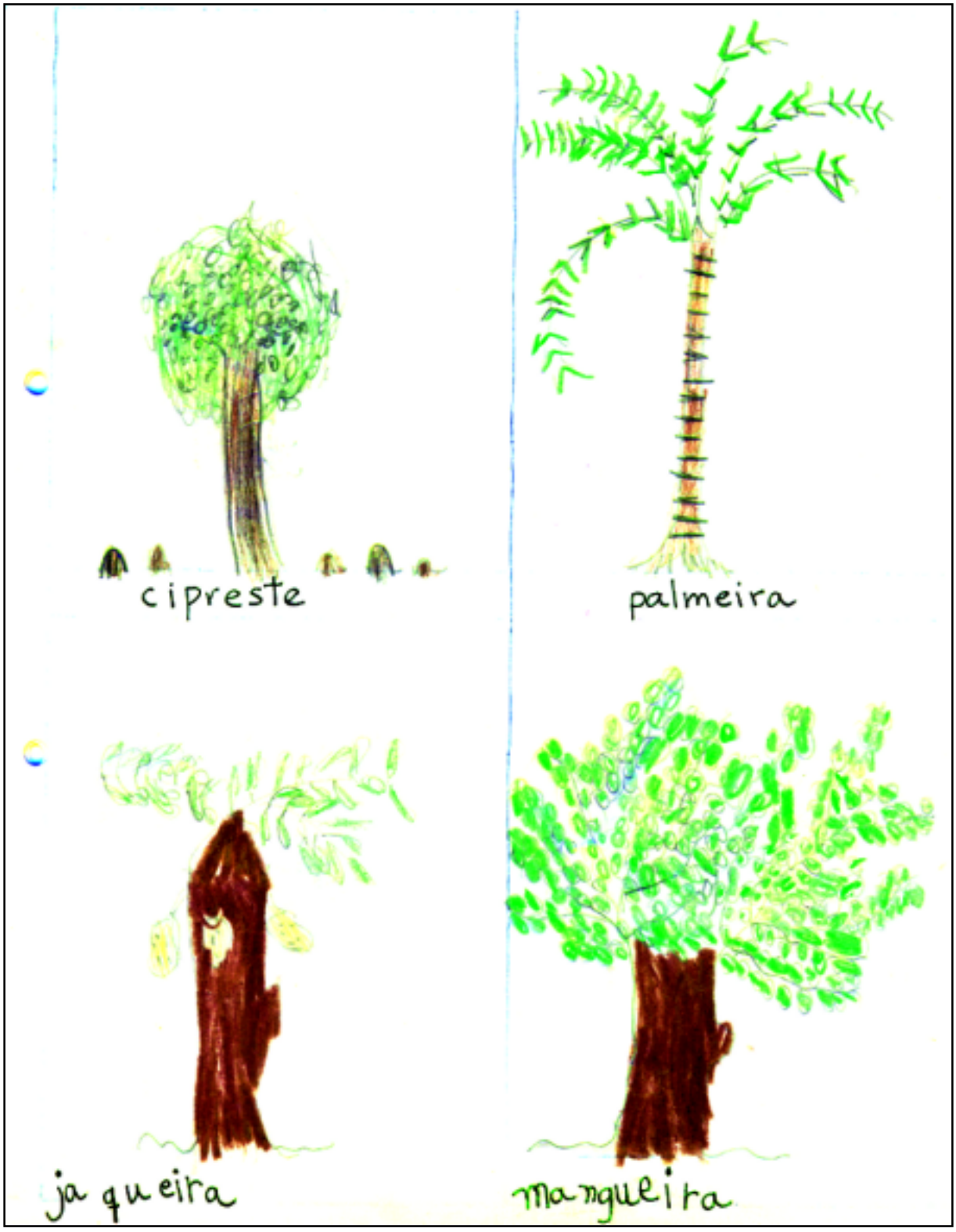


Figura 11
Fabrício – Turma 102 – 1994
Jardim Botânico

A MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Marisa Franzoni[1] – Pós Graduação – UNESP/Bauru
Denise de Freitas – DEME – UFSCar
Alberto Villani[2]– IF – USP

INTRODUÇÃO

Em um trabalho anterior (VILLANI e FREITAS, 1998), analisamos uma experiência didática na formação inicial de professores, realizada em 1995 nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia (FREITAS, 1998). Os resultados foram considerados altamente satisfatórios, pelos protagonistas e pelos observadores externos, quanto ao envolvimento dos licenciandos durante o curso, à aprendizagem por eles conseguida e, sobretudo, à responsabilidade final dos mesmos frente ao saber científico e pedagógico. Em particular, chamou-nos a atenção o seguinte fato: ao longo das suas aulas, a professora utilizou um número variado de linguagens para expressar-se, ou seja, nos momentos de desânimo ou pouca motivação por parte dos licenciandos em relação às atividades da disciplina, a professora procurou provocá-los, utilizando textos metafóricos que foram debatidos em conjunto. Por outro lado, quando a ansiedade foi marcante, a professora utilizou textos de natureza poética, convidando os alunos para uma reflexão mais profunda a respeito das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Estas e algumas outras atividades propostas, permitiram a aproximação dos estudantes com a disciplina e com a professora como pessoa e os resultados foram consideradas surpreendentes e interessantes, conforme relatou um deles no final dessas duas disciplinas: *"O que funciona muito são as dinâmicas, quando você trabalha com coisas novas. Você faz coisas assim, fora da aula expositiva, de falar e discutir. . . Você traz, você coloca uma situação pra gente, que a gente vai ter que viver"*, (FREITAS, 1998; p. 104-105).

Como conseqüência dessa análise, uma nova pergunta foi formulada, cuja resposta aponta para uma nova investigação: - Uma atuação colocada em prática durante o curso descrito poderá promover resultados semelhantes ou se tratou de um resultado aleatório devido a uma série de

[1] Com auxílio da FAPESP
[2] Com auxílio do CNPq

circunstâncias favoráveis?

Para tentar responder essa pergunta, acompanhamos ao longo do segundo semestre acadêmico de 1998 uma disciplina de Prática de Ensino de Biologia ministrada pela mesma professora e privilegiamos analisar o seguinte aspecto: as mudanças dos licenciandos no que se refere à linguagem utilizada com os seus alunos durante o estágio e as possíveis influências das intervenções da professora. Outras mudanças do grupo são apresentadas com detalhes no trabalho de Franzoni (1999).

O GRUPO DE ESTUDO

O grupo estudado se constituiu de quatro moças (LAU, IS, ER e AL), todas estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos. Acompanhamos esse grupo ao longo da disciplina de Prática e nos estágios realizados. Cada uma das licenciandas ministrou em média três horas-aula durante o estágio e a escolha pelo tema lixo partiu do próprio grupo.

Os dados foram obtidos mediante fontes variadas: das nossas anotações durante a disciplina e o estágio, dos depoimentos e trabalhos escritos do grupo de estudos do lixo, das aulas ministradas pelo grupo durante o estágio (que foram gravadas e audio e vídeo) e dos relatos da professora.

O modelo inicial

No início das aulas, as estudantes demonstraram pequena motivação para as disciplinas pedagógicas em geral e pouca determinação para a realização do estágio. IS, inclusive, sugeriu o adiamento do estágio para o próximo ano, dado que a preocupação maior era estudar para os exames de mestrado que aconteceriam em breve. De fato, três delas já se articulavam para os exames e nenhuma pretendia ser professora.

Durante o planejamento das aulas, as estudantes buscaram reproduzir o modelo de ensino já conhecido do grupo, ou seja, elaboraram o plano de aulas com base no modelo tradicional, com ênfase na transmissão de conteúdo. Por meio de algumas tentativas isoladas, o grupo buscou flexibilizar o planejamento ou encontrar um modelo que pudesse favorecer o diálogo com os alunos. Isso aparece na fala de AL*: "vamos fazer um grupo pois ficará mais fácil de os nossos alunos falarem e participarem das nossas aulas"*. Apesar de o grupo de licenciandas aceitar essa sugestão durante o planejamento, efetivamente não conseguiu colocá-la em prática no momento das aulas do estágio.

Um outro aspecto que mostra a rigidez inicial do planejamento do grupo, foi a linguagem utilizada pelas estudantes. ER, por exemplo, diante da idéia de AL, relatou que temia que o grupo de licenciandas não conseguisse controlar a sala de aula e que os alunos além de não participarem das aulas, poderiam atrapalhar os demais quando reunidos em grupos. A dificuldade de o grupo enfrentar o desafio de envolver os alunos com as aulas, aparece também na fala de IS no momento em que ela atribuiu à responsabilidade de querer ou não falar ao aluno, de modo que ela estaria respeitando aquele aluno que não estivesse querendo participar das atividades propostas.

As estudantes, durante o desenvolvimento da própria aula, se preocuparam em cumprir o planejamento previamente elaborado e pouco permitiram a participação dos alunos, que somente ocorreu em momentos isolados. No entanto, quando o grupo assistiu as próprias aulas em conjunto com a professora, as licenciandas perceberam a necessidade de flexibilizar o planejamento anterior e aceitar o risco de uma interação mais aberta com os seus alunos.

O retorno às aulas do estágio

Quando retornaram à escola, as licenciandas utilizaram uma linguagem coloquial para se comunicar, permitindo, dessa forma, a participação mais direta dos seus alunos. Percebemos também, mudanças no tom e na maneira de falar com os alunos, ou seja, as perguntas foram lançadas e os alunos convidados a refletir sobre as mesmas antes de respondê-las. Notamos algumas outras mudanças, como: o recuo de mesa e carteiras para as laterais da sala de aula, a participação das licenciandas na aula da colega e uma maior atenção do grupo de licenciandas em relação ás necessidades de conhecimento dos seus alunos. Esta mudança ocorreu uma vez que a realidade encontrada exigiu do grupo de licenciandas uma reformulação do planejamento anterior e estimulou a busca por estratégias mais criativas para envolver os alunos com as discussões sobre o tema. Ou seja, enquanto assistiam e analisavam as suas aulas em conjunto com a professora, o grupo percebeu que o conteúdo da forma até então apresentado não favoreceu a transmissão das experiências, por parte dos seus alunos.

A mudança de linguagem e estratégias por parte do grupo de licenciandas teve como conseqüência, uma aproximação delas com os seus alunos, que começaram, inclusive, a trazer fatos das suas práticas e experiências e formular novas questões que foram debatidas em conjunto.

As estudantes, no entanto, não entenderam que o envolvimento dos seus alunos foi devido ao trabalho por elas realizado em conjunto. Por essa a razão, o encontro seguinte com a professora com o objetivo de dar continuidade à avaliação do estágio, pode ser considerado um marco no

processo de tomada de consciência das estudantes sobre o progresso alcançado: (Profa.*):"Vocês permitiram a participação dos seus alunos nessa aula. Eles falaram de consumo, política, postura, mudanças. Vocês promoveram isso de alguma forma"*. (IS): *"É, eu gostei. Foi bem diferente do que eu estava acostumada mas acho que não fugiu do assunto. Inclusive, não fugiu nada do assunto"*. (LAU): *"Eles participaram muito mais"*. *(AL): "Até aquele aluno que até então não tinha participado das nossas aulas falou muito da vida dele"*.

A participação dos alunos foi um aspecto positivo para o grupo de licenciandas, que por fim, aceitou utilizar uma linguagem teatral para sensibilizá-los ainda mais.

O desafio final

Para a última aula, o grupo escolheu uma atividade teatral para se comunicar com os alunos. Essa atividade foi dividida em duas partes. Na primeira, as estudantes, que haviam levado um saco de lixo para a escola, chamaram os alunos para perto do lixo, já aberto por elas. O sentimento inicial por parte dos alunos foi de repulsa e desconforto, mas, a aproximação efetivamente começou quando as licenciandas começaram a pegar algumas coisas daquele lixo desconhecido e pedir que os seus alunos fizessem o mesmo. Após uma certa resistência, eles espontaneamente tentaram uma análise daquela pessoa dona do lixo, arriscando alguns comentários sobre os seus hábitos e costumes. A partir desse instante, estudantes e alunos passaram a discutir sobre as suas atitudes em relação ao lixo, os seus comportamentos na escola, no trabalho, em casa, a maneira de consumir, desperdiçar; enfim, realizaram uma profunda reflexão a respeito das suas ações em relação ao lixo.

Para dar continuidade a essa atividade, LAU e ER entraram na sala e iniciaram a apresentação do texto "O Lixo" de L. Fernando Veríssimo. O texto conta o encontro entre dois personagens moradores num mesmo andar de um edifício que diariamente colocavam os seus sacos de lixo na porta. O ponto de partida para o diálogo entre os personagens é um levantamento de questões a respeito dos diferentes objetos em cada um dos lixos. O texto é por si só bastante criativo cujo final é surpreendente. Mas, a maneira pela qual as licenciandas desenvolveram os seus papéis provocou os alunos que, no final da atividade, manifestaram-se entusiasmados*: "O lixo é o espelho retrovisor da pessoa"; "Tem toda uma história o lixo da gente"; "No começo, era uma obrigação vir para o mini curso, mas hoje não. Eu fui me cativando pelas coisas que vocês falaram e pelo modo de vocês explicarem. Eu nunca tive aulas assim, desde o pré primário até agora, no terceiro colegial"*.

Após essa atividade, os alunos levantaram várias críticas quanto à política das empresas nas

quais eles trabalham, os valores, os hábitos próprios e também dos colegas. Contudo, os alunos mostraram-se impotentes para lutarem sozinhos por uma causa tão complexa.

As estudantes empenharam-se em animá-los e encorajá-los para que cada um deles desenvolvesse um trabalho nos seus respectivos locais de trabalho. Havia um apelo com certa emoção por parte de cada uma delas, no qual, as estudantes por meio de variadas atitudes, tentaram mostrar que valeria muito a pena um trabalho daquele tipo. Foi então que um dos alunos (aquele que inicialmente pouco participou das aulas) sugeriu que as estudantes desenvolvessem um trabalho na empresa dele e tentassem um resultado semelhante àquele do minicurso. Para esse aluno, seria uma continuação do trabalho iniciado na escola. Entretanto, as licenciandas não responderam ao apelo do aluno, apesar da articulação inicial.

Esta questão foi retomada num novo encontro que aconteceu entre o grupo e a professora. Esta perguntou ao grupo de licenciandas sobre a possibilidade de atender o pedido do aluno e propôs uma nova articulação para isso. As licenciandas retomaram a questão do mestrado, da monografia a ser entregue, dos exames das outras disciplinas até que AL tomou a iniciativa de aceitar o desafio*: "eu topo, eu aceito"*. Apesar das colegas aceitarem a proposta de AL, não aconteceu efetivamente nenhuma outra articulação para essa tarefa criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que de fato se passou com o grupo de licenciandas? Que fatores facilitaram a adoção de linguagens variadas por parte do grupo?

Um primeiro aspecto que encontramos em nossa análise, está relacionado à maneira como a disciplina foi organizada, com abundância de atividades de sensibilização, como é o caso das dinâmicas de grupo que causaram um efeito positivo no processo do grupo. A fala de AL mostra a importância dessa atividade: *"A primeira coisa que farei com a minha classe será aquela dinâmica que você (professora) fez com a gente na primeira aula. Nós tivemos que dar as mãos e sem desatá-las, tivemos que nos virar. Foi muito forte para mim"*. LAU relatou o valor de uma outra dinâmica proposta pela professora em sala de aula, com o objetivo de formar grupos de trabalho: "*A dinâmica do olhar mexeu comigo. Nós tivemos que escolher os nossos pares mediante o olhar, com ausência de gestos e palavras. Essa atividade revelou-me os colegas"*.

Destacamos também que, as leituras de textos atraentes, tanto os textos metafóricos[3] como os poéticos[4], causaram uma pequena mudança na relação do grupo com a disciplina de Prática, dado que a professora, diante do pequeno interesse demostrando pelos licenciandos, de um modo geral, tentou romper com a inércia inicial, convidando-os para a disciplina.

Também pela multiplicidade de linguagens utilizadas pela professora durante as aulas (afetiva, corporal) e pelas variadas estratégias que visaram o fortalecimento do trabalho em grupo e a promoção de discussões coletivas sobre as aulas. Para esta atividade, a professora propôs a leitura de um texto[5] no qual as estudantes pudessem localizar nas suas aulas e também nas aulas dos colegas, alguns elementos teóricos abordados no texto. A ação de experimentar atividades mais criativas para as suas aulas, fato que aguçou o interesse dos alunos, constituiu um momento de ruptura com o modelo que cada uma das licenciandas acreditava e com a correspondente inércia didática, permitindo p envolvimento do grupo com as propostas da professora. Também buscaram utilizar formas mais atraentes e ousadas para comunicarem-se com os alunos, aceitando, inclusive, participar de uma atividade teatral para sensibilizá-los mais.

Apontamos que a *relação especial* apresentada pela professora no início da disciplina, favoreceu a participação do grupo na nova experiência, a partir de sua disponibilidade e atenção às necessidades de cada uma das estudantes. A professora acolheu o grupo nos momentos de maiores dificuldades, tanto as relacionadas ao trabalho como as de natureza pessoal. Inclusive, soube promover iniciativas capazes de romper as situações de impasse, principalmente operando junto com as licenciandas. Esta recepção da professora foi importante para elas sentirem-se seguras e também capazes para exercer junto dos seus alunos um programa de aula efetivamente provocativo. Quando de fato as licenciandas perceberam o efeito positivo dessas novas estratégias na relação e no conhecimento dos seus alunos, elas deixaram de medir esforços para atraí-los mais para as suas aulas. Esse novo modelo didático utilizado pelas licenciandas permitiu que os alunos refletissem

---

[3] ALMEIDA, M. J. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez. n. 21, p. 146 a 149, 1985.

[4] ALVES, R. Pensar. *Revista Psicopedagogia*. v. 13, n. 31, p. 41-42, 1994.
_____ Ensinar o que não se sabe. *Revista Psicopedagogia*. v. 13, n. 30, p. 46-47, 1994.

[5] VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. A competência dialógica do professor de Ciências no Brasil. ATAS DO XX ANPED. Disquete do GT de Didática. Caxambú, 1997.

sobre algumas das suas práticas e atitudes em relação ao lixo.

BIBLIOGRAFIA

FRANZONI, M. *A evolução de um grupo de estudantes em uma disciplina de Prática de Ensino de Biologia*. Bauru, 1999. 129p. Dissertação. Faculdade de Ciências , UNESP.

FREITAS, D. *A Mudança Conceitual em Sala de Aula: Uma Experiência em Formação Inicial de Professores*. São Paulo, 1998, 270p. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP.

FREITAS, D.; VILLANI, A. O papel dos aspectos motivacionais e cognitivos no processo de mudança conceitual, conceptual e de atitudes na formação inicial dos professores de Ciências e Biologia. ATAS DO IX ENDIPE. Disquete Eixo 3-19. Águas de Lindóia. *Atas* … Águas de Lindóia, 1999.

INTERAÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS: ELEMENTOS TEÓRICOS E UM ESBOÇO DE ANÁLISE DE UM EPISÓDIO DE ENSINO[i]

Lígia Cristina Ferreira Machado
(Universidade Federal Fluminense)

Introdução

A partir da década de 70 o ensino de Ciências, até então marcadamente conteudista centrado na transmissão-recepção, passa a ser concebido sob uma perspectiva construtivista, cujo eixo central reside na (re)construção ativa do conhecimento por parte do sujeito cognoscente. Nesta perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo de mudança conceitual[ii] que envolve reorganização e ampliação das concepções que os alunos apresentam acerca de determinados conceitos. Desta forma, os modelos de ensino propostos buscam realçar a necessidade de estratégias de ensino que promovam não apenas a elicitação das idéias prévias dos alunos mas conflitos cognitivos[iii] capazes de provocar a insatisfação com essas idéias, desencadeando, portanto, a mudança conceitual.

Vista desse ângulo, a pesquisa em ensino de ciências é acompanhada por uma tendência a considerar o processo de construção do conhecimento como um fenômeno individual, produto exclusivo da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Entretanto, trabalhos mais recentes (Solomon, 1987;Mortimer, 1997; Scott, 1997; Wells, 1998, Candela, 1998) apontam para a necessidade de se incorporar a dimensão sócio-interacionista e tomam o discurso que se realiza no contexto da sala de aula de ciências como objeto de intensa investigação para se entender a natureza e o significado da construção do conhecimento científico pelos alunos.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Entendendo linguagem como forma de ação e interação, passamos a analisar as interações discursivas que se estabelecem em sala de aula a fim de estabelecer uma relação com o processo de construção do conhecimento científico pelos alunos. Para isto, tomamos como referencial teórico alguns elementos dos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin.

Dois elementos podem ser abstraídos da teoria sócio-histórica de Vygotsky, e que se tornam fundamentais para uma análise sócio-interacionista do contexto da sala de aula: a

mediação pelo outro e a mediação semiótica. Para Vygotsky, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, tais como o desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento simbólico, resolução de problemas, formação de conceitos, atenção, memória etc., tem sua origem em contextos sociais, ou seja , através de atividades/ações compartilhadas, para somente depois serem internalizadas pelo sujeito. Este processo de internalização é expresso na obra de Vygotsky a partir da formulação da "lei de dupla formação" ou "lei genética geral do desenvolvimento", segundo a qual:

> "*Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). (Vygotsky, 1998:75)*

Neste processo de internalização, Vygotsky destaca a mediação semiótica, especialmente da linguagem *"posto que é por sua natureza auto-reflexiva e mediadora que se constitui a relação do homem com o mundo social." (*Morato, 1996:31)

A teoria de Vygotsky tem sido freqüentemente relacionada e complementada pelo principio da dialogia proposto por Bakhtin em trabalhos que se preocupam em focalizar as interações discursivas que se realizam em sala de aula (Smolka, 1991; Fontana, 1997; Mortimer & Machado Horta, 1995)

Bakhtin (1992) começa por dizer que todo signo é ideológico e de natureza social, que não representa apenas uma parte da realidade, mas também que reflete e refrata uma outra. Desta forma, considera que a consciência e a atividade mental não podem existir sem expressão semiótica.

Em Bakhtin a palavra é o instrumento semiótico privilegiado, que acompanha toda a criação ideológica. Entretanto, considera que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, prontos e acabados, mas são elaborados e construídos nas/pelas enunciações concretas, onde as condições de produção são constitutivas do sentido do enunciado.

> "*A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação." (Bakhtin, 1992:113)*

Assim, para Bakhtin a "*interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações"* representa *a "verdadeira substância da língua"*. Em sua perspectiva o diálogo é tomado em um sentido amplo, como qualquer forma de interação verbal, e que

envolve sempre *"o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos."* (Smolka, 1991:56)

A dialogia, para Bakhtin, implica sempre a multiplicidade de vozes e sentidos, daí o caráter polissêmico e polifônico da palavra. A enunciação é um produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. A palavra *"procede de alguém"* e se *"dirige para alguém"*, há portanto, sempre um auditório social e uma situação social, orientando as enunciações dos interlocutores.

Se a enunciação é o produto de uma interação social entre indivíduos, a palavra, portanto, não é de propriedade exclusiva do locutor, mas faz parte de um *"território comum do locutor e do interlocutor"(*p.113). Assim, é nesse encontro de vozes, nesse processo de interação constante, que os sentidos vão sendo elaborados, são, então, metade "nosso" e metade do "outro".

A elaboração de sentidos envolve um processo dialógico/dialético intenso onde a palavra do falante provoca uma contra-palavra do ouvinte. Na perspectiva bakhtiniana, o ouvinte sempre apresenta uma "atitude responsiva", pois ele *"concorda ou discorda (total ou parcialmente*), *completa, adapta, apronta-se para executar, etc."* (Bakhtin, 1997:290)

A partir do princípio da dialogia de Bakhtin, é possível pensar a sala de aula, particularmente a de ciências, não apenas como um espaço de transmissão-recepção de conceitos científicos, mas como um espaço social povoado por múltiplas vozes que tentam construir e negociar significados em um verdadeiro processo de interação.

Analisando um episódio de uma aula de Biologia

Neste trabalhamos procuramos realizar uma análise, ainda que preliminar, das interações discursivas que se realizam no contexto de uma sala de aula de Biologia e que buscam a construção de um conceito específico de evolução dos seres vivos.

O episódio selecionado para esta análise representa um recorte minúsculo de uma aula, que marca o início de uma nova unidade de ensino que trata da Evolução dos Seres Vivos, realizada em uma turma de 3ª série do ensino médio do curso de Formação Geral, regular - noturno.

O episódio:

"(1)Prof.: Nós vamos começar falando sobre EVOLUÇÃO.
O que seria EVOLUÇÃO? Quem poderia me responder. O que seria evolução? Do jeito que vocês souberem.

(2) Aluno A: Ah! Uma coisa que evolui.
(Risos)
(3)Prof.: Uma coisa que evolui. Então, vamos lá.
(4) Aluno A: É. Você planta uma plantinha. Ela vai evoluindo, evoluindo...
(5) Prof.: É, evolução com certeza seria isso, uma coisa que evolui.
(Registra no quadro)
(6) Aluno A: Bem na minha opinião é. Pode ser que eu esteja enganada.
(7) Prof.: Tudo bem. Outra pessoa poderia dar mais uma opinião?
(8) Aluno B: Mudança. Ele sai de sua posição zero, inicial e com o decorrer do tempo ele vai gradativamente mudando. Na minha opinião.
(9) Prof.:(O professor repete a fala do aluno em voz alta, enquanto registra no quadro) É isto. Foi o que você falou?
(10) Aluno B: (Procurando complementar) ...vai mudando de acordo com o ambiente.
(11) Prof.: E aí. Mais alguém? Mais uma sugestão sobre EVOLUÇÃO?
(12)Aluno C: O ser vivo... sofre uma transformação morfológica.
(Professor novamente repete em voz alta e registra no quadro)
(13) Aluno B: ...de acordo com o ambiente.
(14) Prof.: Mais alguma...Vejamos.(O professor retoma os conceitos dados pelos alunos e que estão registrados no quadro) Você (referindo-se ao aluno A) poderia explicar isto prá gente. Com suas palavras? Que mudanças seriam estas?
(15) Aluno A: É ... um exemplo, você planta uma plantinha bem pequenininha, ela vai evoluindo...cresce. Uma sementinha, você planta, desabrocha.
(16) Prof.: Olha só BIOLOGICAMENTE, isto que você está falando não seria um dos fatores mais relacionados ao ciclo vital que nós conhecemos? Que nós nascemos, crescemos... É evolução? E aí... é evolução?
(17) Aluno A: Prá mim é.
(18) Prof.: Se você tivesse um vegetal adulto e um vegetal ainda bem pequeno e você pega uma semente desse vegetal adulto, planta, ela germinou, cresceu e quando chega a adulto ele vai apresentar as mesmas características daquele vegetal adulto. Evoluiu alguma coisa?
(Silêncio)
(19) Aluno A: NÃO.
(20) Prof.: Então, provavelmente este conceito que você deu de evolução não é evolução.
(21) Aluno D: E no caso do enxerto laranja com limão...
(22) Aluno A: É, tem também rosas.
(23) Aluno D: ... no caso do limão galego, se plantar qualquer caroço vai nascer galego, mas o verdadeiro não nasce plantando caroço, apesar que ele não tem caroço, só nasce de enxerto.
(24) Prof.: Você está falando do limão...que as pessoas, elas chamam de ... eu não me recordo, não lembro o nome específico, científico..., que as pessoas chamam de limão branco. É isto que você está falando?
(Muitas vozes)
(25) Aluno A: É aquele amarelinho. Tem aqueles verdadeiros, verdinhos.
(26) Prof.(Não considerando a informação do aluno 01) Você quer dizer que só nasce de muda, e isso seria como um limão produzido em laboratório?
(27) Aluno D: De enxerto. Não dá sementes.
(28) Prof.: Isto não é evolução. Não do nosso ponto de vista.
(29)Aluno E: Professor, tem também a evolução da ciência, biologia, aquilo que se estuda. A cada dia vai descobrir novas coisas...

(30) Prof.: O que você está falando é evolução em termos de aprendizado. A verdade é que quanto mais a gente aprende, mais evoluímos em termos culturais. Nós estamos aprendendo mais. Não deixa de ser evolução, mas não de um ponto de vista BIOLÓGICO.
Você (referindo-se ao aluno B) colocou que: "parte de uma posição inicial e de acordo com o ambiente vai mudando" Você poderia explicar melhor?
(31)Aluno B: Como os homens, é... os primeiros né..., a descoberta do fogo, a caça, o alimento... então haviam aqueles que se adaptavam que ficavam só em uma área, e então eles não haviam descoberto nada. Outros não, queriam mudanças e a cada mudança eles descobriam alguma coisa. Mas nesse sentido aí, fala sobre aquele... sobre a girafa e ... Lamarck até dizia alguma coisa sobre..., que as girafas maiores eram as que viviam mais, com pescoço maior conseguia comer sobre as copas das árvores e aquelas com pescoço menores iam morrendo, sendo extintas. Ele estava tentando dizer sobre o porque das girafas hoje terem pescoço enorme. Alguma coisa mais ou menos assim.
(32) Prof.: Olha só. Você partiu de um princípio que... você colocou é as suas idéias lá na origem do homem né... E a colocação sua não foi como essas mudanças né... se deram a nível corpóreo, morfofisiológicas, no homem. Você caiu na mesma explicação que ela deu né? Seria o quê? De hábitos. Você chegou a falar até em adaptação, de mudar de um lugar para outro e adquirir hábitos né? E você chamou isso de evolução também. Não foi isso?
(33)Aluno B: No caso das girafas, havia um pensamento sobre isto aí. Então, as girafas com músculos atrofiados, alguma coisa assim, não conseguia evoluir, esticar seu pescoço. A princípio eu estou tentando falar desse, dessa mudança como uma professora apresentou sobre as mulheres com pescoço enorme, (inaudível) se seus filhos nasceriam também com a mesma condição(inaudível).
(Muitas vozes)
(34) Prof.: E você? Explica prá gente a sua colocação: "O ser vivo sofre uma transformação morfológica." (Referindo-se ao aluno C)
(35) Aluno C: Seria quase a mesma explicação que o Jos.(referindo-se ao aluno B) deu, na minha linha de raciocínio. Por exemplo, um trabalho que já foi apresentado, é... um animal que tinha anteriormente visão, mas de acordo com o ambiente que eles passaram a habitar, escuro, em caverna, atualmente esses animais não têm mais visão.
(36) Prof.: Então, pelo fato de ter vivido em caverna por longo tempo né? Em caverna sem luz ele perdeu a visão. Nós vamos então ver o conceito básico de evolução."
(...) (06/11/98 – 3ª série – ensino médio)

O professor inicia a aula com uma questão: *O que é evolução? Quem poderia me responder?* Com este modo de dizer o professor estabelece para os alunos o objetivo e a atividade que serão desenvolvidos: construir o conceito de evolução; ao mesmo tempo, inaugura um espaço de interlocução quando alunos e professor serão, alternadamente, locutores e interlocutores, apesar de ocuparem posições assimétricas na instituição escolar. Este movimento irá garantir uma seqüência discursiva de natureza essencialmente dialógica, onde o professor procura assegurar um espaço de produção de significados nas/pelas interações discursivas que se estabelecem. Este movimento discursivo, expresso

pela interação de múltiplas vozes, aponta para os múltiplos sentidos do termo evolução, desencadeando um processo de negociação/construção entre professor/alunos e alunos/alunos.

Neste contexto dialógico, as enunciações dos alunos revelam seus conhecimentos prévios acerca do tema trabalhado e que foram construídos e interiorizados a partir de outras leituras e experiências realizadas em contextos formais (em outras séries, outras disciplinas) ou informais de aprendizagem. Assim, o aluno A (turno 4) refere-se às transformações observadas ao longo do crescimento dos vegetais, o aluno B introduz em um segundo momento (turno 31) a teoria de Lamarck, procurando explicar as mudanças ocorridas no pescoço das girafas, mas também fala de uma possível evolução cultural do homem, enquanto o aluno E (turno 29) aponta a evolução da própria ciência. Assim, o que parece estar claro para os alunos é que o termo evolução está relacionado a mudanças, transformações e que são observadas e entendidas em diferentes situações.

Enquanto isso, o professor parece realizar atividades cognitivas de natureza lingüística, procurando repetir, retomar, questionar a fala dos alunos no sentido de garantir a clareza e compreensão das enunciações expressas para a turma.

Desta forma, o professor, no turno 14, reorienta a atividade, solicitando aos alunos que se manifestaram para “explicarem melhor” as definições inicialmente apresentadas a fim de descartar aquelas que lhes parecem mais improváveis para aquele contexto que trata da Evolução dos Seres Vivos.

Esta modificação introduzida na dinâmica da aula revelou-se muito positiva, à medida que abre a possibilidade de se desenvolver um processo de (re)considerações e (re)análises por porte dos sujeitos da interlocução. Assim, ao retomarem suas falas, estas se tornam mais elaboradas, novos elementos são adicionados, exemplos são acionados como no caso do alunos B que fala de Lamarck (turno 31 e 33) e do aluno C (turno 35)que introduz o exemplo dos animais, cujos ancestrais eram dotados de visão, mas que os representantes atuais são cegos por viverem em cavernas. Estes movimentos indicam, portanto, uma tentativa de tornar presente outros conhecimentos e articulá-los com aquele contexto, revelando, desta forma, a dialogicidade do enunciado de cada falante.

Algumas considerações...

É importante destacar neste episódio de ensino como o confronto/encontro de vozes ao longo do curso da interlocução fazem revelar, produzir e reproduzir múltiplos significados possíveis para o termo evolução. Assim, evolução é relacionada ao crescimento dos vegetais, às mudanças ocorridas nas características de uma espécie e, ainda, como o avanço no conhecimento produzido pela Ciência.

Desde a apresentação da questão: *O que é evolução?* que se torna chave para realização da atividade, os alunos, no contexto da interlocução, a partir de sua próprias perspectivas referenciais, elaboram e reelaboram seus enunciados (conceitos), evidenciando um processo de construção conceitual que se mostra flexível e dinâmico.

Como exemplo, destaquemos o movimento do aluno B que, inicialmente, apresenta um conceito vago, (*Mudança. Ele sai de sua posição zero, inicial e com o decorrer do tempo ele vai gradativamente mudando*.) mas que no curso da interlocução vai sendo redefinido, redimensionado, a partir de relações que estabelece com outros conceitos que são introduzidos durante a atividade ou que já estão presentes em sua estrutura cognitiva. Desta forma, a construção de um conceito, focalizada em uma perspectiva sóciointeracionista, se revela como um processo múltiplo e interindividual.

Desta forma, podemos dizer que, nesta sala de aula, se fizeram circular vários sentidos possíveis para o termo evolução mas procurou-se privilegiar, face às condições de produção, um deles, o que considera evolução como "as mudanças morfofisiológicas ocorridas nas espécies ao longo de milhares de anos". Neste sentido, Fontana (1997: 149) considera que esta predominância envolve confronto e incompletude.

> *"Confronto para impor-se e incompletude frente a tudo que se esforça por negar. Confronto e incompletude tornam explícita a constituição social das elaborações individuais."*

Podemos considerar ainda que, neste episódio, o professor toma como ponto de partida as concepções dos alunos para chegar à construção de um conceito científico para o termo evolução. Neste sentido, entendemos que o termo mudança conceitual não deva ser tomado como um mero processo de substituição de concepções prévias por concepções científicas, como proposto inicialmente por Posner e colaboradores, mas sim como uma evolução gradual e progressiva ou, como dizem Mortimer e Machado Horta (1997), um processo de enculturação que, necessariamente, não implica em substituições.

Além disso, presenciamos neste episódio que a elicitação das idéias dos alunos, um dos passos para o ensino como mudança conceitual, não depende necessariamente de estratégias de cunho experimental; ela é realizada e assegurada pelo contexto dialógico que se instaura com a alternância das vozes do professor e dos alunos, onde se revela a polissemia da palavra como nos diz Bakhtin.

Assim, a sala de aula se revela como um espaço complexo e multifacetado, onde o discurso que se realiza representa uma construção coletiva e que permite o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como proposta por Vygotsky, possibilitando aos alunos superarem conflitos e (re)elaborarem seus conceitos.

Em relação ao ensino de jovens e adultos, consideramos significativa a construção de um espaço dialógico, pois esses alunos trazem com eles expectativas, uma bagagem enorme de conhecimentos adquiridos em sua relações pessoais e profissionais, uma *"vontade de conhecer, de compreender mais e melhor questões com as quais convivem em seu dia a dia, questões sobre as quais um dia se perguntaram e, por ausência de respostas foram abandonadas, guardadas."* (Soncini, 1987:20)

---

[i] Este trabalho é parte da dissertação de Mestrado desenvolvida sob a orientação das professoras Dominique Colinvaux e Cecília Maria Goulart Pacheco no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

[ii] Posner et al (1982) entendem a aprendizagem como uma atividade racional e tomando como referenciais teóricos os trabalhos de Thomas Kuhn, Irme Lakatos e Stephen Toulmin, sugerem que os alunos, assim como os cientistas, mudam de um paradigma a outro quando aprendem ciências. Segundo os autores devem existir quatro condições básicas para que este processo de mudança ocorra: 1. A insatisfação com as idéias existentes, 2) a inteligibilidade das novas idéias/teorias; 3) a plausibilidade das novas idéias/teorias; 4) a frutificação dessas idéias/teorias. Posteriormente, a idéias de que mudança conceitual consistia em uma substituição dos conceitos prévios por conceitos científicos, foi sendo modificada, Schnetzeler (1992), por exemplo, refere-se à mudança conceitual como um processo que promova a "evolução progressiva" das idéias dos alunos e Mortimer & Machado Horta (1995) como um processo de "enculturação".

[iii] De um modo geral, a maioria dos estudos que têm empregado a noção de conflito cognitivo para o processo de ensino-aprendizagem como mudança conceitual encontram-se fundamentados teoricamente pela teoria da Equilibração de Piaget (1977).

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M.(VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.

_____ *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

CANDELA, A. A Construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências in COLL, C. & EDWARDS, D. (orgs).*Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, 143-170.

FONTANA, R. A.C. A elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula in SMOLKA, A.L.B. & GÓES, Mª C. R. *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*: *Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo, Papirus, 1997, 121-152.

MORATO, E. M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo, Plexus, 1996.

MORTIMER, E.F. & MACHADO HORTA, A. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: "Por que o gelo flutua na água?" *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura, Cognição, Reflexões para o Ensino de Ciências.* Belo Horizonte, UFMG/UNICAMP, 1997, 139-162.

PIAGET, J. *O Desenvolvimento do Pensamento: equilibração das estruturas cognitivas.* Lisboa, Dom Quixote, 1997.

POSNER, G. J. et al. Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change in *Science Education*, 1982, 66, 211-227.

SCHNETZLER, R.P. Construção do Conhecimento e Ensino de Ciências. Em Aberto, 1992 (11)55, 36-41.

SCOTT, P. Teaching and learning concepts in the classrom: Talking a path from spontaneous to scientific knowledge. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura, Cognição, Reflexões para o Ensino de Ciências.* Belo Horizonte, UFMG/UNICAMP, 1997, 110-128.

SMOLKA, A.L.B. A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos Cedes (Pensamento e Linguagem), 1991, 24, 51-65.

SOLOMON, J. Social Influences on the Construction of Pupil's Understanding of Science in *Studies of Science Education*, 1987, 14, 63-82.

SONCINI, Mª I. I. A Dúvida como Aliada in *Revista de Ensino de Ciências*, 1987, 19, 19-27.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____ A *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem em ciências in COLL, C. & EDWARDS, D. (orgs).*Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, 107-142.

DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA LEVANTAR A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA DE PROFESSORES

Ana Maria O.Cunha
Depto. de Biociências da Universidade Federal de Uberlândia
Lúcia de Fátima E. Guido
Depto de Biociências da Universidade Federal de Uberlândia

Supõe-se hoje que as concepções e crenças dos professores sobre a natureza da Ciência, influem nas práticas docentes, portanto, investir na pesquisa sobre este tópico se faz necessário. O estudo das concepções dos professores neste campo, se tornou tema prioritário da pesquisa em educação. Pesquisadores tem para isto, usado uma variedade de métodos diretos e indiretos.

Com o objetivo de levantar a concepção de Ciência em professores, construímos e aplicamos um instrumento, que se constituiu de 32 frases extraídas de bibliografia cobrindo a área de Filosofia e História da Ciência, e que foram apresentadas aos professores com uma escala de cinco pontos, para medir a extensão que os mesmos concordavam ou não com cada uma.

O referido instrumento foi inicialmente aplicado com 32 professores da rede pública da cidade de Uberlândia no ano de 1995 em um curso de formação continuada e posteriormente com 54 professores em formação inicial na disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, no 1º semestre de 1998 e ainda no 1º semestre de 1999. O instrumento é apresentado a seguir:

Analise as afirmações que se seguem e use a escala abaixo para se posicionar em relação a elas:

5- Estou completamente de acordo 4- Concordo mais que discordo 3- Sou neutro em relação a esta afirmação 2- Discordo mais que concordo
1- Discordo completamente 0- Não entendi esta afirmação

1. A Ciência é a mais preciosa conquista da humanidade porque é a única forma de chegarmos à verdade sobre os fatos observados.
2. Seria, naturalmente, afrontar a evidência negar que, muito antes do início da pesquisa sistemática, os homens dispunham de conhecimentos razoavelmente aceitáveis acerca de muitas características do ambiente físico, biológico e social.
3. O principal objetivo da Ciência é atingir o conhecimento sistemático e seguro, verdadeiro e imutável.
4. Ciência não é simplesmente uma coleção de leis, um catálogo de fatos e teorias não relacionados entre si. É, sim, uma criação livre da mente humana.
5. A Ciência possui um método especial (método científico) de se chegar à verdade. Essa verdade científica está livre de julgamentos de valor, transcende todas as culturas e é eterna.
6. A Ciência é um empreendimento humano em mutação, desenvolvendo métodos e concepções à medida em que a própria comunidade científica e a própria sociedade que está inserida se desenvolvem.
7. Uma proposição para ser genuinamente científica deve ser inquestionavelmente certa e absolutamente necessária... As revisões dos pressupostos básicos da Ciência constituem sinais de falência da Ciência moderna.
8. A teoria não pode ser fabricada a partir de resultados da observação, mas há de ser elaborada a partir dos pressupostos do cientista.
9. Um fato, por si só, não diz nada. Ele passa a ter sentido somente quando relacionado a um problema, a uma dúvida, a uma questão que precisa de resposta.
10. A teoria sempre precede a observação e o papel desta é mostrar que algumas de nossas teorias são falsas.
11. O método científico é um conjunto sistematizado de etapas de atividades mentais e práticas que indubitavelmente levará a um conhecimento certo e imutável.

12. As observações são, sistematicamente, o ponto de partida para elaboração, pelos investigadores, das teorias científicas.
13. A verdade não pode ser decidida pelo que é observado, porque não existem observações puras.
14. A Ciência é sempre cumulativa. Leis e Teorias vão se sobrepondo e constituindo o seu alicerce.
15. A Ciência evolui através de procedimentos tais como observar fatos, elaborar hipóteses sobre os mesmos, realizar experimentos, ponderar provas e chegar a teorias.
16. A Ciência avança por tentativas e erros, por conjecturas e refutações.
17. O desenvolvimento da Ciência está vinculado a fatores sociais e culturais fora de seus domínios.
18. O conhecimento científico nada mais é que a reforma de uma ilusão.
19. Na Ciência podemos ter certeza, quando estamos errados, mas nunca será possível saber se estamos certos.
20. A Ciência é provisória na medida em que todo e qualquer enunciado ou conjunto de enunciados científicos está aberto a revisão ou substituição, à luz de novas provas ou novas idéias.
21. As teorias são construídas a partir das observações dos fatos.
22. A Ciência é revolucionária. Desenvolve-se através da contínua derrubada de teorias, refutando fatos e através de sua substituição por teorias que explicam mais fatos. Toda investigação é uma tentativa para resolver um problema decorrente da solução de um problema anterior.
23. Somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados.
24. Todos os observáveis são interpretações.
25. A experiência é fundamental para a produção do conhecimento científico, e o trabalho posterior da razão está a ela subordinado.
26. A razão obriga a natureza a dar respostas. A natureza tem o que dizer, mas ela não toma a iniciativa. Mais ainda. Ela não elabora resposta. Ela responde: talvez.
27. Muitas das descobertas da ciência contemporânea resultam de observações ao acaso.
28. Os cientistas, seguindo o "método científico", passo a passo, são capazes de dar resposta à maioria dos problemas relativos a fenômenos naturais.
29. Um cientista deve esforçar-se por refutar a sua própria hipótese e não para tentar prová-la.
30. O cientista só formula hipótese de trabalho depois de exaustivamente ter examinado e avaliado os fatos.
31. Os cientistas acreditam que podem encontrar interpretações para os fenômenos da natureza, partindo, sistematicamente, do que observam no mundo.
32. Os cientistas explicam os fatos por meio de teorias, que já estavam nas suas cabeças antes da observação dos fatos.

_____

1- Escreva os números das afirmações, com as quais você está completamente de acordo:
2- Escreva os números das afirmações as quais discorda completamente:
3- Coloque na linha abaixo, os números das afirmações cuja mensagem você não entendeu:
4- A partir das afirmações que você selecionou como "completamente de acordo", tente sintetizar a sua visão de Ciências.

Este instrumento pretendeu que o professor explicitasse sua maneira de ver a Ciência. As frases selecionadas para o instrumento, ora salientam aspectos subjetivos na produção do conhecimento, ora acentuam aspectos objetivos, ora ressaltam a característica do método, ora se referem ao vetor epistemológico. Algumas das frases explicitam confiança na Ciência e outras ainda identificam a Ciência com seu método. A apresentação de uma variedade de frases objetivou analisar a coerência das escolhas feitas. Como a maioria dos instrumentos disponíveis, apresentou respostas fixas, o que talvez não seria segundo alguns autores a melhor forma de levantar a concepção de Ciência, em vista da complexidade e fluidez das questões envolvidas. Nesse sentido, a análise dos dados apresentados nesse instrumento permitiu apenas uma idéia superficial do que o professor pensa sobre a Ciência. A análise das frases construídas pelos professores nesse mesmo instrumento permitiu melhor compreensão dos seus pensamentos. Kouladis (1995), numa análise sobre instrumentos para medir a compreensão do professor sobre a Filosofia da Ciência, afirma ser problemática a sua construção. Sua análise sugere que dados sobre a natureza da Ciência são coletados com maior sucesso através de entrevistas e que a maioria dos estudos falha em não reconhecer a existência de

modelos filosóficos conflitantes de Ciência. Para Palmquist e Finley (1997), instrumentos quantitativos tais como pesquisas de múltipla escolha forçam os participantes a escolherem entre visões pré-determinadas. Lederman e O'Malley, apud Mellado (1970) afirmam que os questionários sobre a natureza da Ciência dão resultados muito simplificados, os quais não correspondem as ricas orientações manifestas nas entrevistas.

Para proceder a análise das Concepções de Ciência dos professores tornou-se necessário explicitar as categorias em que se inseriam as diversas frases do mesmo. Selecionamos três concepções de Ciência, a Empirista, a Racionalista e a Construtivista, para categorizar as frases do instrumento.

De maneira geral, as epistemologias tradicionais de fundo empirista-indutivista, defendem que: a observação é a fonte do conhecimento que deriva direta ou indiretamente da experiência sensível; o método científico é garantia de obtenção de um conhecimento certo e seguro; a especulação, a imaginação, a intuição, a criatividade não devem desempenhar qualquer papel na obtenção do conhecimento científico; as teorias não são criadas, inventadas ou construídas, mas descobertas a partir dos dados empíricos. O conhecimento, na concepção empirista, procede da experiência, sendo a Ciência uma interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções que possibilitam a definição do objeto, suas propriedades e suas leis de funcionamento. A experiência tem, portanto, a função de produzir os conceitos e as proposições fatuais que, expressando fatos concretos, constituem a base empírica da Ciência.

Já as epistemologias racionalistas afirmam que a observação e a experimentação por si sós não produzem conhecimento; o método indutivo é um mito; o conhecimento prévio influencia nossas observações determinando como vemos a realidade; na construção de novos conhecimentos participam, além da razão, a imaginação, a intuição, e a criação; a inspiração para produzir um novo conhecimento pode vir da Metafísica; a aceitação de um novo conhecimento é sempre difícil e problemática; os cientistas relutam em abandonar as teorias de suas preferências, mesmo quando elas parecem conflitar com a realidade; toda descoberta encerra um elemento irracional ou uma intuição criadora.

O Empirismo é substancialmente fenomenista, como o Racionalismo, mas no primeiro todo o nosso conhecimento é resultado principalmente da ação dos sentidos e não da razão, como no segundo. Sentidos em um, e razão no outro, proporcionam não a realidade em si, mas os fenômenos, as aparências das coisas. Embora o Empirismo e o Racionalismo clássico divirjam entre si na forma como compreendem a apreensão da realidade, diferindo ainda em relação aos métodos de validação para o conhecimento, as duas escolas sustentam que, uma vez adquirido, o conhecimento pode ser descrito em termos absolutos tais como "verdadeiro", "provado", "confirmado", "certo" e "correto". Para ambas as correntes, a Ciência é uma espécie de raio X da realidade (Nussbaum,1989).

Algumas das afirmações das epistemologias empiristas e racionalistas são compartilhadas pela concepção Construtivista, iniciada em nosso século, e que considera a Ciência uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da realidade. O cientista construtivista combina procedimentos vindos do Racionalismo e do Empirismo e a eles acrescenta outros, vindos da idéia de conhecimento aproximativo e corrigível. Como o racionalista, o cientista construtivista exige que o método lhe permita e lhe garanta estabelecer axiomas, postulados, definições e deduções sobre o objeto científico. Como o empirista, exige que a experimentação guie e modifique axiomas, postulados, definições e demonstrações. No entanto, embora considere o objeto uma construção lógico-intelectual e uma construção experimental feita em laboratório, o cientista construtivista não espera que seu trabalho apresente a realidade

em si mesma, mas apenas ofereça estruturas e modelos de funcionamento da realidade, explicando os fenômenos observados. Não espera, portanto, apresentar uma verdade absoluta e sim uma verdade aproximada que pode ser corrigida, modificada, abandonada por outra mais adequada aos fenômenos (Chauí,1997).

A solução construtivista para a elaboração de teorias pressupõe que a teoria precede a observação e que as observações podem ser selecionadas e conduzidas somente através de expectativas teóricas (essa hipótese particular também foi defendida pelos racionalistas). Portanto, nossas teorias determinam como nós percebemos o mundo.

Todos os construtivistas sustentam que as teorias são especulações audaciosas propostas por mentes criativas, mas diferem na maneira pela qual compreendem como uma melhor teoria será selecionada. Entre os autores enquadrados por Mellado e Carracedo (1993) numa postura construtivista estão Popper (falsacionismo), que pode ser considerado um filósofo de transição; Lakatos (metodologia de investigação científica); Laudan (tradições de investigação); Toulmin (evolucionismo) e, finalmente, Kuhn (revolucionário). Existem ainda algumas teorias relativistas da Filosofia da Ciência como o anarquismo epistemológico de Feyerabend, que negam a existência de um conhecimento universal, partindo da base de que existem diferentes tipos de Ciência e de conhecimento científico, segundo as diferenças culturais e os diferentes ambientes sociais.

Numa análise preliminar do instrumento, percebemos que as afirmações contidas no mesmo se concentraram em alguns campos, como vetor epistemológico tratando pouco da avaliação e seleção de teorias e ainda deixando outros campos bem descobertos, como por exemplo a percepção da realidade, conceitos inatos e questões éticas. As questões sobre métodos são muito vagas. O caminho do raciocínio não é enfocado, não havendo menção para os processos dedutivos, indutivos e hipotético-dedutivos. Muitas afirmações, não sendo nitidamente construtivistas, racionalistas ou empiristas, dificultaram a escolha do professor e posteriormente a análise da sua concepção. Algumas frases apresentam grande complexidade por cobrir mais de um campo. O instrumento não pareceu adequado para ser aplicado com professores que não estão familiarizados com o vocabulário filosófico. Estas e outras devem ser as causas das incoerências nas respostas dos professores. A análise dos dados a partir deste instrumento permitiu apenas uma idéia superficial do que os professores, pertencentes as duas categorias, pensam sobre a Ciência. Não foi possível isolar nenhum denominador comum entre as frases com as quais os professores concordaram ou discordaram totalmente, que ofereça dados significativos para análise, pois os professores concordaram indistintamente com afirmações de cunho construtivista e empirista. Acreditamos, que incoerências nas respostas dos professores, podem estar na dificuldade de compreensão da linguagem utilizada, que não faz parte do dia a dia do professor, pouco familiarizado com esta linguagem. Estamos nos propondo a analisar o referido instrumento no que diz respeito aos obstáculos impostos pela utilização da linguagem filosófica, fornecendo alguns parâmetros para a elaboração de outros instrumentos, que se prestem aos objetivos propostos.

Os quadros a seguir permitem visualisar as concepções de Ciência dos professores pertencentes às duas categorias.

Concepções de Ciências dos Professores do Curso de Mudança Conceitual - 1995

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
1		5		5	5		5		5	5	5	5		5			5	5	5	5	5	5	5	5	1		5	5	5			1,5
2						5			5	5				5		5			5					5	1		5	5	5		5	5
3				5	5		1	5	5		5		1		1					1				1	1	1	1				5	1
4				5		1		5	1	5	5	5				1		5			5	5		5	1		1		5			
5					1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1		1				5	1	1		1	1			1	
6		5	5			5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7			1	1					1		1			1	1				1		1		1	1		1		1	1	1		
8			1	1	5	1		1	1			1			1	1	1	1				1		1		1	1				5	
9			5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5		5	5	5
10				5				5	1					1	1			1	1		5	5		1	5	1	1	1				
11					1				1												5			1					1		5	
12		5		5	1	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5			5	5	5	5		5	5	5			5
13				5	5		5	1	1	5		5	5				5	5		5	1	1		5						5		5
14		5		5				5	5	5	5	5		5			5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5		5	5
15		5		5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5			5	5	5	5	5	5	5	5		5	5
16			5	5	1	5		5	5		5	5		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5			5	5			5	5
17				5		5		5	1	5	5	5			5	5	5	5	1		1			5					1			5
18			1	1		1			1			5		1	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1			1	
19			5					5	1					1	1		1		1					1		1	1	1				
20			5	5	1	5		5	5	5		5		5		5	5	5				5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21					5	5		1	5	5	5			5		5	5							5	5	5	5	5			5	5
22			5			5		5	5	5	5	5		5		5	5				5	5		5			5	5			5	5
23								5	5		5			5					1		1			5	1		5	5			1	5
24						5		1			1	1				5	5							5	1				1		1	
25					1	5		5	5	5	5	5				5		5	5		5	5	5	5			5					5
26			5		1	5			5		1			5		5		5	5		5		5	5			5			1		5
27			5	5		1			5	5				5	5	1	1	1	1			5		5	5		5	5	5	5		5
28				5		5		5	5	5				5		5					5		5	5	1		5	5			5	5
29			5			1			1		5				5	1					1			1			1	1		1		
30			5			1			5		5			5	5	1	5					5		5	5		5	5			5	
31								5	1,5	5	5			1			5		5					5	5		5	1			5	5
32				1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1			1	1	5		5					1

Concepções de Ciências dos Professores em Formação (Alunos da Metodologia de Ciências e Biologia - 1998/1)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1	6		4	4	2	4	2		5	5	4	2		5	1	4		4	5	2	4	2	5	2	4
2	?	4		5		5	4				2	4		?	4	5		2	5	1	4	5	?	5	1
3	1	2	2	2	4	1	1		1	1	4	1		1	2	4		4		1	2	2	4	2	1
4	5	2	5	4	1	5	4		1	4	2	4			5	5		1	5	5	4	?	?	4	5
5	1		1	2	1	1	1		5	2	2	1			1	1		2	5	2	2	1	1	4	1
6	5	5	5	5	5	4	5		5	5	5	5	5		5	5		5	5	5	5		5	4	5
7	1	?	1	?	?	1	?		2	1	?	1	1		?	2	?	?	1	1	?	?	2	1	1
8	1	2		?	4	2	1		2	1	1	2	1	1	2	4		5	1	1	4	1	2	2	2
9	5	4	4	5	2	5	2		1	5	4	5		5	5	5		5	?	2	5	4	4	4	4
10	1	4	5	4	5	2	1		1	4	1	2			5	5		4	2	2	4	1	5	2	1
11	1	1	1	4	2	1	2		1	1	2	1			1	2		4	4		5	2	4	2	1
12	4	4	5	5	5	5	4		?	5	4	4		5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	4
13	5	2	4	2	2	4	2		1	?	1	5		1	5	4		2	4	1	5	?	1	?	?
14	1	4	5	2	4	5	4		5	4	4	1			?	5		4		5	5	1	4	4	4
15	4	4	5	5	5	5	4		5	5	5	4		5	5	5		5	5	5	4	5	5	4	5
16	4	4	5	5	5	5			5	5		1		5	1	5		5	5	5	5	4	5	4	
17	5	4	5		2	4	4		1	5	?	5			2	1			1	4	?	5	5	2	4
18	4		1	?	1	2	1		2		1	1		1	1	4	1	?	1	4	4	?	1	2	1
19	5	4	5	5	5	4	4		1		5	2			5	5		4	5	2	4	2	4	2	
20	5		5	5		4	5		?	5	5			5	5	5		4	5	5	4	5	5	5	5
21	2	4		5	4	5	4		5	5	5	5			5	4		5	5	5	4	5	5	4	4
22	4	4	5	4	4	4	4		5	4	4	5		?	5	4		2	5	5	5	4	1	4	4
23	1	1			5	2	4		5	2	?	1				4		4	5	4	4	5	4	1	1
24	5	2	?	4	4	4	4		5	4	4	2		?	2	5		?	?	4	4	2	?	2	?
25	4	?	?	4		4			5	5	?	2		5	2	5		5	?	5	?	?	1	5	4
26	5	5	4	4	2	4			?	4	4	1	1		5	4	1		5	4		5	5		4
27	4	4	5	5	1	4			5		4	5				2		4		5	2	?	4	4	5
28	5	4	4	4		2	2		5			2		5	2	2		2		5	4	2	2		2
29	5	4	5	5	4	2			5	4	1	4			?	5		2	5	4	1	2	1	4	4
30	5	2	5	5		2	4			5	5	2		5	4	?		5	5	5	2	4	4	4	1
31	5	2	5	4	4	4	4		5	5	4	1			2	4		2	5	5	4	5		2	2
32	1	4	1	1	1	1	1		1	1	2	1		1	1	2		1	1	4	2	1			1

Concepções de Ciências dos Professores em Formação (Alunos da Metodologia de Ciências e Biologia - 1999/1)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	O	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC
1	2	4	5	2	2	5	4	5	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	5	3	4	5	4	4
2	4	5	4	4	4	5	0	3	4	0	5	4	5	0	0	5	5	5	4	2	5	5	4	5	5	5	3	0	0
3	1	2	4	1	2	4	1	4	4	1	5	1		4	4	4	4	1	2	4	1	4	2	4	4	2	2	1	3
4	5	4	4	4	1	1	0	2	4	4	1	5	1	4	5	4	2	4	4	4	4	4	2	2	4		4	2	4
5	1	4	4	1	2	1	5	2	2	1	1	1	5	4	2	4	4	2	1	5	1	1	4	1	1	4	1	4	2
6	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	4	2	2	1	2	4	2	2	2	1	1	2	2	1	0	3	1	2	1	1	1	0	4	1	0	1	1	0	2
8	2	2	1	2	1	2	1	3	2	1	1	2	2	0	1	2	1	2	1	2	4	4	2	1	2	2	1	1	1
9	5	4	5	5	3	4	5	5	2	2	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	2	5	5	5	4
10	5	4	2	4	4	2	5	2	2	1	2	5	4	2	4	2	1	5	2	5	2	0	0	2	1	0	5	2	2
11	2	5	2	2	2	4	2	4	4	1	1	2	4	4	4	4	2	1	2	4	1	1	2	2	4	4	2	2	4
12	5	5	4	5	5	4	5	5	3	1	5	5	4	5	5	4	2	5	5		5	2	5	2	4	5	5	5	4
13	4	4	2	1	3	4	0	1	2	5	5	1	5	2	1	0	2	4	1	5	4	5	0	5	1	5	1	2	5
14	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	2	4	5	4	5
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	0	5	5	5	5	4	5	5	5	5	0	5	5	1	5	5	5	4	5	5	0	5	5	5	4	5	5	4	5
17	3	4	0	1	4	2	0	4	2	0	0		5	0	2	2	2	4	4	4	5	2		4	5	4	2	3	3
18	1	3	1	1	1	1	1	1	4	1	5	1	4	1	1	3	1	1	0	3	1	0	1	1	0	3	1	3	0
19	5	2	4	3	3	4	5	3	0	5	5	5	4	2	1	5	4	4	2	5	1	0	2	2	2	1	3	0	3
20	5	4	5	5	5	4	5	4	5	0	4	5	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	5	4	5	4
21	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	2	5	2	5	4	4	2	5	4	4
22	0	2	5	5	4	4	0	4	4	0	5	5	4	4	0	4	5	4	4	4	5	5	4	5	2	4	0	4	4
23	5	4	4	5	3	4	2	3	2	2	2	5	1	4	1	2	1	2	2	2	1	2	1	5	2	2	2	3	2
24	2	3	0	2	5	3	0	3	0	0	5	2	5	0	1	2	4	2	2	2	1	0	0	5	0	0	2	0	2
25	5	4	5	0	0	5	5	4	4	0	5		4	5	5	4	2	4	4	0	4	0	4	5	2	5	4	4	4
26	5	4	4	5	3	4	0	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	3	5	2	0	4	0	0	1	0
27	3	5	0	1	5	4	5	4	2	5	5	3	5	1	5	4		5	5	5	4	2	2	4	4	5	2	4	2
28	5	2	4	4	2	4	5	4	2	4	4	5	5	4	3	2	4	1	4	4	2	4	1	4	2	2	5	3	3
29	0	4	0	1	1	1	5	0	0	5	4	0	5	5	4	4	5	4	2	2	4	0	2	5	2	3	5	3	2
30	5	2	1	1	4	5	5	4	2	1	4		5	5	5	4	1	2	2	4	2	1	4	1	5	4	4	4	3
31	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	1	4	5	5	1	1	4	4	2	4	4	5
32	1	2	2	1	3	2	4	1	2	5	4	1	1	2	2	4	1	2	1	4	4	4	4	2	2	1	2	4	1

Na coluna vertical temos o número da questão. Na horizontal temos os professores indicados pelas letras do alfabeto. O numeral 5 indica concordância total com a frase do instrumento do número respectivo, e o numeral 1 indica discordância total.

Os professores concordaram indistintamente com afirmações de cunho construtivista e empirista. Suas respostas nesse instrumento não permitem especificar com clareza a concepção de Ciência do professor, que pode ter sido ocasionado pela própria estrutura do instrumento. Não há uma concepção coerente em todos os seus aspectos. Melhor seria falar de orientações ou tendências dominantes, que de uma concepção única para cada professor. Resultados semelhantes foram encontrados por Mellado (1997). A idéia desse instrumento é interessante, mas o mesmo precisa ser aperfeiçoado para que possibilite o que propõe.

No sentido de analisar o referido instrumento no que diz respeito aos obstáculos impostos pela utilização da linguagem filosófica e outros, realizamos novos testes com professores em formação e com professores atuando em vários níveis de ensino, inclusive superior, só que desta vez entrevistando-os sobre a compreensão do instrumento, logo após responderem o mesmo. As análises das entrevistas corroboraram as hipóteses levantadas inicialmente com relação as dificuldades dos professores em responder o instrumento, fornecendo algumas pistas para a elaboração de outros instrumentos, que se prestem aos objetivos propostos.

Quanto aos problemas de linguagem, a maioria dos professores entrevistados apontaram dificuldade de compreensão de alguns termos, tais como *conjecturas, refutações, pressupostos, observáveis.* Foram apontadas ainda pelos professores outros problemas ligados à compreensão do instrumento, tais como: frases muitos longas, como a 2 por exemplo. Uma mesma frase com assertivas contraditórias, como por exemplo a 22, que na primeira parte se refere a Ciência revolucionária e na segunda à Ciência evolucionária. A maioria dos entrevistados relatou que ficava difícil conciliar as duas partes das afirmações, pois na primeira concordava, mas na segunda não. É o caso entre outras, das questões 1, 5, 11. Alguns professores se referiram à algumas questões, como por exemplo a 26, como muito profundas. Assim também, as questões 14 e 24, foram consideradas muito difíceis para a maioria dos professores. Para alguns entrevistados o uso de termos muito categóricos como "nada mais", "única", "todos", dificulta a compreensão das frases. Alguns entrevistados chamaram-nos atenção para o uso de uma linguagem metafórica e poética, como na 18 e na 26, que segundo eles não condiz com uma linguagem científica dificultando o seu posicionamento. Um dos entrevistados nos chamou atenção para a tendenciosidade do instrumento, cujas frases, que quer em sua versão Racionalista, Empirista ou Construtivista, passa uma idéia romântica e poética de Ciência, não abordando os perigos que a mesma acarreta, tratando pouco da sua dependência de aspectos ligados aos interesses de grupos e mesmo de países. Outro entrevistado, analisou que o número de afirmações para cada categoria, deveria ser o mesmo, diferentemente do que acontece no nosso instrumento.

As incoerências demonstradas pelos professores em suas respostas, na nossa percepção residem principalmente na sua compreensão de Ciência, na falta de reflexão prévia sobre a natureza da Ciência e do conhecimento científico. Entretanto, um instrumento melhor elaborado pode diminuir estas incoerências e oferecer um resultado mais claro de suas concepções.

Com base no estudo que fizemos sobre o instrumento, teceremos algumas considerações.

Uma concepção de Ciência envolve vários campos, a saber: Percepção da Realidade (PR); Método Científico (MC); Avaliação e seleção das teorias científicas (AS); Status do conhecimento científico (SC);

Critério de Demarcação (CD); Avanço do conhecimento (AC); Ciência e Ética (CE); Papel da Ciência (PC); Relações CTS (CTS) ; Ciência e Realidade (CR); Papel do cientista (Pc); Vetor Epistemológico (VE). De acordo com Kouladis (1995), a filosofia da Ciência, além de sua diversidade em termos de sistemas, a qual expressa correntes de pensamento diferentes, está relacionada com assuntos de grande complexidade cobrindo vários tópicos. Claramente, visões com respeito a esses tópicos são interconectadas, entretanto não há nenhuma razão que leve a pressupor uma consistência absoluta das visões das pessoas que não são filósofos profissionais. Por exemplo, pressupor que alguém, concordando com o indutivismo em relação à metodologia científica, irá adotar visões coerentes com o indutivismo quando pensando sobre a natureza da mudança científica. Decorre daí, que um instrumento com respostas fixas deve procurar fazer referência a apenas um, ou no máximo dois campos em cada afirmação.

Seria desejável que instrumentos para serem aplicados com professores de níveis diferentes apresentassem variações com relação ao vocabulário e à linguagem de maneira geral.

O uso de certas expressões que podem dar um sentido dúbio devem ser evitadas. É o caso de *elaborada*, na afirmativa 8, que se entendida como *construída* dá um sentido construtivista à frase, mas se entendida como *ordenada, organizada* destitui a frase deste sentido. Da mesma forma deve-se evitar o uso de expressões metafóricas, como no caso de *ilusão* na frase 18.

Afirmações cujos pressupostos podem ser compartilhados pelos Empiristas e Racionalistas, como acontece nas afirmativas 3,7 e 14, devem ser retiradas do instrumento.

Embora muitos pesquisadores apontem problemas com a investigação da concepção de Ciência, utilizando-se de instrumentos fechados, acreditamos que nesse campo existem também dificuldades com entrevistas, em virtude da ausência de uma compreensão da linguagem da Filosofia da Ciência por parte dos professores. Os professores afirmaram que elaborar uma concepção de Ciência, a partir de algumas frases que lhe são apresentadas torna a tarefa bem mais fácil, em virtude de que não apresentam vocabulário específico na área. Segundo eles as frases organizam os seus conceitos. Justificamos assim, a tentativa de aprimoramento de instrumentos fechados, sem nos esquecer ainda que o questionário é vantajoso com relação ao tamanho das amostras e análise dos dados. Considerando a importância da epistemologia para o ensino de Ciências, advogamos a necessidade do reexame desses testes. Um mapeamento do campo baseado numa visão geral de estudos relevantes e uma discussão das descobertas podem apontar uma direção para pesquisas posteriores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997. 449 p.

KOULAIDIS, V. Science teachers' philosophical assumptions: how well do we understand them? *Internacional Journal Science Education*. v. 17, n. 3. p. 273-283, 1995.

MELLADO, V. A Prática de Sala de Aula dos Professores Preservice e suas Concepções da Natureza da Ciência. *Science Education* v.6 p. 331-354,1997.

NUSSBAUM, J. Classroom Conceptual Change: Philosophical Perspectivas. *Int.J. Science Education*. v. 11, p. 530-540, 1989.

PALMQUIST, B. C. & FINLEY, F. Preservice Teachers' Views of Nature of Science during a Postbaccalaureate Science Teaching Program. *Journal of Reseach in Science Teaching*, v.34, n.6, p.595-615, 1997.

CIÊNCIA E ARTE:
EXPRESSÕES DE UMA MESMA CONCEPÇÃO DE MUNDO?

Andreia Guerra (Teknê/ COPPE-UFRJ)
Jairo Freitas (Teknê/Escola Politécnica-FIOCRUZ)
José Claudio Reis (Teknê/COPPE-UFRJ)
Marco Braga (Teknê/CEFET-RJ)

O trabalho com ensino de física no ensino médio sofre de problemas que já são conhecidos de todos, professores e pesquisadores da área. No campo da pesquisa muito tem se falado das alternativas para se superar o ensino meramente matemático e de "decoreba" de fórmulas sem maior significados para os alunos. Só que no campo da prática pedagógica quase nada tem se avançado na mudança das práticas vigentes já há décadas.

Como um grupo de professores do ensino médio, mas que não abre mão de refletir e modificar a prática docente, temos acumulado ao longo dos anos experiências e reflexões teóricas a respeito do papel e das estratégias de atuação para modificar o panorama do atual ensino de física. Nesse sentido, temos desenvolvido práticas que tentam buscar relações entre os desenvolvimentos da Arte e da Ciência como forma de melhor entender a segunda, em particular a física, a partir da compreensão do ambiente cultural em que as teorias científicas foram construídas.

A busca por entender o universo cultural da produção das teorias científicas se reveste de dupla importância para nós. A primeira é que entender a ciência por esse viés histórico-filosófico dá sentido e concretude às teorias estudadas. O segundo aspecto diz respeito ao significado do que entendemos por ensinar melhor uma ciência. Estudar ciência deve passar por compreender o processo de construção histórico-filosófico de suas teorias. E aqui reside um ponto fundamental das possibilidades do ensino de ciências; é muito mais difícil entender os conteúdos da ciência sem uma visão ampla do universo cultural em que as teorias foram geradas.

Ao buscarmos as inter-relações entre ciência e arte estaremos confrontado os estudantes, de ensino médio, com duas formas de expressar visões de mundo com linguagens diferentes, o entendimento de uma pode ajudar a compreender a outra.

Aqui iremos apenas apresentar muito resumidamente uma passagem que ajuda a entender nossa abordagem.

Podemos relacionar as novas concepções e representações do espaço, introduzidas pelos artistas durante o Renascimento com o surgimento de uma concepção de infinitude que abriu caminho para o desenvolvimento de uma física que pensasse um movimento infinito. O que está representado na lei da inércia.

Da mesmo forma, o universo aristotélico, hierarquizado e imutável, é retratado pela pintura medieval. Os quadros separam completamente o Céu da Terra, pois estes mundos eram incomunicáveis. A teoria gravitacional newtoniana acaba com essa separação, transformando o universo num todo regido pela mesma lei. O que novamente estará presente na representação pictórica.

Uma discussão sobre as visões clássicas e românticas no início do século XIX ajudam a entender melhor qual foi a extensão da influência da visão mecanicista de mundo em várias áreas do conhecimento. Bem como dará aos estudantes um significado para o estudo aprofundado do legado newtoniano.

Aproximando-se do final do século XIX temos uma verdadeira revolução na representação espaço-temporal por parte de alguns artistas, por conta da invenção da máquina fotográfica. Dentre outros fatores, esse levou ao Impressionismo, que paralelamente a nova geometria não-euclidiana abriram caminho para a Física do século XX.

Discutindo esse e outros exemplos podemos ver como é promissor para a compreensão da Ciência, como um instrumento de entendimento do mundo, o conhecimento das relações culturais em que as teorias científicas estavam sendo produzidas.

Referencias

ARGAN, Giulio Carlo – Arte Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SHLAIN, Leonard – Art & Physics: parallel visions in space, time and light. New York: Morrow, 1991.

THUILLIER, Pierre – De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

e-mail – tekne@openlink.com.br

USO DE JORNAL EM AULAS DE FÍSICA: ESTUDO DE UM CASO

Ricardo Roberto Plaza Teixeira (CEFET-SP)

A utilização da imprensa escrita em aulas em geral vem aumentando, na tentativa de aproximar os estudantes da realidade do seu mundo. Transformar o aluno visando a construção da sua cidadania e da sua independência de pensamento, implica também numa autonomia e num discernimento consciente na escolha do que se lê, se vê e se escuta nas diversas mídias existentes: este é (ou deveria ser) um dos nossos objetivos prioritários dentro da Escola. Os dados estatísticos nos mostram que o hábito de leitura (e principalmente de leitura crítica) nos adolescentes sistematicamente diminui com o passar do tempo, algo desanimador. Disciplinas como Geografia, História, Filosofia e Literatura frequentemente utilizam jornais como um espaço fértil para a realização de discussões envolvendo assuntos a serem estudados; na Física isto é bem menos comum.

O jornal “Folha de São Paulo” conta com a participação do físico Marcelo Gleiser, que escreve desde 1997, aos domingos, a sua coluna “Micro/Macro”. Seus artigos geralmente envolvem assuntos ligados às fronteiras da Física e da Ciência em geral, questões científicas relacionadas ao dia-a-dia e aspectos históricos, éticos e econômicos do desenvolvimento científico e tecnológico; além disso, o autor geralmente pauta os seus artigos pelos acontecimentos seja da esfera científica, seja do mundo em geral, e sistematicamente, inclui discussões críticas sobre as consequências sociais e políticas do desenvolvimento científico e sobre os valores éticos subjacentes. Estes artigos relacionam-se, é claro, ao grande volume de informações cotidianamente “despejadas” sobre os alunos (e sobre todos nós) sobretudo pela televisão, de forma rápida e acrítica, espécies de “video-clips científicos”. Refletir criticamente sobre eles faz com que aquilo que pareça apenas exótico, por exemplo numa revista de divulgação científica para adolescentes, torne-se algo que permita o exercício da nossa capacidade de reflexão. Não é possível competirmos com a mídia (sobretudo a eletrônica) na capacidade de fornecer

informações a todo momento aos nossos alunos e nem é este o nosso principal papel; a reflexão, ao contrário, é algo que deve ser o “arroz com feijão” da sala de aula.

O trabalho em sala de aula, com os artigos de Marcelo Gleiser, envolvendo alunos do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tenológica (antiga Escola Técnica Federal) de São Paulo, iniciou-se em 1998 e foi ampliado em 1999, com adaptações sendo feitas durante o percurso e com outros professores também incorporando estas estratégias e realizando trabalhos semelhantes. Estes artigos são de leitura obrigatória para todos os alunos das classes trabalhadas (a leitura adicional de outros artigos ou reportagens ligadas à ciência e à cultura é altamente estimulada). Além disso, semanalmente um aluno fica responsável por preparar um pequeno seminário sobre o artigo em questão, seminário este que ocorre geralmente no início das aulas de cada semana. Estes seminários tem características bastante interessantes para o processo pedagógico, pois estimulam a capacidade de expressão e de concisão, o raciocínio argumentativo e lógico, atividades de pesquisa bibliográfica, a interação entre alunos, amadurecimento intelectual, a relação entre os diversos campos do conhecimento, etc.

“CAETANO VELOSO E DJAVAN NO ENSINO DE CIÊNCIAS”

Eneida Maria Molfi Goya
(Universidade de Sorocaba)

“Luz do sol
Que a folha traga e traduz,
Em verde novo
Em folha, em graça,
Em vida, em força, em Luz (...)”
(Luz do Sol – Caetano Veloso)

“(...) Nessa terra tudo dá,
Terra de índio.
Nessa terra tudo dá,
Não para o índio. (...)”,
(Cara de Índio – Djavan)

Batista (1997) inicia a introdução de seu livro – **Aula de Português** - com uma pergunta inquietante: *“Quando se ensina Português, o que se ensina?”* Ao ler essa pergunta percebi que ela poderia ser transposta a qualquer disciplina, apliquei-a, então, ao meu cotidiano:

- Quando se ensina Ciências, o que na verdade se ensina?
- Quando *eu* ensino Ciências ou Biologia, o que *eu* ensino?

Estou consciente que esse *eu* refere-se, na verdade, a um *nós*, já que somos construídos socialmente; assim, o que ensino é o produto da minha representação sobre Ciências e Biologia consolidado a partir do social, das minhas vivências, experiências e modo de ver a Educação, a vida, o mundo...sempre engendrado pelo pensamento dos que

detêm o poder econômico e seus artefatos de controle que desprestigiam a reflexão crítica dentro de uma realidade cheia de contradições.

Podemos ensinar Ciências e Biologia – ou qualquer outra disciplina – de uma forma desvinculada do mundo cotidiano, que, sim, resolverá os problemas de notas, aprovações escolares, mas que deixará muito a desejar no que se refere a tão badalada frase: educar o cidadão.

Que cidadão é esse, alijado de seu campo de atuação, de vivência ?

Ao ensinar para meus alunos *quantas* e *quais* são as camadas da atmosfera, que tipo de cidadão estou "formando"?

Afinal de contas, para que serve a Educação na vida de cada um de nós?

Por muito tempo, o ensino de Ciências ficou restrito ao livro didático, à sala de aula, ao giz e apagador, com o objetivo principal de fixação de conceitos. Alunos e alunas eram posicionados distantes do meio ambiente que ocupavam, e a escola, dessa forma, isentando-se de qualquer responsabilidade ou ação reflexiva crítica sobre questões ambientais, por exemplo, revelava o pensamento hegemônico da fragmentação do Saber e das Ciências - característica marcante da ciência moderna.

Toda essa prática reproduz uma pedagogia tecnicista que tem como pressuposto a "*neutralidade científica, e inspirada nos princípios da racionalidade, (...), essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional"* (SAVIANI, 1986). Esse modelo foi o que norteou por muito tempo - e ainda hoje norteia - as aulas de Ciências, " *de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida."* (SAVIANI, 1986).

O professor e o artista: quando o artista inicia sua obra de arte, não tem idéia clara de como ela ficará realmente. Na verdade, nem depois de pronta essa obra de arte mostra-se a seus admiradores da mesma forma que mostrou-se ao seu criador.

Quando um artesão transforma a matéria prima em produto, mistura à massa, à argila, às tintas sua forma de ver o mundo.

Na Educação imagino que o mesmo ocorre mas, neste caso, temos vários artistas, que estão representados imediatamente por professores e alunos, e o resultado final é tudo aquilo que foi modificado, trabalhado durante o processo de ensino/aprendizagem que se refletirá nos alunos e nas instâncias que o conduzem dentro da História.

Outras questões importantes a serem colocadas são as seguintes:

- Quando o professor seleciona determinado conteúdo a ser explorado em determinada disciplina, o que acontece com o conteúdo que não foi selecionado?
- Ao selecionar conteúdos, o que e por que seleciona uns e não outros?
- O que ou quem dirige a mão que faz esses recortes de conteúdo?

Afinal de que Escola estamos falando? De que professor estamos falando? A que epistemologia de ensino estamos nos referindo?

Se esta escola da qual estamos falando é uma escola real, terráquea, precisamos que esta Escola resgate, na sua prática pedagógica, cotidiana, o que de mais humano nós temos: os sentimentos.

Relações escolares são relações humanas; se são humanas são permeadas de sentimentos, subjetividades, trocas afetivas.

Nesse sentido, levar para dentro da sala de aula a música, a poesia, o teatro, filmes, significa levar para o cotidiano escolar artefatos culturais que permitirão o exercício de sentimentos, de emoções, de trocas subjetivas, explorando interpretações e descobrindo se a realidade valida-as ou não.

Quando utilizo músicas, principalmente, música popular brasileira, estou apresentando a meus alunos e alunas minha visão do ensino de Ciências e, mais do que isso, estou passando-lhes os meus sentimentos, as minhas emoções, a minha história de vida.

Tamanha é a desvinculação da escola com a realidade que apesar de minha vida escolar (1976 a 1986) ter transcorrido numa época em que nosso país vivia sob o regime militar, só vim a ter consciência disso pouco tempo atrás.

Na minha prática pedagógica a minha história pessoal combina-se com a história de cada um dos meus alunos e alunas e isso faz com que construamos cotidianamente a História da Educação Brasileira, pois o que é a História se não fatos cotidianos de personagens anônimos, ausentes na História oficial dos dominantes?

O que significa trabalhar nas aulas de Ciências uma música de Caetano Veloso que transforma o conceito de FOTOSSÍNTESE em pura poesia?

No meu cotidiano como bióloga e professora de Ciências dos Ensinos Fundamental e Médio, sempre procurei compartilhar com meus alunos e alunas uma Biologia mais "humanizada", mais próxima do nosso dia-a-dia, mais reflexiva e menos técnica, mais real e menos abstrata.

Trabalhando na Escola Cooperativa "Aluísio de Almeida", em Sorocaba (SP) utilizo músicas de compositores brasileiros para trabalhar conteúdos que vão desde processos biológicos como fotossíntese, até assuntos que envolvem a problemática indígena, meio ambiente, drogas, sexualidade, adolescência, etc.

As canções de Caetano Veloso, Tom Jobim, Guilherme Arantes, Djavan, grupos como *Raízes de América*, *Paralamas do Sucesso*, *Legião Urbana*, *Titãs* fazem parte, cotidianamente, da minha metodologia de ensino pois, a música – seja qual for - aproxima os sujeitos que interagem no processo educativo, possibilitando o desenvolvimento dos conteúdos de uma disciplina de forma prazerosa e próxima do cotidiano do aluno/aluna. Como toda linguagem poética, permite variadas inferências interpretativas exercitando o pensamento abstrato e reflexivo do aluno/aluna e permitindo que identifiquem e exteriorizem o seu próprio jeito de ser e estar no mundo.

Essa aproximação da escola ao dia-a-dia dos alunos e alunas possibilita trabalhar os conteúdos de ciências de forma interdisciplinar, tecendo o conhecimento em redes que acolham e transformem o "estar no mundo" de meus alunos e alunas, preparando-os para a vida e não para as regras da sala de aula.

Abaixo relacionei algumas músicas que já trabalhei em sala de aula, atendendo os conteúdos mínimos exigidos nas diferentes séries do Ensino Fundamental. Colocando assim, toda a beleza do trabalho perde-se em palavras que lembram muito planejamento escolar mas optei por fazer dessa forma para que fique mais claro a possibilidade concreta de ação.

- ❖ ORAÇÃO AO TEMPO – Caetano Veloso

- Medida de tempo

- ❖ JOÃO E MARIA – Caetano Veloso
- Gravidez na adolescência

- ❖ TERRA – Caetano Veloso
- A Terra no Universo
- Preservação do planeta
- Astros, planetas, órbitas
- Movimentos de rotação e translação

- ❖ LUZ DO SOL – Caetano Veloso
- Fotossíntese

- ❖ PLANETA ÁGUA – Guilherme Arantes
- Ciclo da água
- Recursos hídricos

- ❖ CARA DE ÍNDIO – Djavan
- Questões indígenas
- Questões agrárias

- ❖ TENHO SEDE – Anastácia e Dominguinhos
- Necessidade hídrica de seres vivos

- ❖ REFAZENDA – Gilberto Gil
- Polinização
- Épocas de floração e produção de frutos
- Técnicas agrícolas de produção de frutos durante todo o ano

- ❖ DRÃO – Gilberto Gil

- Germinação de sementes
- Transformação da matéria pelo trabalho humano

❖ QUANTA – Gilberto Gil

- A Ciência no cotidiano
- Medidas

❖ O BOTO – Antonio Carlos Jobim

- Ecossistemas aquáticos
- Filos do reino animal
- Relevos

❖ CORRENTEZA – Antonio Carlos Jobim

- Dispersão de sementes
- Ambiente urbano e rural
- Estações de chuva

❖ BORZEGUIM – Antonio Carlos Jobim

- Preservação ambiental
- Preservação da cultura indígena

❖ PATO PRETO – Antonio Carlos Jobim

- Êxodo rural
- Fauna e flora de diferentes ambientes e suas adaptações

❖ PAIS E FILHOS – Renato Russo

- Relacionamentos na adolescência
- Questões sobre drogas

Num primeiro momento ouvimos juntos a música; num segundo momento acompanhamos a música com a letra em mãos. Depois disso iniciamos a discussão. Isso pode acontecer antes ou depois de trabalharmos um determinado conteúdo, dando o "nosso" significado.

Ao tratar dessas questões, parece que estou falando de Ensino, Educação, Ciência. Na verdade, pela pertinência do tema e pelo enfoque dado eu diria que é muito mais do que isso, estou falando de VIDA!

"Quando uma árvore é cortada
Ela renasce em outro lugar.
Quando eu morrer
Quero ir para esse lugar,
Onde as árvores vivem em paz!"
(Antonio Carlos Jobim)

"(...) Inspiração
Arte de criar o saber
Arte, descoberta, invenção
Teoria do grego quer dizer
O ser em contemplação

Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Sei que a arte é irmã da ciência
Ambas filhas de um Deus fugaz
Que faz num momento
E no mesmo momento desfaz. (...)"
(Quanta – Gilberto Gil)

BATISTA, A. A. G. *Aula de Português – discurso e saberes escolares* .São Paulo, Martins Fontes, 1997
SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez Ed../ ED. Autores Associados,1986 (16ª ed.)

AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO PÚBLICO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO[1]

Profa. Dra. Mariley Simões Flória Gouveia

O PROJETO

É de nosso interesse apresentar a proposta do projeto de pesquisa tendo em vista que o mesmo aponta uma alternativa para a pareceria da universidade com a escola pública, tanto no campo da pesquisa como no da formação continuada, contribuindo para organização o trabalho pedagógico ao mesmo tempo que coloca a pesquisa ao alcance do professor. Este projeto foi elaborado por solicitação da Delegada de Ensino Marlene V. dos Santos, da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, no ano de 1996. Constava do projeto duas frentes de trabalho: uma dirigida para o interior da sala de aula (qualitativo) e outra dirigida para a medição global do sistema (qualitativo). A primeira denominada de ASSESSORIA e a segunda denominada de CENSORIAMENTO. A assessoria direcionada preferencialmente para as séries inicias do Ensino Fundamental e o censoriamento para todo o ensino Fundamental e Médio. O projeto teve inicio em janeiro de 1996 com a equipe pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, período em que foram escolhidas as escolas que participariam da etapa de assessoria.

Vários estudos conduzidos pelo LOED no campo da avaliação escolar tem reiteradamente apontado a avaliação escolar como uma categoria central na prática pedagógica da escola atual (Freitas, 1992. 1995; Sordi, 1993; Sobierajski, 1992; Pinto, 1994; Camargo, 1996). As práticas de avaliação jogam papel crucial no interior da sala de aula e isto é mais verdadeiro ainda quando se trata das séries iniciais aonde a avaliação tende a ser conduzida de maneira espontânea e informal. Vários estudos (Ludke e Mediano, 1992; Freitas, 1995; Pinto, 1994) tem mostrado que a questão fundamental no tocante à avaliação escolar diz respeito aos aspectos informais que cercam o fenômeno da avaliação. Os aspectos formais da avaliação - e isto é mais forte quanto mais elementar a série escolar - terminam sendo sobrepostos pelos informais. Pode-se dizer que quando o aluno é reprovado através de

[1] Texto adaptado dos documentos originais do projeto de pesquisa e do curso de especialização.

processos formais, de fato, já foi reprovado informalmente anteriormente. São os aspectos ligados à produção e avaliação do conhecimento, bem como à relação que se desenvolve entre aluno e professor neste processo - permeado constantemente por avaliações informais - que definem a vida escolar do aluno (falando estritamente do ponto de vista, escolar). Os aspectos da avaliação que se desenvolvem nesta relação, auto-imagem que o aluno faz, por exemplo (ver Freitas, 1995; Crooks, 1988; Villas Boas, 1993) são de fundamental importância para o processo de aprendizagem do aluno no interior da sala de aula. Estudos em desenvolvimento no LOED (Godoi, 1996) está apontando claramente que nas série iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo Básico - a proposta de avaliação contida na legislação está longe de ser concretizada. Aparentemente as práticas de avaliação não sofrem quaisquer mudanças e continuam a fazer inúmeras vítimas. Não temos a expectativa de resolver todos os problemas da escola através da alteração das práticas avaliativas, mas é preciso, pelo menos, fazer com elas não travem outras ações transformadoras e não ampliem ou ratifiquem outras mazelas da sociedade e da escola pública brasileira. Na pesquisa junto a 3.189 professores de 1ª a 4ª série do primeiro grau[2], pudemos constatar que, na opinião deles, o processo decisório ainda está, em larga escala, nas mãos do professor.

Os dados sugerem ser importante trabalhar a questão dos conceitos de avaliação com os professores da séries iniciais do Ensino fundamental já que detém a responsabilidade pela aprovação do aluno e desenvolvem de forma espontânea - portanto sujeita a maior influencia de seus conceitos sobre educação e avaliação.

Para a etapa de Assessoria foi programado o **Curso de Especialização: Avaliação Escolar e Ensino nas Séries Inicias do Ensino Fundamental** (Pós -Graduação lato senso), durante quatro anos, contando com vinte vagas por ano, para Professores da Rede Estadual de Ensino que desenvolvem seu trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, integrantes das escolas da 3ª Delegacia de Ensino (DE) de Campinas.

O projeto foi sofrendo modificações em função dos obstáculos que foram surgindo. O curso de especialização foi oferecido em 1997 e 1998, para 1999 nova proposta de trabalho foi apresentada aos professores : **Avaliação Escolar e Ensino Público: Formação**

[2] Pesquisa realizada pelo LOED em toda a região da ex-Divisão Regional de Campinas, envolvendo todas as 16 Delegacias de Ensino. Relatório Técnico CNPq concluído em 1995 (Freitas, Santos, e Guerreiro, 1995). Os dados foram coletados em 1991 com financiamento do INEP.

Continuada para professores do Ensino Básico - Avaliando as ações realizadas em 1997 e 1998.

CARACTERISTICAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO NAS SÉRIE INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLIENTELA

Professores que desenvolvem seu trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que participam do projeto **Avaliação Escolar e Ensino Público: Formação Continuada para Professores do Ensino Básico, com apoio FAPESP**. Alguns professores não possuíam o curso superior e portanto não podiam freqüentar o Curso de Especialização Lato Senso, para estes professores foi oferecido o Curso de Especialização Técnica em Nível de 2º grau (Del. CEPE A-15, de 4-7-96) pela Escola e Extensão da UNICAMP. Os dois cursos tiveram de diferente apenas o titulo e os encaminhamentos burocráticos, a parte pedagógica foi a mesma para os dois.

CORPO DOCENTE

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (coord. do projeto)	FE/UNICAMP
Prof. Guilherme do Val T. Prado	FE/UNICAMP
Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas	FE/UNICAMP
Profa. Dra. Lilian L. M. da Silva	FE/UNICAMP
Profa. Dra. Mara R. Lemes de Sordi	FE/UNICAMP
Profa. Dra. Mariley S. F. Gouveia (coord. curso)	FE/LOED/UNICAMP
Outros professores se juntaram a nós	
Profa. Dra. Alzira Camargo	FE/PUCCAMP
Prof. Antônio Carlos Rodrigues Amorim	FE/UNICAMP

DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Justificada a idéia de se entrar na prática pedagógica pela porta da avaliação, aparece o problema da forma de realização da assessoria à equipe pedagógica e aos próprios

professores - que participam do projeto de pesquisa **Avaliação Escolar e Ensino Público: Formação Continuada para Professores do Ensino Básico .** As formas tradicionais (curso intensivos de curta duração, palestras, textos, etc.) têm demostrado pouca eficiência (cf., Gouveia, 1992).

Estamos convencidos que a ação dos especialistas das universidades junto a rede pública deve ser alterada radicalmente. Com isso, as expectativas de curto prazo devem ser relativizadas, também, a favor de expectativas de médio prazo. A peça chave é a forma de abordagem da escola: a teoria deve ser fortemente articulada com os problemas concretos encontrados pelas equipes e pelos professores. Portanto, a assessoria tem que ter uma vivência bastante grande da realidade das escolas e propiciar o envolvimento dos professores na identificação e solução dos problemas[3].

Aspecto muito importante do curso, é ir além de mera exposição de diretrizes e princípios pedagógicos, é estabelecer relações entre os conhecimentos pedagógicos de fundamentação com peculiaridades e metodologia de ensino especifica das áreas envolvidas. Deve ir mais além ainda, transcendendo a abordagem teórica e permitindo aos professores, envolvidos como discentes do curso, a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, levando-os à revisão metodológica de seu trabalho pedagógico, ajustada aos parâmetros de sua realidade profissional. Tal revisão deve ocorrer durante o próprio curso de especialização.

Cada participante será acompanhado por um professor-orientador durante o curso.

Objetivo

O trabalho pedagógico de cada um será problematizado inicialmente com a finalidade de sistematizar a reflexão do professor acerca de sua realidade profissional, para que as concepções nele contidas possam ser postas em confronto com os diferentes campos do conhecimento. A partir desse confronto reflexivo novas ações pedagógicas serão elaboradas para serem aplicadas, avaliadas e novamente confrontadas para que novas ações sejam praticadas, desencadeando um processo de continuo pensar/agir.

Disciplinas

[3]Metodologias inovadoras para esta abordagem encontram-se propostas e examinadas em Gouveia (1992), Silva (1994) e Freitas (1996).

1. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR

Ementa: Identificar principais problemas os quais serão tratados ao longo da 1ª etapa e voltam a examiná-los ao final contrapondo com as indicações teóricas estudadas.

2. AVALIAÇÃO: IDEOLOGIA E PROCESSO

Ementa: Na 1ª etapa começar a construção de uma proposta de trabalho, no tocante á avaliação, para ser utilizada na prática em sala de aula. Tal proposta será analisada nas demais etapas, se necessário, reformulada.

3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Ementa: Implementação de conceitos relacionados ao campo da organização do trabalho escolar, com ênfase na avaliação e nas relações que esta mantém com as áreas de conhecimento deste nível de escolaridade.

4. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ementa: Estudo integrado do conteúdo escolar na perspectiva da produção de um novo conhecimento e de uma outra dimensão do tempo e do espaço escolar .

5. SEMINÁRIOS DE METODOLOGIA DE ENSINO I

Ementa: Debater e sociabilizar os problemas e limitações identificadas no decorrer da aplicação do plano de ensino, relativos ao conteúdos selecionados e receber orientações para buscar possíveis soluções para superação das dificuldades encontradas; no decorrer do 1º semestre de 97.

6. SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO II

Ementa: Debater e sociabilizar os problemas e limitações identificadas no decorrer da aplicação do plano de ensino, relativos ao conteúdos selecionados e receber orientações para buscar possíveis soluções para superação das dificuldades encontradas; no decorrer do 2º semestre de 97.

7. PESQUISA ORIENTADA I e II

Ementa: Determinar os aspectos relevantes para análise, relativos ao ensino dos conteúdos específicos e avaliação, nas escolas onde os participantes atuam, visando o aprofundamento do diagnóstico preliminar. Elaboração de instrumentos para coleta de dados. Posterior análise e conclusões relevantes sobre o ensino e a avaliação praticados.

8. LEITURAS ORIENTADAS I e II

Ementa: Estudos teóricos para subsidiar as dificuldades pedagógicas e de conteúdos específicos diagnosticados no trabalho pedagógico de cada participante.

Metodologia Específica para 1999

1. Realização de dois seminários - 1º e 2º semestres de 1999 com todas as professoras que participaram dos dois cursos (1997/98). Debater a prática pedagógica desenvolvida por elas nas escolas. O seminário do 1º semestre aconteceu nos dias 19 e 20 de março.
2. Acompanhamento de professores que participaram do projeto nos dois anos procurando examinar a prática pedagógica destes professores. Para este acompanhamento foram escolhidas duas escolas, uma em Campinas - E.E.P.G. Prof. Vitório A. J. Zamarion - e uma em Indaiatuba - E.E.P.G. Profa. Benedita W. Campos, selecionadas pelo fato de terem participado mais constantemente do projeto, mantendo professores nos dois anos consecutivos de curso.

Ações

1. Em cada escola haverá uma professora que participará como observadora da prática pedagógica das demais colegas que participaram do curso. A observação ocorrerá durante o ano de 1999, semanalmente, até conseguir fazer o levantamento da forma geral de produção de conhecimento utilizada pelas professoras em sala de aula, bem como destacar as ações específicas de avaliação escolar que caracterizem o padrão geral utilizado pela professora.
2. Os pesquisadores entrevistarão as professoras destas duas escolas com a finalidade de examinar seus conceitos de avaliação escolar e a prática que elas afirmam Ter neste campo em suas salas de aula
3. As professoras farão auto-registro de suas práticas.
4. Dados sobre os alunos serão levantados verificando-se o índice de aprovação - ainda que estes estejam prejudicados pela insistente política da Secretaria de Educação em forçar a aprovação dos alunos a qualquer custo nas escolas.

Relação das Escolas que Participaram e Participam do Projeto[4]

ESCOLA	**1997**	**1998**	**Etapa 1999 Seminários**	**Etapa 1999 Acompanhamento**
E.E.P.G. Benedita W. Campos	X	X	X	X
E.E.P.G Deolinda M. Severo*	X	X		
E.E.P.G. D. Valentina.O. Figueiredo*	X			
E.E.P.G Therezina F. Pares	X	X	X	
E.E.P.G. Celeste P. De Mello*	X	X		
E.E.P.G. Vitório J.A.Zamarion	X	X	X	X

TRABALHOS REALIZADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DOS CURSOS

. Avaliação : um mecanismo de controle.

. Observando fenômenos do ambiente: professoras e alunos participantes de um processo de ação/reflexão/ação.

. A avaliação dos alunos acerca do sistema de avaliação do rendimento escolar no Estado de São Paulo

[4] As escolas assinaladas deixaram de fazer parte do projeto devido a saída dos professores que nelas atuavam, isto porque eram professores contratados. Mesmo assim, foram convidados para participarem da etapa de 1999, mas não compareceram.

. Pais. Alunos e professores: parceiros na educação

. A prática da avaliação escolar e o direito á diferença

. A relação entre educadores, aprendizagem e método na perspectiva de um trabalho coletivo.

. Dona, eu não quero ficar de castigo!

. Desinteresse e agressividade: acontecimentos marcantes dentro da escola pública

. Reorganização do trabalho pedagógico

. Reflexão e prática

. Escola de cara nova

PARTICIPAÇÃO NO 12º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - III Encontro Linguagem, Leitura e Ensino

Profa. Antonia Aparecida Justi e Profa. Silvia Lúcia S. Pinto
Titulo: Observando fenômenos do ambiente: professoras e alunos participantes de um processo de ação/reflexão/ação.

Profa. Coord. Roseli Alves Faduchi
Titulo: Avaliação : um mecanismo de controle

Profa. Lucimar Teresa Silva Wilk
Titulo: A avaliação dos alunos acerca do sistema de avaliação do rendimento escolar no Estado de São Paulo

Profa. Roseli Aparecida Bego Brunetti
Titulo: Pais. Alunos e professores: parceiros na educação

Profa. Ana Maria Caldana Caldas e
Profa. Aparecida Canuto Duarte
Titulo: A prática da avaliação escolar e o direito á diferença

Profa. Célia M. P. S. Lagôa

Profa. Edna Avanze Cação

Titulo: A relação entre educadores, aprendizagem e método na perspectiva de um trabalho coletivo.

Profa. Mariley Simões Floria Gouveia

Titulo: Avaliação Escolar e Ensino: formação continuada para professores do Ensino Básico

Maria Teresa S.Carvalho e Antônio Carlos Amorim

Dona, eu não quero ficar de castigo!

APOIO INSTITUCIONAL

O apoio da FAPESP aconteceu no primeiro semestre de 1997, sendo enterrompido nos demais semestres e retomado em 1999, com bolsa de um ano para os professores da etapa de acompanhamento e para os demais pela participação nos dois seminários.

AVALIAÇÃO EXTERNA: UM MECANISMO DE CONTROLE

Roseli Alves Faduchi
(EE PROFª Benedita Wagner de Campos - Indaiatuba SP)

1 – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada na tentativa de compreender a avaliação na sua complexidade, desvendando as faces ocultas e perversas das políticas governamentais neoliberais embutidas na avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

Tendo em vista identificar e conhecer melhor o sistema de avaliação, os impactos que a escola pode sofrer e as políticas implantadas nas últimas décadas.

Verifica-se que atualmente impera desde o Plano Decenal de Educação Para Todos, uma cultura avaliativa com base nos modelos de países tais como: Canadá, Estados Unidos, França e Inglaterra, sendo que no Brasil inicia-se especialmente no estado de São Paulo a aplicação de avaliação externa do SARESP.

Desde 1990 a Secretaria Estadual de Educação – SEE começa a participar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Ministério da Educação. Por meio deste, o rendimento escolar é analisado por amostragem em todos os Estados, o SAEB estabelece um sistema de controle a cada dois anos de ensino de conteúdos mínimos curriculares e dos padrões de qualidade da escola brasileira. O objetivo é contribuir para a formulação de políticas nacionais para o ensino fundamental.

Em 1992 é instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, com o propósito de obter informações para formular políticas educacionais e informar para as escolas os pontos críticos do processo ensino aprendizagem. Participaram 306 escolas – padrão criadas em 1991.

Em 1994 o programa é ampliado na rede pública, com a composição de uma amostra de 818 escolas, mantendo o mesmo propósito.

Em 1996 a SEE visando a construção de uma política de avaliação educacional instituiu o SARESP que abrange todas as escolas da Rede Estadual e estimula a participação das escolas municipais e particulares que desejarem. O sistema envolve os

componentes curriculares considerados fundamentais e será gradativamente estendido a todas as séries do ensino fundamental.

O SARESP visa ao estabelecimento de uma cultura avaliativa no estado o que requer uma estrutura que garanta a participação integrada dos órgãos da SEE e o fluxo de informações entre os vários níveis de atuação. Para tanto, criou-se uma equipe com representantes dos orgãos centrais (Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Social – ATPCE, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica – CENP e Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP) gerenciada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, responsável pela coordenação.

Em cada delegacia de ensino, foi montada uma equipe composta por supervisores e assistentes técnicos-pedagógicos, que treinou equipes escolares, acompanhou e executou todas as etapas da avaliação.

Cada escola formou sua equipe com diretores e professores. Coube a escola a responsabilidade de divulgar, aplicar, corrigir, analisar as provas, redações e fazer relatórios.

Esta estrutura foi cuidadosamente planejada para garantir a efetivação do controle dos conteúdos mínimos previstos nos currículos e da qualidade do ensino nas escolas visando atender aos interesses do capitalismo.

Difícil avaliar as possíveis consequência que este tipo de avaliação e pesquisa poderá ter para o conjunto dos professores da rede pública da educação.

2 – PROBLEMÁTICA

Após a avaliação do SARESP os professores da unidade escolar pesquisada começaram a questionar a respeito dos reais objetivos deste sistema. Algumas hipóteses foram levantadas:

Até que ponto a avaliação do SARESP poderia estar medindo a competência dos profissionais da educação ?

Poderia este sistema atuar no sentido de ajudar a diminuir os índices de repetência da escola?

Não estaria este sistema verificando a aplicação das propostas curriculares da SEE/CENP ?

Estaria este sistema servindo para que os profissionais de educação repense práticas pedagógicas ?

Quem estaria sendo avaliado neste sistema: Professor, Aluno, Escola, Proposta pedagógica, ou o conjunto das escolas da rede estadual ?

Que tipo de política estaria por traz deste sistema ?

O que será feito após os resultados obtidos ?

Estaria este sistema exercendo um controle do conteúdo mínimo e da qualidade de ensino das escolas brasileira ?

Este sistema visa provocar mudanças na escola-sociedade em favor das classes dominantes ou trabalhadora ?

A avaliação do SARESP poderá servir para que as escolas criem seus projetos pedagógicos ?

Diante destes questionamentos foi que decidi pesquisar os impactos sofridos nas escolas após a avaliação do SARESP com a finalidade de confirma-los ou não, procurando desvendar a avaliação em suas contradições.

3 - OBJETIVOS

Analisar e compreender os impactos que a escola vem sofrendo com os mecanismos externos de avaliação.

Verificar se estes mecanismos influenciam o trabalho pedagógico dos professores.

Verificar se após a aplicação da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo houve modificação na prática ped[1]agógica e avaliativa do professor.

Verificar se os professores conhecem os objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a divulgação dos resultados obtidos.

Verificar se este tipo de avaliação pode interferir nos índices de repetência da escola.

Verificar se a avaliação do SARESP está medindo a competência do professor.

4 - METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora através de um questionário com roteiro estruturado contendo, perguntas dicotômicas, abertas e de múltipla escolha.

Todos os professores que lecionam na unidade escolar nas séries iniciais do ensino fundamental (CB a 4ª série) do período diurno foram convidados a participar da pesquisa. Apesar de ficarem desconfiados quanto ao uso dos resultados talvez por desejarem não serem identificados; compreenderam as justificativas referentes a esta questão e aceitaram fazer o trabalho. Participaram então, dezenove professores.

A pesquisa foi realizada na cidade de Indaiatuba, interior do Estado de São Paulo, numa sala das dependências da escola.

O questionário foi elaborado e aplicado pela pesquisadora e respondido pelos entrevistados na sua presença . (Anexo)

A pesquisadora procurou manter-se imparcial, não estimulando respostas ao entrevistado, porém auxiliou orientando-o no momento de dúvida ou incompreensão referente a alguma pergunta.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 01 e 07 de Outubro de 1.997 e foram entrevistados 4 professores por dia e os resultados foram tabulados entre os dias 12 a 16 de Outubro de 1.997.

Os resultados obtidos foram tabulados e analisados através de tabelas e compilados em um relatório de pesquisa.

5- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos resultados obtidos foi feita utilizando como referência tabelas sucintamente descritas:

Tabela 1 e 2 - Referem-se ao nível geral de conhecimento dos objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e objetivos apontados.

Tabela 3 - Divulga o nível de conhecimento dos resultados obtidos pelo SARESP.

Tabela 4, 5 e 6- Apresenta as indicativas de modificações de práticas ocorridas e proposições apontadas que julgaram pertinentes ao trabalho pedagógico e avaliativo após aplicação da avaliação do SARESP.

1

Tabela 7 - Verifica as possibilidades da Avaliação do SARESP atuar no sentido de interferir nos índices de repetência da escola.

Tabela 8 - Procura mostrar a relação estabelecida entre a competência do professor e o Sistema de Avaliação.

Os dados a seguir são referentes as tabelas mencionadas acima, sendo realizada a análise dos mesmos.

Tabela 1: Conhecimento que os professores possuem sobre o objetivo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Indaiatuba, 1997.

	Nº	%
Sim	17	89,5
Não	02	10,5
Total	19	100,0

Tabela 2- Objetivos apontados pelos professores da unidade escolar. Indaiatuba, 1997.

	Nº	%
Estabelecer conteúdos mínimos determinados - pela constituição com a finalidade de elaborar os parâmetros curriculares nacionais.	-	
Desenvolver novos padrões de gestão educacional.	02	10,5
Estabelecer uma cultura avaliativa com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.	12	63,3
Avaliar o desempenho dos professores e verificar se as propostas curriculares da SEE/CENP estão sendo aplicadas.	03	15,7
Avaliar o desempenho dos alunos.	-	-
Não responderam	02	10,5
Total	19	100,0

Nas proposições apontadas, todas foram analisadas por expressarem de maneira direta ou indireta os objetivos da avaliação do SARESP.

Observa-se que 89,5% dos entrevistados parecem conhecer os objetivos do sistema de avaliação. Destes 63,2% apontaram como sendo o objetivo principal aquele que consta nos documentos oficiais o que pode a vir mostrar que reconhecem o discurso. Reconhecer não significa que os professores concordam com ele, pois aparentemente parecem identificá-lo o que não exclui a possibilidade de também concordar com o mesmo.

Os professores desta unidade escolar receberam a revista N° 1 dos resultados da avaliação SARESP, 1996 para fazerem leitura, análise e o que julgarem conveniente com as informações nela contida. De posse deste material pode-se dizer que o conhecimento pode ter ocorrido devido ao interesse que a revista poderia ter despertado ou ainda por ouvir os demais professores conversarem sobre o assunto.

Considero muito positivo o reconhecimento dos objetivos, pois são basicamente eles que vão nortear os rumos da avaliação do sistema.

Apenas 10,5% dos professores apontam como sendo o objetivo do sistema desenvolver novos padrões de gestão educacional, apesar de não parecer sê-lo. Isso pode mostrar que existe uma relação entre eles por estar relacionados com as políticas governamentais que o define como sendo uma das estratégias de ação a ser implementadas segundo o Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993).

Quanto a questão referente a estabelecer conteúdos mínimos determinados pela constituição é de suma importância que exista em nível nacional para que através deles possam ser avaliados o desempenho dos alunos e das escolas do Estado de São Paulo, pois assim sendo, torna-se mais fácil padronizar o conhecimento através de conteúdos pré-estabelecidos.

Algumas mudanças na educação já estavam previstas desde o Plano Decenal quando se proliferava nos meios educacionais a idéia de Qualidade Total, que fora introduzida no interior das escolas com noções empresariais, pois “ compete à escola ensinar o que o cliente quer ”, isso é o que se espera das indústrias que facilmente se ajustam às necessidades dos clientes-alunos.

Nesta época merece destaque a convergência de ideologias que visassem a formulação de políticas educacionais como forma de controle social por trás da

Qualidade Total tão comentada no meio empresarial. O objetivo principal não era refletir sobre o papel que a educação deveria cumprir neste contexto, mas criar estratégias de ação para implementar políticas governamentais.

Foi no sentido de provocar mudanças profundas na educação que o MEC, juntamente com o Conselho Estadual de Educação promoveram estudos acerca da vida econômica, social, política e cultural do país que segundo o Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993 p. 37) agirá: " a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados por ciclos, etapas e ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas no domínio cognitivo (...) e no domínio da sociabilidade (...) b) estabelecendo em nível apropriado os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares correspondentes aos objetivos sócio-culturais antes mencionados e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares."

Neste documento está expresso a necessidade de se implantar um sistema de avaliação que pudesse medir o domínio das competências básicas através do conteúdo. Conteúdo este que consta das propostas curriculares da Coordenaria do Ensino das Normas Pedagógicas (CENP) e foram utilizadas como objeto de estudo servindo de base para a elaboração da avaliação do SARESP.

Este tipo de avaliação externa, caso não seja bem compreendida pelo professor pode gerar desconforto, pois parece criar uma expectativa e sensação de estar sendo avaliado através do desempenho dos alunos por parecer refletir o trabalho pedagógico destes profissionais.

Difícil seria enxergar a avaliação do SARESP como sendo apenas um instrumento para obter dados e informações para a avaliação possibilitando rever planos e propostas pedagógicas de trabalho, mas não seria impossível considerar que pode acontecer. O que na verdade não se deve perder de vista é compreender e analisar os interesses da Secretaria Estadual de Educação SEE e das políticas governamentais, além do uso que a imprensa poderia fazer sobre os resultados obtidos por saber que ela não é isenta politicamente e consequentemente acabaria por denegrir ou valorizar a imagem do professor atribuindo o problema geral da educação inclusive o fracasso escolar como sendo de responsabilidade somente da escola e do professor.

As divulgações dos resultados obtidos podem favorecer os treinamentos para este tipo de avaliação como observa-se estes acontecimentos em outros contextos que

tradicionalmente usam testes padronizados. O ideal seria ter prudência e clareza dos objetivos que estão embutidos nestas políticas principalmente se a pretensão é manter uma cultura avaliativa, tornando este tipo de avaliação parte integrante da vida escolar.

Este sistema estando ligado ao Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) apresenta os mesmos objetivos, porém com uma única diferença: o SARESP saiu na frente e iniciou sua estratégias de ação visando promover as mudanças pretendidas.

Neste sentido podemos verificar que consta no Plano Decenal de Educação Para Todos a definição de linhas estratégicas de ação a serem implementadas visando atingir os objetivos do Plano:

"1- Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública.

2- Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição.

3- Profissionalização e reconhecimento público do magistério.

4- Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional.

5- Estímulo às inovações.

6- Eliminação das desigualdades educacionais.

7- Melhoria do acesso e da permanência escolar.

Dentre as linhas de ações governamentais em curso que deverão ser intensificadas surge o SAEB: Articulando a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem sendo desenvolvido e implementado o SAEB com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional". Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993 p. 47)

A avaliação que se realiza por estes sistemas podem ser consideradas como sendo aquela capaz de medir o desempenho e controlar a execução de conteúdos, tornando-a um ato técnico. Além, de reforçar a aplicação da prática das propostas curriculares da SEE/CENP, apontam para a necessidade de estabelecer Parâmetros Curriculares Nacionais, o que pode evidenciar a perda de autonomia tanto por parte do professor, escola, como por parte da avaliação, pois parece que este tipo de sistema está preocupado com o levantamento estatístico de dados e resultados imediatos para atender a demanda do capitalismo com ideais neoliberais e de promover mudanças na trajetória da avaliação.

Conteúdos mínimos deveriam ser aqueles articulados com todos que estejam engajados e seriamente compromissados com a educação, especialmente com a educação pública de qualidade e que estejam expressos nos projetos pedagógicos de cada unidade escolar.

Percebe-se que esta avaliação do SARESP, estando ligada ao SAEB parece ter como objetivo contribuir para a formulação de políticas do ensino público no Brasil, e estabelecer um sistema de controle de ensino dos conteúdos mínimos previstos nos parâmetros curriculares e dos padrões de qualidade da escola brasileira. Neste caso compete às escolas construir com mãos próprias seus projetos pedagógicos capazes de atuar na contramão dos projetos neoliberais de sociedade.

Tabela 3 - Conhecimento dos professores referente aos resultados do SARESP obtidos pela escola, Indaiatuba, 1997.

	Nº	%
Apenas os resultados de 1996	02	10,5
Apenas os resultados de 1997	03	15,8
Os resultados de 1996 e 1997	11	57,9
Não tomou conhecimento	03	15,8
Total	19	100,0

Estes resultados procuram mostrar a divulgação dos resultados do SARESP no interior da escola.

Parece que apenas 57,6% dos professores tomaram ciência dos resultados obtidos pelos alunos da escola na avaliação do SARESP de 1996 e 1997, apesar de 15,8% não conhecerem os resultados eles foram divulgados, pois foram afixados nos murais dos corredores das escolas, além de terem sido comentados e analisados por um grupo de professores da escola que inclusive fizeram relatórios sobre os resultados obtidos e foram mencionados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.) inclusive envolveu a participação destes professores no momento de aplicar a avaliação ou na correção da mesma e análise dos resultados. Neste caso, observa-se que a divulgação pode ter sido insuficiente ou a forma que fora apresentada talvez não tenha atingido a todos, ou ainda, a escola não se preocupa muito com este tipo de avaliação, por não acreditar nela, pois por si só não seja capaz de resolver os problemas da escola e sociedade.

A divulgação do relatório final da 1ª aplicação do SARESP, 1996, feita em 3 volumes, chegou na unidade escolar em março de 1997 e ficou a disposição de todos os professores. Nestes relatórios estão claramente definidos os objetivos do sistema, e as políticas governamentais.

Dos professores que não tomaram ciência dos resultados obtidos, talvez não o fizeram porque aparentemente os dados poderiam não ter significado para eles ou por desconhecer este tipo de avaliação.

Pode-se dizer que dentre os que conhecem os resultados, nem todos fizeram uma análise criteriosa sobre eles a ponto de perceber os efeitos que este tipo de avaliação pode vir a acarretar frente à sociedade, ao aluno, a escola e professores. A avaliação corre riscos de se transformar em mito tornando um mecanismo fácil de justificar o fracasso escolar alegando a incompetência da escola e professores. Esse processo de medição de resultado parece estar tratando os professores como causa, além de procurar controlar o conteúdo, a atuação do professor, da escola e a questão do conhecimento.

Através de conteúdo devidamente planejados a avaliação torna-se um artifício para transmitir ideologias dominantes.

Assim como, pode-se observar que os resultados obtidos podem nos auxiliar no sentido de identificar os pontos críticos a serem trabalhados, possibilitando rever planos de ensino, práticas pedagógicas, verificar a aplicação da proposta curricular da SEE/CENP e incorporar o projeto educacional da SEE. Projetos estes que no discurso parecem servir para incluir o aluno na sociedade, respeitando-o como cidadão com plenos direitos e deveres, porém o que verificamos é que servem somente para atender aos ideais do capitalismo camuflados pelo discurso neoliberalista capaz de expulsar o aluno da escola e da sociedade.

Os resultados obtidos de desempenho dos alunos em virtude do projeto educacional da escola podem servir também para redirecionar a educação fornecendo cursos de atualização aos professores, talvez melhorando seus salários, aperfeiçoando os cursos de formação, adequando-os ao contexto social que vive, como ainda deve servir para refletir melhor sobre a educação em geral, sobre o aluno e os projetos que cada escola poderá definir. Além disso, pode servir para que as escolas se adaptem à competitividade empresarial repassando verbas apenas para as escolas que atinjam determinados níveis de desempenho medidos pelo Estado ou para as escolas que se comprometerem a atingir os objetivos esperados.

Este tipo de avaliação futuramente poderá orientar o salário dos professores e o orçamento escolar, porém acredito que não premiará nem punirá, somente deverá alterar os rumos dos objetivos em função dos objetivos das políticas neoliberais.

Tabela 4: Indicativa de mudança de prática no trabalho pedagógico após aplicação da avaliação do SARESP. Indaiatuba, 1997.

	Nº	%
Sim	10	52,6
Não	07	36,9
Não responderam	02	10,5
Total	19	100,0

Tabela 5: Mudanças apontadas das proposições que os professores julgaram pertinentes.

	Nº	%
a- Iniciou o processo de reflexão sobre a atuação do professor na sala de aula e a educação no contexto atual.	10	17,5
b- Reelaborou plano de ensino	03	5,3
c- Iniciou estudos das propostas curriculares da SEE/CENP	05	12,3
d- Começou a participar de cursos de atualização.	05	8,8
e- Replanejou suas aulas organizando uma rotina de trabalho pedagógica mais dinâmica.	10	17,5
f- Elaborou um registro acumulativo do progresso e desempenho dos alunos.	05	8,8
g- Iniciou trabalho com leitura, produções e interpretações de diferentes tipos de textos.	10	17,5
h- Aplicou a avaliação do SARESP de 1996 para verificar o desempenho dos alunos.	02	3,5
i- Passou a avaliar de outra maneira.	05	8,8
Total	56*	100,0

* refere-se ao total de respostas dadas.

Estas tabelas foram analisadas juntas por se tratar do mesmo assunto e apontar algumas perspectivas de modificações de práticas que podem ser confirmadas ou não no momento de avaliar.

Mesmo sabendo que não existe separação entre práticas pedagógicas e avaliativas por fazer parte do trabalho pedagógico do professor e/ou escola, faz-se a análise neste nível de relação porque parece que a maioria dos professores no interior da escola apresentam tendências em separar o momento de avaliar com o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Este tipo de afirmativa foi realizada devido a observações feitas ao longo dos dez anos de experiência trabalhando com professores e alunos.

“Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados (...) A avaliação é inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamentos e reflexões sobre a ação” (Hoffmann, 1991).

Podemos verificar que dos 52,6% dos professores que disseram ter modificado seu trabalho pedagógico, 17,5% replanejaram suas aulas organizando uma rotina de trabalho mais dinâmica o que a princípio demonstrar que introduziram mudanças na rotina, replanejando aulas; podendo dessa forma; expressar que práticas e concepções já estabelecidas estão sendo deixadas de lado para dar espaço a novas tendências. Esta organização também passa pela percepção por parte dos professores de que os alunos podem realizar tarefas diferentes no mesmo espaço e em ritmos diferentes o que possibilita estabelecer dinâmicas diversificadas de grupos e trabalhar um mesmo assunto em vários níveis de profundidade.

Organizar a rotina de trabalho pedagógico pode ser interpretado como sendo a rotina pedagógica do professor na sala de aula como também o trabalho pedagógico da escola como um todo. Isso significa que passa a incluir o trabalho do professor na sala. Em ambos os casos esta organização pode implicar fortemente a organização social do poder no interior da escola e da sala de aula. Estas relações que se estabelecem devem estar articuladas a um projeto pedagógico que registre as decisões importantes para a escola.

Numa outra perspectiva podemos tomar como referência as práticas de avaliação que expressam relações de poder para transformar a organização social do trabalho pedagógico que venha contrapor a idéia de que as mudanças só ocorrem através da ênfase dada ao conteúdo ou método utilizado. Em geral essas relações de poder têm a finalidade de disciplinar o trabalhador visando a valorização do capital. A nossa relação social pode ser o limitador da organização do trabalho pedagógico. Entender estas relações nos torna capazes de direcionar práticas e apontar novas maneiras de organizar o trabalho da escola e sala de aula, mesmo sabendo que nossas concepções podem ser afetadas.

Este tipo de avaliação parece estar aos poucos provocando alterações na organização do trabalho do professor e escola, pois direciona suas ações tendo em vista atender às exigências da nova organização social capitalista ou criar projetos pedagógicos em defesa da classe trabalhadora.

Algumas dessas mudanças parecem estar relacionadas com a aplicação da avaliação do SARESP, o que se evidencia quando 17,5% dos professores afirmaram ter iniciado trabalho com leituras, produções e interpretações de textos talvez para atender às exigências deste tipo de avaliação ou também pelo fato de considerarem este trabalho necessário, inovador e que propicie benefícios aos alunos, pois a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento.

Criar um ambiente propício às ações de leitura e escrita na escola e deixar a disposição dos alunos os diversos tipos de textos e livros pode favorecer e estimular o aprendizado além de adquirir o gosto e interesse pelas atividades também enriquece as produções de diversos tipos de textos, pois podem ampliar a visão de mundo que o aluno construiu não só no sentido de aprimorar, mas de modificar e contestar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade construindo um novo conhecimento através de atitudes de reflexões e levantamentos de hipóteses.

A interação existente entre professor/aluno favorece a concretização de idéias, diante das hipóteses levantadas, estabelecendo assim o confronto necessário para a construção do conhecimento já produzido e agora democratizado.

“A ação-reflexão caracteriza a tendência libertadora onde o diálogo é o método privilegiado e os temas de estudo são extraídos da problematização da vida dos alunos. A tendência libertária enfatiza a autogestão, onde o professor se mistura ao grupo para

uma discussão, pois o desenvolvimento do indivíduo só se dá no coletivo". (Oliveira, 1991).

Os professores ao compreenderem a necessidade de mudança promoverá situações que as estimulem promovendo vínculos afetivos com o aluno, além de oportunizá-lo entrar em contato com o mundo do conhecimento.

Diante desta situação professor e aluno tornam-se sujeitos do processo, capazes de promover transformações na escola e romper com as formas tradicionais de avaliar.

Analisando a avaliação do SARESP verifica-se que o conteúdo de Língua Portuguesa foi elaborado utilizando o texto e diferentes tipos e suportes de textos como referencial e parâmetro para a avaliação. O conteúdo é coerente com o objetivo: "Texto (conteúdo) – identificar o tipo de texto de acordo com sua função social (objetivo); texto publicitário (conteúdo) – reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo- descritivo: a sequência lógica dos fatos narrados (objetivo)". (Manual de correção SARESP, 1997).

Estas observações parecem confirmar que a avaliação do SARESP pode ter contribuído para provocar mudanças no trabalho pedagógico do professor. Isso pode ser um reflexo das exigências da sociedade capitalista para atender aos novos padrões sociais, assim como pode ser considerado como sendo mudanças positivas desde que não se tenha como objetivo avaliar os alunos visando somente promover ou reter vinculado à medição da quantidade de conhecimentos adquiridos pelo aluno. "Os resultados obtidos se colocam antes de mais nada, como ferramentas importantes para se repensar a prática pedagógica e orientar as políticas públicas na área educacional". (Neubauer, 1997 p.3).

Interessante observar que 17,5% dos professores iniciaram processo de reflexão sobre a atuação do professor na sala de aula e a educação no contexto atual, isto nos remete para analise do macro sistema, pois nesta situação os respondentes sai das questões relacionadas às práticas do cotidiano para analise da sociedade- educação.

Referindo-se a atuação do professor faz necessário a seguinte reflexão: "O saber precisa ser aprendido dentro de uma postura crítica, voltada para a busca do que é essencial, numa atitude de combate à transmissão de conteúdos prontos, acabados, a serem assimilados, esvaziados das experiências dos alunos, como se eles fossem seres passivos, incapazes de participar efetivamente do processo de elaboração do conhecimento". (Gonçalves 1994, p.472).

Além desta reflexão muitas outras devem ser feitas inclusive algumas delas podem ser contempladas em outras analises, porém, cabe aqui mencionar sobre a prática pedagógica que é necessário ter clareza dos fins a atingir com o conhecimento, articulando a teoria à prática, possibilitando assim, desenvolver a linguagem, o pensamento, a consciência crítica visando preparar o cidadão para o domínio da ciência e tecnologia conquistando a autonomia num resgate incansável da dignidade do ser humano na tentativa de construir uma educação e uma sociedade mais igualitária.

Tabela 6: Indicativa de mudança de prática avaliativa após avaliação do SARESP. Indaiatuba, 1997.

	Nº	%
sim	09	47,4
não	08	42,1
não responderam	02	10,5
Total	19	100,0

Proposições apontadas pelos professores que parecem indicar algumas tendências a uma concepção de avaliação e mudança de prática.

Mudança de prática	Inexistência de mudança
* avalia através da observação, participação e desempenho.	* avalia através da observação, interesse, participação.
* analisa o rendimento diário e o progresso individual.	* considera o progresso individual de forma continua.
* avalia de acordo com os objetivos.	* avalia de acordo com os conteúdos.
* avalia diariamente através de pesquisas, trabalhos, atividades diversas.	* avalia através de trabalhos e atividades.

* valoriza o conteúdo e o conhecimento que
o aluno traz e o meio social que vive.

Dos 47,4% que afirmaram ter modificado sua prática avaliativa em função da avaliação externa podemos observar pelo quadro geral acima que este é um aspecto interessante a ser considerado pois uma indicativa de mudança pode significar romper com o velho ou com formas tradicionais de trabalho, mesmo que seja a luz de projetos políticos neoliberais. O que aparentemente se observa é que a avaliação ainda pode estar exercendo a mesma função, porém em alguns aspectos estaria avançando rumo à novas tendências.

Acreditando ser a avaliação um fenômeno muito complexo vou tentar aqui desenvolver algumas práticas e tendências; pois a avaliação pode representar o vilão do sistema responsável por alarmantes índices de reprovação e pela vida escolar do aluno podendo ou não excluí-lo da escola e sociedade.

Observa-se que tanto os professores que afirmaram ter mudado de prática como os que permaneceram, avaliam os alunos em função de seu desempenho, participação e interesse. Apesar de não ser mencionados o comportamento, a disciplina também são variáveis classificadas no domínio afetivo, mesmo sabendo que o cognitivo e psicomotor estejam presentes como um todo, na hora da medida um deles pode predominar principalmente é nestes que se atribuem notas ou conceitos.

No caso da participação ela pode ser considerada como um indicador de interesse que a aula despertou, da curiosidade e da compreensão que o aluno demonstra sobre determinados temas abordados, mas não deve ser considerada para nota porque cada qual revela sua personalidade evidenciando ou não características próprias, pois são diferentes nas suas especificidades. Estes alunos talvez demonstrem claramente sua compreensão na hora da avaliação formal aquilo que não puderam exteriorizar ou que exteriorizaram e não foram compreendidos.

A não participação na aula por si só, funciona como um sistema que sinaliza para o professor que algo precisa ser alterado e que está na hora de tomar as providências cabíveis verificando o que está acontecendo para juntos decidirem a

respeito das melhores soluções e não fazer dela julgamentos de atitudes e valores que poderiam a vir prejudicar o aluno a ponto de provocar sua exclusão da escola.

Os professores que afirmarem "avaliar através da observação diária, participação e desempenho nas atividades" aparentemente parecem estar emitindo pareceres de julgamentos tendendo a classificar estes alunos segundo o desempenho com relação aos conteúdos trabalhados ou objetivos traçados. Isso pode fazer com que o aluno incorpore o estigma de que é capaz ou incapaz, o que reflete no seu desempenho. A avaliação que o professor faz do aluno repercurte no desempenho escolar.

Afirmaram também que "a avaliação agora é feita no dia a dia, através de pesquisas na sala de aula, trabalhos, atividades e conversas pessoais com os alunos". Nesta afirmativa parece que existe uma tendência em acompanhar o rendimento ou desempenho dos alunos expressos através das atividades, trabalhos e pesquisas que realizam. Além de levarem em consideração as conversas informais realizadas entre professor- aluno, porém não ficou claro se neste momento se faz presente uma relação dialógica onde os sujeitos envolvidos no processo produzem conhecimentos e neste processo de construção seja levado em conta os erros dos alunos por contribuirem para a formulação de hipóteses a respeito de um determinado tema ou assunto na tentativa de arriscar, criar, reinventar para construir um novo conhecimento. No entanto, parece indicar algumas técnicas de avaliação.

Esta também expressa na fala de um grupo de professores que apontaram ter mudado a maneira de avaliar que "avaliam através da evolução apresentada no dia-a-dia e de acordo com os objetivos" e o grupo que permanece com a mesma prática "avaliam através do conteúdo do dia-a-dia", " e de forma que o conteúdo seja absorvido pelos alunos".

Nestes casos, observa-se nitidamente a preocupação com objetivos e conteúdos. Parece que toda a prática pedagógica do professor está concentrada nesta relação: avaliação / conteúdo / objetivos. Em nenhum momento os professores se mostraram preocupados com os métodos utilizados para que o aluno atinja os objetivos ou domine determinado conteúdo o que parece apontar para uma tendência tecnicista.

No que se refere a relação avaliação/objetivos é de fundamental importância salientarmos que estes podem ser compreendidos em sua relação no interior da sala de aula, como também no interior da escola. Assim sendo, exige-se que no mínimo que estes objetivos estejam explícitos num projeto pedagógico da escola seja ele formal ou

não. Esta relação que se cria pode ser capaz de promover a compreensão e transformação da escola mesmo diante dos limites, resistências e contradições que se fazem em seu interior. Romper com estas barreiras pode despertar para o novo estabelecendo novas formas de organização, no interior da escola, redefinindo objetivos, conteúdos, métodos e avaliação em favor da classe trabalhadora.

A relação que se estabelece entre avaliação / conteúdo, principalmente aqueles que deveriam ser "absorvidos pelos alunos" pode revelar uma tendência conservadora/tradicional de avaliação onde o professor é aquele que transmite informações e o aluno aquele que aprende, absorve, seja compreendendo, memorizando ou questionando os assuntos referentes ao conteúdo pré- estabelecido pelo professor ou pelos órgãos oficiais que define a política educacional do país. Nesta relação o professor consegue avaliar o rendimento diário e o desempenho dos alunos em função deste conteúdo e ainda exige destes alunos certa competência e habilidade no domínio do conteúdo.

Criar uma relação de diálogo entre professor- aluno e o objeto de estudo possibilita promover avanços reais no processo de desenvolvimento, estimula a criatividade, a curiosidade investigativa com base em questões significativas e importantes para o aluno.

"Avaliam os alunos no todo, no seu rendimento, fazendo uma avaliação contínua, tentando sanar as dificuldades". Esta afirmativa feita por alguns professores pode ser remetida também para a questão de avaliar o aluno no seu dia-a-dia considerando suas dificuldades, seu rendimento visando sanar as dificuldades verificadas no cotidiano da sala de aula.

Este rendimento diário pode ser em função dos conteúdos e ou objetivos previamente planejados. Afirmam também, alguns professores "analisar o rendimento, considerar o progresso individual e tentar sanar as dificuldades". Verifica-se, nestes casos que as tendências de avaliar rendimento diário, o progresso individual e fazer avaliação contínua, podem ser analisadas no mesmo nível de compreensão por aparentar expressar tendências de diagnóstico ou só de acompanhamento do progresso do dia-a-dia, numa perspectiva classificatória por não apresentarem indicativas de mediação.

Alguns professores que apontaram mudança de prática "valorizam o conteúdo trazido pelos alunos, isto é, o seu meio social, o seu conhecimento".

Esta parece ser a única indicativa que aponta para uma tendência crítica-social dos conteúdos, pois parece existir uma preocupação em valorizar o meio social, o conhecimento que o aluno traz, na tentativa de entender suas falas, sua vida, seus medos e compreender suas necessidades e juntos através de uma relação de diálogo com base nos pontos de partida construir conhecimentos.

É importante salientar que valorizar os conteúdos, conhecimento e o meio social que o aluno vive por si só, apenas pelo fato de valorizá-los perderiam seu valor, mas fazer parte integrante do processo aí sim é dar vida para este conhecimento fazendo dele um ponto de partida capaz de definir objetivos e conteúdos de maneira mais crítica, dinâmica e criativa para trabalhar, respeitando e considerando o aluno como cidadão capaz de sugerir, inovar, criar, produzir e interagir como sujeito do processo.

Pode-se observar que aparentemente nenhuma tendência na perspectiva mediadora foi evidenciada no decorrer desta análise, pois entende-se que seja aquela capaz de se opor ao modelo de transmitir, verificar, registrar passando a evoluir no sentido de promover uma ação reflexiva e desafiadora do educador visando contribuir, elucidar, favorecer as trocas de idéias entre seus alunos na tentativa de superar o saber transmitido para produzir um saber enriquecido e construído com base nas compreensões dos fenômenos estudados. "Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno, buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as". (Hoffmann, 1996, p.146).

Observa-se a prática de algumas tendências de avaliação: tradicional/ tecnicista, diagnóstico e de uma visão crítica-social dos conteúdos.

Parece ser o conteúdo que determina a avaliação sejam eles organizados pelo professor, pela escola ou pelo sistema.

Tabela – 7 - Indicativa de possibilidade da avaliação do SARESP diminuir os índices de repetência da escola. Indaiatuba, 1997.

	Nº.	%
Sim	09	47,4
Não	08	42,1
Não responderam	02	10,5
Total	19	100,0

Esta análise foi realizada segundo as proposições levantadas pelos professores no sentido de melhor compreender as afirmativas acima principalmente porque refere-se a possibilidade desta avaliação externa atuar, no interior da escola a ponto de ser capaz de modificar os índices de repetência e ou solucionar este problema pertinente a educação em geral.

Segundo Cláudio Davis, "a repetência implica imenso desperdício de recursos públicos e, em especial, do melhor que este pais produz: recursos humanos (...) a repetência causa danos sérios à auto estima do aluno e também do professor, que se sente incompetente para realizar bem o seu ofício (...). ensinar e aprender não são tarefas simples: exigem além de empenho, curiosidade em saber como o outro vê o mundo, como modifica sua visão, com incorpora as novas idéias. Se estas qualidades estão presentes, elas não deixam margem para desistir. Então, a repetência é isso: a comprovação de que nós, professores e alunos, de algum modo abriremos mão de uma parte importante de nossa identidade; que , a de sermos pessoas que ensinam e que aprendem. Desistindo de nossos alunos estamos desistindo de nós mesmo, enquanto profissionais." (SARESP, 1997).

A problemática da repetência parece estar sendo transferida como sendo única e exclusivamente de competência dos professores segundo observações sobre a fala de Davis. Além disso, gera gastos desnecessários ao governo do Estado de São Paulo.

Deste ponto de vista parece fácil atribuir a responsabilidade do fracasso escolar aos professores, sendo que difícil , assumir o problema e apresentar propostas de soluções, mas não aquelas que se escondem nas políticas neoliberais favorecendo a meritocracia.

Pior do que isso , perceber que os professores no interior da escola acabam incorporando estes ideais que se apresentam sutilmente mascarando as reais intenções e correm o risco de se julgarem como profissionais incompetentes.

47,4% dos professores afirmam a possibilidade da avaliação do SARESP interferir nos índices. Dentre eles alguns acreditam que " através desta avaliação os professores mudaram sua maneira de avaliar, observando suas falhas, podendo analisar e mudar seus conceitos ". Nesta fala observa-se a preocupação em " observar falhas " o que pode estar relacionado com a competência profissional, principalmente quando se referem a " mudarem sua maneira de avaliar, mudar conceitos ". Estas expressões podem nos atentar também para a necessidade de participar de cursos de atualização

profissional na tentativa de melhorar e ou modificar a prática pedagógica. Será que estas medidas seriam suficientes para acabar com a repetência ? Ou esta questão vai além da prática partindo para o campo político, social e econômico ?

Alguns professores afirmaram que " a avaliação do SARESP ajuda a conscientizar a todos, através disso, leva a repensar nossas práticas". Aparentemente as práticas pedagógicas parecem estar inadequadas para atender às exigências deste sistema provocando as mudanças cabíveis, mas no entanto, parece que a avaliação externa pretende contribuir para que as mudanças ocorram num passe de mágica.

"São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. A escola precisa fazer de tudo para que a criança aprenda. O professor deve recuperar o aluno a cada dificuldade dele. Essa nova forma de trabalhar , um desafio do regime ". Portanto, quem não entrar no regime em breve poder estar fora dele e ser rotulado como incompetente. (Neubauer, 1997, p.46).

Os professores ainda afirmam que " a avaliação do SARESP da uma visão geral de como está educação no Estado, pois só vemos infelizmente o que acontece na escola". Para estes professores provavelmente o sistema de avaliação pode ser significativo talvez por se interessarem em conhecer os resultados obtidos pelo Estado, podendo assim verificar a situação da escola em relação às demais e com base nestes dados refletir sobre o trabalho pedagógico que realiza, seus conceitos ou ainda através dos relatórios finais que o SARESP publica possa " fornecer mais subsídios ao professor " capaz de provocar mudanças na educação e resolver o problema da repetência no Estado de São Paulo e no interior da unidade escolar.

Estes subsídios que alguns professores afirmam que a avaliação externa fornece, talvez possa atentar para a necessidade da aplicação das propostas curriculares da SEE/CENP por ter sido este o currículo utilizado na elaboração da avaliação do SARESP.

Foi com base nos índices de repetência que a SEE fez a reorganização da rede, devido ao congestionamento muito grande nas séries iniciais e uma ociosidade nas terminais e criou-se também as classes de Aceleração para minimizar o problema da defasagem idade- série, corrigir o fluxo escolar e conseqüentemente conter gastos.

Parece que 42,1% dos professores acreditam que este tipo de avaliação não interfere nos índices de repetência da escola. Esta afirmativa pode nos mostrar que para estes professores os resultados obtidos pelos alunos pode expressar apenas dados

estatísticos talvez por não acreditarem que a avaliação externa pode resolver este problema e afetar o trabalho pedagógico a ponto de provocar mudanças desde que estejam atreladas a projetos pedagógicos emancipatório.

Apenas 10,5% dos professores não responderam esta questão talvez por ainda não conhecer este tipo de avaliação ou pelo fato de negá -lo apesar de conhecê-lo.

Tabela – 8 - Indicativa das possibilidades da avaliação do SARESP estar medindo a competência dos professores.

	No.	%
Sim	10	52,9
Não	07	36,9
Não responderam	02	10,5
Total	19	100,0

Análise que aqui se segue está fortemente relacionada com a problemática da repetência tratada na tabela anterior, por parecer que a competência profissional reflete os índices de repetência. Esta afirmativa é defendida pela SEE: (...) “se a escola efetivamente colocar toda a sua competência a serviço dos alunos não há como pensar em algo diferente da reprovação. " (Davis 1997, p. 11).

Este tipo de avaliação não estaria só medindo o desempenho dos alunos, mas parece que principalmente o desempenho geral das escolas incluindo é claro: o professor. Apresenta-se com o objetivo de fornecer instrumentos para refletir sobre prática pedagógica, repensar planos de ensino, fazer demanda pertinente a capacitação docente, em conteúdo ou em metodologia de ensino.

Parece que o objetivo maior , reforçar que " tudo " precisa ser modificado no interior das escolas e que o sucesso dos alunos acontecem, em virtude do sucesso dos professores enquanto profissionais. Esta é a política da exclusão onde só os melhores e mais competentes sobreviverão.

A oferta de capacitação foi descentralizada porque a SEE " quer que as escolas pensem o que precisam para aprimorar a qualidade de seu ensino. " A partir dos resultados da avaliação as escolas " podem identificar os problemas de aprendizagem de seus alunos que por sua vez refletem a necessidade de capacitação dos professores. " (Davis 1997, p. 9)

Observa-se que há contradições porque ao mesmo tempo que pretende que a escola incorpore os projetos políticos neoliberais, cria espaços no interior da escola para discutir e resolver que tipo de projeto pedagógico a escola pretende.

Sabe-se de antemão que todas as pretensões da SEE está embutidos nas políticas neoliberais e o SARESP vem apenas reforçar e verificar sua aplicação por parte dos profissionais forjando atitudes de mudanças, pois neste contexto e com o desenvolvimento das novas tecnologias exige-se uma nova forma de organização social e um novo padrão de exploração das classes trabalhadoras.

Nesta nova organização " este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta, a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica. " (Freitas 1992, p. 92)

O novo padrão de exploração das classes trabalhadoras reacende uma contradição: explorar ou educar. Educar permite que o indivíduo se torne cidadão consciente das contradições do sistema a tal nível que seja, capaz de negar o capitalismo ao perceber as condições de exploração. Porém, para explorar o capital necessita educá - lo um pouco mais visando atingir a nova demanda do mercado de trabalho.

É nessa condição que surge o SARESP com objetivo de exercer um controle de conteúdos devidamente planejados como forma de garantir a veiculação de projetos neoliberais. Os professores fariam parte deste contexto como um elemento coadjuvante e ao mesmo tempo principal na restruturação da escola, pois qualquer reformulação estaria condenada ao insucesso caso estes profissionais não sejam incorporados/cooptados e ao mesmo tempo deixa-os de fora das decisões políticas curriculares.

Alguns cursos de formação profissional por sua vez acabam por dar pouca ênfase na formação teórica e política, surge então, a necessidade de adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior destes cursos. Diante disto, os profissionais da educação se vêem limitados a cursos práticos de curta duração e que infelizmente pouco se preocupam em dar mais tempo para o professor refletir sobre sua prática no interior da escola.

A questão da competência profissional pode ser entendida através do campo ideológico e político, por ser o objetivo principal incorporar o professor nesta política.

36,9% dos professores afirmaram que a avaliação do SARESP não estaria medindo a competência dos professores talvez por não estabelecer relações entre avaliar os desempenho das escolas incluindo ai a competência profissional como reflexo do desempenho dos alunos ou por não acreditar neste sistema ou ainda por saber que existe outra avaliação de desempenho feita pela Secretaria de Administração e Modernização do Serviço Público que procura avaliar o funcionário em seu interesse pelo trabalho, qualidade do trabalho, responsabilidade, atenção, relacionamento humano, assiduidade e iniciativa. Este tipo de avaliação foi aplicada em 1996 somente para professores titulares de cargo e 1997, para os demais.

Aparentemente alguns professores parecem fazer uma relação comparativa entre as duas: " se eu retenho muito alunos como posso ser avaliado como um professor excelente ? Cria-se assim o conceito de fabricação de excelência escolar, o que pode expressar o poder que a avaliação exerce sobre nós e é este mesmo poder que muitos profissionais praticam no interior da escola, estimulando a criatividade e selecionando os "melhores". A avaliação revela seu lado perverso e uma das faces deste fenômeno é excluir o aluno.

Precisamos democratizar as relações de poder na escola, rompendo com as formas atuais de avaliar na contramão das relações sociais.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender os objetivos da política educacional embutidos na avaliação externa do SARESP que propõe o estabelecimento de uma cultura avaliativa.

Esta política educacional visa desenvolver programas de adequação às escolas públicas para atender às necessidades do capitalismo criando o Sistema Nacional de Avaliação, definindo objetivos e competências básicas para o sistema de ensino e conteúdos planejados.

A SEE aparentemente parece se isentar das responsabilidades referente ao problema geral da educação, transferindo a problemática da repetência como sendo da competência dos professores.

O sistema de avaliação procura exercer um controle da qualidade da educação brasileira parecendo diminuir assim o grau de autonomia das escolas e professores, valorizando a fabricação de excelência.

Este tipo de avaliação parece ter afetado a prática pedagógica de alguns professores no sentido de planejar suas aulas de acordo com os conteúdos das propostas curriculares da SEE/CENP e por serem eles utilizados como base para a elaboração da avaliação do sistema. Além de parecer causar a sensação de desconforto diante da avaliação chegando a ponto de 52,9% afirmarem a possibilidade de através da avaliação de desempenho dos alunos estar medindo a competência dos professores.

Aparentemente nenhuma indicativa de a avaliação apresentar uma tendência mediadora foi constatada. Isso pode nos mostrar que precisamos olhar para a avaliação com criticidade refletindo sobre a ação praticada para que após conscientização dessas ações possamos redefinir novas ações.

A avaliação do SARESP parece que serve para mascarar a realidade através de políticas neoliberais, mostrando ser então, a guardiã destas políticas apresentando suas sutilezas ao mesmo tempo que revela seu lado perverso e excludente.

Lutar por uma avaliação cidadã é tarefa árdua, porém possível, pois precisamos encontrar a mediação que possa manter o equilíbrio entre os pesos e as medidas da avaliação criando projetos pedagógicos que apontem para as questões significativas importantes a serem discutidas, elaboradas, construídas e registradas por todos envolvidos e seriamente compromissados com a educação de qualidade e com a classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do Fracasso. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 99, p. 16-20, nov., 1996.

CARVALHO, M. C. M. (org.) Construindo o saber: técnica de metodologia científica. 2ª ed. Campinas: papirus, 1989.

FIRME, T. P. Mitos na avaliação: diz-se que... ensaios: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. V.2, nº 1, p.39-48, out-dez, 1994.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Organização do Trabalho Pedagógico. Revista de Estudos, Nova Hamburgo. ano 14, v.14, nº 1, p.10-18, jul., 1991.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade. nº 39, p. 265-285, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 2ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, F. S. Análise da prática pedagógica. Educação e sociedade. nº 49, p. 468-484, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mito & desafio. uma perspectiva construtivista. 22ª ed. porto alegre. mediação, 1991.

_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9ª ed. Porto Alegre. Mediação, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. caderno educação. Brasília: nº 3, 1ª ed. jan., 1997.

OLIVEIRA, D. P. T. A prática do professor em avaliação: conservadorismo em transformação. tecnologia educacional. rio de janeiro. v. 20, p. 39-42, set-dez, 1991.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC. versão acrescida, 1993.

Programa para aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino: formação geral/organizado pela FDE, com apoio da APEOESP. São Paulo: FDE, 1992.

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: FDE, nº 1, abr., 1997.

SILVA, A. V. São Paulo Adota Dois Ciclos Sem Reprovação. Nova Escola. São Paulo: ano XII, nº 107, p. 46-49, nov., 1997.

Anexo

As questões de número 01, 02, 03, 04, 06, 09, 11 permitem que você assinale apenas uma alternativa . A questão nº 05 pede que você enumere o que for pertinente. E as questões de nº 07, 08, 10 e 12 permitem que você dê sua resposta pessoal .

Questionário

1) Você sabe qual é o objetivo do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) ?

( ) SIM ( ) NÃO

2) Caso sua resposta for afirmativa . Qual é o objetivo ?

a) Estabelecer conteúdos mínimos determinados pela constituição com a finalidade de elaborar os parâmetros curriculares nacionais.
b) Desenvolver novos padrões de gestão educacional .
c) Estabelecer uma cultura avaliativa com a finalidade de aferir a aprendizagem, dos alunos e o desempenho das escolas e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional .
d) Avaliar o desempenho dos professores e verificar se as propostas curriculares da SEE/CENP estão sendo aplicadas .
e) Avaliar o desempenho dos alunos .

3) Você tomou ciência dos resultados obtidos pela escola na avaliação do SARES?

a) Apenas os resultados de 1996.

b) Apenas os resultados de 1997.

c) Os resultados de 1996 e 1997.

d) Não.

4) Este sistema de avaliação modificou seu trabalho pedagógico ?

( ) SIM ( ) NÃO

5) Caso sua resposta for afirmativa. Quais foram as modificações. Enumere as respostas que julgar pertinentes:

__ Iniciou o processo de reflexão sobre a atuação do professor na sala de aula e a educação no contexto atual .

__ Reelaborou plano de ensino.

__ Iniciou estudos das propostas curriculares da SEE/CENP .

__ Começou a participar de cursos de atualização .

__ Replanejou suas aulas organizando uma rotina de trabalho pedagógico mais dinâmica.

__ Elaborou um registro acumulativo do desempenho dos alunos.

__ Iniciou trabalho com leitura , produções e interpretações de diferentes tipos de texto.

__ Aplicou a avaliação de SARESP de 1996 para verificar como anda o desenvolvimento dos alunos.

__ Passou a avaliar de outra maneira.

6) Após a aplicação deste tipo de avaliação você modificou sua prática avaliativa ?

( ) SIM ( ) NÃO

7) Caso sua resposta for afirmativa . Como você passou a avaliar os alunos ?

R:_____
_____
_____

8) Caso sua resposta for negativa. Como você avalia os alunos?

R:_____
_____
_____
_

9) Você acha que a avaliação do SARESP pode ajudar a diminuir os índices de repetência da escola :

( ) SIM ( ) NÃO

10) Caso sua resposta for afirmativa . Escreva como o SARESP poderia solucionar este problema .

R:_____
_____
_____
_

11) Você acha que este sistema de avaliação está medindo a sua competência ?

( ) SIM ( ) NÃO

12) Caso sua resposta seja afirmativa. Por quê?

R._____
_____

A VISÃO DOS ALUNOS ACERCA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - (SARESP)

Autora: Lucimar Teresa da Silva Wilk
(E.E.Profª Benedita Wagner de Campos)

1 - INTRODUÇÃO

A partir de 1996 foi instituído o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), é inovador porque abrange a todas as Escolas Estaduais e foi aplicado no ensino de 1º Grau nas 3as e 7as Séries, pois já existia este sistema de avaliações desde 1991 em escolas padrões com objetivos de contribuir para formulações de políticas nacionais para o Ensino Fundamental. Após a aplicação das provas e através da obtenção dos dados que foram imediatos, as escolas puderam replanejar conteúdos, rever metodologias para a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos.

A proposta do SARESP envolverá gradativamente a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio no aplicar de provas que será anual nos principais componentes curriculares.

Este tipo de avaliação torna-se preocupante pois não se sabe que tipo de política está por trás.

Segundo a proposta do SARESP acredita-se que através destas avaliações todas as escolas envolvidas venham a refletir sobre os problemas de ensino e de aprendizagem e que possa futuramente ser criada uma cultura avaliativa como já existem em alguns países onde as avaliações são sistemáticas.

Mas como ficam os alunos? Será que todos estão preparados para este tipo de avaliação?

A avaliação será mediadora ou classificatória?

Estas avaliações nestes países são feitas em cima de conteúdos, verificando quantidade ou qualidade?

E mesmo trabalhando as propostas da SEE/CENP o aluno não atingir a todos os objetivos, como fica a aprendizagem do aluno? Ele vai passar sem saber?

Em relação ao professor qual será o seu papel nesta avaliação do SARESP?

2 - OBJETIVOS

Analisar o que o aluno achou da avaliação do SARESP e como ele se sentiu sendo avaliado de forma não convencional.

Investigar como os alunos se sentem após esta avaliação e se o professor modificou a sua prática avaliativa em sala de aula.

Verificar os pontos positivos e negativos desta avaliação externa, na opinião dos estudantes.

Identificar semelhanças e diferenças das práticas pedagógicas avaliativas anteriores, desenvolvidas pelos professores em relação às provas do SARESP.

3 - METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada através de uma entrevista com alunos utilizando um formulário (Anexo 3).

A entrevista foi realizada com os estudantes das 4as séries do período matutino de uma escola do 1^{o} Grau da rede Estadual da cidade de Indaiatuba, num total de 74 alunos, tendo sido atingido 30 alunos (40,5%) escolhidos aleatoriamente.

Os alunos foram retirados um a um de dentro da sala de aula para responder a entrevista em outra sala, durante o horário de aula.

A entrevista foi compostas por perguntas objetivas.

O formulário de entrevista foi respondido na presença do entrevistador, individualmente.

A pesquisadora leu as perguntas e se manteve imparcial para não influenciar nas respostas dos alunos.

A entrevista teve inicio a partir do dia 01 de outubro de 1997, com 6 alunos por dia e a tabulação foi feita do dia 13 a 17 de Outubro de 1997. Definiu-se prioritariamente o período de 01 (uma) semana para a coleta.

Os resultados obtidos foram tabulados e apresentados para analisar as informações obtidas pelos alunos.

4 - APRESENTAÇÃO E ANALISE DE DADOS

Dos 74 alunos matriculados que compõem as classes de 4as séries do período matutino, foram sorteados 30 alunos para responderem o formulário para garantir uma amostragem imparcial sem definição nominal.

O sorteio foi feito de acordo com a listagem de cada classe, sendo feita a contagem de 3 em 3, quando havia transferidos e abandonos imediatamente pegou-se o próximo número.

Apresentamos a seguir os principais dados obtidos, sendo que preliminarmente faremos uma descrição do perfil dos respondentes.

DADOS GERAIS

Identificação: De acordo com a amostragem o sexo feminino e masculino pode-se perceber que 63,3% dos alunos se encontram em defasagem de idade em relação a série a qual frequenta, e os demais 36,7% estão na faixa etária correta.

- Idade dos alunos:

10 anos - 36,7%

11 anos - 40,0%

12 anos - 13,3%

13 anos - 10,0%

- Sexo dos alunos:

Masculino - 43,3%

Feminino - 56,7%

Tabela 01 - Conhecimento dos alunos sobre a avaliação do SARESP, Indaiatuba, 1997.

	N.º	%
Sim	26	86,7
Não	04	13,3
Total	30	100,0

Tabela 02 - Responsáveis pelas instruções recebidas pelos participantes sobre a avaliação do SARESP

	N.º	%
Professora	26	72,2
Mãe	09	25,0
Parentes	01	2,8
Total	36*	100,0

*refere-se ao total de respostas

Pude verificar pelos dados acima, que os alunos receberam orientações não só de seus professores, mas também de outras pessoas.

Apesar da divulgação da prova do SARESP não houve uma participação maior dos pais em orientar seus filhos, talvez porque não encontrem tempo disponível para ajudar seus filhos.

Então, por isso os pais acabam depositando na escola uma certa confiança de que seus filhos vão ser bem orientados através de um profissional. Mas seria importante que os pais tivessem a oportunidade de ter um conhecimento maior sobre este assunto, afinal seu filho está sendo avaliado, deve-se assim preocupar-se com o seu saber. O fato de 72,2% assinalarem o professor como principal responsável, deve ser considerado positivo e esperado na medida em que competi ao professor esclarecer acerca de todos as atividades que ocorrem na escola.

Tabela 03 – Existência de semelhanças e diferenças entre avaliações do SARESP e avaliações convencionais, segundo alunos, Indaiatuba, 1997.

	N.º	%
Sim	16	39,0
Não	11	26,9
Algumas Vezes	12	29,2
Todas as Provas	02	4,9
Total	41*	100,0

* Refere-se ao total de resposta

04 - Critérios de avaliação utilizadas em sala de aula, Indaiatuba, 1997.

	N.º	%
N.º Respostas Certas na Prova	18	19,6
Trabalho e Pesquisa	08	8,7
Presença	11	11,9
Esforço e Qualidade	16	17,4
Comportamento	26	28,3
Capacidade de Produção de texto	08	8,7
Outros	05	5,4
Total	92*	100,0

05 – Aspectos considerados na avaliação do SARESP

	N.º	%
Leitura e Interpretação de Diversos Textos	13	14,3
Interpretação e Resolução de Problemas	15	16,5
Redação e Criatividade	13	14,3
Trabalho e Pesquisa	04	4,4
Comportamento	21	23,0
Orientações Recebidas Antes de Responder	25	27,0
Não Sei	---	------
Total	91*	100,0

* Refere-se ao total de respostas

Percebi que o aluno não se apercebe da diferença da avaliação do SARESP e a prova formal que o professor aplica. Pelo que pude levantar o maior número de respostas nas tabelas 4 e 5 representavam a palavra “comportamento”.

Isto vem demonstrar que a avaliação informal que o professor faz tem um peso muito maior do que a avaliação formal na visão dos alunos.

Segundo Vilas Boas (em Freitas 1995) “embora a avaliação fosse considerada e estreitamente relacionada à prova, nela incluíam-se outros elementos, como o comportamento, a freqüência, a participação, o interesse, a organização de cadernos”.

“Perderiam notas se não estudassem e seu comportamento não fosse adequado “(Sobierajsky 1991 em Freitas).

À avaliação é medida por uma combinação de procedimentos formais e imformais os quais interagem durante todo o ano letivo. Após esta análise eu discordo que a avaliação Informal tenha tanta importância na vida do aluno e investir na sua aprendizagem. Precisa-se começar a mudar esta postura do professor, criando climas mais favoráveis na aprendizagem do educando.

06 – Conhecimento da utilidade da avaliação do SARESP.

	N.º	%
Sim	12	40,0
Não	18	60,0
Total	30	100,0

07 - Finalidades da avaliação do SARESP, citados por alunos.

	N.º	%

Verificar se Professor Ensina Bem	17	34,0
Verificar o que Você Sabe	23	46,0
Para ser Promovido Série seguinte	05	10,0
Comparar e Identificar Melhores Alunos	02	4,0
Comparar e Identificar Melhores Escolas	03	6,0
Total	50*	100,0

Os dados apontam que 60% dos alunos dizem que não sabiam a finalidade deste provão, mas 40% supõem que sabiam. Para isto na tabela 7 eles acreditam primeiramente que foi para verificar seu aprendizado e no segundo momento verificar a competência do professor.

Suponho então que a avaliação do SARESP tenha sido realizada para que a escola venha repensar a qualidade do ensino para o aluno e para isso está propondo o uso da proposta SEE/CENP.

Assim também para verificar o desempenho dos professores para uma melhor qualidade na sua prática com fins de tentar repensar mais sobre a repetência do aluno.

“A concepção piagetiana incide diretamente sobre a própria relação entre o ensinar e o aprender, na medida em que a interação adaptativa entre o sujeito e o objetivo está no centro de sua teoria (...) o ensinar e o aprender ficaram presos um ao outro (Castro 1974 p. 112 Hoffman p. 145).

“Competência e competitividade é um desafio educativo dos mais complexos. O processo de aprendizagem deveria expressar essa matriz encontrando na qualidade política a formação do sujeito histórico. Uma fase não vai sem a outra. Assim faz parte da competência a competitividade, embora a competência tenha como fulcro a qualidade política. Não é possível gestar cidadania competente, sem manejar adequado do conhecimento o que leva, de imediato a valorizar didáticas reconstrutivas que privilegiam o saber pensar e o aprender a aprender (Demo, 1996).

08 - Modificações na sala de aula, segundo opinião dos alunos após Avaliação do SARESP

	N.º	%
Sim	29	96,7
Não	1	3,3
Total	30	100,0

09 - Modificações apontadas pelos alunos após aplicação da avaliação do SARESP

	N.º	%
Maneira do Professor dar Aula	18	32,1
Mais Atividades Diversificadas	15	26,8
Nada Mudou	07	12,5
Organização das Provas	16	28,6
Total	56*	100,0

96,7% dos alunos afirmam na tabela 8 que houve modificações na prática do professor depois desta avaliação. Essas mudanças parecem ser positivas pois percebe-se que há um investimento no trabalho pedagógico de melhor qualidade capaz de propiciar aos alunos atividades diversificadas e gerar mudanças nas formas tradicionais de organizar as provas, garantindo assim um programa que permita ao aluno vivenciar um clima favorável para melhorar o desempenho dos sujeitos envolvidos no processo buscando elementos que facilitem a aprendizagem, evitando criar situações de constrangimentos e desconforto que as avaliações podem criar nos alunos exercendo sobre eles uma relação de poder e dominação.

Para isso o professor precisa repensar a avaliação tentando mudar o processo de aprendizagem. Pois o SARESP quer mudanças na cultura avaliativa, na verdade ela quer mudar a qualidade de ensino.

Mas para que isso ocorra tem que haver mudanças anteriores na sala de aula, onde se possam ensinar outras habilidades, sem ser só de memorização, mas onde se propiciem atividades que desenvolvam a criatividade do aluno, para que quando ele passe por este ou outro tipo de avaliação ele possa ter sucesso.

“Apesar dessas possibilidades de luta, não podemos esquecer que, na realidade, a avaliação é o mecanismo privilegiado para garantir a função seletiva da escola na sociedade capitalista e, como tal, está atrelada a contradição básica desta sociedade. Os procedimentos de avaliação (como toda a didática) respondem a organização global do trabalho pedagógico na escola, organização que é produto das expectativas que a sociedade capitalista tem da escola”. (Freitas 1990 p. 28).

5 - Considerações Finais

Após a coleta de dados para esta pesquisa posso levantar algumas hipóteses nas falas dos alunos, como eles se sentem em relação à avaliação externa ao serem avaliados.

Os alunos sentiram medo, angústia e a sensação de não saberem nada, dizem que dá “um branco”. Pois alguns não haviam aprendido ou não tinham conseguido dominar alguma das atividades propostas, que estavam na avaliação do SARESP.

Para eles a avaliação, seja ela interna ou externa, ainda é vista de uma forma não muito agradável.

Na verdade a avaliação deveria ser passada como uma coisa boa, positiva, onde eles se sentissem bem e houvesse uma relação de professor/aluno durante este processo de aprendizagem mais humanizada e comprometida.

Suponho que com esta avaliação SARESP ou mesmo outra qualquer, deveria-se começar algumas mudanças sim, mas iniciando de dentro da sala de aula, onde o professor começasse um trabalho não só de memorização, mas onde se desenvolveriam outras habilidades como na produção de textos, interpretação e resolução de problemas, trabalhar

mais a criatividade do aluno, assim o professor estaria propiciando mais atividades onde ele poderia ir desenvolvendo melhor o seu potencial para a vida.

Mas também tem que ocasionar mudanças na forma de avaliar o aluno. Uma avaliação diferenciada onde o professor vai criar situações que permitam aos alunos ter sucesso.

Uma das coisas que chamou minha atenção nas questões respondidas no formulário foi a palavra “comportamento” que tem um poder muito grande dentro da sala de aula na avaliação do professor.

Isso quer dizer que a avaliação informal tem um valor maior que a avaliação formal na visão dos alunos.

A mudança também deve se dar na postura do professor, nas suas falas, nas suas ações diante do aluno, respeitando-o mais, levando-o a depositar toda a sua confiança.

Para isso há necessidade do professor se capacitar, para enfrentar essas mudanças ocasionadas na escola, onde ele tenha domínio teórico e político para o planejamento de suas ações de ensino e de avaliação, só detém o poder, aquele que tem conhecimento.

Se é verdade que só detém o poder, aquele que tem o conhecimento, é meu desejo que o professor use deste poder em favor do aluno.

Referências Bibliográficas

DEMO, P. Avaliação sob o olhar propedeuítico. Campinas: papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mito & desafio. uma perspectiva construtivista. 22ª ed. porto alegre. mediação, 1991.

_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9ª ed. Porto Alegre. Mediação, 1996.

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: FDE, nº 1, abr., 1997.

Anexo 3

Formulário

1- Teve alguma orientação antes de fazer a prova do SARESP? (do Governo)

a) ( ) sim
b) ( ) não

2- De quem?

a) ( ) professora
b) ( ) mãe
c) ( ) parentes

3- Esta prova é igual às provas realizadas com as outras professoras?

a) ( ) sim

b) ( ) não

c) ( ) algumas vezes

d) ( ) todas as provas

4- Assinale o que a sua professora considera na sua avaliação em sala de aula:

a) ( ) número de respostas certas na prova

b) ( ) trabalho e pesquisa

c) ( ) presença

d) ( ) esforço e qualidade

e) ( ) seu comportamento

f) ( ) capacidade de produção de textos

g) ( ) outros

5- Assinale o que a prova do SARESP considerou na sua avaliação:

a) ( ) leitura e interpretação de diversos tipos de textos

b) ( ) interpretação e resolução de problemas

c) ( ) redação e criatividade

d) ( ) trabalho e pesquisa

e) ( ) seu comportamento

f) ( ) orientações recebidas antes de responder

g) ( ) não sei

6- Você sabe para que serve a prova do SARESP?

a) ( ) sim

b) ( ) não

7- Serve para quê?

a) ( ) verificar se o professor ensina bem
b) ( ) verificar o que você sabe
c) ( ) serve para você ser promovido para série seguinte
d) ( ) comparar os alunos e identificar os melhores
e) ( ) comparar as escolas e identificar as melhores

8- Você achou que modificou alguma coisa dentro da sala de aula, depois da aplicação da prova do SARESP?

a) ( ) sim
b) ( ) não

9- O quê?

a) ( ) a maneira do professor dar aula
b) ( ) o professor traz mais atividades diversificadas
c) ( ) continua como sempre foi
d) ( ) a forma de organizar as provas

OBSERVANDO FENÔMENOS DO AMBIENTE: PROFESSORAS E ALUNOS PARTICIPANTES DE UM PROCESSO DE AÇÃO/REFLEXÃO/AÇÃO

Antonia Aparecida Justti
(E.E. Benedita Wagner de Campos - Indaiatuba - SP)
Sílvia Lúcia Silva Pinto
(E.E. Benedita Wagner de Campos - Indaiatuba - SP)

1 - Introdução

> *"Encontrei o trabalho pedagógico da professora em construção. Havia um desejo de romper com o estabelecido, o parâmetro curricular já institucionalizado. Isto ficou muito claro pela relação dialógica que a professora mantinha com os alunos. Não é sem razão que tal relação desencadeou um interesse pela busca de uma forma de ensino que estivesse dentro das vidas de seus alunos, relativa a eles, ou seja, um tema que fora o dínamo para uma empreitada de estudo surgia a partir dos diálogos estabelecidos entre educadora e educandos (...)*
> *O mundo de interesse que o diálogo permitiu forjou uma curiosidade voltada para as relações ambientais dentro da temperatura. Perguntas dos alunos, como - por que que à noite não há sol se pelo dia há lua? permitiram que um pesquisa fosse fecundada no sentido de fornecer respostas para as dúvidas deles.*
> *De um modo novo, até então para os alunos, a professora buscou responder as indagações a partir do cotidiano, isto é, fomentando a observação do sol e da lua, como também da temperatura através de um termômetro e das próprias condições ambientais, incluindo a leitura diária do jornal em que se tratava da questão, paralelamente com o uso de histórias infantis."* (Alexandre Filordi, estagiário do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp)

Como escreve Alexandre, procurávamos um caminho que rompesse com a forma tradicional de transmissão do conhecimento científico, pautado no uso de textos de livros didáticos, prática usual no ensino fundamental na disciplina de Ciências.

Desde que começamos a exercer a profissão de professoras no ensino público do Estado de São Paulo, há quase dez anos, buscávamos uma metodologia para o ensino de Ciências que, partindo do aluno, com ele se estabelecesse uma relação dialógica. A proposta que vamos apresentar neste artigo e que concretiza nossas intenções partiu de uma sugestão da Profª.

Mariley Simões Flória Gouveia, a partir da qual buscamos idéias para se trabalhar o Calendário na disciplina de Ciências, relacionando este tema também com outras áreas do conhecimento.

Desenvolvemos tal proposta no ano de 1997, enquanto éramos alunas do Curso de Especialização em Avaliação Escolar e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sob a coordenação do LOED/UNICAMP. Construímos atividades pedagógicas para o ensino de Ciências, com alunos de terceiras e quartas séries do 1º grau que incluímos no tema "O Ambiente", por considerarmos um eixo gerador de interdisciplinaridade, que foi e pode ser facilitada se desenvolvida em torno deste eixo, considerando-se o conhecimento e grau de amadurecimento intelectual do aluno. Onde o professor fez parte do processo de produção do conhecimento, construído com a sua participação ao criar condições para que houvesse uma reelaboração e ampliação dos conhecimentos prévios tanto do professor quanto do aluno.

A nossa proposta pedagógica centrou-se no estudo do calendário através da análise da variação diária da temperatura ambiente, que passamos a denominar como um subtema do tema "O Ambiente".

Entendemos que o ambiente deva ser considerado como propõe Amaral (1990) neste trecho:

> "O ambiente terrestre, entendido em todos os seus aspectos, naturais e artificiais, será a matéria-prima geradora da lista infindável de tópicos que poderão ser escolhidos como conteúdo curricular no ensino de Ciências. Porém, funcionará como elemento unificador deste mesmo conteúdo, na medida em que cada ser ou fenômeno estudado for tratado de forma integrada, no contexto de outros seres ou fenômenos a ele relacionado. Para assim proceder, será recomendável trabalhar, em cada caso, as múltiplas relações entre os macro-constituintes do ambiente (hidrosfera, atmosfera, litosfera, biosfera, Terra como um todo) e seus determinantes (matéria, energia, transformações e interações),[1]...tomadas nas diferentes escalas espaço-temporais possíveis e significativas" (pág. 45)

O Ambiente, elemento unificador de conteúdos possibilita uma abordagem interdisciplinar, como escreve Gouveia (1990):

> "Ao estudarmos o sub-tema chão, ou outro qualquer [dentro do tema Ambiente], numa abordagem interdisciplinar, devemos estabelecer as
>
> conexões entre os diferentes campos do conhecimento. Os assuntos (chão, seres vivos e estações do ano) podem ser abordados interdisciplinarmente quer no âmbito das ciências humanas (História, Geografia, Sociologia, etc...); quer no âmbito das ciências físicas e naturais (Biologia, Física, Química, Geologia, etc...). O fundamental é que as conexões entre os diferentes campos do conhecimento sejam estabelecidas" (pág. 83).

Ressaltamos também que a atividade pedagógica inicial teve o intuito de ir além de um receituário, em busca da criação de alternativas para quebrar as amarras de rotinas no trabalho escolar.

2 - Aspectos da Metodologia

Iniciamos com a atividade "Variação da temperatura ambiente", cuja finalidade foi a ampliação das noções de tempo - relações entre fatos presentes, próximos e remotos - e de mudanças - que ocorrem na realidade mais próxima da criança e que não se limitasse a anotações diárias sobre um calendário previamente formulado.

Foi deste sub-tema, dos questionamentos, das hipóteses, das dúvidas levantadas pelos alunos que se criaram condições para o desenvolvimento de vários sub-temas como: variações do tempo, fases da Lua, dia e noite.

O objetivo foi, então, ampliado para a observação do próprio ambiente natural (direta) e de jornal (indireta). Utilizaram-se técnicas de pesquisas bibliográficas (em revistas, predominantemente), de campo (coleta e análise de dados empíricos), de opinião (consulta a familiares) e bem como construção de conclusões sobre os fenômenos e algumas implicações sociais relacionadas a eles.

Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados os seguintes materiais: termômetro, tabelas mimeografadas, papel quadriculado, relógio de papel cartolina construído pelas professoras, exemplares do jornal Folha de São Paulo, revistas, vídeo e globo terrestre.

3 - Desenvolvimento das atividades nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental

Foi a partir dos alunos, de suas dúvidas, questões e hipóteses, que surgiram o que denominamos subtemas, e que se caracterizou como um trabalho interdisciplinar, como propõe Gonçalves (1994). Segundo essa autora, com o trabalho interdisciplinar, as diferentes matérias escolares interagem-se, em um processo unitário, contribuindo de forma decisiva para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno.

a) Subtema: Variação da Temperatura

Realizamos estudo diário da variação da temperatura, através da observação direta (temperatura da sala de aula) e indireta (leitura da seção Atmosfera, do caderno Cotidiano do jornal Folha de São Paulo). Foram construídos com dados obtidos a partir da observação direta, tabelas e gráficos de coluna.

Uso do Termômetro

Essa atividade desenvolvida em torno da variação da temperatura ambiente exigiu o uso do termômetro. Os termômetros utilizados foram os comumente encontrados no comércio, onde a qualidade e precisão podem ser questionadas. Assim como outros materiais, eles também tiveram de ser adquiridos pelas professoras. A elaboração de tabelas e gráficos já era do conhecimento dos alunos, incluídas em atividades nas disciplinas História, Geografia e Matemática.

O termômetro utilizado nessa atividade ficava na sala de aula, sempre em um mesmo lugar, afixado na parede ao lado da lousa, em uma altura onde todos os alunos podiam observar. Os alunos sempre tiveram livre acesso para verificar a temperatura durante o período da aula.

Os dados sobre temperatura eram obtidos pela observação direta, em horário previamente estabelecido com os alunos. Nas 4ª séries do Ensino Fundamental (período da manhã), com uma das classes o horário estabelecido foi às 7h00 (início da aula) e com a outra às 10h00 (após o recreio); nas 3ª séries (período da tarde), foi sempre às 13h30min (início da aula).

Inicialmente houve uma descrição e explicação sobre o termômetro: o que era, para que servia, como era constituído. Houve também explicações sobre: escala termométrica, o que eram os pontos fixos, número de divisões da escala, escalas Fahrenheit e Centígrada (Celsius); qual a escala adotada no Brasil.

Os gráficos foram construídos a partir dos dados obtidos, respeitando a divisão da escala do termômetro que poderia ser tanto de um em um grau ou de dois em dois graus.

Foram utilizados dois termômetros; o primeiro possuía as escalas termométricas centígrada e Fahrenheit e permitia a leitura em dois em dois graus ºC e ºF; o segundo possuía somente a escala centígrada e permitia a leitura em um em um grau ºC . A mudança foi necessária, devido a quebras do material, e importante, pois os alunos perceberam que existem divisões diferentes entre os pontos máximo (100 ºC) e mínimo (0ºC) dos vários termômetros encontrados no mercado.

A regularidade na leitura da temperatura era obtida fixando o horário de observação e designando como local "a sala de aula". O objetivo de manter a regularidade era mostrar que na realização de experimentos é necessário garantir certas condições para controle das variáveis (clima, luminosidade, intensidade de calor, localização geográfica, etc...).

Durante o período em que se desenvolveram as atividades surgiram várias perguntas[2] que foram explicadas, discutidas e quando necessário alteraram aspectos da atividade.

Foram questões do tipo: "Como faríamos a anotação se a temperatura chegasse abaixo de zero graus?" Esta pergunta se deu porque na última semana de agosto, quando teve início a atividade, foi elaborado e distribuído para os alunos um gráfico mimeografado onde no eixo das ordenadas não havia possibilidade de anotar temperaturas abaixo de zero. Após conversa com a classe sobre a possibilidade de a temperatura atingir valores abaixo de zero em nossa região (estávamos no final do inverno), decidimos colocar valores abaixo de zero, como também utilizar papel quadriculado, que facilitou a construção do gráfico. Outras questões surgiram: "O que aconteceria com as pessoas se a temperatura atingisse 50 ºC ou - 50 ºC?"; "O calor do corpo humano poderia aumentar a temperatura da sala de aula?" ; "Estávamos no inverno, mas por que a temperatura estava elevada ?".

Todas as perguntas foram discutidas e respondidas, respeitando-se o nível de conhecimento e desenvolvimento dos alunos e, a partir delas, foi possível abordar outros conteúdos de Ciências como estações do ano no Brasil; de Português (texto jornalístico); de Geografia (legendas, mapas) ; de Matemática (cálculo de média, porcentagem, medida de capacidade, as quatro operações).

b) Subtema: Variação do Tempo

O estudo da variação das condições atmosféricas locais iniciaram-se no mês de setembro, com as anotações diárias da ocorrência ou não de chuva. Passamos, nos meses de outubro e novembro, a anotar diariamente as variações do tempo ensolarado, nublado, chuvoso, com criações pelos alunos de legendas para as três situações. As anotações foram em forma de tabela, e houve a leitura diária da seção "Atmosfera" do jornal Folha de São Paulo.

Primeiramente, no mês de setembro, como estávamos no final do inverno e no início da primavera, ocorreu um período em que o índice de umidade do ar atingiu níveis muito baixos, sendo este fato amplamente divulgado pela televisão e jornais, permitindo várias discussões. Foram discutidos os problemas que a baixa umidade do ar poderia causar para os seres vivos, incluindo o homem, deixando claro, por exemplo, por que as atividades de Educação Física haviam sido suspensas.

Foi desta atividade, do problema da baixa umidade do ar, das temperaturas elevadas para a época do ano e principalmente da leitura do jornal e noticiário da TV, que surgiu o interesse dos alunos pelo "El Niño" , que provocou várias discussões e a abordagem de vários conteúdos em Ciências e outras áreas que detalhamos abaixo.

Os alunos passaram a trazer (a pedido das professoras), notícias de jornais sobre o "El Niño". Depois de explicar o que era o fenômeno e algumas de suas características, discutimos a razão do nome, assunto que despertou muito interesse e as conseqüências se o fenômeno provocasse período de secas ou inundações. Nas 3ª séries, passamos a discutir o problema que o fenômeno poderia causar para a agricultura, incluindo a possibilidade de haver escassez de alimentos, e qual a classe social que poderia passar fome. Foi possível interligar, então, com o tema "trabalho" que vinha sendo discutido em História, a partir de discussões da exploração do trabalho infantil e da problemática dos sem-terra.

Nas 4ª séries, a partir da leitura da seção "Atmosfera", caderno “Cotidiano” do Jornal Folha de São Paulo, sobre o que estava acontecendo em diversas partes da Terra, um aluno fez a pergunta: "Por que no Brasil não temos neve" ? Dessa conversa surgiram outras perguntas como : "Por que com tanta água que temos no planeta, falta água na torneira de minha casa" ?

Tivemos um diálogo sobre as reservas naturais de água potável, em que foi colocado que estas reservas poderiam se esgotar com uso descontrolado pelo homem.

Foi exibido um filme sobre o desperdício de água (da série castelo Rá-Tim-Bum), depois disso, passamos a trabalhar com o livro de literatura infantil "Aventuras de uma Gota D 'Água" , o que permitiu a abordagem dos seguintes assuntos: o uso doméstico de água, ciclo da água, a importância da água para a vida do homem, formação de nuvens, gotas, evaporação, infiltração, córregos, rios e mares, a ingratidão do homem quando este polui as águas.

Em Matemática, pudemos abordar noções de porcentagem, medidas de capacidade, as quatro operações.

Exploramos também dois artigos extraídos do jornal Folha de São Paulo, um de 09 de novembro de 1993, "Água deve faltar para 3 bilhões até o ano 2.025", e outro, de 19 de novembro de 1997, “Venda de água vira bom negócio na Paraíba”, onde abordava a venda de um galão de água potável a R$ 1,00 e suja a R$ 0,50 (vide em anexo).

c) Subtema: Fases da Lua.

Esse subtema “Fases da Lua” teve sua origem a partir de uma pergunta de um aluno da 4ª série: "Por que, durante o dia, algumas vezes podemos ver a Lua e durante a noite não vemos o Sol?" Para seu estudo foi utilizada a seção "Atmosfera" do jornal "Folha de São Paulo". Esta seção contém informações sobre previsão de tempo/temperatura no Brasil e no Estado de São Paulo, sobre horários do nascente e poente do sol, do início das fases da lua, sobre marés, qualidade das praias, do ar, além de outras informações a respeito de características atmosféricas do mundo. Qualquer outro jornal que contenha essas informações poderá ser utilizado no desenvolvimento das atividades descritas neste artigo.

Dessa Seção, obtinha-se o horário do início das fases. A partir desses dados, foram construídas duas tabelas. A primeira, no mês de setembro, onde havia colunas com informações obtidas a partir do jornal, da observação em casa e na escola, e onde os alunos deveriam anotar o horário e a forma da Lua que observaram ou se não observaram. No segundo mês, outubro, introduziu-se mais uma coluna onde o aluno deveria anotar se eram as condições do tempo que não permitiam a observação, ou o motivo de não haver observação. Foi utilizado,

nesse segundo mês, um cartaz feito a partir de uma propaganda publicada em revistas que trazia fotos das mudanças de fases da Lua.

Os alunos fizeram observações muito interessantes. Primeiramente procuravam a Lua no céu em todas as direções e, depois de algum tempo sabiam a direção da trajetória da Lua; puderam perceber que na representação do jornal (através das legendas) não havia mudanças, mas em suas observações a Lua mudava de forma diariamente, havendo a necessidade de explicação da professora para a representação gráfica da legenda do jornal, da questão "Por que era padronizada no jornal e variável na natureza?".

Da observação da Lua na escola e em casa, surgiram perguntas como: "O que são as diferentes tonalidades da superfície da Lua?", "O dragão de São Jorge mora lá ?", "A professora viu o nariz da Lua?", "A minha avó disse que não estamos vendo a Lua na fase nova, porque ela só pode ser vista no terceiro dia", fato que foi confirmado pela observação da classe, como também foi confirmado junto a um cabeleireiro sobre a crença do corte de cabelo em cada fase da Lua. "Na Lua cheia as pessoas se transformam em lobisomem" - esse assunto foi muito discutido em sala por causa da novela que estava passando na TV.

Da mesma maneira, a veracidade do jornal e conhecimento popular foram contestadas, o que mostra dois aspectos interessantes em relação a crença. Ela é chamada para justificar um argumento que faz parte do senso comum e pode ser submetida a um teste de veracidade, como escreve Matallo (1989) e é uma forma de conhecimento que tem uma longa duração na sociedade humana. Já com o conhecimento científico, não é comum em toda a sociedade e, particularmente na escola, a tendência de se testar sua veracidade, e sim, a de demonstrá-la.

d) Subtema: Dia e Noite

A diferença na duração dos dias foi registrada através da construção de uma tabela com anotações diárias do horário do Sol Nascente e Poente. O horário era registrado tendo como base os dados fornecidos pela seção "Atmosfera" do jornal "Folha de São Paulo". Foi esta atividade que permitiu a abordagem dos seguintes conteúdos escolares: medidas padronizadas de tempo: hora e minuto; diferenças na duração dos dias; ocorrência do movimento aparente do Sol. A utilização do jornal permitiu interação entre as várias áreas do conhecimento como História, Geografia e Matemática.

A regularidade das variações da duração do dia através da anotações do horário do Sol nascente e poente foi observada pelos alunos em falas como: "Muda de um em um minuto". "Muda de dois em dois minutos". A observação de dados recolhidos diretamente do ambiente comparando-os com os publicados no jornal conduziu a interessantes conclusões com relação à aproximação ou distanciamento entre essas duas fontes de dados sobre os fenômenos dia/noite.

Da observação do horário do Sol poente, nas 3ª séries, foi possível explicar o que queria dizer horizonte, palavra da qual os alunos desconheciam o significado. Após a explicação do significado, um aluno de uma das turmas fez uma afirmação que produziu uma discussão entre seus colegas de classe: "Se eu caminhar até o horizonte vou tocar no céu?" Esta afirmação gerou uma discussão entre os alunos quando eles formularam várias hipóteses e ainda continuaram com idéias diferentes. Foi importante para os alunos pois não representou uma questão comprovada, fechada. Ficou em aberto, à guisa de novas respostas.

4 – Conclusões

Preocupadas em não transmitir conhecimentos prontos e acabados, desvinculados da realidade, criamos uma situação pedagógica sobre o estudo da variação da temperatura ambiente onde os conteúdos foram extraídos do cotidiano do aluno e no qual a participação do professor e do aluno foi um trabalho conjunto, havendo diálogo, discussões, a dúvida, a investigação e a criatividade.

O conhecimento do aluno foi ponto de partida para uma discussão do conhecimento científico. Esse conhecimento foi utilizado para interpretar fatos da realidade, rotineiros, respeitando o desenvolvimento intelectual dos alunos, de maneira que provocassem comparações entre eles, quando determinadas situações permitiram que avaliassem as vantagens e desvantagens do conhecimento científico, tecnológico e respectivos papéis na sociedade moderna.

Esta situação pedagógica permitiu desenvolvermos outros conteúdos na área de Ciências Físicas e Naturais, em uma perspectiva interdisciplinar.

O estudo da variação da temperatura ambiente, um subtema do tema “O Ambiente” permite esta abordagem interdisciplinar se entendermos que a noção de ambiente é

construída a partir da apreensão de seus componentes e processos e de suas múltiplas relações, nos seus aspectos físicos, químicos, geológicos, biológicos, tecnológicos e sócio-econômico-culturais permitindo-se que se criem condições para que o aluno comece a questionar e compreender as decisões de ordem política, social e econômica, como é apontado na Proposta Curricular para o ensino de Ciências em São Paulo. Em determinados casos, conseguimos fazer estes tipos de associação. Por exemplo, quando foi abordada a reportagem sobre a venda da água, ou o problema que o fenômeno "El Niño" causaria se houvesse seca e fome, perguntou-se quem seriam as vítimas? Ambas envolvem questões políticas, sociais e éticas.

Porém esta proposta de trabalho foi limitada pelo tempo disponível para realizá-la. O subtema Variação da Temperatura, como gerador de outros conteúdos e interdisciplinaridade, deve ser trabalhado em pelo menos duas estações do ano, como sugestão para o desenvolvimento do tema “O Ambiente”.

Dada a importância que o tema Ambiente tem em nossa sociedade, fazendo parte, inclusive, de um dos temas transversais dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), sugerimos que ele seja abordado de acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde do 1º grau da Secretaria do Estado de São Paulo em sua versão de 1988.

Ressaltamos que a questão da interdisciplinaridade abordada por nós foi uma tentativa de melhor compreendê-la, pois entendemos que não se faz a interdisciplinaridade, mas deve-se ser interdisciplinar. E como alunas/professoras em processo de nos tornarmos interdisciplinares, sabemos que existe um caminho a percorrer para melhor compreendê-la.

Assim, propomos que em qualquer atividade pedagógica a ser desenvolvida, a interdisciplinaridade deva estar presente, tendo em mente o que escreve Freitas (1995) “Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente em determinado objeto de estudo”, e a tentativa de criar possibilidades para desenvolvê-la, “(...) longe de desacreditar a interdisciplinaridade no atual quadro do desenvolvimento científico, ela deve ser mais uma bandeira de luta”. (p. 91).

A escola na qual trabalhamos faz parte da sociedade onde se dá a produção de vários tipos de conhecimento, inclusive o científico. No nosso trabalho docente, lidados com a produção científica, para compreendê-la e para entender também nossa própria produção de

conhecimento. Trabalhando com a produção científica, nós professores, para decifrá-la, devemos nos colocar como professores pesquisadores, ou seja, aqueles que estão no movimento de ação/reflexão/ação, pesquisando a sua própria prática pedagógica e tendo uma relação dialógica com os alunos, que consideramos, inclusive, como condição necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Ressaltamos também que, para que haja mudanças na prática pedagógica dos professores outras condições são necessárias e importantes, como a interação com Universidades, o trabalho coletivo, espaços para troca de experiências e condições materiais. Dentre estes, no nosso caso, o determinante foi a vontade política e uma maior interação entre a escola pública de ensino fundamental e a Faculdade de Educação da UNICAMP.

(Agradecemos especialmente a professora Mariley Simões Flória Gouveia, pela amizade e orientação durante o curso de Especialização em Avaliação e que resultaram em apoio e incentivo para que fizéssemos este relato de nossa prática pedagógica. Cabe aqui também agradecer ao professor Antonio Carlos Rodrigues Amorim, por sua orientação, revisão e estímulo na elaboração do artigo).

Notas

[1] Compreendemos as transformações e interações do ambiente nas dimensões sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas.

[2] As perguntas descritas a seguir representam as dúvidas e hipóteses dos alunos, não são a transcrição literal de suas falas, mas procuram guardar o conteúdo original.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ivan Morosino do. Ambiente, Educação Ambiental e Ensino de Ciências. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciências na escola de 1º grau: textos de apoio à proposta curricular,** 2ª ed. São Paulo: SE/CENP. p.39-61, 1992.

BRANCO, Samuel Murgel. **Aventuras de uma Gota D´Água.** 45ª ed. São Paulo: Moderna, 1990 (Coleção Viramundo).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991

_____ **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**, Efetividade ou Ideologia. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Caderno Cotidiano**, 1997

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **O ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Análise da Prática Pedagógica. **Educação & Sociedade**, nº 49, dez. 1994. p.468 – 484.

GOUVEIA, Mariley Simões Floria. Construindo uma Metodologia de Ensino de Ciências com

Professoras do Ciclo Básico. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciências na escola de 1º grau: textos de apoio à proposta curricular**. 2ª ed. São Paulo: SE/CENP, p.75 – 97, 1992

MATALLO Jr., Heitor. A Problemática do Conhecimento. In: CARVALHO, Maria Célia M. (org.) **Construindo o Saber: Técnica de Metodologia Científica.** 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1989.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Ciências e programas de saúde**; 1º grau. 3 ed. São Paulo, SE/CENP, 1988. 58p.i l.

O FENÔMENO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NAS CLASSES HETEROGÊNEAS

Ana Maria Caldana Costa
Aparecida Canuto Duarte

Trabalho de aproveitamento realizado nas disciplinas Pesquisa orientada I e II do Curso de Especialização "Avaliação Escolar e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental", sob a orientação das Professoras: Dra. Alzira Leite Carvalhais Camargo e Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

APRESENTAÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos foi realizada, coletivamente, por professoras que atuam em uma Escola Estadual de Campinas (SP), as quais se propuseram a refletir sobre o fenômeno da avaliação escolar.

O empenho do grupo foi direcionado para a discussão da problemática da avaliação que se torna mais instigante, quando se trata de sua prática nas classes heterogêneas.

Para a apreensão dessa realidade em suas múltiplas facetas, cada professora-pesquisadora responsabilizou-se pela coleta e análise dos dados de cada uma das dimensões privilegiadas, assim entituladas:

PARTE 1 – Condições sócio-econômico-culturais das famílias.
Prof. Ana Leonísia F. C. Ribas d'Avila.

PARTE 2 – Visão das famílias frente aos fatores que interferem no desempenho dos alunos-problemas.
Prof. Aparecida Canuto Duarte

PARTE 3 – Critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos Professores em classes heterogêneas.
Prof. Iracema Domingues

PARTE 4 – Inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na escola regular.
Prof. Ana Maria Caldana Costa

A Introdução e a Conclusão, assim como o Projeto de Pesquisa foram elaborados em conjunto, pelas pesquisadoras autoras deste trabalho.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida devido às dificuldades dos professores em avaliarem os alunos diante dos diversos níveis de aprendizagem, interesse, limites de aprendizagem, que se apresentam no interior de uma mesma sala de aula.

A avaliação dos alunos nas classes heterogêneas é difícil para o professor, bem como a limitação existente oriunda da obrigatoriedade de atribuição de notas ou conceitos, de forma classificatória.

A avaliação, como vem sendo feita, não dá condições para se acompanhar o desempenho dos alunos que apresentam um rendimento abaixo do esperado, pois não há critérios de avaliação que possam ser considerados ideais ou justos para todos.

Vários são os questionamentos feitos: O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quanto ele aprendeu?

Segundo Souza (1996 – p. 89), "a avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de

análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar".

Numa prática pedagógica educativa, com o propósito de compreender o processo de aprendizagem do aluno e seu desempenho, o professor deverá refletir sobre seu trabalho docente e, se necessário, modificá-lo para oferecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na escola.

Quanto ao trabalho pedagógico, quando é centrado no ensino, o papel do professor fica reduzido à transmissão ou à inculcação de conhecimentos. Mas quando este trabalho pedagógico é centrado na aprendizagem, o aluno passa a ser percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto. O professor torna-se mais consciente de seu compromisso político na medida em que, dando igualdade de oportunidades e condições para todos, envolve a construção do conhecimento, fundamental na instrumentação da cidadania.

Num processo de avaliação, é natural nos defrontarmos com dificuldades inerentes ao ato de aprender. Todo o diagnóstico das dificuldades ou facilidades não deve ser considerado como veredito, pois não se trata de absolver ou poupar o aluno ou o professor, mas sim tentar compreender e analisar como o processo de ensino-aprendizagem ocorreu.

Quanto a isso, Demo (1996 – p. 91), afirma que "tendo sempre em mente que o objetivo primeiro e último da avaliação é a aprendizagem qualitativa do aluno e que a avaliação deve ser concebida e praticada como processo permanente, fazendo parte integrante de todo projeto qualitativo educacional".

Novamente surgem questões:

- Por que o aluno não conseguiu alcançar determinados objetivos? Qual a interação entre professor/aluno frente ao problema?
- Quais os resultados significativos produzidos pelo aluno?
- A avaliação tem retorno para o aluno?
- Como seria a avaliação numa classe onde o professor respeita as limitações e possibilidades de cada um?

A avaliação do aproveitamento escolar indica a medida do que os alunos conseguiram aprender do que foi ensinado, e indicará em que medida o professor conseguiu orientar e direcionar o processo de ensino. A avaliação não deverá ter como objetivo premiar ou punir alunos, mas auxiliá-los a conhecer seu desenvolvimento e deficiências para que possam superá-las.

Por isso, "é importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções aos problemas propostos.'' Hoffman (1996 – p. 72).

Um outro aspecto importante a ser ressaltado é o planejamento. Este deve ser elaborado de modo a dar condições ao professor para modificá-lo conforme a necessidade, isto é, deve ser um planejamento flexível.

Pergunta-se então: Para que os objetivos propostos possam ser atingidos, as classes devem ser homogêneas? Em classes aparentemente homogêneas, existiria a homogeneidade?

O que se verifica-se na teoria é que não há um processo de aprendizagem homogêneo, pois há a singularidade de cada criança na aprendizagem, em que se leva em conta suas características físicas, intelectuais e psicológicas tão diferentes.

Em relação às classes homogêneas, observou-se que não existem classes totalmente homogêneas, porque muitas vezes os alunos são agrupados, classificados por conteúdos,

conceitos ou por outro critério seletivo e no interior da mesma sala de aula, surgindo diferentes níveis de aprendizagem.

Diante de tais questionamentos a presente pesquisa pretende conhecer melhor os fatores que possivelmente interfiram na prática avaliativa dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Trata-se de uma escola pública da cidade de Campinas, localizada num bairro próximo ao centro, que possui Shopping Center, Cinema, Hipermercado e é via de acesso a vários bairros da Zona Oeste, o que facilita a locomoção dos moradores do bairro.

PARTE 1
Condições Sócio-Econômico-Culturais das Famílias

Diagnosticar as suas condições sócio-econômico-culturais e analisar a respectiva influência do desempenho escolar.

Esta parte da pesquisa foi realizada junto às famílias dos alunos de 1ª à 4ª série de uma escola pública, com o objetivo de diagnosticar.

Pressupondo que as condições sócio-econômico-culturais das famílias interfiram no ensino-aprendizagem e no desempenho escolar da criança, realizou-se a coleta de dados através do questionário a fim de se obter informações para responder às indagações.

Em que condições vivem as famílias dos alunos? O que fazem? De onde e por que vieram para essa escola? Sentem-se seguros e satisfeitos com a escola que o filho frequenta?

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, que consta de uma introdução e de oito perguntas.

A introdução tem o objetivo de esclarecer aos pais a importância do questionário, bem como instruí-los quanto ao preenchimento do mesmo. As questões referem-se a dados do aluno e da família.

Os 402 questionários foram distribuídos e recolhidos pelo próprio professor da classe. Cada aluno recebeu um questionário para ser preenchido pelos pais ou responsável e devolvido no prazo de dez dias.

Após a devolução, os dados foram tabulados e analisados para se obter os parâmetros das condições sócio-econômico-culturais das famílias dos alunos.

Dos questionários distribuídos aos alunos, 72% foram preenchidos e devolvidos no tempo previsto e 28% não retornaram.

Constatou-se que 75% dos alunos têm os pais como responsáveis, 20% têm somente a mãe, 2,7% somente o pai, 1,7% aos avós e 0,6% outros.

Com relação a moradia 69% moram em casa própria, 30% em alugada e 1% em residência emprestada.

Quanto ao número de pessoas que residem numa mesma casa constatou-se o seguinte: em 31% residem quatro pessoas, 25% cinco pessoas, 15% três pessoas, 6% seis pessoas, 5% sete pessoas, 2% duas pessoas, 2% somam residências com dez, onze e catorze pessoas e 13% não responderam a pergunta.

No que se refere ao número de irmãos registrou-se que 38% dos alunos possuem um irmão, 27% dois irmãos, 16% são filho único, 8% três irmãos, 5% quatro irmãos, 1% nove irmãos e 5% não responderam.

Verificou-se que 46% das famílias são mantidas somente pelo trabalho do pai, 29% pelos pais, 13% só pelo salário da mãe, 4% pela mãe e irmãos, 2% por irmãos e 6% não responderam.

Na ausência dos pais 43% das crianças ficam com os avós, 16% com irmãos mais velhos, 11% com o pai ou a mãe, 8% com pessoas da família, 4% no vizinho, 3% ficam com a empregada, 2% em outra escola e 13% não responderam.

O que os alunos fazem fora do horário escolar : 81% brincam e assistem televisão, 8% só brincam, 4,5% frequentam outra escola, 0,5% trabalham e 6% não responderam.

Quanto aos deveres de casa, 72% dos alunos são auxiliados pelo pais, 13% por familiares, 4% por irmãos mais velhos, 2% fazem sozinhos, 1% possui professor particular e 8% não responderam.

Verificou-se que 13% das famílias residem no bairro há menos de um ano, 27% de um a cinco anos, 38% de cinco a dez anos e 22% há mais de vinte anos.

Constatou-se que 36% dos alunos frequentam a escola há menos de um ano e 64% há mais de um ano.

Observou-se que 40% dos alunos usam transporte particular, 18% o transporte escolar, 17% vão e voltam da escola a pé, 10% utilizam ônibus circular e 15% não responderam.

Comprovou-se que 41% dos alunos iniciaram os estudos nessa escola, 31% vieram transferidos de outra escola estadual, 14% de escolas particulares, 12% de escola municipal, 2% não responderam.

Quanto a escolaridade dos pais, verificou-se que 40% dos pais possuem 1° Grau completo, 23% completaram o 2° Grau e 3% não completaram, 4% completaram o curso universitário e 1% não completaram. Quanto as mães, 44% possuem o 1° Grau completo, 19% completaram o 2° Grau, 8% cursaram a universidade e 3% não a completaram, 5% não responderam.

A pesquisa revelou que 75% dos alunos não fizeram e nem fazem tratamento médico, 23% fazem tratamento e 2% não responderam.

As profissões dos pais que mais se destacaram foram: Metalúrgico, Motorista e Vendedor.

Das mães: Do lar, Manicure ou Cabelereira e Professora.

A renda familiar ficou assim distribuida: 35% até 5 salários mínimos, 26% até 10 salários, 20% acima de 10 salários e 13% até 2 salários e, 6 % sem resposta.

Na questão que se refere a avaliação da escola, as respostas mostraram que 53% dos pais acham boa, 41% ótima e 6% regular.

Os indicadores desse questionário possibilitaram a caracterização das condições sócio-econômico-culturais das famílias dos alunos que frequentam essa escola.

Constatou-se que, as famílias não são numerosas, que a maioria tem por responsável o pai e por ele são mantidas financeiramente.

Notou-se que na ausência dos pais as crianças ficam sob os cuidados dos avós, irmãos mais velhos ou parentes. Alguns frequentam outra escola para práticas esportivas.

Verificou-se que fora do horário escolar as crianças passam o tempo assistindo televisão ou brincando, dois alunos trabalham para ajudar a mãe no orçamento familiar.

É importante citar que a maioria dos alunos fazem as lições de casa auxiliados pelos pais, principalmente pelas mães que não trabalham fora, possibilitando a interação da família-escola.

Constatou-se que a maioria dos alunos moram no bairro há vários anos em casa própria.

Muitos frequentam a escola há mais de um ano e nela iniciaram seus estudos, os que vieram transferidos de outra escola estadual foi devido a mudança que a Secretaria de Educação do Estado realizou no início de 1996, separando os alunos de 1ª a 4ª série dos de 5ª a 8ª série e 2º Grau. Alguns vieram transferidos de escolas particulares por questões financeiras e os de escolas municipais por concluírem o pré, e a rede municipal não oferecer vaga para todos.

Embora muitos alunos residam no bairro, o meio de transporte mais utilizado é a condução própria ou transporte particular, o número dos que usam o ônibus circular é insignificante.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, a grande maioria possui o 1º Grau completo, é significativo o número que possui o 2º Grau e alguns concluiram o universitário a que atribuimos o interesse que demonstram pelo desempenho escolar do filho e pela melhoria da qualidade de ensino na escola.

Notou-se que os alunos no geral são saudáveis, constatamos alguns casos alérgicos como: rinite, bronquite, cinco casos de animia, um de epilepsia, um cardíaco e seis recebem acompanhamento psicológico.

Constatou-se que a maioria das famílias recebe até 10 salários mínimos e as profissões que prevaleceram dos pais: Metalúrgico, Motorista e Vendedor. Mães: do lar, Manicure ou Cabelereira, professoras.

No que se refere à avaliação escolar, os pais demonstraram satisfação quanto à organização e que a melhoria só será possível com a mudança do sistema de governo e das autoridades competentes.

Os respondentes deram algumas sugestões para o bom andamento da escola, tais como:

- Para melhor segurança a presença de um policial e a elevação dos muros que cercam a escola.
- Mais funcionários para a função de inspetor de alunos.
- Aulas de informática e a instalação de computadores para uso dos alunos.
- Melhoria na quadra de esportes, mais atividades esportivas para uso dos alunos.
- Equipar a Biblioteca para que os professores possam desenvolver melhor as aulas de leitura e pesquisa.
- Reforma e limpeza dos banheiros.
- Quanto aos professores, raramente foi solicitada uma disciplina mais rígida e mais deveres de casa.

Os dados obtidos nesta primeira parte da investigação irão nortear o estudo, a fim de se adquirir novos conhecimentos oriundos de várias outras fontes de informação para que se conheça a situação e os diversos fatores que interferem no desempenho de alguns alunos que apresentam baixo rendimento escolar e que são tidos como “alunos-problemas”.

PARTE 2
Visão das Famílias Frente aos Fatores Que interferem no Desempenho dos Alunos-Problemas

> “A avaliação não é apenas uma operação técnica; é uma relação social, um ajuizar da conformidade ou do desvio, um valor em jogo para os professores, os alunos, os pais. Seria muito útil conhecer melhor a forma como é vivida a avaliação pelas crianças e

> pelos pais.”(Dokic e Lurin citados por Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986 – p. 137).

Sentimos a necessidade de um contato com as famílias dos alunos considerados problema pelos seus professores.

Como objetivos a serem buscados, destacamos:

- Identificar a expectativa da família quanto ao trabalho do professor.
- Identificar a visão de avaliação por parte da família.
- Compreender as relações “família/escola” que se constroem através da linguagem avaliativa e seus desdobramentos sociais.
- Conhecer a visão da família acerca do rendimento dos alunos e os fatores que nele interferem.

Com relação à visão que as famílias têm dos fatores que interferem no desempenho dos alunos-problemas foi realizada uma entrevista com cada pai ou responsável por esse aluno.

A entrevista foi o instrumento usado para a coleta de dados mais adequado para este tema, pela possibilidade de contato direto com os pais.

Por aluno-problema entende-se aquele que possui dificuldades de assimilação e raciocínio, falta de interesse pelo aprendizado e apresenta conflito de natureza psicológica dificultando o relacionamento social.

Os alunos-problemas foram indicados pelos professores da classe.

Para que estes alunos fossem realmente considerados “problema” este pesquisador e a sua equipe fizeram um levantamento de dados sobre o aluno e uma análise de sua vida escolar.

Os alunos selecionados possuem idade entre 7 e 13 anos, e somam um total de 23 crianças, ou seja. 8% dos alunos da escola.

Foram enviadas 23 convocações aos pais ou responsáveis, solicitando sua presença na escola para tratar de assuntos referentes aos filhos durante uma entrevista.

O atendimento às entrevistas foi marcado no horário das 12:00 às 13:00 hrs., de segunda à Sexta-feira, durante 15 dias.

Dos 23 pais convocados, 17 compareceram e 6 não atenderam à convocação.

Quanto aos pais entrevistados, 100% demonstraram: tristeza, aborrecimento, decepção, chegando mesmo a mencionar o termo “arrazados” com o fracasso escolar de seus filhos. Mas apesar desse estado de espírito, todos têm anseios e buscam colaboração junto à escola, para melhorar o aprendizado de seus filhos.

Os pais, conscientes da situação dos seus filhos, julgam que vários fatores influenciam no desempenho escolar dos mesmos.

Podemos classificar as respostas em quatro grupos:

1 – Problemas sócio-culturais:

- 35% dos pais entrevistados culparam a situação familiar: separação dos casais, a bebida, a falta de emprego, a falta de moradia digna, tendo que morar em casa dos avós, ou parentes, provocando a desestruturação familiar.
- 5% dos pais, com origem cigana, alegam que a falta de moradia fixa, morando em barracas, mudando-se constantemente de local, interferem no rendimento escolar de seus filhos.
- Pela tradição cigana a mulher não pode ter acesso ao estudo, somente o homem deve estudar preparando-se para ser o chefe, o líder.
- Esta mãe deu o seguinte depoimento: “Gostaria de poder estudar mesmo hoje com 40 anos, fico triste por não saber ler, tudo peço aos outros. O tempo passou, o ciganos evoluíram e

hoje é necessário que a mulher estude. Falo para minha filha: - Você precisa estudar para não ficar como eu."

2 – Problemas de saúde:

- 30% dos pais entrevistados, alegam que os seus filhos têm sérios problemas de saúde, os quais realmente bloqueiam o aprendizado dos mesmos. Alguns dos problemas citados: desmaios, ausências, tratamento com anti-convulsivo, problemas neurológicos, nascimento com moleira fechada, e todos eles têm acompanhamento médico constante e fazem terapia.

3 – Problemas psicológicos:

- 10% dos pais entrevistados afirmaram que seus filhos apresentam problemas pscológicos como: ciúmes e competição com o irmão gêmeo, preguiça e apatia em casa e na escola.

4 – Problemas com o sistema de ensino:

- 20% dos pais entrevistados culparam: o Ciclo Básico, como ponto chave pelo fracasso escolar do filho.
- As mudanças constantes no sistema de ensino, para pior.
- A falta de autonomia do professor.
- A falta de rigidez na disciplina escolar (deveria ser tal qual "Ritler"), na concepção do pai: "A professora passa a mão na cabeça do aluno".
- O professor como profissional é mal remunerado.
- 5% dos pais entrevistados culpou a professora como causa do fracasso escolar de seu filho.

A pesquisa com os pais foi valioza pois no forneceu dados necessários para uma conscientização sobre os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.

A entrevista com os pais, em determinados dias e horários, propiciou mais confiança e segurança por parte deles, em expôr seus problemas e em encontrar apoio na equipe escolar.

Mostraram ser conscientes das dificuldades de aprendizagem de seus filhos, da exclusão em escolas anteriores, trazendo informações mais completas e surpreendendo a professora entrevistadora, porque por diversas oportunidades foi dada a chance aos pais relatarem os problemas em reuniões, conversas particulares, em dia e horários especiais e muitos fatos foram omitidos, sendo revelados só nesta pesquisa.

Os pais demonstraram preocupação frente ao fracasso escolar de seus filhos e têm interesse em colaborar com os professores, por meio de uma integração escola e família.

Diante do surgimento dos problemas de aprendizagem, torna-se fundamental esclarecer se se trata de dificuldades "com a escola", "na escola" ou "fora da escola".

O que implica no processo de aprendizagem do aluno? Os problemas de aprendizagem são um problema intelectual?

Nem sempre é o problema intelectual que determina o fracasso escolar, outros aspectos já citados anteriormente nos resultados das respostas obtidas constatam que fatores diferenciados interferem também no seu rendimento escolar.

A origem social acarreta consequências para o aluno no interior da escola, como o ritmo diferenciado de aprendizagem, que muitas vezes é confundido pelo professor como um problema psicológico ou intelectual e procura-se o auxílio da pscologia para encaminhar o problema.

O ritmo diferenciado dos alunos está também relacionado com a questão da história de vida ligada à sua origem social, se chegam à escola com determinadas experiências, ou sem elas.

Pelas diferenças individuais e culturais também surgem os comprometimentos na área do conhecimento e do desempenho escolar.

A situação emocional vivenciada por estas crianças apresentam uma complexidade de variáveis, como a perda dos pais, conflitos familiares, alcoolismo, limitações econômicas, desemprego ou trabalho excessivo dos pais e problemas de moradia. Tais variáveis interceptam o processo evolutivo da criança e são considerados fatores bloqueadores do processo de aprendizagem.

Num sistema de ensino que introduz na escola mudanças constantes de acordo com a política vigente, onde um dirigente não conclui o trabalho iniciado pelo anterior e não tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, mas sim os seus interesses próprios e do sistema, todo este processo de mudanças é visto pelos pais como um dos fatores que colaboram também com o fracasso escolar de seus filhos.

Por causa de um sistema de educação inoperante, muitas escolas infelizmente não sabem até hoje como se adaptar e se modificar para atender às diversas necessidades dos alunos, nem lidar com problemas de atitudes e de comportamento, desenvolver técnicas e dar o apoio que alguns aluno precisam para terem sucesso na sua aprendizagem.

> "Como se situa, diante do aprender, uma criança que é sempre desconhecida em suas reais possibilidades, vista apenas a partir de suas dificuldades, onde, diariamente, depara com conflitos cognitivos que a ultrapassam? Onde se instala o prazer? Onde a busca?" (Baraldi, 1994 – p. 170).

O professor sendo o elemento mediador entre a escola e a família, e estando comprometido com a educação em todos os aspectos, deveria sempre refletir sobre a sua prática pedagógica, usar critérios, instrumentos diferenciados em sua avaliação, para que sejam dadas as chances de sucesso aos educandos.

PARTE 3
Critérios e Instrumentos de Avaliação utilizados pelos Professores em Classes Heterogêneas

Esta parte da pesquisa foi desenvolvida para que pudéssemos conhecer por meio de dados a opinião, o critério e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em classes heterogêneas.

De quatorze professores que lecionam na escola onde se realizou a pesquisa, somente dez se dispuzeram a participar.

Tais professores receberam um questionário para responderem, o qual foi elaborado para atender aos seguintes objetivos:

- Conhecer a opinião dos professores da escola pública em relação à avaliação de alunos-problemas.
- Identificar as formas de trabalho desenvolvidas para recuperação dos alunos em situação de fracasso escolar.
- Identificar os diversos critérios utilizados pelo professor na avaliação.
- Levantar a opinião dos professores quanto à avaliação mediadora em classes heterogêneas e conhecer sua aplicação.
- Avaliar as condições objetivas de trabalho para a implantação de propostas inovadoras de avaliação.

Primeiramente foi realizado um levantamento das situações dos alunos-problemas nas diferentes turmas.

Observamos que segundo dados colhidos com nossa pesquisa, 100% dos professores têm classes heterogêneas.

Constatou-se que 80% da heterogeneidade é devida a diferentes níveis de aprendizagem e 20% devida a problemas de comportamento psicológico e deficiência física.

A maioria dos professores, 80%, têm alunos-problemas. E 70% responderam ter alunos deficientes reais em suas classes, e suas maiores dificuldades encontradas foram: falta de especialização ou orientação para trabalhar com tais deficiências. Cerca de 20% não têm alunos deficientes e 10% justifica não ter encontrado dificuldades com aluno portador de deficiência auditiva, por ser o aluno inteligente e participativo.

Tomando por base a experiência do professor com alunos-problemas, os fatores citados que mais influenciaram no desempenho escolar são:

- Desajuste familiar: 40%.
- Problemas de saúde: 20%.
- Problemas sociais e econômicos: 20%
- Auto-estima: 20%.

Quando o professor diagnostica ter aluno-problema suas atitudes são as seguintes: buscam a causa, trabalham com os alunos e conversam com familiares: 50%. Cerca de 30% dos professores chamam os familiares e conversam sobre o desempenho do aluno. E 20% omitiram-se.

Não obtendo resultado satisfatório de aprendizagem de alguns alunos, 50% dos professores buscam refletir sobre sua prática pedagógica e partem para uma nova ação, a fim de sanar as dificuldades. Sendo que, 40% dos professores buscam a causa e auxílio em outros profissionais. E 10% apresentam trabalhos paralelos.

Com relação ao apoio dos envolvidos no processo educacional, a justificativa dos professores foi a seguinte:

- Às vezes receberam apoio: 50%.
- Sempre receberam apoio: 30%.
- Não receberam apoio: 20%

No que se refere à organização da avaliação dos alunos-problemas:

- Cerca de 50% dos professores usam instrumentos diferenciados para tentar ampliar as oportunidades de sucesso do aluno. Para os outros, 40%, a organização das formas de avaliação é igual, procura definir critérios diferenciados para a correção e usam instrumentos diferenciados para tentar ampliar as oportunidades de sucesso do aluno. Para 10% a organização das formas de avaliação é igual, procura definir critérios diferenciados.

Na visualização de caminhos e na busca do ideal pedagógico, centramos nossa atenção no papel do professor que, com seu fazer, imprime um caráter singular à própria situação de ensinar a aprender.

Os professores se diferem pela sua formação, a sua experiência, a sua ideologia, a sua concepção pedagógica, a sua personalidade.

No caminho conclusivo desta parte da pesquisa, podemos dizer conhecer a opinião de alguns professores e quais atitudes tomam quando diagnosticam alunos-problemas. Observamos o respeito que é dado ao aluno e a conversa que os profissionais procuram ter com familiares, buscando mostrar ao aluno o que ele é capaz.

Os professores pesquisados na sua maioria usam instrumentos diferenciados para tentar ampliar as oportunidades de sucesso do aluno e os critérios utilizados são: interesse, participação, questionamentos, atenção, estudo em casa, relatórios, notas.

De tempos em tempos o professor deverá situar os alunos uns em relação aos outros e atribuir a cada aluno uma nota ou uma apreciação qualitativa que serão dadas a conhecer aos interessados, à sua família, e à administração escolar.

A avaliação tem sido limitada pela hipertrofia que o processo de atribuição de notas ou conceitos assumiu na administração escolar.

Definir através de notas ou conceitos as dificuldades e facilidades dos alunos é apenas um recurso simplificado que identifica o oposição do aluno numa escola.

Contudo, sabemos que um conceito "C" para muitos pode ser a explicação para aprovação ou retenção de um aluno, sem se analisar o significado deste conceito no processo de ensino, como as condições de aprendizagem, instrumentos e processos de dados empregados para atribuição deste conceito, isto é, limitar a análise do rendimento do aluno e a possibilidade do professor em compreender o processo que coordena em sala de aula.

Ao observarmos uma sala de aula, teremos muitas impressões, pois a dinâmica da aula é complexa e neste interior é que haverá a construção do conhecimento. Podemos dizer que a ação avaliativa corresponde a perceber, identificar e trabalhar as dificuldades encontradas pelo aluno no processo de conhecimento.

O professor vai formular objetivos e construir um saber não só nas particularidades de cada criança ou no momento de cada uma, mas também no processo de como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Devemos destacar:

- Como o professor trabalha e em que princípios sustenta sua prática cotidiana?
- que é que o professor pretende com uma determinada proposta?
- Que objetivos são formulados e o que o professor faz para que sejam atingidos?

No início do ano escolar, cada professor encontra-se perante um grupo de alunos que deverá fazer progredir tendo em conta um programa e um plano de estudo, num local, em condições materiais concretas nem sempre atrativas e convenientes.

A desigualdade de tratamento não nasce em geral de uma vontade de discriminação, mas sim do fato que colocado perante uma turma, um só professor não pode tratá-los exatamente por igual. Num grupo dificilmente se permite a individualização da ação pedagógica enquanto tal ou mesmo da avaliação escolar propriamente dita, não exclue de modo algum uma percepção individualizada da personalidade de cada aluno, de seu modo de participação na aula, da sua atitude em relação ao professor ou aos colegas, do interesse que revela pela escola da sua vivacidade, do espírito da capacidade de resposta.

Existem muitas outras modalidades de desigualdade de tratamento em diversos domínios: - Da autoridade e das tarefas distribuidas pelo professor, relações com os pais, tempo consagrado a cada aluno na aula ou fora dela. A origem comum destas desigualdades encontra-se nas diferenças culturais entre os alunos, na diferença de aquisição escolar, nos gostos, nos interesses, atitudes e hábitos.

Muitas vezes, algumas dessas diferenças têm uma incidência direta sobre a desigualdade perante o ensino ou sobre a avaliação.

A avaliação enquanto tal será responsável pela desigualdade perante o mesmo ensino?

Ora, a escola é literalmente violenta com essa estrutura arcaica. O que se pode esperar desse alunado quando crescer e tiver que devolver à sociedade a forma com a qual foram tratados?

Certamente, boa parte dos múltiplos comportamentos violentos toca de perto os que são professores, que têm por profissão garantir o acesso ao prazer do saber para todos, apoiados numa política educacional com "p" maiúsculo, acima de partidos ou credos, meta de uma comunidade, composta verdadeiramente de seres humanos.

O professor é o centro, a fonte e o motor de qualquer tentativa de melhoria escolar. E ele o é porque ensinar felizmente pode-se saber hoje, é conduzir um processo sócio-cultural que acontece na interlocução interna e externa à sala de aula. Compreender esse processo, provocá-lo, apoiá-lo e conduzí-lo é a essencialidade do papel do professor.

Destaca-se que o professor que orienta os alunos procurando localizar suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem, ou melhor, atingindo os objetivos formulados.

Com relação à opinião dos professores pesquisados quanto a avaliação mediadora, observamos que 50% dos professores acreditam na ação avaliativa como uma das mediações pela qual se organiza o saber. Devendo existir ação, movimento, provocação e reciprocidade intelectual entre professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando e organizando suas idéias.

Evidenciou-se nesta parte da pesquisa que 70% dos professores possuem alunos com deficiências reais; as dificuldades encontradas foram não terem especialização ou orientação para trabalharem com tais deficiências.

Buscamos, então entender os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em classes heterogêneas.

A avaliação ganha sentido pedagógico com fins estabelecidos a serem atingidos através da interação dialógica do trabalho traçado por professores e alunos. Desta forma prevê-se a existência de um instrumento processual avaliatório que determinará a medida de qualidade atingida.

O professor deve ter bem claro os princípios que regem seu fazer, pois os mesmos estão relacionados com os princípios de cidadania que estão sendo construídos junto aos alunos.

Ao professor cabe a recuperação da semente do profissionalismo existente em si, renascendo da sua própria força, luz, percebendo em seu fazer o dever e o poder de realização e transformação.

PARTE 4
Inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiasi na Escola Regular

Pelos dados obtidos nas entrevistas feitas com as famílias dos alunos-problemas e nos questionários respondidos pelos professores, observamos que um dos problemas citados, além da heterogeneidade das turmas é também a existência de 4% dos alunos que são portadores de necessidades especiais, tais como deficiências: auditiva, física e mental.

Com estes dados, traçamos alguns objetivos:

- Identificar as formas de resistências presentes, quanto à aceitação do deficiente real na escola.
- Identificar as condições que o sistema educacional regular oferece para a inclusão dos alunos portadores de deficiências.

- Compreender as relações professor/alunos portadores de necessidades especiais.
- Situar os mecanismos de avaliação envolvendo os alunos portadores de deficiências.
- Estaria a escola comum preparada para receber a criança com deficiência?

Pela realidade das escolas públicas percebemos que a estrutura do ensino precisaria de uma nova organização, pois a integração do aluno com necessidades especiais na classe comum é na maioria das vezes apenas mera integração física, pois a integração quando mal planejada não proporciona ensino adequado, quando muito, por força da lei, oferece um lugar na sala de aula, apenas um espaço físico.

E como cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo desta escola regular, então sabemos que precisamos mudar o sistema e não a criança.

A direção da escola precisa estabelecer a filosofia de que todas as crianças podem aprender e pertencer à vida escolar e social da comunidade, envolvendo a equipe escolar e os recursos educacionais.

Diante da decepção, da angústia, do impacto que o professor experimenta com a chegada de uma criança portadora de deficiência, afetada por algum problema físico ou patológico, a comunidade educacional não recebe apoio e orientação para a integração desta criança na organização da escola regular.

Mas como o professor sente o impacto ao se deparar com este problema? Falando daquele professor que nunca tenha se deparado com um aluno que tem necessidades educativas especiais e agora começa enfrentar o desafio de incluí-lo não apenas na sua turma, mas na sua vida.

Pela falta de preparo pedagógico do professor para atuar com o educando portador de deficiência, constatamos que alguns demonstram interesse e boa vontade em ajudar, mas não têm capacitação pela sua formação básica.

Sendo assim, o docente pede ao psicólogo uma receita, uma técnica milagrosa que lhe dê solução para o mal-estar que estas crianças lhe causam e, onde sua própria técnica fracassa.

Torna-se necessária a capacitação do professor através da formação básica em nível de 2º Grau, nos Cursos de Pedagogia em suas diferentes habilitações, atingindo os Cursos de Pós-Graduação mediante a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a problemática desse alunado.

O professor como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é parte fundamental para a elaboração de um novo projeto pedagógico que atenda as diferenças individuais de cada aluno.

Quando o professor se vê à frente da inclusão dos alunos portadores de deficiências na sala de aula, sente três grandes dificuldades:

- Medo: O medo do desconhecido, do fracasso, de não saber o que fazer dentro da sala com o aluno com necessidades especiais.
- Controle: O professor tem medo de perder o controle da sala e isto significa que não têm todas as respostas para controlar esta criança especial e portanto precisa de ajuda.
- Mudança: reação à mudança, mas precisa escolher, dar chance de crescer com estas mudanças.

Dentro da escola, esbarra-se em valores pessoais e profissionais, posturas, formas de agir, tornando-se muito difícil a superação da problemática, que não é da criança, mas de uma visão sócio-histórica da questão.de direitos educacionais. E todos esses aspectos estão diretamente ligados ao fator .

Para um projeto educacional de democratização, criança/escola/família/sociedade, devemos rever questões em nível da conjuntura educacional, para que não se tenha uma relação paternalista da escola para com as crianças especiais, como se abrir-lhe as portas da escola fosse um ato de "amor", de condecedência. Precisa-se passar a ver a criança diferente, como portadora "vontade política".

Em matéria de aprendizagem está em evidência que a inteligência é um processo e não um Dom de que se fica inteligente aprendendo e todos podem aprender. Nesse aspecto podemos concluir que a criança portadora de necessidades educacionais especiais, podem aprender, só não se pode afirmar o quanto e muito menos estipular um tempo.

- A inclusão escolar aumenta ou diminui a motivação do aluno deficiente?

A criança portadora de deficiências precisa ter o estímulo de crianças ditas "normais", não somente para vencer suas dificuldades, não só na socialização, mas é esse espelhamento com o outro que vai definindo a própria imagem corporal, que vai fazendo a criança se construir psiquicamente.

- Devemos considerar em primeiro lugar a integração social em detrimento do desenvolvimento educacional dos alunos portadores de deficiências?

Outras indagações:

- A inclusão do aluno deficiente na escola regular prejudica sua auto-estima quando ele não consegue "acompanhar a turma"?
- Um professor tem condições de dar atenção ao aluno com deficiência em salas superlotadas?
- Alunos com necessidades educativas especiais podem "atrapalhar" seus pares normais numa sala de aula?
- A escola que se diz inclusiva pode manter o esquema de repetência?
- Como a escola avalia o progresso destes alunos?

Sendo a escola responsável pelo desenvolvimento do processo de escolarização, cabe também a ela adequar procedimentos que facilitem a abordagem dos conteúdos curriculares, os mecanismos para fixação e as possibilidades da avaliação.

É necessário primordialmente rever a avaliação como um todo: seus objetivos, sua função, seu conteúdo e os parâmetros que permitam a continuidade dos estudos, muito mais que a somatória das informações que o aluno consegue transmitir.

Formular procedimentos de avaliação, de forma que a análise qualitativa prevaleça sobre a quantitativa. Que se observe um objetivo maior, que é o de que a criança progrida nos processos e resultados significativos de seu desenvolvimento integral, a fim de possibilitar-lhe as condições básicas para sua independência pessoal nas diferentes áreas evolutivas.

Podemos observar aspectos positivos e negativos na inclusão das crianças portadoras de deficiência nas escolas comuns:

Aspectos positivos:

- Convivência social mais estimulante pelas trocas diferenciadas que promovem avanços.
- Maiores estímulos para a linguagem oral e a comunicação e expressão.
- Desmistificação de preconceitos da comunidade escolar.
- Satisfação familiar pela possibilidade da participação social e educacional do filho.
- Transformação do direito à cidadania plena em realidade.

Aspectos negativos:

- Nem todos os alunos são elegíveis para a integração.

- Despreparo da comunidade escolar para aceitação do portador de necessidades educacionais especiais.
- Rebaixamento da auto-estima pelo fracasso escolar.
- Profissionais despreparados.
- Mecanismos de avaliação inadequados à realidade do portador de deficiências.
- Turmas numerosas com alunos do Ensino Regular e dificuldades da redução do número de alunos para se adequar a essa situação.

"Não se trata de transformar profundamente a estrutura da escola, mas sim de uma tentativa de reconstrução da prática pedagógica num duplo sentido: em primeiro lugar reconhecer, admitir, aceitar o fato de existirem diferenças entre os alunos e reconhecer o direito à diferença; seguidamente desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, próprias para assumir as diferenças entre alunos e através delas as diferenças entre meios sociais." (Grupo Rapsodie, in Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986 – p. 102).

"Afinal, precisamos operacionalizar o discurso da inclusão/integração dos alunos com necessidades educativas especiais. É preciso que, na escola, eles também construam sua cidadania com qualidade formal e com qualidade política." (Demo, 1985, in Rosita Edler Carvalho – p. 127).

Não basta estar incluido numa sala de ensino regular se, junto com seus colegas, não desenvolverem sua capacidade crítica e criativa.

A escola deve oferecer a todos, sem exceções, os elementos de emancipação pela apropriação dos conhecimentos (qualidade formal), pelo desenvolvimento do aprender a aprender e do saber pensar (qualidade política).

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Numa modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, a dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e com ideais democráticos de uma educação para todos.

CONCLUSÃO

Entendemos que a família é o primeiro e fundamental lugar de construção da criança, onde ela registra o início de sua história de vida. É da família a tarefa de construir o sujeito, com ou sem patologia.

A entrada na escola revela o quanto a família foi ou não, bem sucedida no desempenho de sua função. Mesmo crianças sem patologia podem mostrar sintomas indicando os tropeços da família.

Pudemos constatar pela pesquisa, que o nível sócio-econômico-cultutal das famílias dos alunos, é bom e também que somente 8% dos alunos são considerados problema, sendo que as famílias destes alunos, quando entrevistadas, mostraram consciência da situação.

Com a crescente procura da escola por parte das famílias com crianças portadoras de deficiências, que encontraram abertura na escola para atendimento a estes alunos, houve aceitação por parte dos professores, que buscaram subsídios para uma prática pedagógica adequada a estes alunos.

Mas como falta preparo para os professores e toda a equipe escolar, esta inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais não está sendo totalmente desenvolvida. São casos especiais inseridos nas classes heterogêneas, e para os quais procura-se o desenvolvimento de suas potencialidades, e buscando uma avaliação que respeite as suas individualidades.

Mas percebemos que esta convivência social entre alunos “normais” e “especiais” é muito estimulante pelas trocas diferenciadas e enriquecedoras.

Pela pesquisa feita com os professores da escola, na sua maioria acredita que os instrumentos de avaliação devem ser individualizados, permitindo uma avaliação diagnóstica que não vise classificar os alunos, comparando uns em relação aos outros, mas sim conduzir cada um a situações de aprendizagem, suscetíveis de progresso.

Mediante o diagnóstico das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, concluí-se que há que se redefinir o papel do professor como mediador que dinamiza o intercâmbio do educando com o seu grupo, partindo-se do pressuposto de que a criança sabe, e reflete sobre seus conhecimentos, organiza-os, aprofunda-os, enriquece-os e desenvolve-os.

Cabe ao educador acompanhar o processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, organizar estímulos e proporcionar-lhe vivências enriquecedoras, favorecer sua ampliação do saber.

A construção de um saber possibilita o sujeito de tomar consciência das próprias limitações e possibilidades. É diante dos objetivos não alcançados que surgem as mudanças de atitudes, busca de soluções e, consequentemente, a possibilidade de se fazer um trabalho conjunto entre professor e aluno, pois os erros são a expressão concreta de certos momentos próprios da construção de um conhecimento.

Neste sentido, concluí-se que vale a pena equivocar-se, porque só o equivoco em seus diferentes níveis de reformulação, possibilita o conhecimento.

Isto não vale somente para as crianças, mas também, para todos os envolvidos neste processo e aí está a necessidade de se reformular o que acreditávamos estar certo.

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca ao conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional, refletindo assim partirá para uma nova ação. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, contribuindo e dando sustentação para a realização do seu fazer, na recuperação dos alunos desde uma argumentação, exposição dialogada, debates, uma nova forma de explicação, relatórios para ver se houve o entendimento e aprendizagem.

O professor na dimensão plena de seu papel sócio-político-educativo, muda a sua ação pedagógica do ensinar para o aprender, seja a aprendizagem do aluno ou a dele própria, como elemento integrante de todo o processo. Deixa de ser profissional do ensino e se assumi como profissional da aprendizagem, facilitador da construção de conhecimentos numa sociedade inclusiva.

Pensar no processo de exclusão que hoje a escola gera, refletindo o sistema, pela sua avaliação classificatória e seletiva, faz-se necessário compreender as mudanças urgentes que devemos realizar na educação, construindo uma pedagogia mais humanizadora, para que o homem possa ter uma postura crítica e ativa na vida social, possibilitando a solidariedade, a justiça e o exercício pleno da cidadania.

Considerando as dificuldades que os professores encontram para avaliar seus alunos nas classes heterogêneas, as quais constituem a totalidade das turmas nesta escola, buscamos com esta pesquisa dados, embasamentos teóricos que respondessem às indagações, para termos

melhor compreensão das causas que levam ao insucesso e a desigualdades, resultantes das diferenças de toda ordem entre crianças.

Defendemos uma pedagogia diferenciada, preocupada em respeitar a identidade pessoal e cultural de cada um, de reconhecer na escola o direito à diferença.

Agora é o momento para irmos avante, para iniciarmos o processo de mudança, relembrando que barreiras são somente problemas esperando por soluções.

BIBLIOGRAFIA

BARALDI, C. – Aprender, a aventura de suportar o equívoco. Petrópolis; Vozes, 1994.

PÉREZ – RAMOS, A.M.Q. e PÉREZ-RAMOS, J. – Estimulação Precoce Serviços, Programas e Currículos – Ministério da Ação Social – Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.

PERRENOUD, P.; ALLAL, L.; CARDINET, J. – A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra (Portugal): Almedina, 1986.

WERNECK, C. – Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva, 1997.

KRAMER, S. – A formação do professor como leitor e construtor do saber, In MOREIRA, A.F.B.(org) - Conhecimento Educacional e Formação de Professor, Campinas (SP): Papirus, 1994, p. 101-126.

SMOLKA, A.L.B. e LAPANE, A.F. – O trabalho em sala de aula: teorias para que?, Unicamp, 1990 (mimeo), p.14.

HOFFMANN, J.M.L. – Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre (RS): Educação e realidade, 1993, p. 59 – 86.

FREITAS, L.C. – Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática, Campinas (SP): Papirus, 1995.

DEMO, P. – Avaliação sob o olhar propedêutico, Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 91 – 127.

SOUZA, C.P. – Avaliação escolar limites e possibilidades: Idéias, São Paulo (SP), n. 22, 1994, p. 89 – 90.

COSTA, N.D.M.; GROSSI, E.P.; MANTOAN, M.T.E.; MENDONÇA, M.M.N.; FONSECA, H.V.; RODRIGUES, S.V.; OLIVEIRA, S.L.C. – Da segregação à integração – Um processo para a construção da cidadania. – II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano Sobre Síndrome de Down. ANAIS, Brasília (DF), 1997.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES, APRENDIZAGEM E MÉTODO NA PERSPECTIVA DE UM TRABALHO COLETIVO

Célia Maria Pastorelli Sampataro Lagôa (UNICAMP)
Edna Avanze Cação (UNICAMP)
Sílvia Bernadete da Silva (UNICAMP)

"Este trabalho foi desenvolvido ao longo do Curso de Especialização: Avaliaçao Escolar e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na Universidade Estadual de Campinas – SP. – 1.998"

Sumário

Introdução..... 2
Significado do PPP para a Escola - Desafios, Limites e Obstáculos 8
Objetivos 14
Metodologia 15
Estudo de Caso..... 16
Análise de Dados a partir das Regularidades das respostas e Conclusão 19
Anexos: Questões elaboradas p/ levantamento de dados..... 26
Bibliografia..... 30

A Relação entre Educadores, Aprendizagem e Método na Perspectiva de um Trabalho Coletivo

Introdução

A escolha do referido tema surgiu da ansiedade em descobrir a melhor forma do educador levar o educando à aprendizagem.

Como estamos às vésperas de um novo milênio, vivemos um período de transição na educação, numa época de desafios para o educador da rede pública.

O ambiente escolar hoje é tenso em relação as mudanças educacionais que vem sendo colocadas pelo governo, pois os comprometidos com o ato de educar questionam, debatem, e até discutem a respeito de novas propostas de trabalho. Outras vezes percebe-se uma falta de orientação , ou até mesmo uma discordância de opiniões, gerando um clima muitas vezes de "disputa pessoal".

Este ambiente de discussões, nem sempre deve ser colocado como uma ação tensa e negativa; afinal trata-se de uma conquista democrática, encontrar espaços (por pequenos que sejam) para se ouvir e expor idéias e pensamentos. Este ato leva o indivíduo a refletir e pensar naquilo que esta sendo discutido, o que encaramos como um fato positivo destes momentos "tensos". Além disso, percebe-se o interesse gerado pelas novas propostas que chegam e suas dificuldades em concretizá-las.

O trabalho coletivo não é somente o trabalho comum das crianças na mesma , série ou na mesma sala de aula. Ou como diríamos, não é somente o trabalho comum dos professores da mesma escola. Não é estar juntos todos os dias, serem colegas de série ou algo parecido.

Trabalho Coletivo é a tarefa de um grupo realizado como sendo uma unidade. Cada professor em sua série é uma parte do trabalho comum. O trabalho de cada professor tem que ser garantido pela revisão em comum, a globalização do trabalho, e a sua análise . É a responsabilidade coletiva do trabalho organizado na base dos interesses comuns.

Pistrak fala a respeito do trabalho coletivo como uma concepção integral, e crianças e homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses dos quais tem consciência e que lhe são próximos.

A elaboração (coletiva /individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e da sociedade que queremos, da escola que temos e da escola que queremos.

Entre outros fatores para a organização do trabalho pedagógico na escola, existe um aspecto que Luiz Carlos Freitas cita que é a necessidade do trabalho coletivo da escola. "A auto organização dos alunos e a interdisciplinariedade metodológica devem ampliar o trabalho coletivo entre professores, entre professores e alunos, e entre estes e a administração. Estas novas formas de poder necessitam emergir deste esforço, privilegiando a construção de um COLETIVO ESCOLAR responsável pelo Projeto Político Pedagógico". (1991, p.10-18)

Para que a escola assuma um projeto histórico alternativo, será necessário democratizar as relações de poder no interior da escola; configurar um Projeto Político Pedagógico coletivamente envolvendo trabalho coletivo, unidade metodológica, auto organização dos alunos e trabalho vivo como organizador curricular. A partir disso, novas relações de poder poderão ser traçadas no interior da escola e da sala de aula, rompendo com as atuais práticas de avaliação e avançando em direção a redefinição de objetivos, conteúdos e métodos.

Atualmente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fala da implantação de dois ciclos de aprendizagem ininterrupta do Ensino Fundamental, com avaliação constante do desempenho dos estudantes que resultará em mais qualidade para a educação paulista. "Estes ciclos seriam classificados em ciclo I - de 1a. a 4ª série e ciclo II - de 5ª a 8ª série. Esse regime de Progressão Continuada, não significa promoção automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridades a serem vencidas. É sim um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser instrumento guia na progressão do aluno e no seu percurso escolar. A professora deixa de ser repressora, castradora e comparativa ; para ser norteadora e estimuladora do processo Ensino/Aprendizagem" . (Neubauer, Rose – 1997)

Este tipo de informação é passada de forma oficial para os educadores através da leitura individual do jornal – ESCOLA AGORA – onde cada um lê , interpreta e mais tarde se reunirá com a equipe de trabalho escolar ,(educadores-coordenadores-diretores) que receberam informações mais detalhadas através de reuniões nas Delegacias de Ensino, e até mesmo em vídeos . Então nesse momento, os

educadores voltam a discutir coletivamente a nova proposta; com informações diferenciadas e portanto , às vezes insuficientes para uma leitura mais crítica.

Percebe-se aí que foram tiradas muitas conclusões próprias e pessoais, sem grandes estudos, análises e reflexões de todo o grupo. Nota-se que de fato não tem ninguém no grupo com conhecimento suficiente para bem argumentar a proposta, deixando-se sempre levar pela impressão pessoal.

Observa-se também que estas novas informações e orientações vem de forma fragmentada, vem para serem realizadas de maneira "rápida e eficiente'. Vem com um discurso ideológico diferente das condições reais a serem praticadas ; e vem ainda sem condições para que o educador leia, estude e reflita com seriedade sobre a proposta. Então como implementar com competência, algo que se conhece superficialmente?

Parece que tudo leva o educador a ter sua opinião própria, embasado em suas experiências e história de vida, o que colabora para um trabalho individual, dificultando o desenvolvimento de um trabalho em equipe, ou seja coletivamente entre os educadores de uma escola. Cada qual desenvolverá seu trabalho dentro da sala naquilo que melhor lhe couber, ou baseado em suas crenças.

Como vivemos em uma democracia, parece que o educador tem espaço para acatar ou não, o que e como trabalhar com seus alunos dentro do currículo editado pela Legislação. Isso justifica as variadas opções didático-pedagógicas presentes na escola e que proliferam desordenadamente, especialmente quando não são norteadas por um projeto comum.

Vivemos em um país capitalista e as propostas de educação variam muito chegando até nós muitas vezes com um certo fanatismo, em virtude de serem apresentadas como redentoras. Temos aí como exemplo a proposta do "Construtivismo", que inovava toda a maneira de trabalhar com a criança dentro da escola.

"O construtivismo veio com tudo, pois os professores, sem fazerem uma análise crítica e reflexiva com o estudo da nova proposta, "achavam" que ele se inclinava pela liberdade, quando na verdade trabalhava contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale tudo , reforça as posições autoritárias, nega a formação do democrata, do homem, da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático, assim como nega a "formação" do obediente, do adaptado, com que

sonha o autoritário. Não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade".(Freire, Paulo – Professora Sim, Tia Não-).

Assim sendo, o construtivismo colabora para a aceitação da realidade no meio que vivemos. Trabalha-se até a realidade do meio social, só que com conformismo. Não tem-se a reflexão, análise, busca de outros caminhos (alternativas), visando melhorar a situação atual. Colabora para que o aluno aceite tudo, e não busque caminhos.

Percebe-se que o sistema oferece "oportunidades" para que os professores possam mudar mas não oferece condições para aproveitar estas oportunidades.

É como já ouvimos algumas vezes em palestras ou seminários sobre o assunto em questão: "Não dá para mexer, esta tudo pronto. A escola mudou fora, o professor é o mesmo e não faz parte das reformas".

A ideologia fatalista, que anima o discurso "neoliberal" insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica cultural, passa a ser ou virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo que podemos fazer ?" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade mobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

É certo que o educador hoje precisa ter uma postura política clara e definida para perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora, ou se pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua política ou ideologia.

Esta clareza da importância de se ver/ler as coisas que acontecem no mundo (político- econômico- social) criticamente, reflexivamente está distante de nós professores. Somos frutos de um regime ditador, autoritário.

Nos acostumaram a esperar tudo pronto. É preciso que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros profissionais por dever, respeito, tolerância acatamento às decisões tomadas pela maioria, o gosto da pergunta, da crítica, do debate, o gosto do respeito à coisa pública.

A democracia não se faz com palavras, mas com reflexão e prática.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. Por isso é preciso que tenha o conhecimento de saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou

progressista. É preciso , sobretudo, que o educador tenha compreensão e esteja convencido de que "ensinar não é transferir conhecimento", mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A escola hoje tem uma nova cara devido as necessidades de sobrevivência, as novas tecnologias, os meios de comunicação, o esclarecimento das pessoas, fazem com que os educadores mudem a maneira de trabalhar.

Afirma Gudsdorf, citando Kierkergaard "O ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre situa-se no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu" (1.987).

Refletir melhor sobre as novas propostas de trabalho , envolve todos os membros da escola: direção , coordenação, funcionários, alunos e pais que coletivamente, deveriam desenvolver seu conhecimento de maneira consciente e profissional. Isto torna o trabalho coletivo muito complexo, pois nem sempre se trabalha o todo, fica sempre um vácuo. Muitas vezes o que dificulta o trabalho coletivo é a falta de esclarecimento, outras vezes é cobrado um trabalho coletivo, quando o responsável pela condução do mesmo, dele se ausenta.

Mesmo assim, a escola hoje já tem a semente do trabalho coletivo de uma maneira mais aproveitada, visando uma linha de trabalho comum.

Para que se tenha condições de se realizar um trabalho coletivo, precisa-se:

- Estudar, pesquisar e entender o que significa "trabalho coletivo".
- Estar comprometido com a educação.
- Ter humildade para saber ouvir e falar.
- Ter tempo e espaço para elaborar o pensamento e ação.
- Participar de todos os trabalhos.
- Envolvimento de todos os integrantes da escola.
- Bom relacionamento entre os participantes .
- Respeito às novas sugestões.
- Ter um objetivo geral que leve a aprendizagem para uma vida melhor de todos os inseridos no trabalho.

Para Mello, "O grande desafio da nova qualidade de ensino será garantir eqüidade nos pontos de chegada. No entanto, essa eqüidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local que permitam incorporar as necessidades desiguais

e trabalhar sobre elas ao longo de processo de escolaridade de modo a assegurar o acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos".(1.993; p.20)

O trabalho pedagógico na escola é elaborado no inicio do ano, quando os educadores se reúnem para o Planejamento. Geralmente os educadores se reúnem por série para discutir e montar os tópicos a serem desenvolvidos durante os bimestres do ano letivo. Cada série entrega uma cópia de seu planejamento ao coordenador , ou diretor , para que a direção monte o Plano Escolar da Escola que será entregue a Delegacia de Ensino de sua região.

Na Delegacia de Ensino, o Plano de Escola é analisado pelo supervisor que verifica se tudo esta dentro da Legislação vigente.

O Plano Geral pode ser aprovado ou não, e muitas vezes é devolvido para a escola, para a correção de alguma coisa.

No inicio do ano , quando os professores vão iniciar o planejamento, o diretor e coordenador participam deste encontro, para traçar o Objetivo Geral da Escola (PPP) , estabelecer as normas da escola e os passeios que os alunos farão durante o ano, e depois vão cuidar da parte burocrática da escola, pois nesta época do ano eles tem muito o que fazer.

Hoje já podemos observar que este Objetivo Geral da Escola esta ligado ao que tanto se discute atualmente, que é o Projeto Político Pedagógico da Escola. Este trabalho compromete toda a equipe em conjunto, e isto como já citamos, torna-se um trabalho muito complexo, diante da realidade vivênciada pela escola.

Uma Proposta Política Pedagógica, precisa explicar o que uma determinada escola pensa sobre a educação, sobre o ensino/aprendizagem, sobre a avaliação, sobre que tipo de tendências pedagógicas pensa e atua o educador, sobre que tipo de aluno queremos ajudar a formar para a nossa sociedade etc.

Isto vai delinear o perfil de uma Unidade Escolar e dirá como, por que, por quem e para que ela se constrói.

A partir da tentativa da construção de Projeto Político Pedagógico, deve-se ter a idéia do rompimento do isolamento do professor. A equipe escolar deverá conceber cooperativamente, o seu projeto pedagógico, oferecendo a cada participante a oportunidade de esclarecer diferentes ponto de vista, chegando a consensos sobre os

objetivos, orientações didáticas e formas de avaliar, não só a aprendizagem dos alunos, mas o ensino oferecido.
É preciso que o grupo tenha consciência da importância do desenvolvimento deste trabalho montado na escola de forma profissional, reflexiva e responsável.

Significado do PPP para a Escola
Desafios – Limites - Obstáculos

O Termo projeto vem do latim “projectu” que significa lançar para diante. Ao construirmos os projetos de nossas escolas , planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos e buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.
Nas palavras de Gadotti, “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de
Estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”. (1.994; p.579)
O projeto é uma ação intencional, política e pedagógica, com um compromisso coletivo e indissociável, permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.
O Projeto Político Pedagógico deve preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão .
O Projeto Político Pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A teoria que subsidia o PPP que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população.

Resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva, parece ter importância significativa.

Para que a construção do PPP seja possível, não é necessário convencer professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações, momentos que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

A escola é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Percebe-se uma preocupação por parte da equipe de supervisão da Delegacia de Ensino em orientar os diretores, coordenadoras e alguns professores sobre o PPP, colocando sempre um questionamento crítico nas reuniões mensais. Ressaltam inúmeras vezes, a importância da construção do PPP de cada escola e não a cópia de modelos prontos enviados por entidades de classe (UDEMO). Toda entidade tem seus interesses e precisa-se tomar cuidado com a leitura dos modelos prontos. Cada entidade defende um grupo de associados e por isso direciona as intenções. Conversando nessas reuniões com diretores, coordenadores, professores e mesmo durante os debates, percebe-se uma preocupação com o regimento interno da U. E. nos seguintes aspectos:

Professores:

- Como advertir , suspender, reprovar um aluno? Vamos ter esse direito?

Diretores e coordenadores:

- O professor pode ser advertido, penalizado pelo descumprimento das regras do projeto pedagógico e administrativo?

Entende-se nessas conversas/ debates que a preocupação maior é com o regimento interno da escola e com as punições.

Outros (diretores mais antigos) disseram que PPP é mais um papel enviado para dar trabalho aos diretores, que não vai dar em nada porque existe a LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Funcionário Público, Magistério, etc, que impedem a escola de ter o seu regimento interno e assim o PPP vai continuar sendo o mesmo de sempre, só que com outro nome.

A D. E. promoveu um encontro, em agosto 1998, com o Professor Fusari, para que ele discutisse em um dia o significado do PPP e sua importância para a educação. Durante esse encontro foi destacado a importância da construção do Projeto Político

Pedagógico de cada escola, baseado num trabalho coletivo, de acordo com a realidade da escola, de uma maneira democrática onde a comunidade pudesse ajudar e participar da escola.

Foi sugerido leituras (desde que se fizesse criticamente), inclusive sobre a Educação no Brasil.

Esse encontro ajudou a esclarecer e conscientizar os profissionais envolvidos na educação sobre o que é PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

E sua importância para a Educação Brasileira.

As mesmas pessoas que participaram desse encontro são as pessoas que vêm acompanhando os encontros promovidos pela D.E.. E em muitos momentos dava-se a impressão que os participantes deste encontro estavam cansados e desacreditados da importância de um PPP na escola. Parecia haver mais uma preocupação em como realizar " mais uma atividade burocrática a ser cumprida". Poucas pessoas pareciam interessadas e preocupadas em desenvolver uma Unidade de Trabalho Escolar.

Na maioria das escolas, o projeto e regimento estão concentrados nas mãos dos diretores e coordenadores. Talvez por eles não acreditarem em mudanças, por autoritarismo, ou por não quererem comprometimento com a Educação.

Estes antogonismos ,nos levam a lembrar também que a escola pública conta com uma rotatividade e a inclusão de novos profissionais constantemente, tanto para diretor quanto para professor. A legislação, permite que periodicamente o profissional opte por uma mudança de local de trabalho, entre muitas unidades escolares existentes no estado.

E isto faz com que muitas vezes se fragmente este trabalho, pois cada profissional traz consigo uma bagagem de vida, uma experiência muitas vezes construídas com bases e diretrizes que não são as mesmas, do trabalho que esta se tentando construir em uma unidade escolar, causando assim uma grande dificuldade de se montar um bom Projeto Político Pedagógico que implica em identidade, coesão e constância na construção cotidiana de um trabalho comum.

Algumas vezes, a unidade escolar já tem um projeto de trabalho construído por profissionais que acabam por formar um "certo prestígio" para a escola.

A medida que ao longo do tempo, outros profissionais começam a fazer parte desta unidade escolar, o peso de manter este " prestígio" começa a ficar muito pesado para estes, pois eles não fizeram parte da construção; apenas chegaram mais tarde, quando

o projeto já estava sendo trabalhado. Não estando necessariamente convencidos de suas bases teóricas e seus valores.

Observamos que na metodologia desta escola fala-se de uma linha voltada para o construtivismo e enfatiza o trabalho coletivo. Dentro da sala de aula cada professor desenvolve seu trabalho procurando fazê-lo da melhor maneira possível. Não existe uma linha pura de trabalho, pois percebe-se que é usado metodologia Tradicional, Nova e Transformadora, respeitando a vivência do professor, e tentando sempre chamar-lhe a atenção do Objetivo Geral da escola.

No nosso dia-a-dia, quando temos oportunidades de nos encontrarmos, há a troca de experiências, desabafos à respeito de achar o melhor método que levem o aluno a aprendizagem. Temos abertura para defender e ouvir as mais variadas idéias à respeito de educação. Cabe a cada professor achar a mais adequada à necessidade de seus alunos.

O Objetivo Geral da escola é preparar um indivíduo consciente para exercer sua cidadania. Um indivíduo conhecedor de seus direitos e deveres e que contribua para a sociedade em que vive.

Este trabalho deve ser voltado para o desenvolvimento da criança respeitando suas experiências anteriores. Para isso o professor deverá atuar como um professor questionador e orientador, levando o aluno a pensar, sentir , agir e refletir. O aluno deve relacionar o aprendido com a vida no seu dia-a-dia.

A nova proposta de trabalho, junto com os PCN, conduz a um trabalho em que se organiza um volume de conhecimentos que aluno deverá absorver ao longo de sua escolaridade. O currículo é dividido em disciplinas, que corresponde aos interesses políticos do sistema em que vivemos. É um currículo fragmentado e distante da vida, para se compreender e transformar o mundo.

Por isso muitas vezes na escola existem momentos de grandes discussões a respeito do entendimento do trabalho desenvolvido na escola. As definições e idéias algumas vezes de contradizem, e nos pegamos nos questionando a respeito do deste trabalho e orientações dos PCNs.

Para alguns professores, as mudanças educacionais são impostas de uma maneira brusca, não respeitando o trabalho que se está sendo desenvolvido,

as condições de trabalho e até mesmo o preparo emocional. Podemos citar como exemplo, a recente implantação da Reestruturação Escolar, onde separou-se as

escolas de acordo com a região, em escolas de 1ª a 4ª séries, e escolas de 5ª a 8ª séries. Neste momento foi rompido muitos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos de maneira coletiva dentro de escolas.

Daí então, voltamos a ressaltar a importância da construção de um PPP coletivo, onde o grupo tenha interesse de caminhar ideologicamente junto, acreditando, refletindo e enfrentando junto as dificuldades que serão motivo da busca de um melhor caminho na transformação da sociedade.

Diante de toda a problemática enfrentada pelos professores na montagem de um PPP num sistema de trabalho coletivo da escola; percebemos o REFLEXO NA SALA DE AULA onde cada professor acaba desenvolvendo o seu trabalho dentro da sala carregando o que lhe é mais seguro do seu conhecimento através de sua formação teórica e prática ao longo de sua vivência profissional.

Quase não acontece a discussão coletiva a respeito dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Pouco se conhece do trabalho de cada professor efetivamente vem realizando dentro da sala de aula. Há poucas trocas de experiências e idéias sobre as atividades realizadas dentro da sala, por isso percebe-se que não existe um trabalho comum mesmo por série escolar.

Não se tem uma mesma linha no conceito de "avaliação" e trabalho pedagógico, na prática da sala de aula, mesmo que todos conheçam o objetivo geral da escola.

Mas fica evidente que dentro de cada sala de aula existe um compromisso com a aprendizagem do aluno, onde o professor vai aos poucos tentando inserir as novas propostas , a partir de seus conhecimentos.

Quanto a AVALIAÇÃO observamos que na realidade da escola brasileira, podemos constatar que muitos são os objetivos propostos, poucos os que são alcançados, pois, uma avaliação instrucional, disciplinar de valores e atitudes exigem definições de critérios para escolha desses procedimentos.

De acordo com algumas definições de alguns autores entendemos como avaliação, a reflexão sobre a produção de conhecimentos de alunos, é uma ação avaliativa mediadora, ou seja, uma relação-diálogica na construção do conhecimento, num processo social que envolve um julgamento moral.

O conhecimento dos professores, a visão global da escola onde se trabalha, são fatores predominantes quando se trata de mudanças e reformas educacionais. Constituem um fortalecimento de prática de julgamento de resultados alcançados

pelo aluno e definido como ideais do professor. Ao avaliar as informações, que são feitas historicamente, o trabalho coletivo na escola e na sala de aula visa proporcionar um sentido de totalidade e interatividade.

A compreensão da avaliação como uma aprendizagem constante do trabalho coletivo desenvolvendo capacidades de tratar com valores sentimentos da nossa própria consciência ; considerando na avaliação duas faces mais importantes do que o seu aspecto técnico: avaliação como um processo social e avaliação como um julgamento moral.

Avaliação como processo social não tem no planejamento participativo o mesmo sentido que apresenta no enfoque racional, não significa controle social e sim está ligado à transformação social.

Todos nós sabemos que toda avaliação tem referencias a valores morais, quer sejam claros ou não, decorrentes do nosso julgamento superficial ou profundamente morais, principalmente em educação. Em síntese, o planejamento participativo, e, voltado para a totalidade, requer organização; com ação - reflexão – ação.

Alguns fatores demonstram as distorções na avaliação; a autonomia , a didática do professor decorrente de especialização, a postura conservadora do professor, a intromissão do Estado na educação escolar através de aspectos legais etc.

A montagem do pensamento coletivo na avaliação requer à ação provocativa do professor desafiando e educando a refletir sobre situações vividas, formular e reformular hipóteses, isto representa o encaminhamento para um saber enriquecido; dar a avaliação importância significativa não só no âmbito escolar como também na vivência do dia a dia.

Para o educador que procura realizar um trabalho coletivo é sempre um desafio, no sentido de poder selecionar a melhor ação a ser desenvolvida em determinada situação, mesmo que este trabalho coletivo atinja parâmetros esperados é preciso se perguntar se podemos avançar mais se o nível alcançado poderá ser superado.

A AVALIAÇÃO é uma arma poderosa que necessita ser bem compreendida e usada. O primeiro ponto a ser enfatizado é que sua finalidade é seletiva, muito embora seja esse papel que a escola espera da avaliação. Avaliação é uma etapa que deve ocorrer durante todo o processo de execução. Por um lado fornece informações sobre os métodos usados pelo professor, e por outro permite que o aluno conheça sua

posição em relação ao conteúdo ensinado, e possa com a ajuda do professor tomar medidas que evitem o fracasso escolar.

Devemos levar em conta que no processo educativo a avaliação constante e progressiva faz parte do trabalho coletivo; a avaliação passa a ser instrumento guia no processo e desempenho dos trabalhos.

Se pretendemos atingir os nossos objetivos educacionais, a avaliação democrática deve estar voltada a realidade contextual da educação para melhor compreender as relações e condições fundamentais de cidadania.

A AVALIAÇÀO FAZ PARTE DO TRABALHO COLETIVO onde se avalia e é avaliado, pois a escola esta vivendo um momento de busca de uma direção, um caminho comum procurando desenvolver um trabalho comprometido e responsável.

Na escola que observamos, a avaliação é considerada como um elemento de diagnóstico permanente, auxiliando professores, alunos e pais no acompanhamento do processo.

Mudanças radicais nas formas burocráticas de expressar resultados da avaliação encontram resistência, pois alguns professores estão mais presos às normas técnico-burocráticas do que aos aspectos pedagógicos.

A “nota” também é esperada pelos pais, que usam como instrumentos de avaliação para saber como “anda seu filho” na escola.

Ao invés de “notas e boletins”, alguns professores trabalham com uma ficha informativa, onde constam os critérios utilizados na avaliação dos alunos, o parecer do professor a respeito da construção do conhecimento e atitudes do aluno em um determinado período .

Objetivos

Conhecer a visão dos professores da escola a cerca das mudanças e reformas educacionais que estão sendo implantadas.

Identificar as formas que favorecem ou prejudicam a implantação dessas reformas na escola.

Compreender a percepção dos professores a cerca da importância significativa do trabalho coletivo.

Verificar a opinião dos docentes sobre a importância das reformas em sua vida pessoal e profissional.

Enumerar as vantagens e desvantagens das novas propostas de trabalho na sala de aula.

Conhecer a influencia da extinção de um trabalho coletivo na escola e na sala de aula.

Identificar o sentimento do professor, diante do trabalho coletivo desenvolvido na escola, e as relações que estabelece com seu trabalho individual.

Fazer com que nosso trabalho contribua para a formação de um cidadão que esteja inserido na sociedade, vivenciando com criticidade e reflexão sua situação política, social e econômico formar um trabalho mais prazeroso, com mais esperança de colaborar na construção de uma sociedade mais justa e humanitária

Metodologia

Este trabalho foi realizado com um grupo de 11 professores, 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora; que trabalham numa escola de ensino fundamental atuando de 1ª a 4ª série, em Campinas, num bairro de classe média.

Foi entregue um questionário com dez questões abertas, e uma fechada, onde o profissional teve a oportunidade de expor livremente seu pensamento sobre a problemática a ser estudada; de um maneira anônima, onde o professor não deveria se identificar. Também foi dado um prazo de alguns dias para obtermos as respostas de volta, e como nem todos haviam devolvidos as respostas, foi então criado uma oportunidade de “tempo”, em uma reunião de HTPC para que todos pudessem responder. Mesmo assim das 13 pessoas que deveriam responder, 9 entregaram as respostas, e quatro disseram não ter condições de responder , pois as perguntas eram difíceis, e não sabiam exatamente o que queriam dizer.

Estudo de Caso

A E.E.P.G. PROFESSOR JOSÉ ANTONIO ZAMARION, está localizada num bairro da cidade de Campinas totalmente desenvolvido, não muito distante da área central da cidade. Trata-se de uma escola onde estão formadas l3 classes de alunos de 1ª. a 4 ª série, com aproximadamente 35 alunos em cada série formada.

A escola funcionava até a 8ª série, porém, quando em 1.996 aconteceu por decisão governamental a "Reestruturação Escolar", dividiram as escolas que trabalhariam de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª. séries . A escola Zamarion ficou com o trabalho de 1ª a 4ª , e então houve uma preocupação muito grande por parte de direção em receber novos alunos e novos professores, que viriam de uma outra escola da região, que era discriminada perante a 3ª. Delegacia de Ensino, como sendo uma escola desorganizada, com alto índice de repetência, não tinham continuidade de trabalho pedagógico, os alunos eram indisciplinados e baderneiros, professores descompromissados com o ensino, ... etc.

A escola Zamarion, funcionava em três períodos: manhã de 5ª a 8ª série; tarde de 1ª a 4ª série e à noite o curso supletivo do 2º Grau.

O relacionamento e o entrosamento entre os professores era muito bom. Trabalhavam todos no mesmo horário, o recreio era junto com todos os professores e o diálogo acontecia a toda hora. Quando se combinava algo, sempre dava certo, mesmo quando as coisas eram meio de improviso. Era fácil dialogar e se decidir o que queria .

Na atribuição de aulas, no início do ano já se sabia o que se iria trabalhar com cada série. "Conhecia-se" os alunos e o trabalho que cada professor realizava. Durante o ano mostrava-se os trabalhos dos alunos às professoras, aos outros alunos e até a supervisora da escola quando esta estava presente na escola.

Havia uma linha de trabalho, baseada no "Construtivisno". Freqüentavam a escola alunos deficientes, e os professores não tinham receio em trabalhar com estas crianças.

Os professores estavam seguros em receber os novos colegas de trabalho que viriam de outra escola ,(por causa da Reestruturação das Escolar). Achavam que com diálogo conseguiriam mostrar a linha de trabalho da escola. Já se conhecia alguns

deles, através de cursos e encontros educacionais que acontecem ao longo do ano nas D.E.

O primeiro encontro, para apresentação dos novos professores, e a direção da escola, aconteceu num clima pesado, com insinuações e indelicadezas; tornando-se assim um ambiente tenso e desagradável, tais como :

- Aqui nesta escola todos os professores trabalham e são responsáveis ,
- Os alunos desta escola são disciplinados e muito inteligentes,
- Esta escola não é como qualquer outra escola pública
- Aqui levamos o trabalho à sério, etc.

Na atribuição de aulas, algumas professoras após pegarem suas listas de alunos com as denominações A, B, C, ... pensavam que as classes estavam formadas por conteúdos, quando isso não era verdade. Durante esse primeiro ano letivo de trabalho com a escola funcionado apenas com alunos até a 4ª série, foram ouvidas reclamações de mães descontentes com algumas professoras que não davam continuidade ao trabalho já existente na escola. Viam-se professoras descontentes com as classes, questionando o trabalho dos anos anteriores (por falta de conhecimento do trabalho da escola).

A direção cobrava muito o trabalho das novas professoras. Era preciso que as novas professoras provassem que podiam fazer um bom trabalho, caso contrário continuariam carregando nas costas a imagem que tinham da escola anterior que trabalhavam; tratando-se assim de avaliação informal destas professoras.

Tais professoras vinham de uma escola da região central da cidade, antiga, e que funcionava em três períodos, de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e do 1º ao 3º Colegial, que viviam também em clima de grande harmonia, o que já era uma etapa conquistada, visto que isto é um desafio para uma escola onde se concentra grande número de alunos, professores e funcionários. Existia um bom relacionamento entre todos os integrantes, e devido ao fato de querermos continuarmos juntas, optamos em mudarmos para uma mesma escola de 1ª a 4ª série, dentro daquilo que a organização educacional permitia.

As professoras traziam consigo longos anos de dedicação em favor do educando, ricas experiências de vida, uma metodologia bem conceituada e uma certa consciência política.

Uma das desvantagens de uma mudança brusca, como neste caso, da Reestruturação Escolar, foi o preconceito à respeito dos novos integrantes do grupo e a quebra de um trabalho já construído.

Os dirigentes superiores da escola que receberia estes novos professores, criaram um certo desrespeito pondo em dúvida o trabalho dos novos colegas, chegando este assunto até a comunidade local.

Isto costuma ocorrer, quando novos professores chegam a uma escola . O professor é criticado sem antes mesmo de se conhece-lo, ou mesmo

conhecer o seu trabalho. Não lhe é dado oportunidades para que ele exponha suas idéias e execute seu trabalho. Com muita facilidade acontece os atritos com os dirigentes, e uma exigência muito grande de trabalho, fazendo com que o professor procure outra escola, quando não se torna fanático para mostrar um bom trabalho desafiando a quem o questiona.

O Sistema Educacional, não se preocupa com a vida pessoal do professor, e se passa uma ideologia, de que tudo é bom, que são oferecidas todas as condições profissionais aos professores. As mudanças acontecem e devem ser acatadas.

Não havia, nem mesmo por curiosidade, interesse em conhecer o trabalho deste novo colega no momento em que ocorreu a mudança. O preconceito de uma escola "prestigiada" falava mais alto.

E esta escola tinha um certo prestígio no bairro e na 3ª. Delegacia de Ensino. As mães "conhecendo a imagem" da outra escola, ficaram assustadas com a mudança da reestruturação, queriam até mudar os filhos de período ou de classe, para que não trabalhassem com a nova professora. Pois os professores que atuavam na escola eram dedicados e comprometidos com o ensino. Havia até alguns professores que iam a outras cidades "divulgar" o trabalho que se realizava na escola. Professores e diretores de outras escolas vinham até o Zamarion para conhecerem este

trabalho, trocarem experiências e adotarem alguma nova sugestão.

De repente tudo começa a ficar confuso. Nas reuniões cada professor começa a defender seu trabalho, seu ponto de vista e naquilo que acreditavam ser o melhor.

O tempo foi passando, e foi se percebendo que "aqueles professores" não eram os monstros que se haviam falado.

Hoje, em 1.998 já não se tem mais a mesma direção escolar que estava em 1.996, quando ocorreu a reestruturação escolar. Ao longo destes três anos, passou pela escola três diretores diferentes, temos agora uma coordenadora pedagógica, e os professores já não estão mais divididos em "duas turmas", pois houve uma grande rotatividade de professores em função das remoções acontecidas durante este período.

A escola está vivendo um momento de busca de uma direção, um caminho em comum, procurando desenvolver um trabalho comprometido e responsável. Porém ainda carrega o peso do "prestígio" e de uma imagem de uma escola que digamos assim "bem conceituada" perante a sociedade. E isso parece comprometer muito este trabalho que muitas vezes parece encontrar dificuldades em se organizar num trabalho coletivo. E por conseqüência na construção de PPP ,comprometido em formar estes alunos em indivíduos críticos e pensantes, que tenham liberdade de escolha na formação de uma nova sociedade .

Análise dos Dados a partir das Regularidades das Respostas e Conclusão

1- Trabalho coletivo na escola :

Partindo de estudos e entendimento de Trabalho Coletivo, notamos que alguns professores diante de suas respostas têm uma noção superficial e fragmentada, daquilo que seria um Trabalho Coletivo. Encontramos pensamentos que se aproximaram da definição , assim se manifestando: "Trabalho Coletivo é estar junto, ter amizade, trocar informações .É favorecer o aluno e a unidade escolar, determinando conteúdos e aquilo que será trabalhado. É tomar atitudes e decisões por toda equipe".

2- A experiência pessoal de trabalho coletivo do professor na escola:

Dentro do que as professoras entenderam por Trabalho Coletivo, suas experiências para a maioria foi positiva. Assim se manifestando: " Permite uma interação pessoal, entrosamento na equipe, seqüência de trabalho, objetivo em comum, gratificante quando atingindo o objetivo. Acredita no trabalho coletivo, mesmo que existam fatores que impeçam o sucesso deste trabalho, (diferenças de trabalho em sala de aula , resistência, surgimento de lideranças, dificuldades de

entrosamento pessoal e até mesmo quando não se consegue atingir todos os objetivos propostos) “.

Porém houve uma fala que nos chamou a atenção, tratando como negativa a sua experiência de trabalho coletivo: “Atualmente tenho dificuldades de me entrosar no trabalho coletivo”.

3- O sentimento do professor trabalhando coletivamente :

Diante de toda a problemática de se ter claramente o conhecimento do que é Trabalho Coletivo, todos sentem-se muito bem, dentro daquilo que lhe é entendido sobre trabalhar num coletivo.

Mencionam sentimentos tais como : “É produtivo, conquistador, eficiente, contínuo, seguro, agradável, responsável, confiante, reciclável”.

4- Sugestões para um bom entrosamento num trabalho coletivo na escola :

Atualmente a escola vem buscando um caminho para desenvolver um Trabalho Coletivo, colocando alguns objetivos a serem trabalhados

conjuntamente numa Proposta Política Pedagógica. Porém tem acontecido muitos momentos de dificuldades , talvez pela falta da prática de alguns elementos essenciais na construção de um trabalho coletivo e um bom entrosamento na equipe. Na questão pesquisada os professores parecem saber quais são alguns destes elementos , chegando a menciona-los. Tais como: “Diálogo, respeito às idéias, estudo da teoria e a prática, freqüentar palestras úteis ao Trabalho Pedagógico, saber ouvir, aceitar as decisões conjuntas, pensar num trabalho voltado à todos os alunos da escola e não a “cada série”, conhecer o Projeto Político da escola, espaço e tempo para integração

5- As necessidades das reuniões de HTPC mais produtivas :

As HTPCs para a maioria dos professores seriam mais produtivas se fossem tratados de assuntos de interesses comum. Tais como: troca de conhecimentos, experiências, estratégias, seleção de conteúdos, solução via receita para problemas.

Para outros as HTPCs seriam um espaço para pequenas leituras, reflexão, discussão para novas descobertas e novos conhecimentos, com o comprometimento dos professores com responsabilidade coletiva e individual, e não como obrigação.

É preciso que os professores e coordenadora discutam, analisem em conjunto o que entendem por HTPCs, para levantar os pontos positivos e negativos, tentar aproveita-las de uma maneira menos desgastante, que atenda aos interesses dos envolvidos e que priorize o educando.

6- O conhecimento do Eixo Central do Projeto Pedagógico da escola :

- Alguns professores diante das respostas, desconhecem a idéia do eixo central, alegando que se fala muito neste assunto e não se faz nada.
- Outros afirmam que não existe, que estamos construindo o PP para o próximo ano, para assim termos uma uniformidade de atitudes e não de pensamentos.
- Outros conhecem o eixo central como sendo : desenvolver um aluno crítico, participativo, entrosado no seu meio, consciente de suas necessidades e de sua liberdade e que possa assim transformar a sociedade a qual está inserido.

Não houve uma predominância clara para este item analisado. Os professores parecem estar tentando buscar um melhor conhecimento sobre o PPP.

7- O planejamento de série levando em conta o Objetivo Geral da escola:

Percebe-se uma confusão no entendimento entre Projeto Pedagógico, Eixo Pedagógico, Objetivo Geral, Projeto Político Pedagógico da escola. Mesmo para nós que estamos analisando os dados, nos sentimos inseridas na falta de clareza da definição de cada item, parecendo estar tudo envolvido num mesmo tema. Considerando-se esta confusa forma de entendimento, foram percebidas as seguintes idéias:

- Busca de um aluno crítico, participativo, atuante e integrado ao seu meio.
- Planejamento é feito com base no objetivo geral da escola, em todos os pontos. (conteúdo).

Na verdade o que fica claro, é que os professores percebem que existe uma idéia "central" no trabalho da escola para a formação de um aluno crítico, participativo e atuante em seu meio. Porém esta não foi uma proposta construída coletivamente, trata-se de uma idéia já existente, onde todos acatam, por se tratar de uma boa idéia. Mas que talvez nem saibam até mesmo como concretiza-la.

8- A Tendência fundamentada, na relação entre professor e aluno em sua sala de aula

Ao analisarmos este item percebemos as seguintes falas : “Tendência Tradicional, voltada mais para ouvir o aluno, deixa-lo participar, expor suas idéias, porém levando-se muito em consideração o aprendizado do conteúdo. Tendência Crítica, ligada ao conteúdo e sua utilização prática. Tendência Construtivista, mesclada com a “nossa experiência anterior quando necessário. O aluno constrói seu saber e precisa conhecer seus limites e respeitar o limite do próximo. Tendência da Escola Nova e Crítica, os alunos devem estar preparados para falar e escrever seus pensamentos sem repressão ou medo”.

O grupo predominante é aquele de mescla a idéia de uma linha de trabalho construtivista, mesclando suas experiências profissionais. Porém percebe-se pelas respostas dadas que o professor não tem uma boa formação teórica a respeito das Tendências Pedagógicas ocorridas ao longo dos anos da nossa história da educação.

9- As reformas administrativas (governamentais) refletem no trabalho pedagógico e na formação profissional :

Através das colocações feitas, observamos que a grande maioria se baseou na grande reforma governamental ocorrida recentemente: a Progressão

Continuada. Foram colocadas variadas formas de interferências, tais como: “ A pouca valorização profissional do professor; a organização e estudo para trabalhar com os alunos que possuem mais defasagem de aprendizagem; a reforma é para ajudar o aluno com dificuldades de aprendizagem, e não na formação do professor; a liberdade na construção de seu trabalho”.

Porém o maior destaque se deu quanto a Insegurança e Expectativa gerada entre os professores no momento em que acontece a reforma administrativa.

Além do que estas reformas são impostas, e nem sempre vem com clareza de informações e instruções para se realizar com segurança o trabalho.

10- As reformas governamentais podem favorecer ou prejudicar o trabalho na escola

Alguns professores não justificaram suas respostas, apenas citaram :

- falta de informações mais seguras e reais por parte da direção da escola
- estão aguardando os resultados futuro

Os demais professores assim relataram :

Favorecem : Melhor trabalho apenas com alunos de l. a 4ª série na escola

Melhora de auto estima do aluno

Vontade política de se oferecer melhor qualidade de ensino

Mais cursos de preparo p/professores

Trabalho da espontaneidade da criança

Maior liberdade de expressão e conhecimento

Prejudicam : Resistência de muitos professores

Falta de informação

Espaço físico das salas de aula

Grande número de alunos em sala de aula

Falta de melhor preparo para o professor

Falta de estruturação da escola

Má informação

Informação errônea sobre a nova maneira de avaliar(falta de Provas)

Aluno desestimulado a estudar, pois passa de ano automaticamente (não faz provas)

A pergunta relacionada a este item não ficou clara sobre qual reforma se tratava. Logo tivemos muitas respostas diferenciadas, pois cada professor teve a liberdade de fazer suas citações baseadas em diferentes reformas governamentais acontecidas. Portanto citamos acima todas as colocações elaboradas pelos professores, ficando muito complicado a percepção de um grupo que se constituiria como maioria nas respostas dadas.

11- As Tendências Pedagógicas que mais expressam o trabalho do professor: (ver gráfico – folha 29-A)

Através das respostas obtidas pelos professores, quanto as suas Tendências Pedagógicas de trabalho, montamos um gráfico (anexo) que expressam suas idéias . Podemos assim observar que:

1- Quanto a forma de trabalho conforme o conteúdo : aproximadamente 20% dos professores tem uma linha de trabalho voltada a uma Tendência Tradicional, 40% se utilizam de uma Tendência Crítica e 40% atuam numa linha voltada para uma Tendência da Escola Nova. Percebemos aí, que não temos uma Tendência Pedagógica predominante, os professores atuam mesmo é de acordo com seus

conhecimentos em suas salas de aula, não voltando seu conteúdo a um Trabalho Coletivo na escola.

2- Quanto a forma de relacionamento com os alunos: basicamente 70% dos professores, mantem um relacionamento com os alunos voltados par a Tendência Crítica Pedagógica, enquanto 30% praticam uma Tendência Crítica, e nenhum deles citam um relacionamento voltado a Tendência Tradicional. Observamos claramente que a maioria dos professores possuem um Tendência Crítica de relacionamento com os alunos, o que parece tornar o professor uma pessoa mais próxima do aluno, tornando-se assim uma maior possibilidade de conhecimento do aluno e por conseqüência sua avaliação.
3- Quanto a forma de avaliar o aluno : 10% dos professores avaliam os alunos de forma a utilizar uma linha de trabalho voltada a Tendência Tradicional, 50% demonstraram atuar na Tendência Crítica, enquanto os demais 40% dos professores praticam uma avaliação voltada a Tendência da Escola Nova. Notamos aí, que a grande maioria dos professores não se utilizam mais a forma Tradicional de avaliar seus alunos. Porém ainda são fica definido a nova forma de avaliação.
4- Quanto a forma de compreender a Educação: 70% dos professores vêem a Educação como uma Tendência Critica e 30% deles vêem a Educação como um Tendência da Escola Nova. Nenhum dos professores vêem a Educação como uma Tendência Tradicional, porém é bom ressaltar que, apesar destes professores não vêem mais a Educação de forma tradicional; ainda praticam essas Tendências, conforme consta em alguns itens anteriores.
5- Quanto a forma de avaliar o conteúdo ensinado : 70% se utilizam de uma Tendência Crítica, enquanto 30% avaliam o conteúdo voltado a uma Tendência da Escola Nova. Nenhum dos professores citam a Tendência Tradicional. Neste ponto parece que os professores estão mais voltados a uma Tendência Crítica.

É interessante lembrar que, as questões foram entregues a todos os professores da escola, porém responderam e entregaram as questões 70% dos professores. Como alguns os professores alegavam não terem tempo para responder as questões, a coordenadora da escola abriu um espaço, na hora do HTPC para que ali, todos terminassem de responder as questões, para que tivéssemos os dados para o estudo.

Porém mesmo assim 30% das professoras se negaram a responder, pois suas justificativas eram como se tivessem medo de demonstrar que desconheciam os assuntos que estavam sendo colocados nas questões, pois assim demonstravam em suas falas: “Não tenho condições de responder, pois estou aqui só para substituir a professora da sala, não quero me comprometer”, ou “meu negocio é dar aula, já estou por fora desses assuntos modernos”, ou “realmente não sei como responder estas perguntas, pois este é o primeiro ano que trabalho como professora”.

Este fato , as informações obtidas nas questões respondidas e mais a nossa vivência no dia a dia na escola nos fez observar as dificuldades para se concretizar um Trabalho Coletivo na escola. Cada professor tem uma vivência, uma história de vida, uma formação de conhecimentos; e

principalmente uma falta de uma ideologia clara, com disposição de assumi-la.

A falta de ideologia em comum com o grupo, dificulta também a formação de um Projeto Político Pedagógico claro na escola, o que faz com que o professor seja apenas um elemento preocupado em “transmitir” conhecimentos aos alunos, se preocupando com detalhes sem se ater com a formação de um cidadão. Por isso as grandes discussões acontecidas nos momentos de trabalho em conjunto torna-se de muita valia para um crescimento de formação ideológica. Porém é necessário ficar atento, para que essas discussões não se tornem monótonas e pessoais, sem argumentos e fundamentos teóricos.

O desenvolvimento de um Trabalho Coletivo, fortalece a idéia tornando maior a possibilidade de se concretiza-la. É um processo lento e que vem de desenvolvendo a medida que vamos adquirindo mais conhecimentos, percebendo a sua grande importância, e transformação na sala de aula; pois a medida que temos uma visão mais política de nosso trabalho, com certeza desenvolveremos melhor nossas atividades, e passaremos a ser não um elemento “transmissor” de conhecimentos, mas assim um elemento que conduz a aprendizagem da criança fazendo com que ela também tenha, além de seus conhecimentos básicos, uma formação política .

A escola estudada está em busca deste caminho. Mas acreditamos que a busca de um maior e melhor embasamento teórico seria de grande auxílio para o melhor desenvolvimento deste projeto. Pois assim ficaria mais clara a condução das discussões acontecidas nos momentos de reflexão, que as vezes nos parece tão “desgastante”.

Anexos

EDUCADORA,

Este questionário destina-se a um trabalho de estudos.

Por isso as questões poderão ser respondidas livremente de acordo com sua vivência e experiências , abrindo assim uma oportunidade de expor seus pensamentos de maneira expontânea e anônima .

Gostaríamos que este questionário nos fosse devolvido até o dia 23.l0.98.

Esperamos poder contar com sua cooperação.

Desde já, agradecemos sua atenção.

Atenciosamente.
Édna, Sílvia e Célia.

QUESTIONÁRIO

1- O que você entende por trabalho coletivo na escola ?

2- Sua experiência pessoal de trabalho coletivo em escola, pode ser considerado positivo? Por que ?

3- Como você se sente trabalhando coletivamente. ?

4-Para haver um bom entrosamento o que você poderia sugerir para facilitar um trabalho coletivo na escola ?

5- Na sua opinião, o que seria necessário para que as reuniões de HTPCs fossem mais produtivas ?

6- Você conhece o Eixo Central do Projeto Pedagógico da escola da qual participa ? Comente sobre ele.

7- Cite a que ponto o planejamento da sua série leva em conta o objetivo geral da escola.

8- A relação entre professor e aluno em sua sala de aula esta fundamentada em qual tendência teórica ? Cite alguma experiência .

9- O que as últimas reformas administrativas (governamentais) refletiram em seu trabalho pedagógico e sua formação profissional ?

10- Identifique as formas que favorecem ou prejudicam , a implantação dessas reformas na escola.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo – Pedagogia da Autonomia , Saberes necessários à prática educativa – São Paulo, ed. Paz e Terra – Coleção Leitura – 1.997 .

FREIRE, Paulo - Professora Sim –Tia Não, Cartas a quem ousa ensinar – São Paulo , Ed. Olho D'Agua -

GADOTTI, Moacir – Pressupostos do Projeto Pedagógico – In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos – Brasília – 28/08 à 02/09/94.

GUDSDORF, Georges – Professores Para Quê ? Para uma Pedagogia da Pedagogia – São Paulo – Martins Fontes – 1.997

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch – Avaliação: Mito e desafio / Uma perspectiva construtivista – Educação e Realidade – Porto Alegre – 1.991

MELLO, Guiomar Namo de – Autonomia da Escola: Possibilidades, Limites e Condições – In: Cadernos Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas – Brasília, MEC volume 1 – 1.993

MINAYO, Maria Cecília de Souza – Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade - Petrópolis, Editora Vozes - 1.993

FREITAS, Luís Carlos de – Revista de Estudos – FEEVALE/ASPEUR – No Hamburgo – Ano l4, Vol. 14, no.1 – p.10,18 - Julho de 1.991

NEUBAUER, Rose – Jornal Escola Agora – no. 15 - São Paulo - Secretaria Da Educação - Dezembro/1.997.

PISTRAK – Tradução : Daniel AarÃo Reis Filho – Fundamentos da Escola do Trabalho – São Paulo - Editora Brasiliense – 1.981

VEIGA, Ilma Passos – Projeto Político Pedagógico da Escola, Uma construção Possível – São Paulo - Editora Papirus - 1.995

TEXTOS de diversos autores, DIÁLOGOS e OFICINAS realizadas durante os Seminários do Curso de Especialização “Avaliação Escolar e Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” , promovido pela FE-UNICAMP-LOED-LITE - 3ª Delegacia de Ensino de Campinas , durante o ano de 1.998

LEITURA SILENCIOSA E EM VOZ ALTA: DOIS PROCESSOS DISTINTOS?

Adriana Cunha de Oliveira (UFMG)

As experiências de leitura em sala de aula, com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possibilitam-nos suspeitar de uma distinção entre o nível de proficiência da leitura silenciosa e da leitura em voz alta, isto é, a compreensão do texto na leitura em voz alta parece se processar de forma diferente da compreensão do texto na leitura silenciosa.

Assim, na prática, os alunos, ao fazerem a leitura em voz alta, quando indagados sobre algumas questões do texto, freqüentemente, têm de recorrer ao material escrito, para poderem respondê-las. Às vezes até "arriscam" respostas, de acordo com suas vivências, como se fosse um verdadeiro "jogo de adivinhação". Suspeita-se, então, que o leitor tem maior dificuldade em reconhecer as pistas textuais que lhe são fornecidas, o que não quer dizer que, na leitura em voz alta, não faça inferências. Já o contrário ocorre quando se faz uma leitura silenciosa. Neste caso, a compreensão parece se processar com maior proficiência. No entanto, em sala de aula, esses dois processos, leitura silenciosa e em voz alta, geralmente, são trabalhados como se fossem idênticos, pois o professor espera que o aluno faça as mesmas inferências, utilize as mesmas estratégias, enfim, que tenha a mesma proficiência nas duas modalidades de leitura.

Quase nada há sobre a distinção entre o processo interpretativo da leitura silenciosa e em voz alta. Apesar disso, CAGLIARI (1991: 156) já tece algumas diferenças, reforçando a tese de que na leitura silenciosa a compreensão parece se processar com mais facilidade. Ele afirma que a leitura silenciosa "não só não inibe o leitor por questões lingüísticas (o autor refere-se às variações dialetais), como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo parar onde quiser e recuperar passagens já lidas, o que a leitura em voz alta de um texto não costuma permitir".

Contudo, para esse autor, a distinção deve-se ao fato de ser a leitura silenciosa fruto de um treinamento escolar intensivo(mecânico), condicionando um melhor resultado da compreensão à prática pedagógica: "Acontece que na escola ensina-se mais comumente aos alunos o uso da leitura visual silenciosa, individual, para a reflexão, que o da leitura oral pública. Muitas dessas afirmações (as vantagens da leitura silenciosa citadas acima por CAGLIARI) que se tornaram proverbiais na Educação são mais fruto de uma prática e de um treinamento específico do que uma verdade em si" (CAGLIARI, 1991: 156). Veja, também,

que este autor não acredita haver uma distinção de processamento entre um e outro tipo de leitura.

No entanto, ao remontarmos, em parte, a história da leitura, torna-se possível vislumbrar alguns indícios da distinção de processamento da compreensão na leitura silenciosa e em voz alta. Na Antigüidade, privilegiava-se o oral, através do desenvolvimento da arte da oratória e da importância do ensino através do diálogo entre mestre e aprendiz. BARBOSA (1991: 97) afirma "O escrito era visto como sucedâneo do oral e, assim, pouco valorizado." O leitor era um ouvinte de recitações públicas feitas pelo próprio autor ou por um profissional da leitura. A leitura em voz alta era a que imperava.

Com as invasões bárbaras, em fins da Antigüidade e alta Idade Média, muda-se a relação com o livro e, conseqüentemente, com a escrita. O livro começa a fazer parte estritamente do universo eclesiástico, sendo alvo de censura por parte da Igreja, pois o povo não podia ter acesso a ele e, muito menos, entendê-lo. Só aprendia a ler quem seguisse a vocação religiosa e, mesmo assim, uma leitura oral e memorizada. ... "O ensino era sobretudo oral: o mestre falava e instruía e a criança ouvia e memoriza, pois saber ler era saber de cor" (BARBOSA, 1991: 98). Nos *scriptoriuns* dos mosteiros, costumava-se ouvir os murmúrios dos escribas, que tinham o hábito de subvocalizar ou vocalizar a escrita. Como diz esse mesmo autor, ... "o manuscrito continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos". (...) "Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita."

Contribuía para que a leitura fosse uma prática oral, a falta de recursos visuais do manuscrito para auxiliar o leitor no ato da leitura. Dentre esses recursos, destacam-se a falta de espaço entre palavras, a ausência de pontuação, a ortografia não normatizada, a diagramação complexa do espaço gráfico, a letra gótica. Tudo isso fazia com que a escrita tivesse uma outra função, a de ser decifrada, e o leitor, a de ser o decifrador de textos.

O aparecimento da leitura silenciosa foi uma conquista gradativa e se deu em três períodos decisivos: nos séculos IX, X e XI, no interior dos mosteiros; no século XIII, no mundo universitário, e durante a metade do século XIV, na aristocracia laica. Segundo BARBOSA (1991:100), "progressivamente, foi então instaurada uma nova modalidade de relação com o texto, que se revelou mais ágil, flexível e eficaz."

O surgimento dessa nova modalidade de leitura não se deu por acaso. Vários fatores contribuíram: a exigência de procedimentos mais complexos de leitura para a compreensão dos autores clássicos da Antigüidade; a introdução de novas técnicas na reprodução de manuscritos; o uso de um novo tipo de letra, a Carolina; a separação entre as palavras; a introdução dos sinais de pontuação; a normatização da ortografia latina. Para BARBOSA

(1991: 100), “todos esses aspectos técnicos (...) poderiam ter provocado estratégias de leitura mais elaboradas e eficazes.” Esses fatores foram motivados não só pelo desenvolvimento socio-econômico, demográfico e a concentração urbana, mas também pela necessidade de educação, o que, conseqüentemente, levou à demanda crescente de textos escritos. Então, em 1444, a imprensa é inventada e, com isso, consolida-se uma nova forma de ler como exclusivamente visual: a leitura silenciosa, que é um fato recente, se comparado à leitura em voz alta.

As suspeitas em relação ao procedimento de leitura silenciosa e em voz alta em sala de aula, os argumentos de CAGLIARI (1991) para justificar uma maior ou menor proficiência em um e outro tipo de leitura e os argumentos históricos constituem fortes indícios para uma análise psicognitiva do processo de compreensão na leitura em voz alta e silenciosa. Esse enfoque é imprescindível para realmente sabermos se há distinção entre o processo cognitivo de compreensão em ambos os tipos de leitura.

Tal enfoque justifica-se, também, pela existência de alguns dados empíricos. BARBOSA (1991: 84), citando Émile Javal, oftalmologista francês do século passado, como um dos precursores dos estudos experimentais do processo de leitura, enumera algumas descobertas deste autor sobre o movimento ocular do leitor no ato de ler. Dentre estas, destacam-se algumas constatações fundamentais para a pesquisa em questão:

1ª) “Os olhos movimentam-se por saltos bruscos, rápidos e precisos, intercalados por pontos de fixação” e “no percurso entre uma fixação e outra, não enxergamos nada”; “apenas quando imobilizados em algum ponto de fixação é que os olhos vêem.”

2ª) “Os olhos fazem alguns movimentos de regressão, para identificar palavras pouco familiares e para confirmar um significado antecipado.”

3ª) “Na comparação entre leitura oral e leitura silenciosa, os experimentos constataram uma eficiência maior na leitura silenciosa, que permite atingir com mais precisão e rapidez os objetivos do leitor”.

KLEIMAN (1993:36) também reafirma algumas constatações do oftalmologista acima citado, afirmando que “Os olhos se movimentam muito mais rapidamente do que a voz consegue pronunciar” e que “A prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação, tem desvantagens para o desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito, uma vez que a verbalização fica atrás do olho, por ser a voz mais lenta”.

Todas essas evidências faz-nos pensar sobre o processo de compreensão na leitura silenciosa e em voz alta. Surgem, então, algumas questões, frutos dessa reflexão. O que é ler?

Em que concepção de leitura nos apoiamos? Qual o modelo teórico de processamento cognitivo devemos focar? Por quê? Esse modelo fornece subsídios para responder às questões que se seguem ou é preciso buscar recursos em outras teorias? Qual o modelo teórico de leitura? O que acontece durante o processo de compreensão da leitura silenciosa e em voz alta? São dois processos mentais distintos? Se são, um é mais proficiente do que o outro? Por quê?

Ler não pode ser entendido como simplesmente um ato estático e passivo do leitor de percorrer com os olhos o que está escrito, tampouco como um ato unilateral e solitário de transmissão de informações do emissor para o receptor. Ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, isto é, não é um ato mecânico de decodificação de palavras, como se estas carregassem em si mesmas os significados. Para a compreensão de textos, o leitor não é um mero depositário de informações, assimilando tudo o que lhe é fornecido.

Pelo contrário, a leitura envolve um engajamento de uma multiplicidade de processos cognitivos, de níveis de conhecimento, o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, o enciclopédico. KLEIMAN (1989) afirma que "é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem ente si, a leitura é considerada um processo interativo". Segundo essa autora, essa interação é possível através de processos *bottom-up,* do texto para o leitor, e de processos *top-down,* do leitor para o texto.

No entanto, para entendermos o processamento da leitura, é preciso antes compreender o funcionamento da mente humana. Mas qual o modelo teórico que, a nosso ver, melhor explica o processamento cognitivo? A teoria da modularidade da mente (FODOR, 1983), um modelo computacional da mente humana, serve de base para explicar os processos modulares, os quais não incluem os sistemas de crença e os objetivos do falante/ouvinte. Em sua teoria, FODOR(1983) concebe a existência de dois mecanismos: o módulo lingüístico e o processador cognitivo central.

Os sistemas modulares têm um papel funcional, sendo de domínio específico, uma vez que cada sistema modular tem suas próprias características e trabalha de acordo com suas funções específicas. São inatamente especificados, independentes e autônomos, já que um domínio de processamento, por exemplo, o lexical não interfere em outro, o sintático; obrigatórios, pois agem independente de nossa vontade e, por tudo isso, são muito rápidos. Esses sistemas alimentam o processador cognitivo com informações ou estímulos do mundo exterior. Entre os domínios do módulo lingüístico está o acesso lexical, responsável pela ativação de informações fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas das palavras, e o

parsing sintático, responsável pela construção da estrutura sintática das frases. O parsing semântico é o domínio em que as proposições, unidades básicas do processamento cognitivo, são construídas. No entanto, parece, ainda, não haver clareza se este domínio seria uma interface entre o módulo lingüístico e o processador cognitivo ou se seria de responsabilidade do processador cognitivo central. Para FODOR (1983), os sistemas de input especificam sua forma lingüística e, talvez, sua forma lógica, o que nos faz entender que a forma proposicional aconteceria no processador central, haja vista ser esta resultado de forma lógica, envolvendo informações, tais como conhecimento de mundo, crenças.

Por outro lado, os sistemas de input não modulares são denominados como sistemas centrais e são característicos do processador cognitivo central. Esses sistemas computam representações sobre o conhecimento de mundo e são mecanismos que fixam crenças do mundo, através de inferências globais. Esses mecanismos trabalham com o que está na memória, formulando hipóteses. Esses processos não modulares, para FODOR (1983), são inconscientes e, por isso, conhece-se muito pouco sobre eles, pois não há um sistema de crenças fixo. FODOR (1983: 126) é céptico em relação aos processos não modulares quando diz que “os limites da modularidade são, provavelmente, os limites do que nós somos capazes de entender sobre a mente, haja vista que não há nenhum aparato teórico disponível”. Justifica isso dizendo que envolvem operações mentais que não são locais e sim, globais, processando estímulos de natureza diversa. O processador cognitivo central não é automático, conseqüentemente, é mais lento, sendo ilimitado na sua capacidade. Por envolver crenças perceptuais do mundo, é determinado pelo meio com restrições à determinação genética. Para a utilização da linguagem, FODOR (1983) propõe uma interação entre o sistema modular e o processador cognitivo.

Acreditamos que, ao lermos, processamos os dois domínios de processamento, refletindo traços tanto dos sistemas modulares quanto dos não modulares. Por isso, tomaremos como pilares a teoria modular da compreensão da fala (FODOR, 1983), que aborda com propriedade os processos locais realizados pelos sistemas modulares, os quais acreditamos serem fundamentais para o processamento da leitura e, também, a Teoria da Relevância (TR) de SPERBER e WILSON (1986), uma teoria cognitivista da comunicação humana, que explicita o funcionamento dos processos globais realizados pelo processador cognitivo central, ou seja, o processo inferencial. Entendemos que o estudo deste é fundamental, se pretendemos entender o que ocorre durante o processo interpretativo da leitura silenciosa e em voz alta.

A Teoria da Relevância (SPERBER e WILSON, 1986), à luz da teoria inferencial de Grice sobre a comunicação humana, tenta desenvolver um critério explícito, a partir de alguns fatos básicos sobre a cognição humana. Esses mesmos autores(*op. cit.:* 586*)* afirmam que "os seres humanos prestam atenção em alguns fenômenos mais do que em outros; eles representam esses fenômenos para eles mesmos de um modo mais do que outro; eles processam essas representações em um contexto mais do que em outro". E para esses autores, o que determina essas escolhas é o fato de que "os seres humanos tendem a prestar atenção aos fenômenos mais relevantes possíveis; que eles tendem a construir as mais relevantes representações desses fenômenos e processá-las num contexto que maximiza sua relevância". O falante, objetivando a atenção do ouvinte, sugere que a informação que ele oferece é relevante o suficiente para garantir a atenção do ouvinte; e essa garantia é, de acordo com a TR, suficiente para a produção de uma teoria. Em suma, uma informação é relevante quando interage com as suposições que se fazem do mundo. Essa teoria apresenta-se como uma possibilidade viável para subsidiar, principalmente, os processos inferenciais não modulares, que envolvem os sistemas de crença dos falantes, os objetivos destes, as informações contextuais.

Esses autores afirmam a existência de dois tipos de inferências: as demonstrativas e as não-demonstrativas. Aquelas são resultantes de processos dedutivos, que têm uma base lógica, caracterizando-se por formação e confirmação de hipóteses. Sendo assim, esses processos são passíveis de serem explicados e, por não serem resultantes de processos complexos, são tratados como processos cognitivos locais. Por outro lado, as inferências não-demonstrativas são guiadas por regras não dedutivas, inacessíveis à mente humana, são processos globais, já que têm livre acesso à informação contextual, e resultam de um arranjo de analogia e dados com outros domínios do conhecimento. Para a TR, as inferências não-demonstrativas têm uma base dedutiva que subsidia o processo inferencial de caráter probabilístico. Logo, o fato de existir um substrato dedutivo para inferências não-demonstrativas é um forte argumento a partir do qual se torna possível explicar o funcionamento do processador cognitivo central, mais especificamente, o processo inferencial.

Se de um lado tomamos como fundamento as teorias da compreensão da fala (FODOR, 1983) e a Teoria da Relevância (SPERBER e WILSON, 1986), uma teoria da comunicação humana, para explicar os processos locais (modulares) e os globais (não modulares), respectivamente, por outro, buscamos um modelo de leitura que englobasse esses domínios de processamento envolvidos na compreensão da leitura. Tendo em vista que, ao

lermos, construímos uma representação mental significativa do texto, processando tanto proposições, num nível microestrutural, como macroproposições, num nível macroestrutural, parece-nos viável considerar o modelo de leitura proposto por van DIJK e KINSTCH (1983). Esse modelo engloba os vários domínios que constituem o processo de compreensão, enfatizando o processador cognitivo, o que se justifica, por ser a leitura uma atividade, fundamentalmente, inferencial.

Ao módulo lingüístico cabe a decodificação, ou seja, identificar sinais gráficos e traduzi-los em sons ou em outro sistema de signos e é onde ocorre o processamento lexical, responsável pelo reconhecimento visual de letras e palavras, do seu som e significado, o parsing sintático, responsável pela estrutura sintática das sentenças, e o semântico, pelo significado, através da construção de proposições.

Já o processador cognitivo ocupa-se do processamento do significado, referindo-se à interpretação de formas e pistas textuais. Nesse domínio, há a construção de macroproposições, utilizando-se de inferências para também compor a macroestrutura textual. Ao processador cognitivo cabe a interpretação, envolvendo tanto o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, além do sistema de crenças e do objetivo do leitor. Sendo assim, é o responsável pelo processo inferencial, já que o leitor não se utiliza apenas das proposições explícitas no texto, mas também desses conhecimentos para a construção de novas proposições.

Entende-se por proposição a representação mental ou conceitual de uma idéia, e, por macroproposição, uma proposição ou a representação de um conjunto de proposições de nível global. Para a formação dessas macroproposições, os autores propõem macrorregras ou regras de transformação - a de apagamento (supressão), a de construção-integração e a de generalização -, que, implicitamente, o sujeito usa, servindo-se de seu conhecimento e de uma grande variedade de inferências, a fim de identificar relações implícitas e construir a macroestrutura textual. Por sua vez, essas macroproposições e proposições organizadas, hierarquicamente, do nível mais global para o mais local, seguindo uma organização semântica do texto, compõem a sua macroestrutura.

Como já dissemos inicialmente, teoricamente, quase nada há sobre o processo interpretativo da leitura, muito menos, sobre o processo de compreensão na leitura silenciosa e em voz alta. Apesar disso, apontamos fortes indícios que nos fizeram levantar algumas hipóteses: o processo cognitivo de compreensão na leitura silenciosa parece ser distinto do processo de compreensão na leitura em voz alta e, conseqüentemente, o leitor tem proficiência também distinta em um e outro tipo de leitura; além disso, o processo de

compreensão na leitura silenciosa parece ser mais proficiente, se comparado ao processo de compreensão na leitura em voz alta.

Não sabemos, também, como o aluno procede em cada uma delas. Sendo assim, se quisermos investigar o que acontece durante o processo de compreensão da leitura silenciosa e em voz alta, se são dois processos mentais distintos e se um é mais proficiente do que o outro, será necessário apoiarmo-nos nas teorias aqui abordadas, para, então, podermos dar prosseguimento à nossa investigação e encontrarmos algumas respostas.

Diante disso, delineamos os seguintes objetivos:

Teóricos:

. verificar se há distinção de proficiência de compreensão na leitura silenciosa e em voz alta e se a maior ou menor proficiência deve-se à diferença em relação à natureza de processos mentais distintos em um e outro tipo de leitura;

. identificar e descrever as estratégias que o leitor utiliza nos dois processos de leitura, mostrando o que acontece durante o processo de compreensão na leitura silenciosa e em voz alta;

. verificar se fatores como a memória, tempo gasto na leitura, percepção visual e/ou auditiva e o controle de uma ou mais variáveis podem, também, ser fatores responsáveis pela maior e menor proficiência na leitura silenciosa e em voz alta, respectivamente;

. mostrar como é a percepção das pistas textuais nos dois processos de leitura.

Metodológicos:

- fazer uma análise qualitativa e quantitativa, conduzida através de observação não participativa e estruturada;

- fazer uma análise proposicional das retextualizações escritas dos leitores, com base em categorias pré-estabelecidas e, também, geradas no decorrer da análise;

- fazer uma análise macroproposicional das retextualizações escritas dos leitores e um levantamento da relevância das macroproposições recuperadas, de acordo com sua hierarquia na macroestrutura do texto;

- investigar se quanto mais relevante as macroproposições (mais globais) dos leitores, maior a pertinência das inferências não-demonstrativas; e se quanto menos relevantes as macroproposições (mais locais) dos leitores, maior a pertinência das inferências demonstrativas;

- verificar se a relação “maior relevância – maior pertinência das inferências não-demonstrativas” é mais própria da leitura silenciosa; e se a relação “menor relevância

– maior pertinência das inferências demonstrativas" é mais característica da leitura em voz alta;

- fazer uma interpretação de todos os resultados, a fim de comprovar ou não as hipóteses levantadas.

METODOLOGIA

Caracterização dos sujeitos

A pesquisa envolve 48 sujeitos, sendo 24 de cada sexo, do final do 2º ciclo (idade de 10 a 11 anos) e 3º ciclo (idade de 13 a 14 anos) do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries, respectivamente), provenientes de classes populares e integrantes do corpo docente das seguintes escolas públicas de Belo Horizonte: Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (3º ciclo e Ensino Médio); Escola Municipal Aurélio Pires (2º e 3º ciclos), e Escola Municipal Carlos Góis (1º, 2º e 3º ciclos). Coletar dados num universo de três escolas, possibilita-nos maior legitimidade para fazer certas generalizações, caso necessário, em termos de análise e interpretação dos resultados. Todos os sujeitos são alunos não repetentes, segundo informações da própria escola onde estudam.

Optou-se por escolher sujeitos do final do segundo ciclo (4ª série) e do final do terceiro ciclo do Ensino Fundamental (8ª série) pelo fato de suspeitar que no segundo ciclo parece haver maior "treinamento" para a leitura em voz alta, se comparado com o "treinamento" do final do terceiro ciclo.

Para checar se havia maior ou menor treino na leitura em voz alta e silenciosa, perguntou-se aos leitores do segundo e terceiro ciclo como liam em casa e na escola, silenciosamente ou em voz alta. Procurando dar maior legitimidade aos dados obtidos dos leitores do segundo ciclo, também, perguntou-se aos professores deste ciclo de formação como costumavam trabalhar com leitura em sala de aula, a fim de verificar se as respostas dos sujeitos confirmavam as de seus professores. Com os professores do terceiro ciclo, julgou-se não ser necessário adotar o mesmo procedimento, por haver já uma cultura escolar em que essa prática "leitura em voz alta" é vista como desnecessária e, por isso mesmo, é uma prática eventual, não fazendo parte da rotina da sala de aula.

A hipótese anterior foi confirmada, pois, através das respostas dos professores e alunos, ficou claro que a leitura em voz alta feita pelo professor e pelos alunos, respectivamente, após a leitura silenciosa, ainda é uma prática constante na sala de aula do 2º ciclo. Ao passo que no terceiro ciclo, através das respostas dos alunos, ficou evidente que a leitura em voz alta não faz parte da cultura desse ciclo de formação, é, apenas, uma atividade eventual, esporádica.

Foi proposta, então, estar vendo se, mesmo tendo maior treino na leitura em voz alta, os sujeitos do segundo ciclo têm proficiência melhor de compreensão na leitura silenciosa. Portanto, um maior ou menor treino na leitura silenciosa e em voz alta foi verificado, tanto no final do segundo ciclo, quanto do terceiro ciclo, por ser uma variável que poderia interferir nos resultados.

Materiais e instrumentos utilizados na coleta

Os textos selecionados para a leitura silenciosa e em voz alta caracterizam-se por serem informativos e instrucionais. Utilizaram-se dois textos informativos distintos: informativo 1 - “Como vivem as Orcas?” (McDANIEL, 1994) e informativo 2 -“Fumante Passivo corre muito mais riscos” (MURAD, 1997); e dois textos instrucionais: um sobre o jogo “Escrevendo Certo” (instrucional 1) e o outro sobre o jogo “Imagem e Ação” (instrucional 2). Todos esses textos foram adaptados, sendo os dois instrucionais adaptados do manual de instrução dos jogos Escrevendo Certo e Imagem &Ação.

Optou-se por esses tipos de textos porque já se conhece muito sobre textos narrativos (dell’ISOLA, 1995; MENDES, 1995) e porque pouco se conhece a respeito do processo de compreensão da leitura de textos informativo e instrucional. Soma-se a isso, o fato de estarmos vivendo numa sociedade em que se verifica uma crescente utilização dos textos informativo e instrucional, tanto em nosso dia-a-dia quanto na prática da sala de aula. Hoje o trabalho de leitura com textos jornalísticos informativos e de manuais de instrução já faz parte do cotidiano escolar.

O instrumento utilizado para a análise do processo de compreensão da leitura silenciosa e em voz alta foi a retextualização escrita. O que motivou a escolha deste instrumento de coleta foi garantir maior liberdade de compreensão para que os sujeitos não se sentissem induzidos a fazer um determinado tipo de interpretação, através de monitoramento com questionários ou perguntas dirigidas. Além do mais, a retextualização permite que o sujeito-leitor demonstre a sua percepção em relação à unidade textual, o que é fundamental, quando, nesta pesquisa, entendemos o texto como unidade significativa, concordando com VAL (1991:3), que define texto ou discurso como “ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Sendo assim, um monitoramento poderia camuflar o que verdadeiramente ocorre durante o processo de compreensão. Com a retextualização, podemos fazer não só uma análise proposicional como também macroproposicional das leituras dos sujeitos.

A retextualização é escrita e não falada por considerarmos que muitos fatores, tais como inibição, memória, distração podem interferir, negativamente, quando aos sujeitos é pedido para recontarem oralmente o que compreenderam do texto lido. Além disso, já há resultados que comprovam que, numa coleta oral de dados, as marcas da oralidade interferem nos resultados (GUALBERTO, 1997). No entanto, sabe-se, também, que retextualizar, escrevendo o que se compreendeu do texto, pode trazer algumas dificuldades para os leitores, quando estes se vêem diante de algumas barreiras ortográficas e de construção sintática próprias da língua escrita. Embora isso possa ocorrer, avaliamos que a retextualização escrita permite que o leitor tenha mais liberdade de se expressar, sentindo-se menos coagido, garantindo-lhe um tempo maior para empreender sua tarefa. Problemas de escrita não são considerados inviabilizadores do processo de compreensão, a não ser que comprometam a análise. Assim sendo, qualquer escolha, se retextualização oral ou escrita, acarretará alguns problemas, mas julgamos que a retextualização escrita possa garantir mais fidedignidade à análise e interpretação dos dados neste tipo de pesquisa.

Experimentos

São feitos três tipos de experimento: um, com os mesmos grupos e materiais distintos (primeiro momento - quadro 1); outro (segundo momento - quadro 2), com grupos distintos e mesmo material, e o terceiro (terceiro momento - quadro 3), com os mesmos grupos e materiais.

Constituição dos grupos e caracterização do material para a realização do experimento

Quadro 1

série	Sujeito	Texto	Informativo 1	Texto	Instrucional 1
		Silenciosa	Em voz alta	Silenciosa	Em voz alta
2º ciclo ou 4ª	Grupo F1 (2 sujeitos)				
	GrupoM1(2 sujeitos)				
	Grupo F2(2 sujeitos)				
	GrupoM2(2 sujeitos)				
3º ciclo ou 8º	Grupo F1 (2 sujeitos)				
	GrupoM1(2 sujeitos)				
	Grupo F2 (2 sujeitos)				
	GrupoM2(2 sujeitos)				

Quadro 2

Série	Sujeitos	Texto Informativo 1	Texto Informativo 2	Texto Instrucional 1	Texto Instrucional 2
4ª	Grupo F3 - 4 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta

	Grupo M3-4 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta
8ª	Grupo F3-4 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta
	Grupo M3-4 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta

Quadro 3

Série	Sujeitos	Texto Informativo 1	Texto Informativo 2	Texto Instrucional 1	Texto Instrucional 2
4ª	Grupo F4- 2 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta
	Grupo M4-2 sujeitos	em voz alta	silenciosa	em voz alta	silenciosa
8ª	Grupo F4- 2 sujeitos	em voz alta	silenciosa	em voz alta	silenciosa
	Grupo M4- 2 sujeitos	silenciosa	em voz alta	silenciosa	em voz alta

Grupo F: Sexo feminino **Grupo M**: Sexo masculino

O objetivo dos testes é verificar se tanto na leitura silenciosa quanto na em voz alta há diferença significativa no processo de compreensão quando sujeitos distintos lêem o mesmo texto (1º momento); quando um mesmo sujeito lê, em voz alta e silenciosamente, dois textos do mesmo gênero (2º momento), e quando sujeitos diferentes lêem o mesmo texto, silenciosamente e em voz alta (3º momento).

Além do sexo, nível de escolaridade e maior ou menor treinamento em um e outro tipo de leitura, outras variáveis foram controladas, tais como idade e nível sócio-econômico.

Na leitura em voz alta, cada membro do grupo foi testado individualmente, estando presente apenas a pesquisadora, para que fatores externos, inibição e distração, não comprometessem o resultado do trabalho. Já na leitura silenciosa, esse controle não se fez necessário.

Antes da leitura dos textos, a pesquisadora explicou o que os sujeitos iriam ler, por que e para que, esclarecendo a tarefa a ser feita e deixando claro que deveriam explicitar tudo o que compreenderam do texto lido, ou seja, não era para resumir o que entenderam do texto. Tentou-se, com isso, garantir que os sujeitos tivessem um objetivo de leitura e criassem expectativas, as quais podiam ou não ser confirmadas durante o processo de leitura.

Além disso, a fim de tentar, se não neutralizar a variável maior ou menor conhecimento prévio, pelo menos, garantir maior proximidade em relação à vivência/conhecimento dos vários sujeitos, fazendo uma discussão prévia sobre os assuntos tratados nos textos informativos: o que significava para eles a palavra orcas; o que sabiam; se já tinham visto algum filme sobre o assunto; o que entendiam por fumantes passivos etc. Em relação aos textos instrucionais, antes da leitura destes, os leitores vivenciaram as regras dos jogos, jogando, para, posteriormente, fazerem a leitura.

Os sujeitos leram o texto apenas uma vez, sendo o tempo gasto para cada leitura controlado pela pesquisadora, que marcou o início e o término, tanto da leitura silenciosa, quanto da em voz alta, a fim de comparar esse dado com o desempenho na compreensão. Entretanto, o tempo foi cronometrado de forma que os sujeitos não soubessem, haja vista que poderiam sentir-se nervosos, intimidados, o que, provavelmente, interferiria negativamente nos resultados da pesquisa.

Após a leitura, cada leitor deveria, em seguida, fazer uma retextualização escrita, reconstruindo o texto original o mais fiel possível, ou seja, processando as proposições locais e globais, sem que o tempo fosse cronometrado.

Posteriormente, os sujeitos foram orientados para que se preocupassem mais com as informações em si do que com a correção gramatical. Logo, falta de correção gramatical não foi motivo de preocupação nesta pesquisa, mas sim a reconstrução de macroproposições globais e locais.

Métodos de Análise

Apresentamos várias categorias para a análise das retextualizações, feita a partir dos textos originais(modelos), seguindo a macroestrutura de cada um deles, sendo devidamente identificadas as macroproposições globais e locais, seguindo, pois, uma hierarquia proposicional. Sendo assim, nos quadros, há desde proposições mais gerais até mais específicas.

Para analisar o produto da compreensão ou a retextualização, busca-se verificar a construção de proposições e macroproposições dos leitores ao utilizarem as macrorregras de apagamento, construção-integração e generalização (van DIJK e KINTSCH, 1983).

O objetivo desta análise é verificar, dentre distintos grupos de leitores, a habilidade de compreensão na leitura silenciosa e em voz alta, a partir de categorias, explicitadas no item a seguir, que servem de base para a análise. Logo após, de posse dos resultados, faremos sua interpretação, tendo como referência os objetivos da pesquisa.

Análise de Retextualizações

Nesta pesquisa, faremos uma análise proposicional, verificando se há acréscimos, modificações, contradições e omissões de proposições/macroproposições, já que todas essas categorias envolvem operações mentais realizadas pelos leitores durante o processo de compreensão (GUALBERTO,1997 e PRAZERES,1999), refletindo ora o mecanismo de

reforço, ora o de supressão. Posteriormente, procederemos a uma análise macroproposicional e de relevância.

Para analisar o produto da compreensão ou a retextualização, busca-se inferir as operações cognitivas efetuadas pelo leitor durante o processo de compreensão, através da análise das reconstruções ou proposições/ macroproposições. Assim sendo, as reconstruções serão categorizadas, para efeito de análise, como acréscimos específicos (Ep), acréscimos estendidos (Et), reprodução total (R Tot), modificação (MO), omissão parcial (OM Par) e omissão total (OM Tot) e contradição (CT), pois, no processo de compreensão, o conteúdo proposicional pode ser estruturado pelo leitor de diversas formas, ou seja, o leitor pode reelaborar o conteúdo proposicional utilizando esses diversos tipos de reconstruções. Estas constituem um refinamento possível das macrorregras que os sujeitos utilizam na construção de suas proposições e macroproposições.

Diferentemente, GUALBERTO (1997) destaca seis categorias de reconstruções, nomeadas pela pesquisadora de reorganizações totalizadoras, parcializadas, sinonímicas, contraditórias, específicas e estendidas. No entanto, preferiu-se não analisar as omissões, por considerá-las polêmicas, haja vista o seu caráter vago, impreciso. “Não se podem interpretar omissões no texto como indício de um processo específico de supressão, pois talvez possam ser atribuídas ao esquecimento” GUALBERTO (1997: 30). Todavia, neste trabalho, torna-se imprescindível analisar as omissões devido ao alto índice de ocorrência nas retextualizações dos sujeitos, tanto na leitura silenciosa, como na em voz alta. Considera-se, portanto, a fundamentação de GERNSBACHER e FAUST (1991) sobre o papel da supressão na compreensão da sentença ou da linguagem.

Assim, como em GUALBERTO (1997), faz-se, nesta pesquisa, uma análise das reconstruções dos sujeitos em suas retextualizações. Por isso, tomamos emprestados alguns conceitos dos tipos de reorganizações categorizados por GUALBERTO(1997). Cabe ressaltar, porém, que muitas mudanças conceituais e tipológicas ocorreram, em face das peculiaridades desta pesquisa. Um exemplo disso são as reconstruções por acréscimos, que foram subcategorizadas, aqui, em reconstruções por acréscimos estendidos e por acréscimos específicos. No entanto, para a pesquisadora citada acima, estas são duas categorias distintas.

Nesta pesquisa, a reconstrução por Acréscimos (AC) é aquela que fornece informação não encontrada na base textual. Não só as pistas textuais podem ativar este tipo de reconstrução, mas também o conhecimento prévio do leitor pode ser um facilitador da reconstrução por Acréscimos.

Subcategorizamos a reconstrução por Acréscimos em Específicos (Ep) e por Acréscimos Estendidos (Et). A reconstrução por Acréscimos Específicos é caracterizada quando o leitor detalha as pistas encontradas na base textual, especificando-as. Veja o exemplo: “Os Residentes alimentam-se de salmões e outros peixes, como sardinhas, focas , leões marinhos.” Observe que houve uma especificação de que outros peixes seriam. Já a reconstrução por Acréscimos Estendidos é caracterizada quando o leitor acrescenta novas informações ao texto, informações que extrapolam as construídas a partir das pistas textuais. Veja a proposição construída pelo sujeito M1 na leitura em voz alta (3º ciclo), no primeiro momento: ... “e estão prontos para começar uma vida adulta”. Essa informação é nova porque o texto coloca apenas que as orcas chegam à maturidade aos 10 anos. Mas numa inter-relação entre esta pista textual e o conhecimento prévio de que maturidade relaciona-se com vida adulta, o sujeito acrescenta uma nova informação.

Outra categoria de reconstrução que serve também de critério para análise das retextualizações é a Reprodução Total (R Tot). Este tipo de reconstrução pressupõe um processo em que o leitor reconstrói a informação do texto, fazendo tanto generalizações, através de uma idéia superordenada, um processo de hierarquização de uma idéia mais global (macroproposição global), como também fazendo reconstruções de proposições hierarquicamente inferiores (macroproposição local), conhecidas popularmente como idéias secundárias. Nesta categoria, as idéias globais e/ou locais das retextualizações devem ser as mesmas das idéias globais e/ou locais dos textos modelos. Sendo assim, podem ocorrer substituições, ausências lexicais ou os dois concomitantemente, além de reorganizações sintáticas nas proposições das retextualizações, desde que não se altere o sentido ou a idéia das proposições dos textos modelos. Ex.: “ Os machos vivem 50 anos e as fêmeas 80”. Esse exemplo, também de M1, mostra-nos a Reprodução Total. Apesar de haver substituição lexical e uma pequena reorganização sintática, o sentido entre a proposição do modelo e o da retextualização permaneceu o mesmo.

Serve, também, como critério de análise das proposições a categoria Modificação (MO). Nessa categoria, o leitor, ao reconstruir suas proposições no processo de compreensão, altera detalhes das pistas textuais, comprometendo a identidade de significação do texto modelo. Tem-se como exemplo a seguinte proposição de M1: “Com 10 anos de idade alcançam a maturidade”... No entanto, a proposição devidamente reconstruída deveria ser “Mais ou menos (por volta de, aproximadamente etc.) aos dez anos de idade” ... A significação do modelo fica comprometida quando o sujeito M1, ao invés de usar “Mais ou menos ou expressões que expressem idéia semelhante, apropria-se do “Com”. Todavia , a

preposição “Com”, assim empregada, modifica a proposição modelo, pois transmite-nos uma idéia de certeza, isto é, é aos 10 anos de idade que as orcas chegam à maturidade, nem um ano a mais, nem um ano a menos.

A Omissão (OM) aparece quando o leitor omite proposições, tanto de nível superior (global), como também de nível inferior (local). Subcategorizamos a Omissão em Total (OM Tot) e Parcial (OM Parc). A Omissão Total aparece quando o leitor omite a reconstrução de toda a proposição do texto modelo em sua retextualização. Ex.: “Os Residentes moram em águas costeiras”. O sujeito M1 omitiu toda essa proposição de nível local. Já a Omissão Parcial é quando o leitor omite a reconstrução de apenas parte da proposição do texto modelo em sua retextualização, restringindo, pois, o sentido da proposição modelo. Neste caso, ocorre ausência de palavras que compromete o sentido da proposição modelo. É importante ressaltar aqui que a ausência de palavras também pode ocorrer na Reprodução Total, mas a diferença é que, nesta categoria, a ausência não compromete o sentido da proposição modelo. Ex. “Os dois tipos de orcas são encontrados em Vancouver”. Aqui, outro sujeito do mesmo grupo de M1, o MC1, omitiu apenas parcialmente uma proposição de nível local, pois o sujeito não nomeou os dois “tipos”(bandos) de orcas. Essa indeterminação pode comprometer as proposições seguintes, pois quais orcas moram em águas costeiras e quais formam grupos grandes?

A Contradição (CT) é marcada quando o leitor, no processo de reconstrução proposicional, contradiz as pistas textuais, comprometendo a significação do texto modelo. Ex.: “Os filhotes abandonam a mãe quando alcançam a maturidade”(Sujeito J1 da LS - 3º ciclo ou 8ª série). Esta proposição de J1 contradiz a proposição modelo “Os filhotes permanecem na companhia da mãe mesmo depois da maturidade.” A proposição reconstruída nega a proposição modelo, anulando sua carga significativa.

Análise de dados

Neste artigo, apresentamos alguns resultados da análise proposicional e sua discussão, ainda embrionária. Computamos os números de cada categoria de proposição, processada na leitura silenciosa e em voz alta, por sujeito, marcando com um X, nos espaços adequados em um quadro, conforme os critérios Acréscimos Específicos, Estendidos, Reprodução Total, Modificação, Omissão Total e Parcial e Contradição. Calculou-se, também, o percentual do total dos números de cada categoria, sendo esse percentual comparado ao percentual do total de proposições do texto modelo, com o objetivo de verificar a representatividade de cada

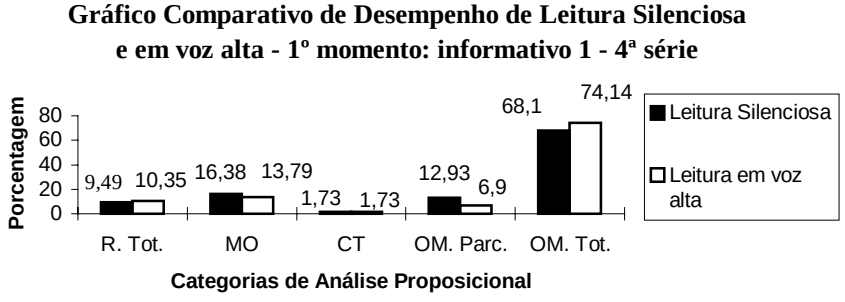
categoria no todo do texto. Para garantir maior confiabilidade aos resultados computados, far-se-á, também, uma análise estatística, ainda não apresentada aqui.

Além disso, posteriormente, numa análise macroproposicional, as proposições dos textos modelos serão identificadas com a letra G, se constituírem uma macroproposição global, e com a letra L, se constituírem uma macroproposição local. Esse procedimento faz-se necessário para que sejam computados o número de macroproposições globais e locais reconstruídas pelos sujeitos leitores, marcando, estatisticamente, o grau de relevância das macroproposições ou proposições que foram reconstruídas ou omitidas em relação ao todo significativo: o texto. Para isso, é preciso, também, fazer uma análise da relevância das proposições/macroproposições, verificando, ainda, se a maior ou menor relevância das macroproposições está diretamente relacionada com a maior ou menor pertinência das inferências não-demonstrativas e qual dessas relações é mais característica da leitura silenciosa e da leitura em voz alta.

Resultados Parciais: Análise Proposicional

Com base no objetivo desta pesquisa, apresentamos o resultado parcial de uma análise proposicional das leituras dos textos informativo 1 e 2 do 1º e 2º momento, a partir das retextualizações escritas dos sujeitos, e uma pequena discussão, ainda que embrionária, desses resultados.

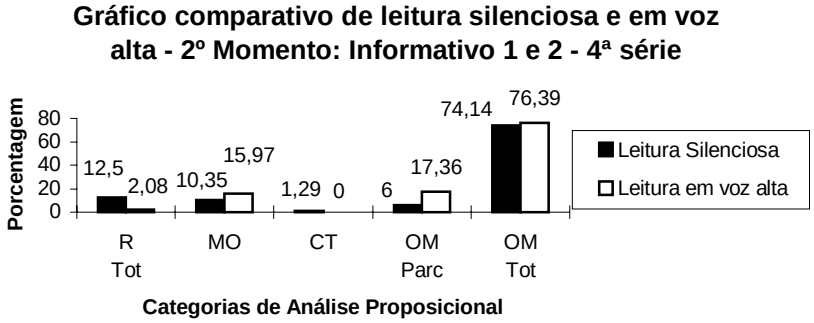
Gráfico l



Apresentação dos Resultados

Observa-se que os leitores reproduziram totalmente menos na leitura silenciosa (9,49%) do que na em voz alta (10,35%). Já na leitura silenciosa, os sujeitos modificaram mais (16,38%) do que na leitura em voz alta (13,79%). A contradição, tanto em uma como em outra modalidade de leitura, permaneceu com o mesmo índice (1,73%). A omissão parcial foi maior na leitura silenciosa (12,93%) do que na leitura em voz alta (6,9%). A omissão total apresentou índices altíssimos na leitura silenciosa (68,1%) e mais ainda na leitura em voz alta (74,14%).

Gráfico 2

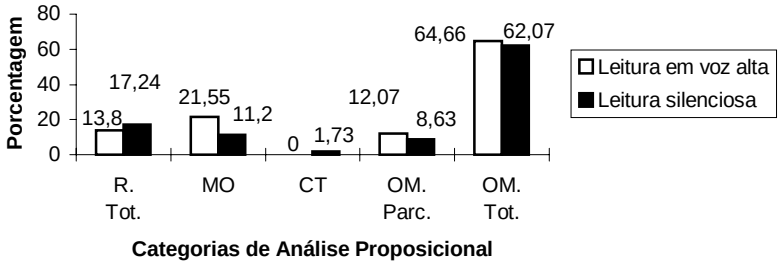


Apresentação dos Resultados

Observa-se que os leitores reproduziram totalmente mais na leitura silenciosa (12,5%) do que na em voz alta (2,08%). Já na leitura silenciosa, os sujeitos modificaram menos (10,35%) do que na leitura em voz alta (15,97%). A contradição, na leitura silenciosa, apresentou um índice de 1,29%, enquanto na leitura em voz alta foi de 0%. A omissão parcial foi menor na leitura silenciosa (6%) do que na leitura em voz alta (17,36%). A omissão total apresentou índices altíssimos na leitura silenciosa (74,14%) e mais ainda na leitura em voz alta (76,39%).

Gráfico 3

Gráfico comparativo de desempenho de leitura silenciosa e em voz alta - 1º momento: informativo 1 - 8ª série

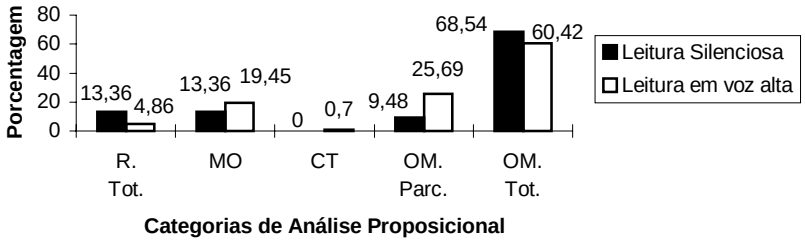


Apresentação dos Resultados

Observa-se que os leitores reproduziram totalmente mais na leitura silenciosa (17,24%) do que na em voz alta (13,8%). Já na leitura silenciosa, os sujeitos modificaram menos (11,2%) do que na leitura em voz alta (21,55%). A contradição, na leitura silenciosa, apresentou um índice de 1,73%, enquanto na leitura em voz alta foi de 0%. A omissão parcial foi menor na leitura silenciosa (8,63%) do que na leitura em voz alta (12,07%). A omissão total apresentou índices altíssimos na leitura silenciosa (62,07%) e mais ainda na leitura em voz alta (64,66%).

Gráfico 4

Gráfico Comparativo de desempenho de leitura silenciosa e em voz alta - 2º momento: informativo 1 e 2 - 8ª série



Apresentação dos Resultados

Observa-se que os leitores reproduziram totalmente mais na leitura silenciosa (13,36%) do que na em voz alta (4,86%). Já na leitura silenciosa, os sujeitos modificaram menos (13,36%) do que na leitura em voz alta (19,45%). A contradição, na leitura silenciosa, teve um índice de 0,7%, enquanto na leitura em voz alta foi de 0%. A omissão parcial foi menor na leitura silenciosa (9,48%) do que na leitura em voz alta (25,69%). A omissão total

apresentou índices altíssimos na leitura silenciosa (68,54%) e um pouco menor na leitura em voz alta (60,42%).

Discussão dos Resultados

A partir dos resultados da análise proposicional dos textos informativos 1 e 2 do 1º e 2º momento, com sujeitos do segundo ciclo (4ª série) e do terceiro ciclo (8ª série), é possível já vislumbrar alguns indícios de que o processo de compreensão na leitura silenciosa é distinto do processo de compreensão na leitura em voz alta e, também, de que os sujeitos pareceram ter proficiência melhor ao processarem a compreensão na leitura silenciosa. Não é possível, ainda, afirmar isso com certeza, uma vez que a análise foi proposicional e não macroproposicional e, também, porque não sabemos se o que foi omitido tem ou não relevância quando os leitores constróem a sua representação mental do texto. Uma análise macroproposicional e de relevância dá maior confiabilidade à pesquisa, já que lemos por macroproposições. Mesmo assim, uma análise proposicional é fundamental para subsidiar a macroproposicional, uma vez que nos permite saber que estratégias os sujeitos utilizaram na construção das macroproposições.

Discutiremos, a princípio, o resultado de leitura dos sujeitos em relação a cada uma das categorias analisadas: R Tot, Om Tot, Om Parc, MO, CT.

Inicialmente, o que foi espantoso é que, em todos os resultados da análise proposicional dos textos informativos 1 e 2 (1º e 2º momento) acima relacionados, os sujeitos do final do 2º ciclo (4ª série) e 3º (8ª série) apresentaram um alto índice de omissão total, tanto na leitura silenciosa, quanto na em voz alta. Isso reforça a importância de se fazer uma análise macroproposicional e, também, aponta para a necessidade de se investigar a relevância das proposições em relação ao texto, através de uma análise de julgamento de importância relativa (GUALBERTO, 1998), pois não sabemos se o que foi omitido é informação mais local (menos relevante) ou mais global (mais relevante). Será que esse índice de omissão continuaria alto depois de uma análise macroproposicional e de relevância? Se sim, que tipo de leitura favoreceria um maior número de omissões mais relevantes? Isso é o que pretendemos investigar.

No entanto, é possível já verificar que, na leitura silenciosa, os leitores apresentaram um índice mais baixo de omissão total em quase todos os testes (gráficos 1, 2 e 3), com exceção apenas dos testes apresentados no gráfico 4. Mas os resultados do gráfico 4 não nos pareceu serem relevantes, já que representa um pequeno número em relação ao resultado geral. A fim de investigarmos se essa diferença é importante, é necessário considerar todas as

outras categorias, para, então, chegarmos a uma conclusão, que pode ser ou não confirmada através de uma análise macroproposicional e de relevância.

Na categoria R Tot, os sujeitos reproduziram mais na leitura silenciosa do que na em voz alta. Apenas no gráfico 1, os sujeitos apresentaram menos R Tot. na leitura silenciosa do que na em voz alta; mesmo assim, a diferença entre uma e outra é tão pequena (0,86%), que chegamos a questionar se seria relevante, se comparada com a diferença de resultado dessa categoria entre a leitura silenciosa e em voz alta nos gráficos 2 (10,42%), 3 (3,44%) e 4 (8,50%), sendo essa diferença favorável à leitura silenciosa.

Na categoria Om Parc., os sujeitos apresentaram menos omissões parciais ao realizar a leitura silenciosa nos gráficos 2, 3 e 4, o que parece indicar uma melhor proficiência no processamento deste tipo de leitura. Apenas no gráfico 1, os sujeitos omitiram parcialmente mais na leitura silenciosa, o que é pouco representativo, se considerarmos o total dos resultados.

Na categoria MO, os sujeitos apresentaram menos modificações na leitura silenciosa do que na em voz alta, o que é outro dado que favorece a hipótese da maior proficiência de compreensão na leitura silenciosa. Apenas em um dos gráficos (gráfico 1), os sujeitos processaram mais modificações na leitura silenciosa. Se no total de quatro gráficos, em três, as modificações foram em menor quantidade na leitura silenciosa, parece-nos mais viável considerarmos o resultado geral como um forte indício, também, para a defesa da hipótese desta pesquisa.

Na categoria CT, os sujeitos apresentaram um maior número de contradições na leitura silenciosa, e um menor número na leitura em voz alta. Se considerarmos que contradizer uma dada informação é, também, uma forma de recuperação dessa informação, ainda que equivocada, podemos falar, então, que na leitura silenciosa os leitores obtiveram uma performance melhor.

Como vimos, a partir dos resultados, há fortes indícios para acreditarmos numa distinção entre o processamento da compreensão na leitura silenciosa e na leitura em voz alta. Os primeiros resultados aqui relacionados e discutidos, parece-nos indicar que o processo cognitivo de compreensão na leitura silenciosa é, realmente, distinto do processo de compreensão na leitura em voz alta e, mais ainda, que a compreensão na leitura silenciosa é mais proficiente, se comparada com a compreensão na leitura em voz alta. No entanto, qualquer conclusão seria ainda incipiente. Se pretendemos um trabalho mais aprofundado, é preciso maiores investigações, procedendo à análise macroproposicional e de relevância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Fulgêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Scipione,1991.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura*. Em: Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte, NAPq/FALE/UFMG, nº 23, 1995.

FODOR, Jerry A. *The Modularity of mind*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1983.

GERNSBACHER, M. A., e FAUST, M. (1991 b). *The role of suppression in sentence comprehension*. In. G. B. Simpson (Ed.) *Understanding word and sentence* (pp. 97-128). Amsterdam: North Holland.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. *A construção do tópico na leitura: a influência do conhecimento prévio na aplicação de macrorregras semânticas.* Belo Horizonte. Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos, UFMG, 1997.

_____. *As relações causais e o julgamento de importância relativa das proposições na construção textual: a influência do conhecimento prévio.(*texto xerocado), 1998.

JAVAL, Émile. *La Physiologie de la Lecture et de la Écriture*, 1905. In: BARBOSA, José Fulgêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1991.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

McDANIEL, Neil G. *A vida das orcas*. Em: Revista Superinteressante, nº 5, 1994.

MENDES, Adelina Martins. *Conhecimentos prévios na leitura de contos de fadas.* Em: Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte, NAPq/FALE/UFMG, nº 32, 1995.

MURAD, J. Elias. *Fumante passivo corre muito mais riscos*. Em: Correio Braziliense, junho, 1997.

PRAZERES, LUIZ A. C*onhecimento prévio e a leitura de textos sobre a AIDS*. Belo Horizonte, Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos, UFMG, 1999.

SPERBER, D. e WILSON, D. *Relevance : Communication and Cognition.* Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1986.

_____ *Pragmatics and Modularity*. In: DAVIS, S. (ed.). *Pragmatics: A Reader*. New York, Oxford University Press, 1991, 583-595.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes,199l.

van DIJK, Teun. A. e KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New Jersey: Academic Press, 1983.

EXPLICAÇÕES, REPRESENTAÇÕES VISUAIS SOBRE O ENSINO DA ÁGUA MINERAL NAS SALAS DE AULA DE CIÊNCIAS

Nancy Nely Ghizzi Sugahara- Ee Prof. Moacyr Santos De Campos
Maurício Compiani Dgae/Ig- Unicamp

INTRODUÇÃO

Explicar conceitos científicos na sala de aula envolve entender o conteúdo específico e ser capaz de comunicar esse conteúdo de maneira efetiva e, principalmente, entender a riqueza, a complexidade e ambigüidades dos discursos interativos que se instauram na sala de aula. Este trabalho se introduz nessa discussão. É mais complexo ainda, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra efetivamente, é fundamental centrar nossas observações na dinâmica dos aspectos da interação na sala de aula. São eles, o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia, a didática, o estágio de aprendizagem individual, a cultura escolar, o nível de interesse, participação e busca de elementos que darão suporte para a construção autônoma do conhecimento. Perceber esta interação, facilita o preparo de atividades diversificadas e, possibilita criar estratégias de ensino de grande significado para a criança. Neste contexto de interação, o professor age como observador e ao mesmo tempo co-participante do processo, elaborando temas, estratégias de ensino de modo mais significativo, etc. Durante as aulas ao fazer mediações o professor utiliza-se e cria explicações, muitas no próprio momento interativo da sala de aula.

Nas mediações o professor utiliza-se muito da problematização, que é um modo como o professor inicia a aula instigando, provocando momentos de reflexão, para que os alunos busquem respostas para um problema colocado. Muitas vezes o professor induz uma contraposição com o mesmo propósito da problematização, apontando deficiências, diferenças e contradições nas opiniões em discussão visando instalar ou resolver um conflito. Com a problematização o conteúdo ganha significado e o aprendizado torna-se mais efetivo. O papel do professor é determinante pois, através de sua ação mediadora, ele vai diversificar as estratégias de ensino visando o melhor aprendizado de seus alunos. Vários desafios encontramos em nosso cotidiano. Dentre eles podemos citar: A partir da realidade cotidiana em que vivemos, como levar o aluno a construir determinados

conceitos. Como mediar o conhecimento científico e o "senso comum" no processo ensino-aprendizagem? Como e qual deve ser o papel mediador do professor neste processo? Que atividades significativas preparar, para se ensinar determinados conceitos? As respostas as estas perguntas são construídas ao longo das aulas/conteúdos que se pretende ensinar. Não é possível dar receitas, porque cada experiência é única, própria de cada ambiente escolar, mas é possível descrever experiências vividas.

Dentro do projeto da FAPESP-ENSINO PÚBLICO[1], a atividade foi realizada com alunos de uma 5ª série do período da tarde. A classe era composta de 37 alunos que freqüentavam as aulas regularmente. O título da pesquisa foi: Costurando os conhecimentos de Ciências com as Geociências. Os objetivos gerais foram: i) Aplicação dos conteúdos de Geociências no ensino de Ciências e observação do processo de construção do conhecimento; ii) Constante auto-avaliação para nortear a aplicação dos conteúdos e, iii) Reflexão da prática de ensinar. O tema escolhido foi o estudo das águas minerais. Os objetivos específicos foram: i) levantar hipóteses a respeito dos processos e fenômenos associados à água mineral; ii) estudar a interação do ciclo da água com os sistemas de águas subterrâneas.

A metodologia empregada foi:1) Levantamento das idéias prévias (LIP); 2) Categorização das idéias prévias; 3) Estudo da categorização e de esquemas de conceitos (EC) das idéias prévias; 4) Preparo do tema (ciclo hidrológico) calcado no LIP; 5) Aulas dialogadas; 6)Aplicação de atividades individuais e em grupo para melhor compreensão e fixação do conteúdo em desenvolvimento; 7) Avaliação dos avanços na aquisição do conteúdo estudado e 8) Esclarecimentos sobre os progressos e dificuldades encontrados pela professora e alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

PROFESSOR E ALUNOS EM CENA

Iniciamos a aula fazendo o LIP e optamos por registrar as idéias prévias. Para isso formulamos 03 questões sobre as águas minerais que foram: a) De onde vem a água

[1] Projeto Geociências e a formação continuada de professores em exercício do ensino fundamental apoiado pela FAPESP , CNPq e FINEP.

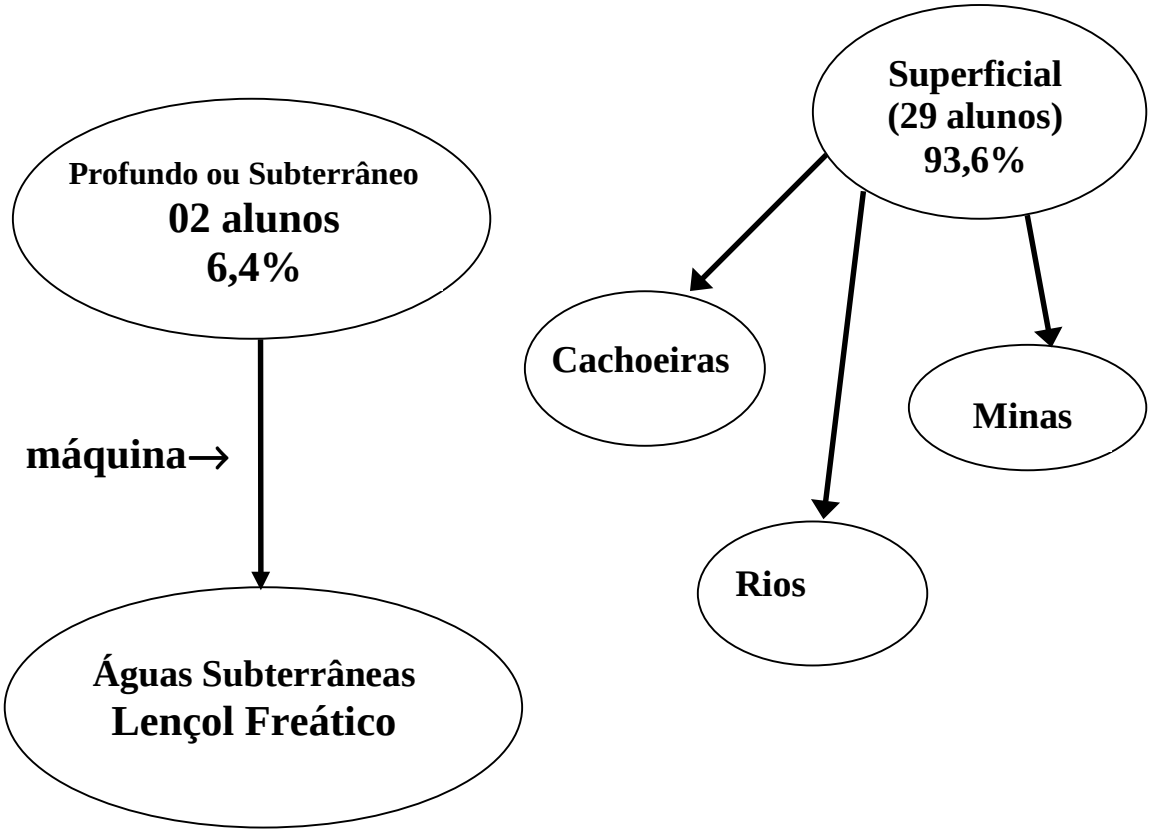
mineral? b) Como é originada a água mineral? c) Quais são os processos que dão origem às águas minerais?

Em relação a 1ª questão (De onde vem a água mineral?), selecionamos as respostas. em duas categorias: superficial: 93,6% (29 alunos) acham que a água mineral vem das minas d´água, rios, cachoeiras que são as águas superficiais e, profundo: 6,4% (02 alunos) acham que a água vem dos poços artesianos, lençol freático.

A questão de numero 02 foi descartada em função do significado da palavra origem, que indica princípio, começo, procedência, naturalidade, nascimento. Sendo assim, ela é menos abrangente, se comparada a palavra processo (seqüência de estados de um sistema que se transforma; evolução).

O estudo do levantamento das idéias prévias **(LIP),** nos permitiu categorizar o seguinte esquema de conceitos para a questão de nº 01.

ESQUEMA DE CONCEITOS

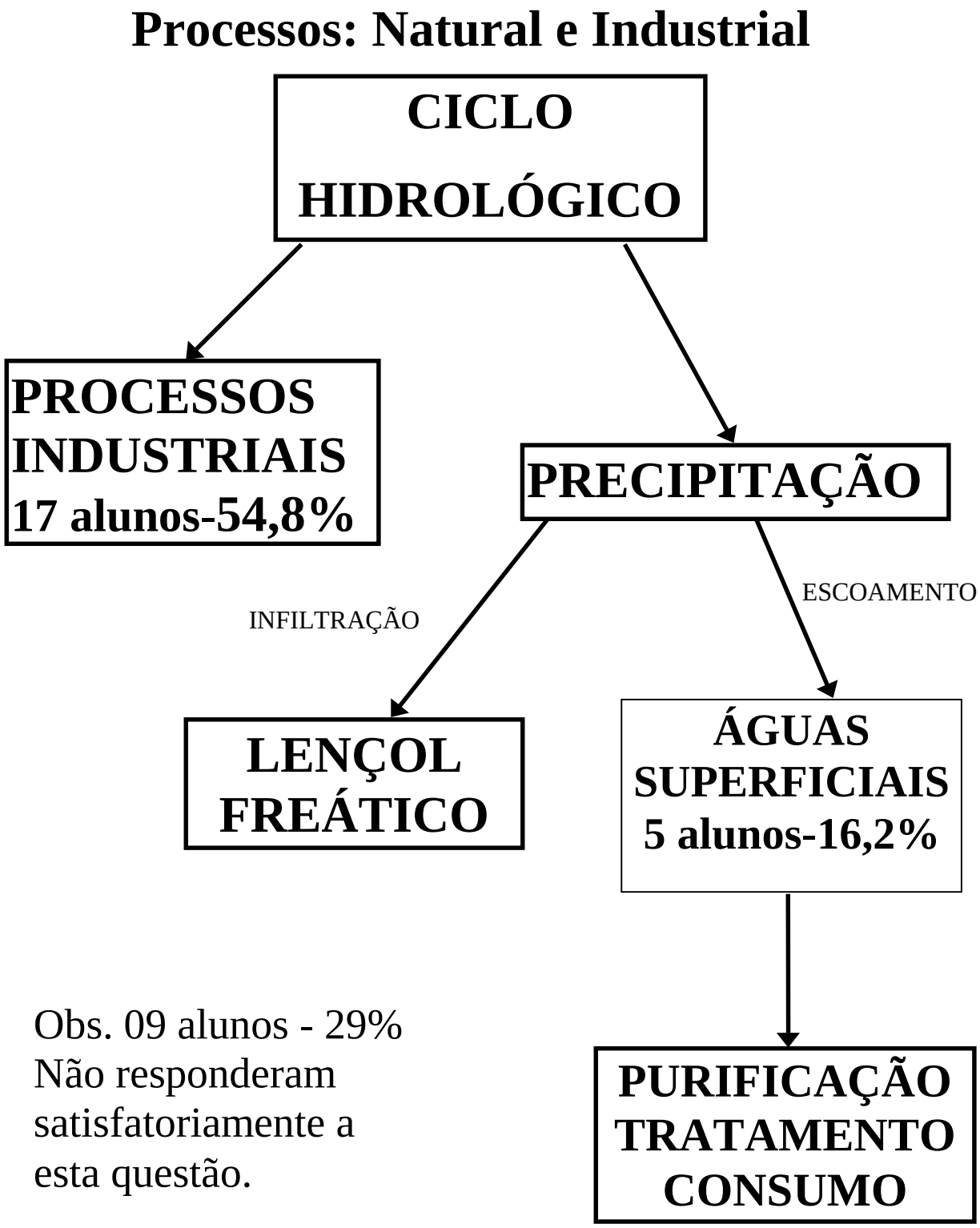


A aula dialogada foi amadurecendo e chegou o momento de trabalhar com as idéias prévias da 3ª questão (Quais são os processos que dão origem a água mineral?).

16,2% (05 alunos) responderam a processos naturais (chuva, infiltração, lençol freático);

54,8% (17 alunos) responderam a processos industriais e

29% (09 alunos) não responderam satisfatoriamente a esta pergunta, dando como respostas as características da água ou o caminho das águas nas tubulações, etc. As respostas permitiram a categorizar as idéias e a elaborar o seguinte esquema de conceitos:



Na primeira aula foi trabalhado as duas categorias das idéias prévias (profundo/subterrâneo e superficial) e para estabelecer as diferenças foi mostrada uma transparência sobre a formação do lençol de água subterrânea e evidenciando a formação das nascentes, lagos e rios. Exploramos nesta aula o recurso visual ao utilizarmos de uma transparência. Nesta aula realizou-se a seguinte experiência com o objetivo de verificar a infiltração da água. Foi dado aos alunos (grupo de 05 alunos cada) um bécker com areia e um copo com água. Foi-lhes solicitado que adicionassem a água ao bécker com areia e observassem a experiência. Como exemplos citaremos o diálogo da observação feita pelos alunos:

1- “A água demora para chegar no fundo do bécker”;

2- “Ah! os grãos menores desceram para o fundo do becker e os maiores ficaram em cima”;

3- “Ah! tá saindo bolhas”;

4- “Ah! Eu pus muita água por isso ela está boiando”.

A primeira frase descrita pelos alunos ocorreu da observação dos alunos durante o experimento que fez com que a professora estabelecesse a relação entre os termos “poros” e “espaços”, reforçando a idéia, dizendo que entre os grãos havia realmente estes espaços/poros que beneficiavam a infiltração da água.

A terceira frase também permitiu verificar o conceito de impenetrabilidade fosse construído à medida que os alunos interagiam, com respostas, ao questionamento da professora.

Professora:- “Por que será que saíram bolhas após a adição da água à areia?”

Aluno:- “É porque tinha ar...”

Professora:- “Mas onde o ar estava?”

Aluno:- “Ah! Ele estava entre os grãos...”

Professora:- “Quer dizer que entre os grãos havia ‘espaço’ com o ar?”

Aluno:- “Sim”

Professora:- “Mas por que saíram bolhas?”

Aluno:- “Porque a água entrou em seu lugar.”

Professora:- “Quer dizer que o ar e a água não ocupam o mesmo espaço entre os grãos?”

Aluno:- “Sim”

A quarta frase permitiu, através do experimento feito pelos alunos, construir o conceito de zona saturada e zona não saturada.

Professora:- Por que será que a água não infiltrou mais?

Aluno:- “Porque tem água demais e ela encontrou um obstáculo que não permitiu que ela se infiltrasse mais...”

Um aluno comparou a parede de vidro do bécker à rocha impermeável que não deixava a água se infiltrar. A água que preenchia os espaços entre os grãos foi comparada à formação do lençol freático. A água na superfície, acima da areia, foi comparada a água de um lago. Uma transparência com uma figura mostrando a zona de saturação, não-saturação, rocha impermeável e a formação de um lago foi mostrada aos alunos ilustrando a explicação, uma vez que se pôde fazer um integração com o experimento que visou mostrar o processo direto e indireto de infiltração da água no solo que ocorre naturalmente. Foi útil o uso da transparência à medida que os alunos estabeleceram uma comparação do ciclo da água subterrâneo com o processo de infiltração da água que dá origem aos elementos de um sistema de água subterrânea. Alguns dos processos de infiltração são observados diretamente e outros não são possíveis. Os alunos vêem a água se infiltrar no solo, mas eles não vêem a água ir saturando-se e formando o lençol freático. Daí a necessidade do recurso visual para ‘modelar’ os processos de observação indireta.

Foi apresentada uma transparência com o desenho do ciclo da água e solicitou–se aos alunos que descrevessem com suas próprias palavras qual o mecanismo de funcionamento do ciclo hidrológico.

Estabeleceu-se um paralelo com um experimento (linguagem visual/ observação direta) feito em classe usando um tripé, tela de amianto, bécker, água, lamparina, álcool e uma tampa de panela. Por indução/associação foi comparada a lamparina com o álcool ao sol, como fonte de calor. A água retirada da torneira (no estado líquido) aos rios, lagos e mares, que ao serem aquecidos produzem vapor. Em seguida, ao variar a temperatura, as moléculas de água se condensam, por haver partículas sólidas (aerossóis) na atmosfera, formando as nuvens. O processo semelhante foi improvisado com a colocação da tampa, previamente resfriada em um congelador, sobre a área de emissão de vapor. Ao encontrar a superfície fria da tampa a água passou de vapor para o estado líquido, atingindo um volume

suficiente para pingar. Este mesmo processo foi comparado pelos alunos ao modo de preparar o arroz para a refeição.

Esta chuva ao cair sobre a superfície terrestre pode escoar ou infiltrar dependendo do tipo de relevo.

Estabeleceu-se a diferença entre os termos escoamento e infiltração. O escoamento ocorre na superfície dos solos/montanhas. A água infiltra-se no poros existentes no solo. O solo ao saturar-se pode dependendo do relevo dar origem as minas e nascentes

Foi proposto aos alunos um exercício com o objetivo de verificar se os mesmos compreenderam o processo de formação da zona saturada e, consequentemente, o processo de formação de um lago ou rio. Através do seguinte questionamento: “O que aconteceria se chovesse intensamente durante alguns dias nos diferentes tipos de relevos?” (Esquematizou-se no quadro-negro dois tipos de relevo, plano e acidentado).

A maioria dos alunos respondeu que encharcaria o terreno plano, formando poças. A resposta ao relevo acidentado foi dada com mais reserva, mais timidez. Parece que o questionamento deixou boa parte dos alunos um pouco perplexa diante do que, de fato, ocorreria. Em contrapartida, o aluno Wellington afirmou que “parte da água escoaria superficialmente e a outra infiltraria. Quando a água encontrasse um obstáculo (uma rocha por exemplo) depositar-se-ia nos espaços entre os poros até atingir um nível de saturação tal que, afloraria em outro ponto, formando as nascentes”.

O aluno Kleber, associou o processo de formação das nascentes ao princípio de Pascal. Na aula sobre a pressão da água, a professora trabalhou o conceito usando uma bexiga previamente furada e água da torneira. Kleber disse que “quando a água infiltra, encontra uma rocha e vai se depositando até atingir um nível de saturação. Aí ela é forçada a sair no ponto mais baixo do terreno. A chuva pode ser comparada a água da torneira que infiltrava e, ao encher parte da bexiga, a água saía com muita pressão nos furos existentes na parte mais baixa da bexiga.” O aluno associou o princípio exposto ao processo de formação das nascentes.

A aluna Amanda foi mais longe ao acrescentar, nas falas dos alunos Kléber e Wellington, que a água que saía sob forte pressão, dava origem a lagos e rios. A aluna Vânia, afirmou concordar com a colega.

A professora aproveitou a intervenção da aluna Amanda e perguntou à classe o que aconteceria com a água dos rios ao receber o calor do Sol. A maioria dos alunos respondeu que a água evaporaria e formaria nuvens e, sob o efeito de uma frente de ar frio, a mesma voltaria para o solo, dando seqüência ao ciclo da água.

A professora pediu aos alunos que comparassem o processo natural (Ciclo da Água) ao experimento realizado em classe no dia 04/05/98 (mudança de estado físico).

Os alunos associaram o calor do Sol ao calor produzido pela lamparina acesa, a água retirada da torneira a água dos lagos e rios, a evaporação da água à água sendo aquecida no becker e a condensação com a colocação de uma tampa, previamente resfriada no congelador, e colocada sobre o ponto de emissão de vapor.

A professora, dividiu o quadro-negro em dois e desenhou esquematicamente os dois processos, explicando e associando cada uma das fases.

No final da aula houve uma discussão entre os alunos Jiumar, Diego, Vânia e Raquel. Segundo Jiumar a água infiltra mais rapidamente no caso da areia fina que no caso da areia grossa. Diego contestou, afirmando que a infiltração é mais lenta no caso da areia fina. Vânia também contestou, afirmando que na areia fina ou "coada" a água desce mais devagar pois seus "espaços" são menores. Afirmou também que na areia grossa, como pedra e cascalho, a água desce mais rápido, por serem os espaços entre os grãos maiores. Raquel concordou com o raciocínio de Jiumar e a explicação de Vânia.

Neste confronto de idéias observei o que Bakhtin apud Compiani (1996) designa como formas interativas mais gerais no debate e diz que " *em toda enunciação efetiva, seja qual for sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa*

Segundo Schön*, "um professor reflexivo têm a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor, a confusão de seus alunos"*.

Para esclarecer esta dúvida a professora tentou realizar um experimento para elucidar este confronto de idéias mas foi impossibilitada de realizá-lo por não dispor de todo material necessário.

Nesta aula a professora se deparou com uma situação que Moreira (1988) denomina " *situações reais de sala de aula, com solução de problemas, aulas de laboratório e com concepções contextualmente errôneas" dos alunos."* Eis aí, o motivo de se pesquisar em

ensino, pois trabalha-se diariamente com situações reais, onde o preparo/conhecido do professor é fundamental. Por não serem situações fabricadas/artificiais e as condições/ambiente são riquíssimas e favoráveis a análise e pesquisa na e da ação.

Foi pedido aos alunos que providenciassem o material: areia grossa e fina para a que fosse refeito o experimento, na aula seguinte. O experimento foi realizado em grupo de 04 alunos. Foi dado a cada grupo 02 béqueres: um com areia grossa e um com areia fina e 01 béquer com água. Pedi que cada grupo observasse atentamente o procedimento realizado, isto é, ao despejar a água bem devagarzinho, tentasse identificar em qual areia grossa ou fina- a infiltração demorava mais para ocorrer. Ao terminar o experimento aparentemente simples, mas de um significado considerável para se compreender o tamanho dos grãos, presença de poros, ar, ou água entre os grãos, infiltração da água por ação da gravidade, a impenetrabilidade – dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço, etc., houve uma discussão/elucidação dos conceitos. Com a discussão, os alunos Jiumar e Rachel compreenderam os conceitos através da descoberta na realização do experimento compartilhando com Diego e Vânia o raciocínio exposto na aula anterior.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PROCESSO

O objetivo da avaliação é verificar como os alunos construíram o conceito "arquitetando" todas as informações recebidas por leituras especializadas, vídeos recursos visuais, etc. e, também, durante a mediação ocorrida na sala de aula. A avaliação é uma orientação do processo como um todo, pois indica quais conteúdos foram melhor absorvidos pelos alunos, quais conhecimentos estão arraigados que nem as teorias científicas conseguiram alterá-las, quais as dificuldades que os alunos ainda apresentam e, sobretudo quais atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram maior significados na compreensão do conteúdo. É uma etapa de suma importância para de se avaliar o processo ensino-aprendizagem, pois, de certa maneira, oficializa ou não a nossa atuação em sala de aula. É a leitura "sobre a ação" que dá o indicativo para adequações em próximas aplicações do conteúdo e, que permite ao professor a reflexão sobre sua tarefa de ensinar.

A participação (associação de conteúdos) do aluno foi relevante para se compreender melhor o que Davis e Espósito pontua como fundamental no momento da avaliação que é o aproveitamento escolar e diz que: “Aproveitamento escolar de um lado ,

refere-se a construções de conhecimento, ou seja, à elaboração de formas de pensar e relacionar determinados conteúdos que foram objetos de ensino. Além disso, aproveitamento escolar implica, também na presença de um certo progresso entre as construções já elaboradas pelos alunos e aquelas que foram alcançadas na e através da ação escolar."

Para atender as exigências burocráticas da secretaria da escola, preparou-se uma avaliação do conteúdo específico trabalhado. Dos 35 alunos participantes do projeto, somente 27 alunos (77,2 %) fizeram a avaliação. O restante (8 alunos - 22,8 %) faltaram no dia da avaliação. As faltas, salvo melhor juízo, devem-se ao fato do período letivo encerrar-se após o conhecimento dos alunos das notas que lhe foram atribuídas e entregues com antecedência junto a secretaria.

Para exemplificar o tipo de avaliação feita e a riqueza das mediações, explicações e interações coletivamente instauradas sobre o tema, discutiremos os resultados da sexta questão, que tinha como objetivo verificar se o aluno é capaz de representar a formação de um reservatório de água subterrânea. Algumas das respostas foram:

- na figura 1, o aluno representou a água entre os poros apenas dentro de um reservatório, para ele foi necessário deixar claro os limites do que seria uma caixa d`água no subsolo.

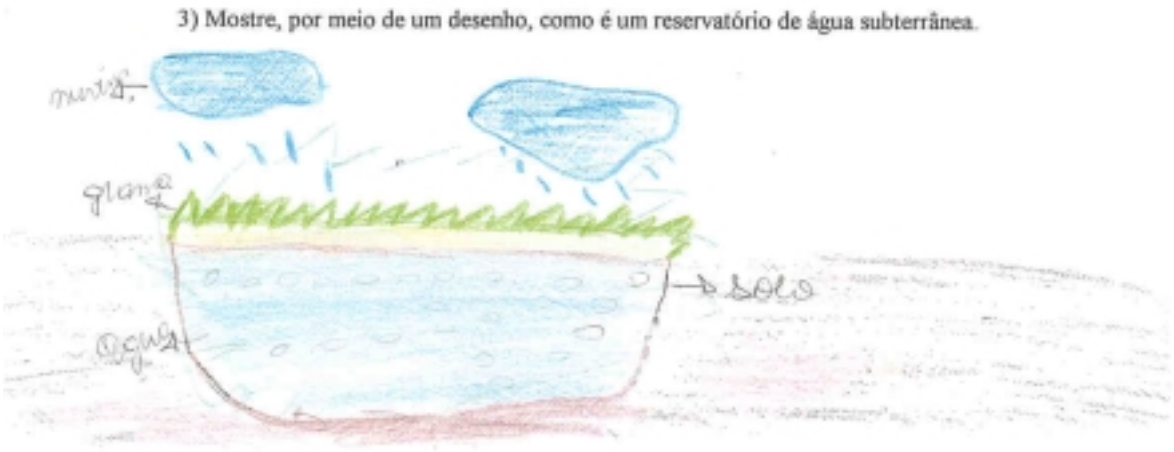


figura 1

- - na figura 2, o aluno representou utilizando como base de seu desenho os quadrados/legendas feitos pela professora para exemplificar os poros do subsolo.

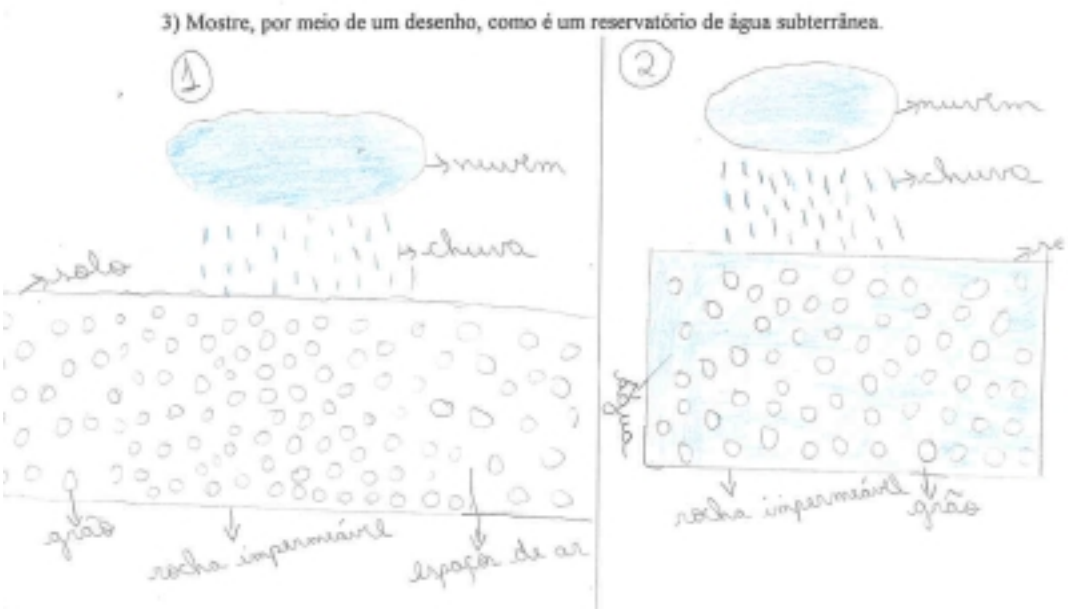


figura 2

- - na figura 3, o aluno representou a montanha com os poros e partículas de solo como a professora havia desenhado na lousa.

figura 3

- na figura 4, o aluno representou, talvez o que mais marcante lhe ficou do experimento (bécker/areia/água).

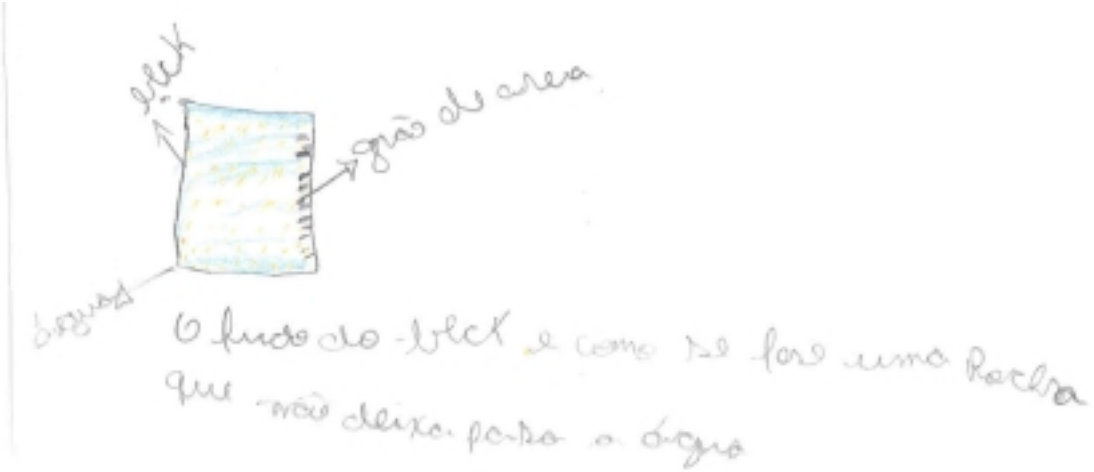


figura 4

- - na figura 5, o aluno fez a representação mais próxima do que seria o esquema científico. Esse esquema, como de mais alguns outros alunos, foi criação do mesmo, pois a professora não havia feito nada parecido na lousa. O aluno consegue representar e integrar conceitos importantes como o da impermeabilidade de uma superfície para reter a água, a porosidade, zona saturada da água subterrânea, zona não saturada e infiltração.

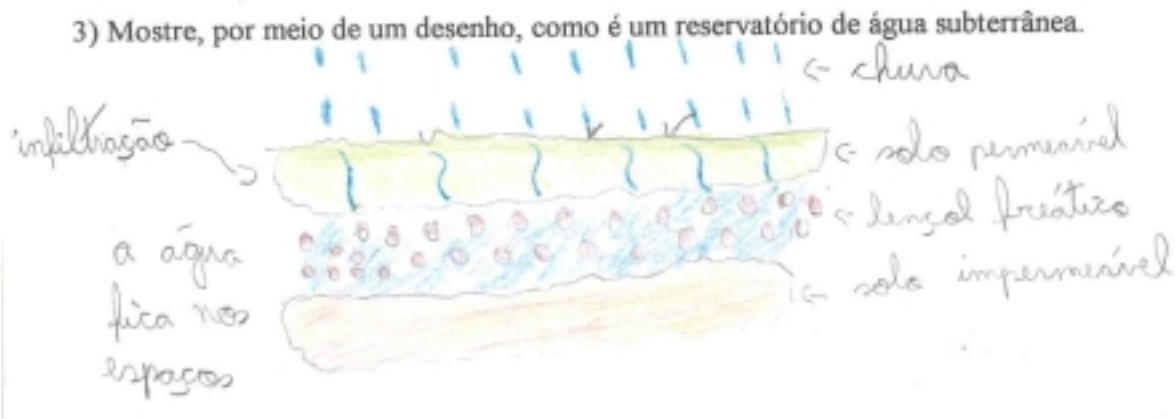


figura 5

Algumas observações importantes:

1) Na figura 1, palavra “reservatório” pode ter induzido o aluno a limitar a representação do mesmo;

2) Não foi trabalhado a questão da “escala” durante a aula que tratava do assunto (figura 2);

3) O experimento realizado (bécker/areia/água) para ilustrar a infiltração e a formação do rio fez com que a professora cometesse outro deslize em não enfatizar a questão da “escala”. Salvo melhor entendimento, cremos que a questão - escala -, não é trabalhada com ênfase necessário na formação dos professores de Ciências, de maneira que o professor não emprega relevância ao tema, repercutindo na aprendizagem dos alunos (figura 2 e 3);

4) A representação tri-dimensional também foi um problema detectado pela professora, posto que o perfil da montanha não possibilitou aos alunos a abstração do mesmo (figura 3);

5) O desenho da figura 4, de alguma maneira, expressa a importância para aquele aluno do experimento com o bécker, ele reteve a idéia do bécker e a associação feita foi que o fundo do mesmo seria a rocha impermeável.

CONSIDERAÇÕES GERAIS:

Refletindo sobre a ação, a professora notou que não foi enfatizada a questão de escala, uma vez que ela esquematizou na lousa os perfis do solo e não fez menção alguma sobre escala. Em alguns momentos a professora não substituiu os termos espaços e vãos por um termo mais técnico e específico como poros. Assim deixou de reforçar o elo de ligação entre o conhecimento técnico e prático

Os alunos sentiram muita dificuldade ao responder a terceira questão do LIP por causa da palavra “processo”. A professora sentiu-se insegura ao responder a pergunta: “Como assim . . . - processo -”. “O que significa “processo”. É importante ressaltar que a professora ficou com receio de responder o significado da palavra “processo” e acabar induzindo e ou direcionando as respostas dos alunos. Talvez, se houvesse a professora respondido com detalhes e exemplos a questão, as respostas dadas à questão nº 03 do LIP pudessem conter outros dados e até informações mais próximas do cotidiano dos alunos.

Tais respostas, poderiam ser mais minuciosas e relevantes para o estudo e categorização do LIP.

Estratégias de ensino diversas, facilita o aprendizado dos alunos, à medida que as atividades preparadas e oferecida pelo professor atinja o objetivo de dar significado ao conteúdo do que se está aprendendo e, pode ser verificada no processo avaliativo. Outra forma de compreender a mediação realizada pelo professor , são as problematizações dos conteúdos através dos experimentos e exercícios, etc, proposto pelo professor e, que dá a possibilidade ao professor e alunos de negociarem significados. Esmiuçar um conteúdo de modo a "traduzir" para os alunos, de modo mais significativo e, valendo-se de diversos recursos (linguagens, discursos, explicações), propicia uma reflexão das metodologias usadas e já desgastadas por falta de contextualização . É dessa interatividade (dinâmica da sala de aula) no ensino aprendizagem é que se "cria" atividades para esclarecer as dúvidas dos alunos. O objetivo deste artigo é mostrar aos colegas professores algumas explicações e recursos didáticos-pedagógicos aplicados e que de certo modo teve grande significado no aprendizado dos alunos é que se propõe uma releitura mais detalhada da prática pedagógica no ensino de Ciências.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, I.A. Ambiente, Educação Ambiental e Ensino de Ciências. In Lima, M.M.S. et. al (orgs) **Ciências nas Escolas de 1º.Grau**. Texto de Apoio à Proposta Curricular de São Paulo. SEE/CENP, 1992, pág. 39-62.

COMPIANI, M. **As Geociências no Ensino Fundamental: um estudo sobre o caso sobre o tema. "A Formação do Universo-** Tese de doutorado, FE/ UNICAMP- Cap. 2 Campinas, 1996.

CANINO, N. Ideas previas y cambio Conceptual en Astronomia. Un estudio com Maestros de primaria sobre el dia y la noche, las estaciones y las fase de la luna. **Enseñanza de Las Ciencias**, 1995, vol. 13 (1) pág.81-96.

DAVIS, C; ESPÓSITO, Y.L. O papel e Função do Erro na Avaliação escolar. **Cad. pesq**. (74) agosto 1990.-pág.71.

FALCÃO, H.A. Perfil Analítico de Águas Minerais. **Boletim** n.49, vol.2, Rio de Janeiro, DNPM, pág'109, 1978.

NCIARTE, M.R.; GONZALEZ,S.V. E VIRELLA, F.A. **Ciencias Naturales** 3 Ediciones s/m- Joaquín Tumia 39 BUP

LINDOYANO FONTES RADIOATIVAS LTDA. Encartes e Documentos.

MENDONÇA, J. L.G. DE, GUALDI, O.J. Água, o mapa da mina.

MOREIRA,M.A. O Professor pesquisador como instrumento de melhoria do Ensino de Ciências. **Em Aberto**, ano VII, n.40, pág.43-54, Brasília Out/Dez 1988.

PASQUALE, C. apud in. COMPIANI,M. **As Geociências no Ensino Fundamental: Um estudo de caso sobre o tema: A Formação do Universo**. Tese de doutorado- Cap.2 FE/UNICAMP, Campinas, 1996..

PONTECORVO, C. apud in Compiani, M. **As Geociências no Ensino Fundamental: Um estudo de caso sobre o tema: A Formação do Universo.** Tese de doutorado- Cap.2- FE/UNICAMP, Campinas, 1996

SILVA, R.B.G. Da **As águas subterrâneas: Um valioso recurso que requer proteção.** CEPIS, Lima -Peru, 26p. 1986.

SCHÖN, D.A.- Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, Inst. Inovação Educacional, Lisboa, pág. 79-91, 1992.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: O ENSINO DE CIÊNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE UM TERRÁRIO

Sara Lopez Rosell
(Faculdade de Educação – UNICAMP)

Por que relatar uma experiência ?

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência de estágio (ligado a uma disciplina obrigatória do curso de graduação em Pedagogia - FE/UNICAMP) realizado no 2º semestre de 1998, numa escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Paulínia (SP), com alunos de uma 1ª Fase. Essa turma era formada por 25 crianças com idade entre média de 7 e 8 anos. Relatar essa experiência, juntamente com o prazer de documentá-la, decorre do fato da mesma ter se caracterizado por um momento de intenso aprendizado; assim o faço com intuito de analisar o vivido, de refletir sobre a prática e sobre o meu processo de constituição do "ser professora". Como estudante de graduação do curso de Pedagogia, os momentos de estágio tornam-se extremamente significativos, pois através deles torna-se possível entrar em contato com a realidade escolar pública e atuar na mesma, de acordo com os espaços negociados no decorrer de todo o processo.

Nesse sentido, refiro-me ao fato de que por vezes a organização escolar resiste a liberação dos mesmos para as (os) estudantes. Assim, torna-se necessário perceber os espaços para a atuação, assumir com responsabilidade o lugar de estagiária(o), conhecer os profissionais da escola, buscando realizar um trabalho conjunto com os mesmos e estabelecer uma intensa relação/compromisso com as crianças/alunos, pois eles nos ensinarão a ser professoras (es). E é neste movimento que essa experiência foi realizada.

Educação Ambiental e o Ensino de Ciências

A partir da negociação do meu espaço dentro da escola, tornou-se necessário apresentar uma proposta de trabalho - que deveria ser desenvolvida com a turma da 1ª fase que eu assumiria no período de estágio - à coordenação da escola. Em decorrência dessa exigência elaboramos uma proposta baseada em alguns princípios ligados à educação

ambiental; área esta que me desperta grande interesse e problematizada em algumas vivências acadêmicas anteriores.

As discussões sobre o que vem a ser a educação ambiental e seus fins, tornam-se cada vez mais freqüentes em nossa sociedade, afinal, estamos diante da urgência de formação de sujeitos/cidadãos conscientes de seus atos e papéis perante o ambiente que os cerca. Sob este aspecto, coloca-se para a educação a responsabilidade da formação da consciência ambiental.

Compete ao ensino de Ciências nortear este trabalho, na medida em que as temáticas abrangidas pelas ciências tratam do estudo do ambiente terrestre, inclusive das mudanças nele provocadas pelo homem. Porém, freqüentemente presencia-se no âmbito escolar que as relações de ensino-aprendizagem enfocam a mera transmissão dos conteúdos/conhecimentos científicos, uma prática do chamado ensino tradicional que por muitos anos vigora neste área. Neste, os conceitos são passados de forma abstrata e descontextualizada, desprovidos do caráter histórico e social de sua produção. Cabe aos alunos memorizá-los, ao invés de compreendê-los. Sob este aspecto coloca-se novas exigências para o ensino de Ciências.

Origem da proposta da construção do terrário

Os princípios por mim apresentados (os quais eu acreditava que deveriam permear um trabalho sobre a temática ambiental) não foram aceitos como proposta de trabalho - a coordenação da escola exigia "algo prático que deveria estar dentro de um projeto". Este projeto deveria ter um cronograma das atividades que seriam realizadas com as crianças. Foi então em uma reunião com a coordenadora da escola que me foi sugerida a idéia de montar um "*terrário*". Sabíamos que era mais ou menos um "aquário com terra e bichinhos", no entanto eu não sabia como fazê-lo e explorá-lo.

Aceito o desafio, foi necessária um levantamento bibliográfico de informações relativas ao assunto. Porém, o material encontrado referia-se apenas à confecção de terrários, os materiais a serem utilizados e como montá-lo (Mattos,1990; Delizoicov,1990) e, pouco sobre o "como" explorá-lo. Assim, coube refletir o que poderia ser trabalhado com as crianças ao longo do semestre, e ao mesmo tempo indagar quais seriam as

concepções/princípios que nos orientariam e que trabalho/conhecimento queríamos construir com as crianças. Posteriormente, elaboramos um projeto que tinha como princípio a utilização do terrário como um disparador do trabalho a ser construído sobre a temática ambiental. O terrário deveria ser montado e junto com o mesmo, seria necessário um trabalho sistemático sobre os princípios de observação e registro, pois através destes que seriam feitas as análises/sínteses das situações vivenciadas pelos alunos em sala.

Confecção e exploração do terrário

Uma caracterização simples do terrário seria "uma caixa de vidro com elementos naturais que ilustre um ambiente fechado, podendo-se ver as relações que ali se estabelecem..." Apesar de não ter muito claro até que ponto poderia explorá-lo, por não saber efetivamente de todas as suas possibilidades e limitações, o utilizaria como um recurso didático. Cabia fazê-lo e aprender juntamente com as crianças.

Em uma aula, disse às crianças que faríamos um terrário e discutimos o que este seria e os materiais que precisávamos para montá-lo. Para a montagem do terrário, levei alguns dos materiais/elementos necessários – terra, areia, minhocas, caramujos, plantas, pedras; na escola, havia uma caixa de vidro (um aquário de tartarugas desativado) que pôde ser usada. Depois de limpa a caixa de vidro, fui colocando os elementos dentro. As crianças estavam em volta, ajudando, perguntando e opinando. Coloquei um reservatório de água em um dos cantos e, vedei o terrário com um plástico e fita adesiva (a parte de cima, como tampa). Desde aí, as crianças indagavam o porquê do "pote", do plástico e, já formulavam algumas hipóteses, dos possíveis acontecimentos: "vai tudo morrer sem ar", "as minhocas vão comer os caramujos", "a minhoca vai ir no potinho beber água"... Não respondia todas as questões, incitava mais a curiosidade/ perguntas e dizia que iríamos observar e aprender juntos tudo que poderia ocorrer dali para frente. Em seguida, já como uma primeira forma de registro, cada criança elaborou um texto sobre a montagem do terrário, vivenciada pela turma. Neste mesmo dia, expliquei para as crianças que iríamos observar sempre o terrário (que agora já estava no seu lugar fixo; no fundo da sala e próximo à janela) para ver o que iria acontecer, mas que seria importante registrarmos estas observações e daí, a necessidade de fazermos um diário do terrário.

As crianças deveriam registrar as observações diariamente, sendo que caberia também a professora da turma reservar um tempo de suas aulas para que uma criança da turma registrasse as observações do dia. As crianças deveriam se revezar nesta última atividade. A idéia inicial era, portanto, a confecção apenas do diário coletivo. No entanto, os primeiros registros que fizeram (sem a minha presença, já que minhas aulas eram semanais) foram individuais. Essa mudança na forma do diário ("da turma" para individual) mostrou-se um tanto quanto interessante, na medida em que poderia ser visto e garantido, tanto a forma de registro de cada criança e participação de todas na atividade. Foi assim que sucessivamente e sistematicamente, a cada semana, confeccionávamos nossos diários, tanto individuais**,** como também em grupos. Nos momentos em que eu estava presente, ficávamos em volta do terrário, conversávamos sobre o mesmo e em seguida, iam para suas carteiras registrarem o que tinham observado. Analisando os momentos de confecção dos diários pude notar fatos interessantes como, as negociações nos grupos, o "poder" do integrante do grupo que detém a escrita, a participação, as diferentes formas de registro, o uso do desenho, as dificuldades de produção de um texto coletivo...

O primeiro passo a ser dado após a montagem, seria o "conhecer mais" os elementos que compõem o terrário, pesquisando sobre os mesmos. Foi então que solicitei pesquisas sobre as minhocas, os caramujos e as plantas. A reação das crianças diante da minha solicitação fez com que eu os questionasse sobre o que era "pesquisa". A primeira resposta que ouvi foi que isto poderia ser feito pela observação do terrário. Argumentei que esta seria uma maneira, porém haviam outros modos de pesquisar, de saber e conhecer as coisas. Foi então que responderam que podia ser "perguntando para os pais", "para as pessoas mais velhas"... Diante da situação, a professora da turma, explicou-me que nunca havia pedido pesquisas que utilizassem livros, enciclopédias, revistas (justamente o que eu esperava ouvir) e orientou-me para a redução da pesquisa que estava solicitando às crianças. Optei por restringir a pesquisa, aos caramujos e as minhocas e não sugeri nada quanto ao tipo de pesquisa a ser feito. De acordo com o que pedi, tornava-se necessário que eu também pesquisasse para planejar a aula e ter mais informações sobre tais animais. Este ato fez toda à diferença pois na aula seguinte, diferentemente de minhas expectativas, as crianças trouxeram muitas informações obtidas principalmente em livros e enciclopédias. Foi assim que o trabalho pode ter um significado especial: confrontamos,

comparamos, discutimos, questionamos, sistematizamos as informações que foram trazidas para a sala de aula, nas leituras de cada criança, nos trabalhos em grupo, nas produções de textos e na confecção de um mural que vieram como conseqüência.

Dando continuidade ao trabalho iniciado com as pesquisas planejamos uma aula sobre as minhocas; composta de uma manipulação (cada criança pegava uma minhoca!), seguida de um posterior registro "dirigido" (uma folha que elaborei com perguntas relacionadas sobre as características das minhocas que poderiam, ao pegá-las, observar, uma observação no microscópio de um pedaço de uma minhoca, com seu posterior registro (escrita/desenho) bem como, a produção de um texto coletivo sobre as mesmas. Observar e ouvir as crianças durante estas atividades, tornou-se algo extremamente interessante; elas enunciavam, justificavam e testavam suas observações, utilizando-se de informações das pesquisas que tinham guardado na memória. Como exemplo, um grupo que cortou uma minhoca ao meio para ver "a capacidade de regeneração" que havíamos discutido na aula, ou algumas crianças que, ao olhar no microscópio, "olha os anéis!", "ela não tem patas mesmo!"...

As observações e registros traziam muitas questões das crianças que precisavam ser respondidas. As perguntas mais freqüentes eram em relação às gotas de água que condensavam no plástico (tampa do terrário) e o porquê "as coisas" não morrerem. Pediam para furar o plástico, para entrar ar e para permitir que as plantas crescessem, principalmente a muda de samambaia que cresceu e já estava "forçando" o plástico. Porém, sabiam que se o fizéssemos, os caramujos escapariam, já que eles estavam sempre circulando e deixando seus rastros no plástico. Foi assim que as falas e as escritas das crianças me mostraram que era necessário explicar sobre as funções das plantas no terrário.

Estando preocupada em como falar às crianças sobre/a respeito de algumas características/funções das plantas (tal como, a respiração, a fotossíntese, a transpiração - já que estes conceitos não tão claros para mim e ainda precisaria relacioná-los ao que estava acontecendo no terrário) realizei um trabalho de pesquisa, a fim de elaborar/planejar as aulas seguintes. Além das informações, selecionei algumas experiências, relacionadas a plantas, contidas em livros didáticos de Ciências e separei os materiais solicitados para a confecção das mesmas. Certo dia, iniciei uma conversa com as crianças, perguntando e pedindo para que relatassem o que havia acontecido com as plantas do nosso terrário e

posteriormente, discutimos sobre as características gerais das plantas. A partir daí, as crianças foram escrevendo o que sabiam sobre as plantas e depois, com os materiais que havia levado, montamos as experiências (1ª- a experiência do pote com água, corante e flores brancas – "a absorção da água, caule/seiva"; 2ª- a experiência do álcool e folhas – "a clorofila"; 3ª- a experiência dos copos com algodão e sementes de feijão e de milho – "o crescimento"; 4ª- um vaso com violeta coberto com saco plástico – " a transpiração").

Na aula seguinte, continuamos nossa conversa sobre as plantas, observamos um pedaço de uma folha no microscópio e vimos que algumas experiências não atingiram seus fins. Posteriormente, assistimos ao vídeo "Por que as plantas crescem assim?" TV Escola – 12/11/97, 10 minutos de duração) cujo conteúdo tratava basicamente de todo o desenvolvimento das plantas, bem como suas especificidades, e falamos sobre as informações que este trazia. Notei que as imagens/informações do vídeo se tornaram significativas, gerando uma discussão muita ampla e, contribuindo para a riqueza de experiências pessoais trazidas para a sala de aula. As crianças foram perguntando, fazendo relações, formulando hipóteses e mais ainda, trazendo conceitos e vivências que extrapolaram a questão das características das plantas, para uma temática ambiental, enfocando questões de preservação, poluição, desmatamento...

Nas experiências, nos diálogos que estabelecemos, o surgimento de questões ambientais mais gerais tornou-se algo freqüente. Assim, percebi que seria interessante trazer mais informações sobre tais aspectos que levantavam em suas falas. Então, a idéia de trabalhar com notícias de jornais tornou-se algo pertinente, já que estes trazem o que têm de mais atual relacionado a tais questões como: a poluição do ar, dos rios, o desmatamento, a preservação, os recursos naturais, a dependência do homem em relação à natureza e como este a transforma... Recortei algumas notícias e fizemos um trabalho extremamente interessante, explorando alguns jornais (suas divisões, estrutura, linguagem, função) e em seguida, trabalhamos em grupo com notícias que tratavam de diferentes assuntos ligados a questões ambientais.

Foi através do diálogo que as crianças foram dando pistas de como e o que fazer; e isso permitiu uma avaliação constante do trabalho pedagógico. No entanto, foi igualmente interessante, o momento que fizemos uma avaliação do nosso trabalho, em nossa última aula. As crianças escreveram livremente sobre o que gostaram e não gostaram, o que

poderia ter sido feito e alguns momentos mais marcantes. Fizemos uma exposição e gravamos em vídeo. Toda as produções escritas das crianças ficaram comigo.

Mediante ao breve relato apresentado, podemos perceber a diversidade de fatos, acontecimentos, pontos de vista, enfim, o processo laborioso de composição da prática pedagógica. Prática essa que se tornou possível a partir da interação e na relação com os pares presentes no processo. E é justamente com o intuito de analisá-la que se torna fundamental um trabalho de reflexão crítica que contemple os acertos, os erros, os limites e as possibilidades diversas de atuação. Faz-se necessário mencionar que este trabalho já começou, a própria elaboração deste texto e a sua apresentação neste Congresso, se constitui como ponto de partida.

Referências bibliográficas

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. *Metodologia do ensino de Ciências.* São Paulo: Cortez,1992 (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do professor).

MATTOS, N. S. de. *Nós e o ambiente*. São Paulo: Ed. Scipione, 1990.

A IMAGEM:
SEU APROVEITAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Esequiel Rodrigues Oliveira
(Programa de Pós Graduação na Educação,
Universidade do Estado Do Rio de Janeiro)

I. Introdução

A imagem é um tipo de texto que viabiliza ao homem não somente reproduzir os estados físicos do mundo, mas, também, interagir com o outro, construir leituras de mundo e desenvolver sua capacidade de expressão.

A educação, por essência, vincula-se a essa premissa para fundamentar suas teorias e referenciar sua prática.

Entretanto, entre o discurso (intenção) e a prática (ação) de tal premissa existe um hiato. Este hiato se situa entre o que se entende pela formação do aluno a partir do conhecimento de sua integralidade (biológico, sócio-afetivo, cultural e lógico-formal) e a aplicação de tecnologias de ensino que contemplem as diferenças individuais no processo pedagógico. Experiências envolvendo práticas educacionais atentas ao desenvolvimento das potencialidades dos sentidos produziriam avanços substanciais na relação ensino-aprendizagem e na formação de um aluno crítico, pelo fato de estabelecerem e/ou desobstruirem canais na comunicação educador/educando. E por lhe permitir fazer uso mais consistente de recursos expressivos de textos não verbais.

O hiato acima mencionado deve-se a muitos fatores dentre os quais podemos destacar:

- A formação deficitária do profissional ligado à educação no que concerne ao aproveitamento dos sentidos como estratégia no processo ensino-aprendizagem.[i]

- O desprezo pela diversidade cultural, étnica e social, que constitui a sociedade brasileira. [ii]

- A desvalorização da Educação na sociedade, no âmbito dos seus valores e prioridades onde a educação, assim como as ciências, não ocupam o primeiro plano. [iii]
- A valorização da língua escrita como meio único e insubstituível no processo ensino - aprendizagem. [iv]
- A dificuldade de aproximação interdisciplinar entre as ciências que se ocupam do estudo do homem, sua constituição, evolução e bem-estar (Sociologia, Psicologia, Medicina, Educação, Antropologia etc.).

Para que se possa reduzir esse hiato é necessário redefinir o espaço da imagem no processo de escolarização formal

O objetivo deste texto é levantar questões relevantes para a formação de professores através de uma reflexão sobre a relevância do uso de textos não verbais na Educação – particularmente o visual – tendo como eixo: a) O aproveitamento inadequado da imagem como recurso didático, desprovido de valor pedagógico em si mesmo. b) O papel da imagem no desenvolvimento das habilidades de leitura do educando, bem como na formação do pensamento crítico.

II. A Imagem como mero recurso didático

Quando se analisa o aproveitamento da imagem na Educação, os exemplos mais frequentes são do seu uso como suporte para transmissão de informação contida em textos verbais. Exemplos de usos da imagem no processo ensino–aprendizagem são, entre outros: (a) ilustração de textos; (b) exposição de acervos fotográficos/ temáticos ou não; (c) filmes/ documentários; (d) desenhos esquemáticos e/ou rudimentares para ilustração de experimentos, em aulas de física e química. Em qualquer um desses casos a imagem auxilia, complementa a informação, mas a concepção de sua utilização não interfere na formação do conceito ali apresentado.

Quando, por exemplo, um livro de ciências apresenta o processo de reprodução das plantas, frequentemente observa-se um pequeno texto explicativo seguido de uma fotografia de um beija-flor picando uma flor. Nesse caso a fotografia apenas ilustra os "personagens da estória" escrita. Porém a compreensão do fenômeno também seria possível com o uso de seis quadrinhos com desenhos onde fosse apresentada a trajetória do pássaro (i) colhendo o pólen (nicando) numa flor; (ii) sobrevoando outra flor (com outra cor) e deixando o pólen cair nela; (iii) a imagem da segunda flor com uma miniatura, de flor(cuja cor sintetizasse a cor das duas anteriores), dentro ; (iv) a nova flor em fase de crescimento (menor que as outras); (v) a nova flor adulta sendo bicada pelo beija-flor; (vi) o pássaro deixando, novamente, o pólen em outra flor (que tivesse a cor da primeira flor). É importante esclarecer que este exemplo restringe-se à intervenção animal na reprodução sexuada de plantas. E não ao conjunto de possibilidades de reprodução de plantas.

Alguns profissionais de educação recorrem às teorias de desenvolvimento – cujo conhecimento é de fato fundamental para o conhecimento do estágio em que se encontra o aluno. As teorias explicam as características bio - físico - cognitivas e sócio – afetivas do aluno, assinalando estratégias procedimentais a serem adotadas pelo professor. No entanto a apreciação do estágio de desenvolvimento do educando, quase sempre está associado ao seu desempenho em tarefas/testagens propostas pelos técnicos em Educação. O desenho do aluno, ou a leitura pelo aluno de outros desenhos, são instrumentos preciosos - embora mal explorados – pelo fato de estabelecer elementos de conhecimento mútuo, como inclinações, potencialidades, e limitações.

III. A Formação do Pensamento Crítico – Reflexão

Qualquer experiência vivida contribui para a formação do homem, torna-o diferente daquele de antes. A apreciação de uma imagem poderia conduzir o aluno a um nível de reflexão/construção jamais concebido pelo próprio professor que apresentou a referida imagem, desde que este tivesse o cuidado de propiciar tal reflexão sem a introdução de um roteiro interpretativo prévio. Por exemplo, uma fotografia panorâmica do Aterro do Flamengo (RJ) poderia ser usada por um professor de paisagismo em sua aula e analisada por ele em seus mínimos detalhes urbanísticos:

- A sua harmonia com o relevo litorâneo;
- A botânica de Burle Marx;
- A preocupação com o lazer urbano manifestada nas quadras poliesportivas e nos play grounds.

Contudo a apropriação, da imagem, poderia ser muito mais ampla, caso a ordem dessa aula fosse inversa, e o professor pedisse o comentário de cada aluno a partir da sua leitura individual. Certamente surgiriam outros enfoques igualmente relevantes à formação crítica, do aluno, seriam abordados. Mesmo que tais aspectos não contemplassem objetivamente o tema da aula, eles poderiam levantar questões de interesse geral como:

- O impacto ambiental de um aterro marítimo de tamanha proporção.
- Como é explorado o turismo, considerando a beleza natural da região.
- O enquadramento da fotografia de modo a obter maior abrangência da imagem.

A atitude do educador com relação a apreciação da imagem e análise das imagens é extremamente autoritária, conforme alerta Leite (1995) no qual se lê:

" As catastróficas condições de trabalho dos professores não permitem, na maioria dos casos, que dispam o revestimento positivista de seus conhecimentos, que lhes confere certeza, causas diretas e uma crença permanente num realismo descritivo, todos fatais para uma pedagogia pela imagem"

O sentido da Educação através da imagem ganha consistência quando se torna possível a sua crítica - pertinência, uso e qualidade – e através dela uma reflexão sobre a Educação e/ou sobre a sociedade.

IV. Imagem/ Linguagem

É costumeiro ouvir-se dizer que uma imagem vale mais que mil palavras. E eu acrescentaria que uma palavra possibilita mil palavras e outras mil imagens. Recorro a este raciocínio para tratar: (a) da questão da imagem gráfica produzida pelo educando, em particular a criança e (b) do seu aproveitamento na relação com mundo em geral – já que

através do desenho a criança reforça seus valores e sua identidade ou mais detidamente com um ambiente no qual ela esteja inserida. Por exemplo, o meio escolar.

A partir do desenho de uma criança é possível estabelecer a comunicação educador/educando ou indivíduo grupo. Não me refiro àquele diálogo que pretende corrigir a lógica da representação espacial expressa em termos como a proporção, a hierarquia de posição ou a perspectiva. O aspecto mais relevante na relação entre o aluno e o seu desenho é o conhecimento do mundo que este expressa, os valores subjacentes e a pessoa que se reflete, informações que o professor deve resgatar para estabelecer ou melhorar a comunicação com o aluno.

V. A necessidade da imagem na Educação Contemporânea

O futuro aponta para a necessidade de um procedimento educacional que possa abranger o maior número possível de linguagens. Eleger a escrita como linguagem principal na formação de cidadãos pode levar à exclusão de muitos. Em camadas sociais menos privilegiadas a escrita pouco significa – não se assinam periódicos, não se compram jornais, não se compram livros etc; por outro lado a imagem da televisão tem moradia certa nas camadas populares. Ela motiva e influencia pessoas. Portanto, a imagem é para elas muito mais próxima do que a escrita e provavelmente um bom caminho para a educação.

O binômio tecnologia/imagem ocupa todas as esferas da vida cotidiana. Um leitor hábil de imagens pode transferir informações, tirar conclusões, tomar decisões e consequentemente realizar tarefas com qualidade e uma economia de tempo significativa. A produção de um texto devidamente diagramado e ilustrado, por exemplo, pode ser realizada, hoje, pelo autor no ato da sua concepção. O que antes exigia a intervenção de um programador visual, graças a introdução da interface gráfica nos programas editores de texto, tornou-se acessível a qualquer digitador amador dotado de versatilidade na leitura gráfica. Levy (1998) prevê para um futuro próximo a completa integração entre tecnologia e Educação quando diz:

“ Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se de computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs consultarão familiarmente os bancos de dados. Saberão dialogar de cor com os sistemas expertos. A simulação será para elas um meio banal de acesso à realidade.”

VI. Conclusão

Os aspectos abordados neste texto acerca do uso da imagem pela Educação no Brasil, permitem concluir (1) as múltiplas possibilidades de aproveitamento da imagem no Cotidiano Escolar, e (2) a necessidade do fomento dessa discussão nos diversos segmentos que compõem a Educação Brasileira. Desde os orgãos formuladores de diretrizes de ações pedagógicas até a relação professor/aluno no dia – a - dia da prática educional

---

[i] Henriques (1997): “... por exemplo, ao defrontarem-se com algumas dificuldades de adaptação, de indisciplina ou de aprendizagem, observamos muitos professores recorrendo a especialistas para delegar-lhes algumas decisões que lhes compete no trabalho pedagógico. Isto se comprova no fato de nem sempre se questionarem, dentre os vários fatores interferentes destas situações, se o conteúdo, a metodologia e os recursos didáticos por eles utilizados estão adequados para as características e interesse de seus aluno.” Pág. 289.

[iiii] Senna (1998): “ Seja entre os acolhidos pela escola, seja entre os excluídos, a educação nunca chegou, entretanto, a Ter um significado de fato necessário à satisfação de suas expectativas pessoais, uma vez que nenhum dos imaginários culturais do país jamais chegou a ser contemplado pelo imaginário intelectual da escola.” Pág. 171.

[iii] Lévy (1998): “ A vocação de um banco de dados não é a de conter todos os conhecimentos rais sobre um tema, mas sim a totalidade do saber aproveitável por um cliente solvável. Trata-se menos de difundir luzes junto a um público indeterminado do que pôr uma informação operacional à disposição de especialistas. Assim, cerca de dois terços das informações atualmente armazenadas no mundo dizem respeito a informações econômicas, comerciais ou estratégicas.” Pág. 33

[iv] Levy (1998) “ Apesar de ser privilégio de uma exclusiva casta de letrados o prisma da escrita determinou a visão de mundo de muitas civilizações desde a mais alta antiguidade.” Pág. 15.

VI Bibliografia

HENRIQUES, Lisete A. – *Período de adaptação na Pré – Escola um enfoque Psicopedagógico* – in Scoz, Beatriz Judith Lima. *O caráter interdisciplinar na Formação e Atuação profissional* – Porto Alegre – Artes Médicas, 1987.

LEITE, Mirian Lifchitz Moreira – *Imagem e Educação,* in *Anais do Seminário Pedagogia Imagem/Imagem Pedagogia* — Niterói – UFF, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1995.

LÉVY, Pierre. – *A Máquina do Universo: Criação, Cognição e Cultura Informática* – tradução Mague, Bruno Charles – Porto Alegre – Art Med, 1998.

SENA, Luis Antonio Gomes – *A Educação Brasileira e seus Múltiplos Imaginários* – in Lemos, Maria Teresa Toríbio Brites e Barros, e Pessoa, José Flávio – *Memórias, Representações e relações interculturais na América Latina* – Rio de Janeiro – UERJ, NUSEG, INTERCON, 1998

LEITURA DE TEXTOS: RECURSO PARA FORMAR PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO EM SERVIÇO *

Marly da Silva Santos
(Instituto de Física, Universidade Federal Fluminense)
Isa Costa
(Instituto de Física, Universidade Federal Fluminense)

I) Introdução

É inegável a importância da leitura para o processo de construção do conhecimento, uma vez que a dinâmica da sala de aula está intimamente ligada à visualização de textos (no quadro-negro, em livros, em transparências, dentre outros). A sociedade contemporânea exige de qualquer cidadão habilidade de um leitor-cientista, para acompanhar os avanços científicos que se apresentam à assustadora velocidade. Tal competência confere aos professores a responsabilidade explicitada por Silva (1998) na forma de três teses:

> *"1ª tese: todo professor, independente da disciplina que ensina, é um professor de leitura;*
>
> *2ª tese: a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividade das aulas de literatura;*
>
> *3ª tese: as seqüências integradas de textos e os desafios cognitivos são pré- requisitos básicos à formação do leitor".*

Particularmente, quando se objetiva a atualização de conteúdos para a melhoria da qualidade do ensino de Física, a utilização da leitura de textos de divulgação científica torna-se recurso de extrema relevância. Para tanto, a psicologia cognitiva aponta para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas tanto nos educadores quanto nos educandos ou seja, tanto uns quanto outros atuam no processo de ensinar-aprender conscientes e capazes de controlar suas próprias cognições. No que se refere à leitura, isto se traduz na percepção do entendimento do texto, bem como na iniciativa para superar as dificuldades daquela tarefa. Em caráter geral, há que se considerar a efervescência em torno das questões educacionais, seja motivada pela virada do século, seja pela implementação da nova legislação nacional, com vistas à formação permanente de professores prático-reflexivos. Introduzida por Shön (1992, 1992a) e discutida por Darsie e Carvalho (1996), a concepção de professor prático-reflexivo pode ser resumida como sendo aquele que possui as competências de saber: ensinar e explicar o como ensina; refletir sobre o que realiza em sala de aula, ao mesmo

tempo em que nela atua; analisar as características e processos de sua ação docente, após concretizá-la.

Na terminologia dos dois últimos autores, o professor prático-reflexivo é apto para realizar o "conhecimento na ação", a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a ação".

Neste trabalho é apresentada a aplicação de uma atividade de leitura de textos, como parte de uma primeira etapa de um curso de formação continuada (Projeto Formação Continuada Prático-Reflexiva para Professores de Física da Região Médio Paraíba), com o objetivo de introduzir tal estratégia de ensino numa perspectiva metacognitiva e de propiciar aos cursistas uma vivência "prático-reflexiva". Como resultados serão consideradas as respostas dos sujeitos a questões versando sobre o conteúdo específico dos textos, bem como sobre a própria abordagem do recurso didático utilizado.

II) Metodologia

II.1) A amostra

Por adequação ao Edital da FAPERJ e conveniência de infra-estrutura, tanto institucional, pois a UFF possui uma unidade de ensino em Volta Redonda, quanto a nível pessoal das autoras, através do contato com participantes em eventos anteriores, aquela cidade foi escolhida para sediar o curso.

Após divulgação por mala direta para as 153 escolas da região do médio Paraíba, que subentende 10 municípios vizinhos a Volta Redonda, conseguiu-se um grupo de 40 professores de Física do ensino médio, em exercício nas redes pública e/ou particular. Uma peculiaridade dessa amostra é quanto à formação profissional; à exceção de 2 (dois) sujeitos com Licenciatura em Física, todos os demais são formados em Matemática. Tal distroção deve-se ao fato de que a única instituição de ensino superior da região só oferece Licenciatura em Matemática, com habilitação em Física.

II.2) Os instrumentos

Os instrumentos utilizados foram cinco questionários envolvendo: o primeiro, as concepções de ciência, produção do conhecimento, método(s) científico(s); ensinar, aprender, representações dos alunos; desenvolvimento do trabalho do cientista; motivação para ser professor; satisfação e dificuldades na prática docente; e estratégias de ensino eficentes. Os três seguintes referiam-se ao conteúdo dos três textos apresentados ("A imaginação pré-socrática e a origem da Ciência", "Reflexões sobre o tempo e a Origem do Universo, "A busca da origem da massa", todos de autoria de Marcelo Gleiser e publicados na Folha de São Paulo, em 18/10/98, 07/06/98 e 29/03/98, respectivamente); e o último levantava a concepção de leitura e compreensão de um texto. A

escolha de tais leituras teve por base as características de serem de divulgação científica; escritas por um cientista; varrerem domínios clássicos e contemporâneos da Física; abordarem conceitos fundamentais tratados no ensino médio, além da concepção de Ciência e sua construção.

As respostas dos sujeitos subsidiaram o planejamento de futuras ações que atendessem às deficiências em conteúdo específico, bem como na própria metodologia utilizada.

II.3) Análise das respostas

Serão focalizadas as idéias predominantes, manifestadas pelos sujeitos em cada questionário.

1º Questionário:

* **visão de ciência** – predomina a empirista tradicional, em que se busca explicação para uma realidade exterior ao homem e nele centrada, como relatada em: "é o conhecimento prático para o conhecimento científico de um dado fenômeno".

* **produção do conhecimento e concepção de método científico** – ocorre através "do método científico", tradicionalmente entendido como seqüência de ações bem definidas, iniciando com a observação e enfatizando a importância da comprovação de resultados: "*A partir da observação, comparação e análise de fatos de toda a natureza*"; a produção do conhecimento se dá então, através de "*estudos, pesquisas e experimentos*".

* **desenvolvimento do trabalho do cientista** – coerente com a utilização "*do método científico*", conforme expresso em: "*Através de experimentos para comprovação ou contestação da literatura existente*".

* **motivação para ser professor** – a maioria manifestou o gosto pelo estudo da Física; uma distribuição quase uniforme indicou: relação da Física com a Matemática e carência de profissionais na região.

* **satisfação e dificuldades na prática docente** – houve um equilíbrio quase que total em número de satisfeitos e insatisfeitos com a própria ação docente, enquanto uma minoria se mostrou indiferente; quanto às dificuldades, pode-se caracterizar quatro tipos: i) relativas ao aluno, ii) relativas a recursos materiais, iii) relativas a outros fatores diversificados. Cabe ressaltar a dificuldade do professor assumir as suas deficiências pessoais, pois os números de respostas dos tipos i) e ii) são praticamente iguais, o mesmo ocorrendo com as poucas do tipo iii) e os sujeitos que admitem alguma dificuldade na sua prática devido a si mesmos declaram, por exemplo: "*A minha falta de preparo associada ao tempo para tentar inovar e até mesmo simplificar o que antes para mim era complexo*".

* **dois exemplos de estratégias de ensino de Física eficientes** – predominaram as abordagens experimental e da relação com o cotidiano: "*Demonstração de conceitos físicos que estejam ligados no dia-a-dia do aluno*".

* **noção de concepções alternativas** – surpreendentemente, apenas um sujeito apresentou-a corretamente.

* **concepção sobre o processo de ensinar** – predominaram respostas que revelam as idéias de transmissão e condução do conhecimento: *"É transmitir os conhecimentos, orientar o aluno a raciocinar..."*. *" São passagens ou caminhos por onde orientamos nossos alunos"*.

* **forma de ocorrer a aprendizagem** – apenas um sujeito declarou ser um processo de construção do conhecimento pelo aprendiz; com maior freqüência figurou a idéia de absorção/acúmulo; ainda cabe mencionar as formas de "*interação com o aluno*" e de "*diversas maneiras*", que foram relatadas em igual número.

<u>2º,3º e 4ºQuestionários</u>:

* **identificação dos blocos de introdução, desenvolvimento e conclusão/consideração final dos textos** – as respostas deixaram claro que os sujeitos têm uma dificuldade marcante em desempenhar esta tarefa, o que prejudica sobremaneira a compreensão de qualquer texto.

* **estutura das respostas nos textos** – foi frequente a reprodução das mesmas palavras utilizadas pelo autor, denotando ou incompreensão ou incapacidade de autonomia de expressão.

* **tópicos específicos tratados em cada texto** – 1 - quase a metade dos sujeitos não compreendeu a solicitação de estabelecer analogias entre palavras, contudo os que responderam com nexo tiveram índice de acerto de cerca de 50%; foi quase unânime o erro na resposta que não possuía o conteúdo explícito no texto (ponto em comum entre o que foi postulado por Tales e as pesquisas atuais); não ficou clara para a maioria da amostra a mensagem final do autor.

2 - em termos do glossário solicitado, os sujeitos se saíram relativamente bem, ao se perceber que eles compreendem a diferença entre cosmologia e cosmogonia; já no que diz respeito ao conceito clássico de tempo, ao objeto de estudo da Relatividade Geral e do marco da origem do Universo o mesmo não pode ser dito.

3 – pode ser considerado como o de mais difícil comnpreensão, devido ao baixo número de questionários devolvidos e ao elevado índice de respostas sem nexo: [a origem da massa dos átomos] *"é a redução da velocidade das partículas, pois na velocidade da luz a matéria não se organiza e não possui massa"*; quanto à avaliação do texto para dar esclarecimento sobre a origem da massa; a amostra foi bem sucedida: ao ser encontrada declaração como "*embora pareça um conceito comum, na realidade não é, e sim bastante complexo*"; ao serem solcitados para produzirem questões que elucidariam melhor o texto, houve um número relevante e consistente de

perguntas compatíveis com a formação superficial que tiveram em Física Moderna e Contemporânea.

5º Questionário:

* **concepção e consideração da leitura como estratégia para a aprendizagem** – na primeira parte houve respostas concisas, mas consistentes, como: "*início de qualquer estudo*"; outras curtas, mas pouco coerentes: "*quem não lê, não aprende*"; e ainda outras mais longas, porém mais compatíveis com um processo metacognitivo: "*desenvolvimento lógico que envolve o leitor, ... faz com que a mente e a imaginação do leitor possa viajar e assim desenvolver um outro universo que antes não conhecia*"; quanto à segunda parte houve unanimidade pela resposta afirmativa;

* **forma de considerar um texto como compreendido** – muitas referências foram feitas à interação com outros sujeitos que realizaram ou não a mesma leitura: "*quando consigo transmitir a outra pessoa o contexto da página lida*"; alguns sujeitos declararam recorrer à elaboração de uma síntese (oral, mental ou escrita) do texto; cerca de 30% deram respostas sem nexo: "*as considerações dependerão do texto lido, podendo ser de ganho de conhecimento ou não"*;

* **identificação da estratégia utilizada na atividade desenvolvida** – os sujeitos que se aproximaram mais da perspectiva da metacognição declararam: "*questionamento inteiror; criação do hábito de leitura*"; ou "*mostrar ao aluno que é preciso que ele se esforce para aprender e que é preciso deixar a atitude passiva ... para uma posição mais participativa*";

* **avaliação da atividade quanto a quatro aspectos:**

i) despertar interesse por tópicos de Física Moderna – foi considerada boa porque "*atrai para o dia-a-dia*" e fez "*a discussão de assuntos atuais*";

ii) facilitar aprendizagem de Física Clássica - boa, por "*mostrar que a Física Clássica ainda tem muita importância para nossas vidas*" e também por "*dar exemplos simples que facilitam a aprendizagem*";

iii) ampliar conhecimentos - boa, pois "*toda leitura traz conhecimento*" e por ser "*relevante ressaltar a importância de textos novos e interessantes*";

iv) aplicabilidade em sala de aula da escola média - a questão teve um saldo positivo como excelente, porque "*leva aos alunos a conhecer a atualidade do debate científico hoje, saindo da rotina*"; porém, a insegurança de alguns sujeitos revelou declarações como: "*textos mais simples, pois esses são ótimos para os professores, a estratégia é válida*".

III) Conclusões

Nesta primeira fase da pesquisa, elaborada paralelamente ao Curso, as atividades desenvolvidas permitiram traçar o perfil da amostra com as seguintes características. Os sujeitos desconhecem a visão contemporânea de Ciência, o que vem acarretar as distorções manifestadas predominantemente quanto às noções de ensinar (transmitir) e aprender (absorver). O planejamento das futuras ações pode ser muito enriquecido a partir da análise desta primeira etapa. Apesar da unanimidade do reconhecimento da leitura como estratégia importante para a aprendizagem, a própria concepção do recurso mostrou-se aquém das expectativas. Constatou-se a necessidade de outras atividades do uso consciente (reflexão na ação) da leitura para que os sujeitos possam sedimentá-lo e, consequentemente, adotá-lo em sala de aula; como pano de fundo dessa leitura poderão ser usados conteúdos de Física Moderna e Contemporânea, o que tem demonstrado ser de extremo interesse por parte dos alunos da escola média. Confirmou-se também a observação de Almeida e Silva (1993) sobre a repetição de trechos de textos nas respostas, mesmo quando a pergunta apenas apresentava uma palavra contida no trecho, revelando a incompreensão do que estava sendo solicitado.

Todas as deficiências da clientela atendida passaram a constituir um desafio maior no sentido de que, a partir dos novos recursos e estratégias vivenciadas possam promover a tão desejada reflexão sobre a ação, culminando com um ensino de Física de melhor qualidade na Escola Média da Região do Médio Paraíba.

Bibliografia

ALMEIDA, M.J.P.M. e SILVA, H.C.S. (1998). Línguagens, Leituras e Ensino de Ciências. Mercado de Letras. Campinas. São Paulo.

DARSIE, M. M. P. e CARVALHO, A. M. P. (1996) O Início da Formação do Professor Reflexivo, Revista da Faculdade de Educação., V. 22 Nº 2. São Paulo.

SCHÖN, A.D. (1992) La Formacion de Profisionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizage en las profissiones. Paidós. Barcelona.

_____ Formar professores como profissionais reflexivos, in NOVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

SILVA, E. T. da (1991) O professor e o combate à alineação imposta, Cortez Editora/Editora Autores Associados: São Paulo.

A APRENDIZAGEM DA CIÊNCIA: A NECESSIDADE DE LEITURA SOB UM ESTATUTO ONTOLÓGICO

José Luis Michinel
Universidad Central de Venezuela.
Doutorando na FE, UNICAMP

Deisi Sangoi Freitas
Universidade Federal de Santa Maria.
Doutoranda na FE, UNICAMP

Só quem está situado pode se deslocar

Nina Leite

Quiséramos iniciar este artigo com a frase da psicanalista e lingüista Nina Leite, já que concordamos plenamente com o que de essencial ela (a frase) tem, isto é, que para que exista um movimento, um movimento consciente, de qualquer natureza, é condição necessária a localização do sujeito. Quer dizer, o sujeito tem que estar consciente do que é para em conseqüência poder avançar para o que quer, e pode, ser. É desta frase de onde advém a responsabilidade que o artigo, que começamos a desenvolver, estabelece para nós como autores ou leitores de textos científicos

Assistimos permanentemente ao ensino e à aprendizagem de conceitos nas ciências "refratados" aos pressupostos ontológicos, no qual tiveram sua origem ou foram desenvolvidos. Naqueles casos quando se faz alguma referência a eles, é de uma forma ilustrativa ou como curiosidade. Esquece-se deste modo que as palavras, os conceitos na ciência não aparecem por acaso.

Para evidenciar tal procedimento, tomamos alguns exemplos, da Física e da Biologia, onde o uso num outro estatuto ontológico, que não esteja de acordo com o que lhe é próprio ou sua ausência, criam obstáculos no entendimento conceitual. Constituindo-se no que Bachelard (1974) chama de *obstáculo epistemológico*.

Neste sentido, o ensino dos conceitos nas “ciências naturais” devem adquirir o mesmo comportamento que nas “ciências humanas”, nas quais, sempre são referidos a um estatuto específico. Desta forma observamos, nas “ciências humanas”, à referência ao conceito de ideologia segundo este ou aquele autor, por exemplo segundo Destutt de Tracy ou segundo Marx. Essa explicitação do referencial faz-se necessária, também nas ciências naturais, ainda que a linguagem da qual fazemos uso nas “ciências naturais” seja mais formalizada que nas “ciências humanas”.

Os conceitos que trataremos em cada caso, não são conceitos fáceis, muito pelo contrário, foram ou são muito polêmicos: Calor e Evolução. Por exemplo, um caso patético tem-se com o conceito de Calor: o primeiro contato formal com este conceito acontece, segundo a maioria dos programas de Física, ao introduzir-se os conceitos de dinâmica e conservação da energia sob o modelo de partícula. Aí acontece a armadilha, na qual sem mudar de estatuto, com o mesmo modelo de partícula se introduz o conceito de calor como meio de justificar a conservação da energia, quando há forças de atrito ou não-conservativas, atuando sobre o sistema “uniparticulado”. Nos perguntamos, existe atrito e calor num sistema como esse? Coisas semelhantes ocorrem com o conceito de evolução, quando não especificamos a perspectiva da qual se fala. É inadequado, na nossa compreensão, introduzir os conceitos sem fazer referência, explicita para os estudantes/leitores, do estatuto ontológico dos mesmos. Pois, corre-se o risco de produzirem-se visões, históricas e conceitualmente erradas, contribuindo-se negativamente para o ensino das ciências.

Escolhemos, para realização do trabalho e obtenção de dados, os textos de livros didáticos de 1° e 2° graus, para a análise recorremos aos referencias teóricos da linguística, pois o trabalho com textos não é de forma alguma simples , visto os avanços que as pesquisas na área indiciam.

A seguir, Geraldi (1996: 120 - 122) nos ajuda a compreender algumas das formas pelas quais nos relacionamos com textos:

- *leitura-busca-de-informação*, isto é, ir ao texto em busca de respostas a perguntas que possamos ter, ou seja, *perguntar* ao texto,

- *leitura-estudo-do-texto*, quer dizer, ir ao texto para escutá-lo, para retirar dele tudo o que possa extrair na sua leitura, então, *escutar* ao texto,

- *leitura-com-pretextos-legítimos*, isto é, inspirar-se no texto para fazer outras coisas. O texto nos aconselha, nos guia para realizarmos coisas diferentes às que lemos nele; buscar argumentos, idéias, analogias, etc, em resumo *usar* o texto.

- leitura-fruição-do-texto, quer dizer, ir ao texto desarmados, sem perguntas, sem querer escrutiná-lo, sem qualquer pretensão de uso imediato, assim, *sentir prazer* do texto.

Qualquer que seja a atitude que como leitores assumamos frente ao texto, o texto deve estar ou deve ser situado, *a fortiori* os textos científicos. A ciência tem como propósito fundamental entender e explicar a realidade, embora este seja um objetivo de vida de qualquer ser humano.. No dizer de Sigrist (1997: 174)

> *Não podemos viver sem explicar o mundo que vivemos. Ainda que esta explicação seja mística, mítica ou mistificada. É justamente porque conseguimos, de algum modo, explicar este mundo, que a vida tem sentido, qualquer que seja esse sentido. Sem uma leitura da realidade, não saberíamos como agir e interagir dentro da sociedade...*
>
> *Em fim, a leitura da realidade é a nossa ontologia. Se esta tiver um grau acentuado de racionalidade, um fundamento teórico sólido, muito melhor. Mas em todos os níveis - empírico, racional e teórico, há uma ontologia presente, diretriz básica de nosso comportamento.*
>
> *No caso da educação escolar, sendo professores, é a ontologia que comunicamos aos nossos alunos, qualquer que seja a disciplina que lecionemos. Não há professor que consiga ser mascarado, e ainda que ele se mascare, está comunicando uma determinada visão de mundo. (...). Não há neutralidade, ainda que a ciência pretenda ser neutra.*

Dai que os conceitos fundamentais inseridos em qualquer texto científico devem ser lidos levando em conta os pressupostos ontológicas que os orientam.

Têm sido constatadas, em distintas pesquisas educativas, influências importantes no que aprendem nossos alunos quando não são consideradas as afirmações referidas. Uma grande quantidade de pesquisas, realizadas a partir da década de 1980, em relação à

identificação de concepções alternativas nos estudantes (Driver, 1989) têm tido o efeito positivo de pôr na agenda de pesquisa, no ensino e aprendizagem das ciências, uma ampla variedade de problemas em relação aos processos como os alunos aprendem e aos processos de ensino mais adequados que permitam aos estudantes alcançar conhecimentos mais concordantes com as idéias científicas. Na década de 1990, boa parte da pesquisa tem dirigido seus esforços a estas últimas duas grandes áreas da pesquisa educativa. Em particular, alguns pesquisadores (Chi, 1991; Linder, 1993; Mortimer, 1995) afirmam que, para os alunos, um conceito pode ter coexistindo diferentes significados e que estes significados se fazem explícitos em contextos específicos apropriados. Estes contextos específicos podem ser o cotidiano ou também a atividade relacionada com o fazer da (ou na) escola, em particular a leitura.

Bachelard (1974: 182 - 188) afirma que, na filosofia científica, uma única doutrina simples não é suficiente para descrever todos os diferentes modos de pensar quando tentamos explicar um conceito. A compreensão completa de um determinado conceito faz necessário a filiação a diferentes doutrinas filosóficas, que vão do realismo ao ultra-racionalismo. Bachelard evidenciou que basta um conceito para dispersar as filosofias, para demostrar que as filosofias parciais se debruçam apenas sobre um aspecto, esclarecem apenas uma face do conceito. Relacionado com esta idéia de dispersão filosófica nos conceitos da ciência, Bachelard propõe o conceito-estrutura de *perfil epistemológico*. A noção de *perfil epistemológico* é uma escala polêmica onde podem- localizarem- se os diversos debates filosóficos da ciência com um mínimo de confusão dos argumentos., Bachelard, restringe o prisma dispersivo ao nível epistemológico, ou lugar desde o qual a ciência vê o mundo, isto é, ao nível da teoria científica que dá sustentação lógica ás proposições que compõem a ciência desde a qual se quer ver o mundo. Mortimer (1995) com o propósito de abranger o educativo, no espaço da sala de aula, amplia essa visão, incorporando o ontológico como outro dispersor no momento de entender a evolução conceitual dos estudantes. É em função disto que ele propõe a noção de *perfil conceitual*, a qual permite achar os desdobramentos, que caracterizam a estrutura fina no perfil proposto por Bachelard.

É esta visão um ecletismo filosófico? Se a visão tivesse ficado num sincretismo, poderíamos pensar que sim. Mas ao propor uma síntese na que são superadas cada uma das parcelas filosóficas, ao propor-se uma racionalidade cada vez mais evoluída, responderíamos que não é ecletismo. Reconhece-se sim que há nesse percurso um progredir do conhecimento

que vai do realismo ao racionalismo passando pelo empirismo. Reconhece-se uma continuidade sem acumulações, mas com rupturas na que se gera uma dialética de interações complexas entre as diferentes dispersões das noções nas filosofias que integram o perfil conceitual. Neste perfil cada filosofia está caracterizada por ter um poder explicativo maior que as filosofias antecedentes. Deste modo cada dispersão filosófica compreende e as supera a anterior.

Com estes pressupostos como arcabouço conceitual propomos que a leitura dos textos científicos deve ser feita levando em conta as perspectivas filosóficas que referem o lugar desde a qual os conceitos científicos estão sendo colocados nesses textos.

A modo de demonstração pelo absurdo, discutimos dois exemplos das nossas áreas de trabalho, a Física e a Biologia, onde o uso num outro estatuto ontológico, que não esteja de acordo com o que lhe é próprio não permite promover o entendimento conceitual, mas a reiteração de erros conceituais. Os conceitos trabalhados são: Calor e Evolução. Para os quais analisamos distintos recortes de textos, em livros onde estes conceitos são desenvolvidos, e apresentamos as visões ontológicas em cada caso e as representações que têm estes conceitos em cada uns desses estatutos ontológicos.

Numa leitura: O Calor

Consideramos os textos que fazem referencia à noção de calor no livro de Cruz (1995). A escolha do livro foi estritamente ao acaso, não tínhamos nenhuma consideração *a priori* ao respeito, salvo que o livro considerasse o tema de calor em seu conteúdo. Não tivemos a intenção de fazer uma avaliação de qualidade dos conteúdos, só queríamos identificar os pressupostos ontológicos que poderiam fundamentar a noção de calor. As referencias ao tema sob estudo estão localizadas nos capítulos de: *Móvel, ponto material e trajetória* (p.130), *Atrito, trabalho, potência e energia* (p. 167) e *Calor* (pp.193 - 198). O primeiro tema dos assinalados estabelece o modelo no qual o autor do livro fundamenta o estudo do movimento e a dinâmica dos corpos. Aqui ele diz:

> ... Trem, navio, avião e outros móveis tem dimensões (comprimento, largura e altura). No entanto, você vai verificar que, muitas vezes, as dimensões desses objetos não influem no estudo de seu movimento. Um avião a grande altitude, por exemplo, reduz-se quase a um ponto, quando observado do solo. Assim, para determinar sua velocidade e posição, vamos considerá-lo um *ponto material*....

> Portanto, podemos definir que *ponto material é todo corpo cujas dimensões são desprezíveis em relação ao fenômeno estudado*...
> ...A linha descrita por um ponto material é chamada *trajetória*...(p.130)
> ---
> Começaremos este capítulo como o estudo do atrito, que é uma força que tem sentido oposto ao sentido do movimento dos corpos...
> Onde é mais fácil patinar: numa rua asfaltada ou numa rua calçada com paralelepípedos?
> A resposta todos nós sabemos: é mais fácil patinar na rua asfaltada, porque nela há menos elevações e depressões . Assim, a resistência que a rua asfaltada oferece ao movimento é menor que a resistência da rua calçada.
> A resistência que uma superfície oferece ao movimento de um corpo é conhecida como força de atrito (p. 167)
> ---
> Colocando um cubo de gelo dentro de um copo com água quente, constatamos que o gelo se derrete e que a água fica fria.
> Qual a causa da alteração na água e no gelo? É a água que faz o gelo derreter-se? É o gelo que faz a água esfriar?
> A resposta correta é. O gelo se derrete por causa do calor que recebe da água. Ou seja, a água transfere calor para o gelo, que se aquece e derrete.
> Para compreender como ocorre, de um corpo quente para um corpo frio, a passagem dessa estranha energia chamada calor, vamos precisar apenas de um pouco de imaginação.
> Considere o resistor quente de um chuveiro elétrico mergulhado em água fria. Suponha que pudéssemos penetrar no interior da matéria, onde estão as moléculas ou partículas. O que veríamos?. Moléculas num contínuo e desordenado movimento vibratório. E esse movimento seria mais intenso nas partículas do resistor quente que na água fria.
> Assim, quanto mais aquecido estiver o corpo, maior será a vibração de suas moléculas, conforme você estudou no capítulo 19. Dentro do resistor observaríamos as partículas do metal vibrando e transferindo parte de sua energia às moléculas da água, que passariam a vibrar mais intensamente...
> Dessa forma, podemos entender por que durante o contato as partículas do resistor passam a vibrar menos, ocorrendo o inverso com as moléculas da água. (p.193)

A leitura do primeiro parágrafo permite identificar o modelo: *ponto material*, proposto pelo autor para estudar o movimento dos corpos. Deste modo o movimento dos corpos é descrito mediante a *trajetória*. O modelo proposto é característico da racionalidade clássica que se distingue pela visão que se dá no mundo dos absolutos e das certezas; é possível a

partir do conhecimento de um estado dado definir a trajetória e qualquer outro estado futuro ou passado. O ser é estritamente material e a representação que se propõe para ele pretende-se que seja também material. Tem-se uma relação de causalidade nos processos experimentados por um sistema ou corpo. Quer dizer, um sistema que experimenta um processo é devido a uma causa externa a ele e tem-se uma relação linear entre a causa e o efeito.

Nos parágrafos seguintes não há uma mudança, explicita ou não, no modelo e também não no estatuto ontológico que caracteriza o objeto de estudo. Assim é que o atrito e o calor são representados no mesmo estatuto anterior: "..Suponha que pudéssemos penetrar no interior da matéria, onde estão as moléculas ou partículas. O que veríamos?. Moléculas num contínuo e desordenado movimento vibratório...". O objeto que se olha continua sendo as partículas, os pontos materiais isolados; quando sabemos que os dois fenômenos (atrito e calor) são característicos de multipartículas. É evidente que o modelo muda e também muda a ontologia da realidade. Mas o autor não o faz explícito, e certamente o aluno também não.

O processo de conhecimento precisa de uma consciência do perfil conceitual envolvido com a noção sob estudo, esta conscientização não é fácil. Precisa sim de uma prática e de um aprendizado, de uma reflexão do próprio indivíduo sobre aquele conhecimento. Ao faze-las explícitas na leitura, estas características ontológicas do conceito, ajudam a progredir no sentido psicológico e filosófico do conhecimento.

A Evolução

A reflexão que fizemos a partir do conceito de evolução biológica desenvolvido nas diferentes teorias evolucionistas, nos levou a buscar em diferentes registros: Livros didáticos de 3° graus, paradidáticos de níveis distintos e em artigos de divulgação, seus pressupostos ontológicos. Como fonte dos dados de análise utilizamos o capitulo sobre teorias da evolução de um livro de Biologia de 2° grau que está indicado na bibliografia.

Futuyma (1992.) afirma que, a teoria da evolução biológica é a expressão amadurecida de duas correntes revolucionárias de pensamento antitético: a visão de mundo que por muito tempo buscou as causas dos fenômenos em pré-determinações (a vontade de Deus ou as causas finais aristotélicas) e a visão não questionada de um mundo estático.

A história da Teoria da evolução contou com muitos colaboradores e continua sendo aperfeiçoada por muitos outros; aqui vamos nos limitar a contrapor as idéias de dois célebres evolucionistas: **Jean-Baptiste de Lamarck**[1] e **Charles Robert Darwin.**

> **Lamarck** (Philosophie Zoologique – 1809) *não afirmou que os seres vivos tinham ancestrais comuns, mas sim que as formas de vida inferiores surgem continuamente a partir da matéria inanimada por geração espontânea, e progridem inevitavelmente em direção a uma maior complexidade e perfeição, através de* "poderes conferidos pelo supremo autor de todas as coisas*" - isto é, por uma tendência inerente em direção à complexidade. Lamarck sustentou que o caminho particular da progressão é guiado pelo ambiente, e que um ambiente em mudança altera as necessidades do organismo, ao que o organismo responde mudando seu comportamento e, consequentemente, usando alguns órgãos mais que outros. Em outras palavras uso e desuso alteram a morfologia, que é transmitida para as gerações subseqüentes. Essa teoria claramente se aplicaria mais aos animais que às plantas.*[2]

Lamarck foi duramente criticado para não dizer desacreditado, bem como alguns de seus seguidores como Chambers, por exemplo, e isto levou Darwin a esperar vinte anos para publicar seu livro (o *Origem das Espécies por meio da Seleção Natural, ou a Preservação das Raças Favorecidas na Luta pela Vida),* durante os quais juntou pacientemente as evidências sobre a evolução, na qual a princípio[3] também não acreditava.

> **Darwin,** defende duas teses no *Origem das espécies (1859)*: *que todos os organismos descenderam com modificão a partir de ancestrais comuns, e que o principal agente de modificação é a ação da seleção natural sobre a variação individual. Darwin esteve entre os primeiros*

---

[1] Vale ainda registrar que é imensa a contribuição de Lamarck no que diz respeito a variação das espécies , num período em que a igreja tinha um poder incontestável e sua coragem frente ao **Criacionismo** será sempre digna de respeito .

[2] FUTUYMA, Douglas J. Biologia Evolutiva. 1992 / p.4

[3] Nos referimos aqui ao tempo anterior à viagem do Beagle.

> *a utilizar o que veio a ser denominado o* Método Hipotético-dedutivo*, pelo qual uma hipótese é testada, determinando-se se as deduções dela obtidas se coadunam com a observação.*[4]

Determinismo e Finalismo

Vejamos agora em que diferenciam-se estas duas teorias. As idéias de Lamarck tiveram seus advogados no século vinte, e não desapareceram por completo ainda hoje[5], *haja visto os princípios de aperfeiçoamento intrínsecos, dirigidos* (com uma **finalidade específica** / **teleológica** , como propunha Lamarck) *ou na premissa de que a constituição genética dos organismos os limita a evoluir apenas em certas direções*.[6] Ex: As girafas foram forçando o aumento do comprimento de seu pescoço para poder atingir as folhas das copas das árvores mais altas ...ou seja há uma finalidade na natureza do pescoço da girafa.

No caso da *luta pela vida*, a utilização dos recursos disponíveis é **aleatória** ou **oportunista**. Ex: As girafas que apresentavam o pescoço mais comprido tinham possibilidade de alcançar as folhas das árvores mais altas e portanto mais acesso ao alimento e consequentemente sobreviviam melhor, isto é, eram selecionadas ...entretanto, há um certo determinismo nesse processo, no sentido de ser previsível o resultado. *Aliás, o próprio termo* seleção, *implica uma* determinação, *e Darwin o empregou em analogia a seleção artificial, que tanto o agricultor como o pecuarista realizam conscientemente para obter sempre uma raça melhor, pela escolha sistemática dos melhores exemplares obtidos em cada geração (segundo o seu ponto de vista, que é sempre eminentemente "finalista").*[7]

Lamarck *não admitia que mudanças ao acaso pudessem constituir a base para o processo evolutivo. Para ele, as mudanças eram quase sempre direcionadas, em sua origem, enquanto, para* ***Darwin****, a evolução é "oportunista, aproveitando as mudanças surgidas ao acaso para serem selecionadas quando forem aptas a viver nas condições de ambientes existentes, ou em transformação.*[8]

---

[4] Este método tinha aceitação geral na época de Darwin, quando se supunha que a Ciência devesse ser feita por **Indução** (obtendo-se conclusões como se elas fossem auto-evidentes, a partir da acumulação de observações individuais). FUTUYMA (op. cit. p. 6-7)

[5] Veja Fitch 1982 e Pollard 1984, para pontos de vista contrastantes (sugestão do autor/ Futuyma, p. 10)

[6] BRANCO, Samuel, Murgel. Evolução das Espécies... (ver bibliografia) p.40-2

[7] Idem p.41

[8] Ibidem p. 40

Os equívocos a respeito da evolução

Como todo conceito importante, a evolução gera controvérsia; ela tem sido usada como base ou fundamento intelectual para pontos de vista filosóficos, éticos ou sociais. *Em seu sentido mais amplo, a evolução é meramente mudança e, deste modo, é uma idéia de ampla penetração – galáxias, linguagens e sistemas políticos evoluem. EVOLUÇÃO BIOLÓGICA (ou EVOLUÇÃO ORGÂNICA) é a mudança nas propriedades das populações dos organismos que transcendem o período de vida de um único indivíduo. A ontogenia de um indivíduo não é considerada evolução;* ***organismos individuais não evoluem biologicamente*** *. As mudanças nas populações que são consideradas evolutivas são aquelas herdáveis via material genético, de uma geração para a outra. . (...) Os diversos mecanismos de evolução incluem a seleção natural, que é responsável pelas adaptações dos organismos a diferentes ambientes. (...) A seleção natural não pode equipar uma espécie para encarar novas contingências futuras e não tem propósito ou direção. – nem mesmo a sobrevivência da espécie*[9].

Esta natureza absolutamente impessoal dos processos evolucionários parece ser um grande obstáculo na compreensão da teoria, especialmente para aqueles que acreditam que todas as coisas existem com um propósito. *A errônea representação da evolução como* ***progresso,*** por exemplo***,*** *era tão aparente para Darwin que ele escreveu em seu caderno de notas "nunca dizer superior ou inferior" em referência às diferentes formas vida, ainda que nem sempre seguisse sua própria admoestação.*[10]

Outra incorreção seria estender os conceitos biológicos para *o reino subjetivo da ética e, ilegitimamente, utilizá-los como justificativa tanto para políticas perniciosas quanto humanitárias nos campos social e científico*[11]. Isto também se justifica como um dos legados do princípio escolástico medieval da plenitude é a "falácia naturalística", a suposição de que o que é "natural" é "bom".

Vejamos pois, a partir destas considerações como o autor escolhido ao não explicitar de onde está falando (evidenciar quais os pressupostos ontológicos que está utilizando) cria situações obstacularizadoras da aprendizagem dos conceitos.

---

[9] FUTUYMA, (Op. cit) p. 8
[10] Idem
[11] Ibidem p.16

Outra leitura : As Teorias da Evolução

A partir de agora estaremos dialogando com o texto objeto da analise:

As Teorias da Evolução[12]

Além da preocupação do homem em desvendar o surgimento da vida., existia também uma interrogação sobre o aparecimento do grande número de espécies. Há mais de dois mil anos, os filósofos gregos, baseados no grande número de semelhanças entre os diversos grupos de seres vivos, consideravam a possibilidade de haver um ancestral comum entre eles. Porém, apesar das evidências, essas idéias não foram consideradas corretas até cerca de duzentos anos atrás. Durante todo esse tempo, predominou a idéia de que todos os seres vivos surgiram, por criação , a um só tempo e sem nenhum grau de parentesco.

No ano de 1809, o naturalista francês Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet, o cavaleiro de Lamarck, publicou a obra intitulada *Philosophie Zoologique*, trazendo importantes contribuições para o campo da evolução. Nesse trabalho, Lamarck defendia a idéia de que as condições ambientais levam os seres vivos a desenvolver os órgãos e as estruturas mais solicitados e a atrofiar aqueles que têm pouco ou nenhum uso. A sua teoria também ficou conhecida como **Lei do Uso e Desuso**

.Assim a necessidade de obter alimento distante do solo fez com que a girafa se exercitasse continuamente, levando-a a desenvolver um longo pescoço e membros anteriores mais compridos que os posteriores.

Raciocínio semelhante pode ser utilizado para os peixes que habitam as cavernas escuras. Sem luz, esses ambientes nada exigem dos olhos dos animais que nele vivem, permitindo que tais órgãos se atrofiassem. Por isso, os peixes encontrados nesses locais são cegos.

O raciocínio de Lamarck não estava totalmente errado. Afinal, é a atividade de um órgão que o torna mais desenvolvido, capacitando-o cada vez mais a desempenhar suas funções. Entre os seres humanos, o melhor exemplo disso é o dos atletas que desenvolvem a musculatura graças ao intenso e contínuo exercício. No entanto, por mais desenvolvidos que sejam os membros de um atleta, por maior que tenha sido o tempo de vida que ele dedicou ao esporte, essas características adquiridas jamais serão transmitidas aos seus filhos.

[12] Capítulo 14 do livro Biologia em Foco / Wanderley Carvalho

Entre outros animais, também há diversos exemplos . Um deles é o dos cães da raça *dobermann.* Esses cães normalmente têm suas orelhas cortadas para que permaneçam sempre em pé. Apesar disso, nenhum filhote de um casal que tenha feito tal cirurgia herdará a característica, pois elas não provém do patrimônio genético do animal .

Os dois exemplos anteriores demonstram porque a Lei do Uso e Desuso não pôde ser totalmente aceita. Apesar disso, foi de importância fundamental para que a Ciência visse a evolução com outros olhos, considerando-a como fator indispensável à adaptação dos seres vivos ao ambiente.

Segundo Darwin, a seleção natural permite a sobrevivência dos mais adaptados ao ambiente.

Cinquenta anos após a publicação da obra de Lamarck, surge o revolucionário *The Origin of species*, escrito pelo naturalista inglês Charles Darwin. O trabalho foi resultado de uma viagem feita pelo autor, entre 1831 e 1835, pelos oceanos Atlântico e Pacífico.

Um ano antes de iniciar sua viagem, Darwin leu a obra *Ensaio sobre o princípio da população*, de autoria do economista inglês Thomas Robert Malthus, publicada em 1798. Nesse livro, Malthus demonstra matematicamente que enquanto a população humana aumenta por progressão geométrica, o alimento que ela produz aumenta por progressão aritmética. Sabendo que o crescimento geométrico dá-se pela **multiplicação** de um mesmo fator e que o crescimento aritmético ocorre pela **adição** de uma mesma parcela (Fig83), concluímos que o primeiro é muito mais rápido que o segundo. Em outras palavras, a população aumenta muito mais rapidamente que o alimento que consegue produzir.

Influenciado pelo trabalho de Malthus, Darwin observou que a reprodução animal também ocorria em progressão geométrica. No entanto, o número de indivíduos de cada espécie mantinha-se constante a cada geração. Esse fato indicava haver uma considerável taxa de mortalidade, certamente produto de uma competição acirrada entre as espécies por abrigo ou comida.

Nessa disputa pela vida, os mais fortes, os mais aptos, enfim os mais adaptados às condições instaladas teriam sucesso. Os demais, sem dúvida, pereceriam. Como conseqüência disso, haveria um maior número de indivíduos adaptados, já que, sobrevivendo mais, deixavam mais descendentes.

Em sua missão de cinco anos, Darwin notou que entre os indivíduos de uma mesma espécie existem diferenças. Estas também poderiam ser responsáveis pela

> sobrevivência ou não do indivíduo, dependendo, é claro, das exigências ambientais. Diante disso, o naturalista concluiu que, ao longo de muitas gerações, as diferenças dos sobreviventes estariam de tal forma acumuladas que novas espécies teriam surgido.
>
> O mecanismo que permite a sobrevivência de indivíduos mais adaptados às condições ambientais, tais como abrigo, água, tipo de alimento, luz e temperatura, recebe o nome de **seleção natural**.
>
> Darwin prestou inegáveis contribuições à Ciência no que se refere ao estudo da seleção natural. No entanto, não conseguiu provar de que forma as novas características surgiam e eram transmitidas às gerações seguintes. Além disso, não havia como testar experimentalmente a hipótese de seleção natural. Se Darwin tivesse considerado os resultados dos experimentos de Mendel, talvez encontrasse argumentos mais convincentes.

No parágrafo inicial, observamos que o autor apresenta o capítulo a partir das idéias **Criacionistas** mas ele não explicita o nome desta teoria, ou seja o **Criacionismo** ou **Fixismo.** Isto no entanto não se constitue em ausência de pressupostos ontológicos, vejamos então o que vem a seguir.

Podemos constatar na leitura do capítulo, que o autor vai exemplificar entusiasticamente a teoria de Lamarck, o que não faz ao expor a teoria de Darwin, pois não é dado nenhum exemplo para ajudar o aluno compreender o mecanismo da seleção natural. Por exemplo, quando ele afirma que “os peixes encontrados nesses locais são cegos” ele o faz apoiado na teoria de Lamarck e fica para o leitor a idéia de que este evento não pode ser explicado também pela teoria de Darwin. Isto vai ocorrer durante toda a exposição do autor, isto é, ele não contrapõe as duas teorias em nenhum momento criando obstáculos para a compreensão do aluno/leitor quanto aos pontos de divergência das duas teorias que não são esclarecidos e muito menos evidenciados.

A ênfase que o autor dá para a lei do uso e desuso, nos faz acreditar que este aspecto é o mais relevante da teoria de Lamarck, deixando o aluno sem conhecimento algum sobre o finalismo, ao qual já nos referimos anteriormente e que é realmente o ponto de divergência entre a teoria de Lamarck e a de Darwin..

Podemos verificar ainda que ao finalizar a exposição sobre a teoria de Darwin, novamente o autor não revela a questão central que diferencia as duas teorias que neste caso

seria a questão do determinismo. Isto é, enquanto para Lamarck, havia uma finalidade na evolução, para Darwin esta se dava totalmente ao acaso.

Esta ausência dos pressupostos ontológicos das duas teorias em questão dificulta a compreensão dos limites entre elas e principalmente de suas diferenças, obstaculizando a compreensão das mesmas por parte dos alunos.

Pudemos verificar após esta leitura, que há uma ausência dos pressupostos ontológicos que caracterizam as duas teorias em questão, que são omitidos pelo autor, impedindo a plena compreensão do conteúdo tratado.

Quiséramos ressaltar que o que se expressa nesses textos não é mais que a apropriação, por parte do discurso pedagógico, dos conhecimentos científicos e que esta apropriação na maioria dos casos restringe-se aos resultados, independentemente dos processos para a produção destes. Sendo portanto, absolutamente necessário, com o propósito de uma maior aproximação entre o que a ciência produz e o que aluno tenta apreender da visão científica do mundo, que autores e leitores dos textos de ciência compreendam a necessidade de que escritura e leitura destes sejam mediados por os pressupostos de visão ontológica que caracteriza aqueles conhecimentos que se pretendem, expressar ou ler, nos textos.

Sob pena de estarmos construindo uma colcha de retalhos cujos arremates não se sustentam. Merece pois o ensino ser tratado com mais seriedade, para o que pensamos estar contribuindo., com estas reflexões.

Referencias Bibliográficas

1. AMABIS & MARTHO. **Fundamentos da Biologia Moderna**. 2ª ed. Revisada – São Paulo: Moderna, 1997./ cap.26 unid. Viii.

2. BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**, Zahar Editores, Rio de Janeiro/Brasil, 1977.

3. _____. A Filosofia do Não, **in Os Pensadores**, Vol. XXXVIII, (182 – 188), Edit. Abril-Cultura, SP – Brasil, 1974.

4. BRANCO, Samuel Murgel. **Evolução das espécies: o pensamento científico, religioso e filosófico.** São Paulo: Moderna, 1994 (Coleção Polêmica)

5. CHI, M. Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science**, in R. Giere (Ed.) Cognitive models of science: Minessota studies in the philosophy of science**. University of Minessota Press. Minessota. 1991

6. CARVALHO, Wanderley. **Biologia em Foco** . Vol. 3, (cap.14 e 15) FTD, São Paulo :1998

7. CRUZ Daniel. **Ciências e Educação ambiental**, 8ª série, São Paulo, Edit. Ática, 1995.

8. DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**.; condensado e com introdução de Richard E. Leakey: trad. De Aulyde Soares; São Paulo : Melhoramentos, Brasília, Ed. Da Universidade de Brasília, 1982. (Antropus)

9. DRIVER Rosalin. Students' conceptions and the learning of science. **International Journal of Science Education**, 11(5): 481 - 490. 1989.

10. FUTUYMA, Douglas J. Biologia Evolutiva. Trad. De Mário de Vivo e coord. De Fábio de Melo Sene. 2ª ed. Ribeirão Preto, São Paulo, Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1992. 646p.ilustr. 25 cm.

11. GERALDI João W. **Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação**. Mercado de Letras - ALB. Campinas/Brasil. 1996.

12. GOULD, Stephen Jay. **Os Dentes da Galinha**; trad. David Dana – Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1996. (Coleção Leitura)

13. JACOB, François. O Jogo de Armar, in: **O rato , a Mosca e o Homem**. Trad. Maria de Macedo Soares Guimarães. São Paulo; Cia das Letras, 1998. (p. 70-89)

14. LÈVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro; ed. 34, 1993. 208 p. (Coleção TRANS)

15. LINDER C.J. A challenge to conceptual change. **Science Education**, 77(3): 293 - 300. 1993.

16. MORTIMER Eduardo. Conceptual change or conceptual profile change?. **Science Education**, 4 ( ): 267 - 285. 1995.

17. PARKER, Steve. **Darwin e a Evolução**; trad. Silvio Neves Ferreira - São Paulo; Scipione, 1996 – (caminhos da ciência)

18. SIGRIST Jose Luiz. Dialogando com a filosofia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. 1: 169 - 180. 1997.

A LEITURA EM UM CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

Marcos Lúcio de S. Góis
(Instituto de Física de São Carlos – USP/PG-Unesp)

Um dos objetivos desta comunicação é o de apresentar uma experiência que ocorre no Instituto de Física de São Carlos (IFSC), na disciplina de *Introdução às Técnicas Educacionais*. Por meio desta, tenta-se quebrar o preconceito de que alunos das chamadas ciências exatas não devem se preocupar com leituras que vão além do técnico-científico. Procura-se, aos poucos, ajudá-los a superar as próprias limitações no que tange à leitura e fazer com que percebam, conscientemente, que nós "Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos… pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar…" (Morais, 1996: p. 12-13).

1. Introdução: Apresentação do trabalho

O Instituto de Física da USP, campus de São Carlos, desde a criação do curso noturno de Licenciatura em Ciências Exatas em 1993, incluiu *Introdução às Técnicas Educacionais* - doravante chamada apenas de ITE – no quadro das disciplinas. Como uma de suas metas, ITE objetiva preparar os alunos de licenciatura para uma maior interação com o mundo da oralidade e da escrita por meio da leitura.

Fazer com que nossos alunos se mostrem qualificados no momento em que lhes for exigido profissionalismo também é uma preocupação nossa. Fernando Rossetti afirma, em seu artigo "Mercado impõe mudanças que vão além do ensino acadêmico" (FSP, 1997), que o mundo do trabalho está sofrendo rápidas mudanças, e isto obriga os estudantes a desenvolverem novas habilidades. Essas transformações, "cada vez mais velozes, exigem que as universidades passem a transmitir aos estudantes habilidades que, à primeira vista, não têm nada a ver com a vida acadêmica". Ele sustenta ainda que "**Sensibilidade para diferenças culturais, habilidades para desenvolver boas relações sociais** [e] **a capacidade de expressão** são alguns dos saberes que o trabalhador terá de ter no século 21". (grifos nossos). Assim, para que nossos alunos não fiquem à margem do campo profissional, tenta-se, em ITE, despertar nos alunos de ciências exatas esta consciência. Porém, há uma outra preocupação: a de fazer que nossos alunos se tornem muito mais do que profissionais habilitados. É necessário construir,

como afirma LARA (1996, p.20), seres humanos. Afinal, segundo ele, apoiando-se na filosofia de HEGEL, “Educação é produção social do humano”.

Entretanto, não é fácil fazer com que eles se interessem pela leitura. Ao ingressar na universidade, a grande maioria dos estudantes, de quaisquer cursos, vem aturdida com a “leitura”, com a idéia de ter que ler. Por ser mal trabalhada por muitos professores e educadores, que visam quantidade do que é lido e não qualidade, o ato de ler é um dos piores tormentos para muitos alunos. Não é raro detestarem ler. “A leitura é chata por demais”, diz convicto um calouro do IFSC. Se nos perguntarmos como chegamos a ponto de um aluno achar “chato” ler, muitas respostas aparecerão, muitas mesmo.

Excelentes trabalhos acadêmicos tratam do desinteresse dos alunos pela leitura com uma enorme seriedade; isto é formidável! Porém, ao que parece, não está resolvendo o problema. O que se faz urgente é não só saber motivos, causas e conseqüências deste desprezo dos jovens pela leitura, porque isto já se pressupõe saber. Precisamos é de soluções!. Atacar o problema na sua proveniência. Tarefa fácil? Como já dissemos, não! É por isso que experiências desenvolvidas no intuito de dar uma solução mais palpável ao problema devem ser compartilhadas, devem ser divulgadas. Daí a importância crucial de congressos que tratem do assunto. Porém, o que se pode perguntar é se o que se discute em tais encontros, por especialistas em geral, chega de fato a profissionais que trabalham com alunos. Não nos referimos, *a priori*, aos que trabalham em grandes centros urbanos, onde, na maioria das vezes, abrigam-se os congressos. Aludimo-nos a professores do ensino fundamental e médio do interior, das pequenas cidades, etc. É necessário preparar bem aqueles que vão motivar nossos alunos para a leitura, para a importância dela. Não adianta, quando chegam ao nível superior, cobrar deles, por meio da leitura, que incorporem um nível superior que, para eles, em muitos casos, é mera utopia. Se é difícil trabalhar com alunos que escolhem ciências humanas, que, de praxe, são vistas como aquelas que exigem um grau maior de leitura, imagine com alunos de ciências exatas… Muitos deles acham que ler é “chato por demais”, mesmo que não externem isso.

Desse modo, fazer com que alunos ingressantes no curso de ciências exatas, muitas vezes com aversão a outras áreas do conhecimento humano, com um certo trauma de “leitura”, conforme ficou constatado por meio de depoimento, certamente é uma tarefa que requer tempo e muita disposição tanto por parte do(s) professor(es) quanto por parte do(s) aluno(s). É impossível tornar-se um bom profissional sem leitura. O mundo hoje, contrariando o que pensam muitos, é um mundo de leitura, segundo Morais (1994), mesmo com o avanço dos recursos da informática.

É preciso modificar a visão que passamos aos nossos alunos de que ler é prazer. Pode até ser. Todavia, para nós, em um primeiro momento, parece ser muito mais uma necessidade do que um prazer, uma vez que, para a grande maioria das pessoas, existem muitas outras atividades infinitamente mais aprazíveis do que a leitura. Para um aluno, então, com faixa etária média de 18 anos, ir à praia, ao cinema ("Se há filmes, por que ler romance?"), namorar ou "ficar" dá prazer; ler, não.

A disciplina ITE, longe de querer ser solução para os inúmeros problemas referentes à leitura, pretende estimular os alunos de ciências exatas a (re)descobrirem a leitura, dar a eles a oportunidade de estarem sempre em contato direto com a leitura de textos científicos (de áreas afins ou não) e outros não-científicos, demonstrando ser possível vencer, aos poucos, as barreiras que separam leitura e leitores. Vale lembrar que ITE não é uma disciplina de leitura literária ou de português.

2. As disciplinas

Introdução às Técnicas Educacionais compõe-se de três disciplinas que se completam: ITE I, ITE II e ITE III. São chamadas de "disciplinas" porque cada uma delas é ministrada em um ano do curso de Licenciatura em Ciências Exatas e, também, porque cada uma possui seu próprio programa.

No primeiro ano do curso, em ITE I, os objetivos principais são: 1. Levar o aluno a aprimorar suas habilidades de interpretação e produção de textos; 2. Desenvolver a habilidade e a criatividade do aluno para a produção de textos argumentativos; e 3. Proporcionar, ao aluno, uma visão gramatical básica para que ele adquira maior controle e segurança no uso da norma padrão.

No segundo ano, em ITE II, é a vez de 1. proporcionar aos alunos uma visão geral de como o texto é utilizado no ensino de ciências, procurando mostrar a função dele, e de 2. desenvolver a capacidade crítica desses alunos como futuros professores, buscando, para isso, fazer com que eles sejam capazes de analisar materiais didáticos, em conformidade com as normas estabelecidas pelo MEC, para os ensino fundamental e médio e, da mesma forma, de prepará-los.

Em ITE III, os alunos 1. aprendem técnicas modernas de comunicação oral, 2. adquirem noções de edição eletrônica de textos e de como utilizar material audiovisual, e, igualmente, são levados a 3. preparar aulas, seminários, comunicações de um modo geral, utilizando, para isso, materiais audiovisuais.

Como se pode notar, as disciplinas procuram seguir uma seqüência de aprendizado. Em um primeiro momento, trabalhamos com os alunos noções de linguagem e de texto, argumentação, coesão, coerência, uso de tempos verbais em textos argumentativos, etc. Em um segundo, uma vez que a finalidade do curso de licenciatura é proporcionar, aos alunos, a habilitação necessária para trabalharem no ensino fundamental e médio, é relevante que saibam escolher e produzir o material com o qual irão trabalhar. Assim, são analisados e preparados textos didáticos para as duas primeiras etapas do ensino, bem como se discute o papel do texto científico nelas. Por fim, trabalham-se técnicas modernas de comunicação oral e escrita, utilizando, para isso, recursos audiovisuais.

E a leitura? Nesse ponto, dentre as três teses apresentadas por SILVA (1998) em "Ciência, leitura e escola", que são: "**todo professor é um professor de leitura**; a fantasia não é uma exclusividade das aulas de literatura; e as seqüências integradas de textos são pré-requisitos para a formação do leitor" (p.121-121, grifos nossos), destacamos a primeira porque ela reforça o papel da leitura para se atingir os objetivos de ITE.

3. A leitura e ITE

O vasto material que trata da importância da leitura vem reforçar a tese de que a leitura tem um papel muitíssimo importante no ensino-aprendizagem; o mestre Paulo Freire já deixou isso claro em *A importância do ato de ler*. Dessa forma, acreditamos que a relevância da leitura é ponto pacífico. Hoje, todavia, muito se tem discutido acerca da maneira mais adequada de se ensinar a ler. Afinal, ensina-se a ler? Quem ensina? É o professor de português o responsável? SILVA afirma que, independentemente da disciplina, todos os professores são professores de leitura. Aponta que as fronteiras rígidas do ensino, as que dividem rigorosamente as disciplinas (as de "*cunho processual*" – português – e as preocupadas com o "*domínio de conteúdos*" – história, geografia, as ciências exatas e biológicas, etc.), são um dos principais empecilhos para um melhor desenvolvimento da leitura. Ele tem razão, principalmente quando afirma que é preciso formar "*leitores maduros e críticos para uma sociedade democrática*" (p. 124). Porém, queremos acrescentar que todo professor é responsável (ou deveria ser) por ensinar a ler. Apoiando-nos nas idéias de Othon M. Garcia, afirmamos que ensinar a ler é ensinar a pensar. É claro que, para isso, é crucial que haja profissionais qualificados. É preciso que haja investimento na educação.

Os Estados Unidos, conforme Raths (1977), em um momento da história daquele país, direcionaram todos os seus esforços para a educação. Investiram muito tempo e dinheiro na área

educacional, porque acreditavam que isso contribuiria para um mundo melhor. Eles são prova concreta de que investir na qualificação de seus professores, de seus profissionais, em seu sistema educacional, em seus alunos, etc., dá lucro, se formos ver a coisa por esse prisma.

Acreditamos que, para haver cidadãos cada vez mais responsáveis por seu papel na sociedade, estes devem ser preparado desde cedo. Criar um mundo melhor, como acredita(va)m os norte-americanos, requer, indiscutivelmente, pessoas maduras o suficiente, primeiro para não serem enganadas com falsas ilusões, segundo porque é precisam, além disso, saber manifestar coerentemente o próprio pensamento. Maturidade, diferente do que muitos pensam, não vem necessariamente com a idade; é uma questão de consciência. Precisamos ter consciência daquilo que somos e queremos. A consciência existencial, já discutida por muitos pensadores, como Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, é um processo de crescimento intelectual. Não é pensar por pensar. É pensar para produzir sempre algo melhor do que atualmente existe, seja no campo intelectual e cultural, seja no social.

A leitura, como acreditam muitos, abre as portas para um mundo novo: o da consciência. Segundo Ostrower (1978, p. 16), "ao tomar conta de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual". Assim, é de grande relevância aprimorar o lado individual e social de um ser humano. Apoiamos a exposição oral e escrita de nossos alunos sobre os diversificados assuntos abordados em sala de aula, porque acreditamos só haver consciência a partir do momento em que a opinião de cada um for respeitada. Por esse motivo, quando, por exemplo, lemos um texto em classe, independente da área de concentração do conhecimento, cada um manifesta-se de maneira que lhe for conveniente. Acreditamos que, quando alguém demonstra o que pensa sobre determinado assunto, faz isso acreditando verdadeiramente naquilo que está dizendo. E isso é intensamente positivo.

Logo que chegam ao curso de licenciatura, muitos de nossos alunos têm pavor de manifestar o que pensam. Não dizem por que foram, em um passado não muito distante, no qual o professor assumia a função de dono da razão, e não de mediador, freqüentemente bloqueados. Assim, se revelam o que pensam, e a esta revelação falta bagagem de leitura, de conhecimento, pensam que serão criticados negativamente, totalmente descredenciados. Em vez de bloquearmos o pensamento dos alunos, devemos dar a eles a oportunidade de perceberem que uma determinada opinião sobre algo precisa ter embasamento técnico-científico. Em outras palavras, devemos ser conscientes acerca daquilo que dizemos. É por meio da leitura, englobando suas múltiplas facetas, que conseguiremos declarar o que pensamos com consciência, com segurança.

4. Conclusão

Acreditamos ter atingido nosso objetivo principal: o de mostrar a disciplina ITE. Cremos estar contribuindo para o enriquecimento individual e social de nossos alunos, futuros professores.

Poderíamos ter abordado aqui, de modo mais profundo, teorias que tratam dos aspectos cognitivos da leitura, procurando mostrar qual a compreensão de nossos alunos sobre textos escritos, ou qual o conhecimento prévio que têm sobre um assunto específico, ou qual o nível discursivo deles, enfim, abordar o grau de maturidade deles. Porém, sairíamos de nosso objetivo primordial. Talvez, em um momento futuro, quando nos tivermos distanciado temporalmente desses primeiros passos, mostremos os avanços, assim esperamos, alcançados.

Sabemos que, de um modo geral, nossa experiência é ainda pequena ante as necessidades educacionais brasileiras, entretanto, é um caminho importante. Aliás, se depender de nós, continuaremos a acreditar no amadurecimento acadêmico e humano de nossos alunos. Eles, após o término do curso, ingressarão no mercado de trabalho sabendo de suas responsabilidades para com a ciência e para com a sociedade. Estarão mais maduros individual e socialmente, além de seguros profissionalmente, e isso fará uma grande diferença. Retomando a afirmação de Morais: "Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos… pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar…".

BIBLIOGRAFIA

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 12ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1985.

LARA, Thiago A. *A escola que não tive… o professor que não fui…* São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a pensar*. Trad. Dante Moreira Leite. 2ª. ed. São Paulo: EPU, 1977.

ROSSETTI, Fernando. "Mercado impõe mudanças que vão além do ensino acadêmico". In: *Folha de São Paulo*, outubro de 1998.

SILVA, Ezequiel T. “Ciência, leitura e escola”. In*:* ALMEIDA, Maria J. P. M. de. & SILVA, Henrique C da. *Linguagens, leituras e ensino de ciências*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES À ANÁLISE DO TEMA DIVISÃO CELULAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Regina R. L. Mendes, Rodrigo J. Medeiros, Renata A. Torres,
Ricardo F. Waizbort,Joana Zanol, Tânia Zaverucha do Valle & Marcia S. Ferreira
(Faculdade de Educação & Instituto de Biologia, UFRJ)

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte inicial da pesquisa *Mediação Didática em Livros de Biologia destinados ao Ensino Médio,* tendo sido realizado a partir de trabalhos para a disciplina Didática Especial das Ciências Biológicas II, ministrada em 1998 no curso de Licenciatura para Ciências Biológicas da UFRJ. O tema Divisão Celular, unidade selecionada para planejamento e regência no primeiro ano do Ensino Médio, foi analisado em sete livros didáticos:

- AMABIS, J. M. & MARTHO, G. R. **Biologia das Células (volume 1).** RJ: Moderna, 1994.
- AVANCINI DE BRITO, E. & FAVARETTO, J. A. **Biologia: uma abordagem evolutiva e ecológica (volume 1).** RJ: Moderna, 1997.
- SILVA JR, César da. & SASSON, Sezar. **Biologia 1.** SP: Saraiva, 1996.
- GOWDAK, D. & MATTOS, N. S. de. **Biologia (volume único).** SP: FTD, 1991.
- LINHARES, S. & GEWANDSZNAJDER, F. **Biologia Hoje (volume 1).** SP: Ática, 1995.
- LOPES, S. **Biologia (volume único).** SP: Saraiva, 1996.
- PAULINO, W.R. **Biologia Atual (volume 1).** SP: Ática, 1997.

As categoria utilizadas para análise estão listadas a seguir:

- Posição do tema no índice;
- Introdução, sequência e relevância dos conteúdos;
- Linguagem;
- Erros conceituais;
- Perspectiva teórico-metodológica;
- Ilustrações;
- Exercícios e atividades propostas;

- Bibliografia e leituras sugeridas.

2. RESULTADOS

Os livros didáticos apresentam grande semelhança no modo de abordar o tema Divisão Celular. Com exceção dos livros de volume único, este assunto aparece no primeiro volume de uma série de três livros, o qual geralmente trata da composição e dos processos biológicos intracelulares.

Nos livros analisados, veicula-se uma concepção de conhecimento cumulativa e não-relacional, com ênfase em extensas descrições de acontecimentos. Assim, a mitose e a meiose são vistas como mecanismos relativamente simples, com suas fases retratadas em detalhes, priorizando-se a memorização de vários nomes em detrimento do porquê destes processos. Isso torna o tema pouco interessante para o seu público alvo, visto que nem o texto nem as ilustrações aproximam a divisão celular do universo da adolescência. Em todos os casos, uma maior aproximação só ocorre nos chamados *textos complementares*, onde questões como Câncer ou Engenharia Genética são discutidas. Alertamos entretanto para o fato de que alguns textos complementares trazem reportagens antigas, falando de assuntos que já foram atualizados e que apresentam visões e explicações completamente diferentes daquelas veiculadas nestas reportagens.

Não foram encontrados erros conceituais graves. As ilustrações porém muitas vezes não ajudavam na compreensão do tema, mostrando imagens não relacionadas ao assunto ou que tornavam-no mais confuso ainda.

Os exercícios eram basicamente de memorização e repetição de conteúdo presente no texto dos capítulos, acompanhados de questões de vestibulares.

A maioria dos livros analisados não trazia bibliografia ou leituras sugeridas.

3. CONCLUSÃO

Em virtude do que foi analisado, os *textos complementares* nos parecem a forma mais utilizada para atualização destes livros didáticos: ao invés de modificarem os textos principais, as editoras preferem inserir tais complementos no fim de cada capítulo. Tal procedimento, porém, não garante que estes conteúdos relevantes e atualizados sejam trabalhados em sala de aula. Na verdade, a própria posição ao final dos capítulos já demonstra o valor atribuído a tais textos na hierarquia dos conteúdos biológicos escolares.

Defendemos que a Divisão Celular deveria ser abordada em consonância com temas como Evolução e Genética Clássica. Um dos fatores que nos permite compreender a evolução biológica das espécies é a *variabilidade genética*, que tem origem nas divisões celulares. Por outro lado, sabemos que as leis de Mendel são a expressão daquilo que ocorre na placa metafásica na primeira divisão da meiose. Dos livros analisados, poucos explicitamente apontam a disposição dos cromossomos na placa metafásica e o "crossing-over" como fontes de variabilidade genética. Como exemplo, podemos citar Gowdak & Mattos (1991), que fala sobre "crossing-over" mas sequer cita esta relação: "Os quiasmas observados no diplóteno indicam a ocorrência de troca de pedaços entre cromátides homólogas. A essa troca dá-se o nome de *permuta* ou *"crossing-over"*.(pág.73)"[1]. César & Sezar (1996), assim como Amabis & Martho (1994), apenas citam esta relação, deixando os esclarecimentos para serem abordados no terceiro volume de suas coleções. Já em Avancini & Favaretto (1997) encontramos uma explicação mais completa destes eventos:

> "(...)Dois eventos da meiose determinam variabilidade entre os descendentes: a segregação dos cromossomos homólogos e as permutações. (...)
>
> As células recebem um cromossomo de cada par de homólogos. Dessa forma, quanto mais pares de cromossomos homólogos a célula tiver, mais combinações diferentes poderão aparecer nas células que resultam da sua meiose. (pág.286)"

Tendo em vista todas as limitações aqui apontadas, torna-se ainda mais urgente e necessário um investimento na formação docente, ampliando as possibilidades de análise e escolha desse material didático, bem como das melhores formas de utilizá-lo.

[1] Grifos dos autores.

LINGUAGEM, LEITURA E ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

José Luis Michinel

Universidade Central de Venezuela,
Fac. de Ciências, Dep. de Física.
Doutorando na FE da UNICAMP, GepCE.

Algumas questões de ordem teórico-metodológicas.

É importante expressar a dificuldade, intrínseca, para a busca de informação para a pesquisa proposta. Chamamos de dificuldade intrínseca à que tem relação com a linguagem, já que o processo de busca do conhecimento na ciência é atravessado e condicionado por ela (Pêcheux, Orlandi), isto é, toda pesquisa, em alguns de seus passos, tem relação com a linguagem. O dito torna mais crítico a escolha de critérios que dilucidem se uma pesquisa trata de linguagem ou não. Com a finalidade de racionalizar a informação e nos ajudar na discussão, os dados obtidos foram categorizados segundo as áreas de linguagem seguintes: Estrutura do Texto, Padrão de Leitura, Discursos na Educação e na Pesquisa, Comunicação do Conhecimento e Epistemologia do Conhecimento. As três primeiras, têm a ver com algumas das correntes ou escolas que têm aparecido na evolução da lingüística como uma ciência (Orlandi) e por ser objeto de pesquisas apresentadas em eventos convocados para estudar aspectos da linguagem e a cognição no Brasil. As outras evidenciaram-se pelo aparecimento, nas décadas dos 80 e 90, de pesquisas relacionadas com as ciências naturais, que procuravam achar na linguagem, em seus aspectos de comunicação ou em relação com o conhecimento destas ciências, explicações a problemas muito antigos. Fundamentos teóricos que nos ajudam a suportar a proposta de tais categorias estão em Bachelard. Utilizaram-se, como fontes de informação, a base de dados ERIC, periódicos e outras publicações brasileiras: Investigações em Ensino de Ciências, Caderno Catarinense, sínteses dos COLEs I e II (CEDES 41 e de Almeida et al), Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências (Mortimer et al), O ensino de ciência no Brasil. Catálogo analítico de teses e dissertações (Megir et al), além dos periódicos International J. Science Education e J. Science Education.

Quais tem sido as áreas de pesquisa e quais os aportes do COLE?

As áreas de pesquisas de problemas no tema são, em ordem decrescente de quantidade de trabalhos: Modelos, Leitura, Análise de conteúdo, Analogias, Funcionamento da linguagem, Estrutura do texto e da linguagem científica, Ajuda de leitura, Analise do discurso, Metalinguagem, Livro de texto, Teoria de esquemas. Assim também, a maior quantidade de pesquisa, nacional e internacional, na área de interesse,

é em Física, e logo em Ciências, Biologia e Química. Constata-se um incremento importante na pesquisa, neste campo, nas últimas duas décadas, fundamentalmente nas categorias que tem relação com o estudo do Discurso na Educação e na Pesquisa, e também em Epistemologia do Conhecimento. É de destacar a importante quantidade de pesquisas, na área, publicadas em revistas brasileiras e realizadas por investigadores de falas hispânica e portuguesa, em relação com as publicadas a nível internacional. Os dados achados nos ajudam a vislumbrar os aportes que o COLE vem dando para as tendências de pesquisa no tema.

O propósito do trabalho é ir caracterizando os espaços nos quais tem-se estado pesquisando em relação a ensino de ciências e sua relação com a linguagem. Mas com a intenção de ir configurando um todo onde possamos distinguir as partes interrelacionadas. Cremos que assim, poderemos olhar, com um sentido de movimento, para o que se está produzindo em pesquisa, com uma melhor possibilidade de conhecer o que se está fazendo. E desta maneira poder, se assim se quiser, incidir nas tendências das pesquisas. Com o propósito de estimular áreas de interesse coletivo e não com a intenção de limitar, porque não devemos, algumas áreas de pesquisa.

Esta é uma pesquisa fundamentalmente descritiva, já que pretendemos mostrar quais são as tendências fundamentais neste campo (linguagem e ensino de ciência na Educação Superior), especialmente no Brasil. Embora que a modo de exemplo, como decorrência; vamos discutir no caso de Brasil a possível participação dos COLEs (Congressos de Leituras do Brasil), nos Encontros de Ensino de Ciência, nas tendências que possamos identificar aqui.

Queremos aprofunda mais em relação ao que afirmamos nos parágrafos anteriores. É esta pesquisa um passo inicial no conhecimento de uma realidade que nos propormos estudar; de modo que sob uma perspectiva crítico - dialética quiséssemos produzir, inicialmente, um todo sincrético dela mediante uma análise, e a partir deste todo, mediante uma síntese, gerar um todo sintético no pensamento. Mas achamos muito interessante que este processo de síntese pudesse ser produzido de uma maneira coletiva. Trata-se ainda de uma aproximação sutil que dá certeza relativa a nosso objeto de estudo. Nem procuramos, nem desejamos ficar neste patamar; tentamos fazer um movimento que nos permita fazer outro. Queremos, ao final, gerar uma síntese onde o complexo das relações que enlaçam as partes esteja pressente.

Quais pesquisas tratam sobre a linguagem?

É importante expressar a dificuldade intrínseca, para a busca de informação com o propósito de fazer um "estado da arte" parcial referente à pesquisa que no campo da linguagem e da educação em ciências naturais no nível de Educação Superior se faz no Brasil e internacionalmente. Chamamos de dificuldade intrínseca à que tem relação com a linguagem, porque tem a ver com a própria característica desta, quer dizer, com o fato de que o processo de busca do conhecimento pela ciência é atravessado e condicionado pela linguagem (Pêcheux,1995: 189-198; Orlandi, 1996: 133-143), isto é, toda pesquisa, no final, em alguns de seus passos, tem relação com a linguagem. O antes dito nos colocou ante a necessidade de definir alguns critérios que nos permitiram esclarecer quais trabalhos deveriam tomar parte, ou não, dos dados para fazer a investigação na área assinalada. É o caso, por exemplo: de quais pesquisas[1], que têm como título os abaixo indicados, estariam ou não na área objeto da revisão bibliográfica que pretendemos?

Modelos: Uma Análise de Sentidos na Literatura de Pesquisa em Ensino de Ciências. Autores: Sonia Krapas, Glória Queiroz, Dominique Colinvaux e Creso Franco

[1] Publicadas em **INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS (Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias; Investigations in Science Education)**

Um Texto de Mecânica em Nível Universitário Básico: Conteúdo Programático e Receptividade a Seu Uso em Sala de Aula. Autor Luiz O. Q. Peduzzi

Linguagem científica versus linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos. Autores: Eduardo Fleury Mortimer, Alexander Nilson Chagas e Vera Tamberi Alvarenga.

Como pode ser visto, por meio dos exemplos anteriores, o limiar entre o que é uma pesquisa que versa sobre a linguagem e aquela que não, é sumamente tênue. O que nos obrigou a ter que ler com muito mais cuidado e guiados por um interesse previamente delimitado, menos aberto, as distintas pesquisas. Além do método de leitura dos trabalhos, que já não se restringiu, em muitos casos, ao resumo e/ou à introdução também tivemos que considerar os propósitos e resultados, expressamente definidos, de estar no campo da linguagem, assim mesmo os aspectos metodológicos. Mas o necessário processo de categorização que adiantamos, como se verá mais para frente, nos permitiu uma maior certeza a respeito de definir se um trabalho avaliado era sobre linguagem.

Quais pesquisas tratam sobre Educação Superior?

Sentimos a necessidade de perscrutar em relação às pesquisas referidas à educação superior no tema de ciências naturais e linguagem, essencialmente por duas razões: é ali onde são formados os professores e os pesquisadores das ciências; isto tem uma significação importantíssima se se quer impulsionar algum tipo de idéia educativa que aspire afeitar o sistema educativo como um todo, a outra razão é de ordem pessoal e tem a ver com que o tema de pesquisa de minha tese de doutoramento visa um problema na educação superior, além deste ser o nível onde trabalho.

Estamos interessados, então, nas publicações que intencional e diretamente atingem a educação universitária, embora saibamos que há outras pesquisas, que não tendo, propositadamente, como alvo a educação superior, podem influenciá-la. Quer dizer, prestamos atenção aquelas investigações que tem como objeto de estudo algum aspecto da educação superior visando o tema: a linguagem e as ciências.

Algumas categorias: Uma maneira de ordenar a informação

Com a finalidade de racionalizar a informação e nos ajudar na discussão dos dados obtidos nesta revisão, estabelecemos cinco categorias para classificar os trabalhos. Estas são as seguintes:

- **Estrutura do Texto -ET**. São trabalhos que olham para aspectos relacionados com a estrutura do texto. Contempla trabalhos dos tipos: Principio primeiro vs. prova primeiro, identificação de estruturas na linguagem científica, diferenciação de estrutura na linguagem comum e científica, termos chaves.

- **Padrão de Leitura -PL**. Nesta categorizamos aqueles trabalhos que se centram nas formas de trabalhar com o texto e sua classificação. Contempla trabalhos dos tipos: padrões de leitura, tipos de leituras, tipos de literatura (de divulgação, didáticas, etc.)

- **Discursos na Educação e na Pesquisa -DEP**. Estão aqui incluídos trabalhos que processam o funcionamento, a ação, da linguagem; seria esta uma categoria mais pragmática; mas não uma pragmática fechada na linguagem mesma, senão que também leva em conta a exterioridade. Contempla trabalhos dos tipos: Analise de textos, analise de conteúdo, análise de discurso (tipos de discursos, condições de produção), funcionamento da linguagem.

- **Comunicação do Conhecimento -CC**. Aqui estariam aquelas pesquisas que têm como motivo central discutir as instâncias, que num domínio de conhecimento menos familiar para um interlocutor - digamos um aluno -, se utilizam com um propósito de facilitar a comunicação daquele conhecimento. Contempla trabalhos dos tipos: Metáforas e analogias.

- **Epistemologia do Conhecimento -EC**. Aqui estariam aquelas pesquisas que têm como motivo central discutir as instâncias, que frente algum objeto de conhecimento, se utilizam com o propósito de possibilitar ou estimular o conhecimento daquele objeto. Contempla trabalhos dos tipos: Modelos, linguagem matemática, metalinguagem.

Estas categoria foram definidas dialeticamente. Quer dizer, tínhamos uma idéia prévia, algo vaga, de algumas delas, que foram adquirindo forma mais definida, com a interação, através da leitura dos trabalho de pesquisa. Quer dizer, levando em conta uma relação, dialética, entre o teórico e o empírico. Isto aparecerá evidente a seguir, quando formos explicar as características de algumas delas.

As três primeiras: Estrutura do Texto, Padrão de Leitura, Discursos na Educação e na Pesquisa, são mais óbvias, já que têm a ver com algumas das correntes ou escolas que têm aparecido na evolução da lingüística como uma ciência (Orlandi, 1986) e por estar presentes, claramente definidas, em eventos convocados para estudar aspectos da linguagem e a cognição em geral. As outras duas se fizeram evidentes ao presenciar o aparecimento, nas décadas dos 80 e 90, de pesquisas mais em relação às ciências naturais, procurando encontrar na linguagem (natural ou metalinguagem), em seus aspectos de comunicação ou em relação com o conhecimento destas ciências, explicações a problemas muito antigos. A seguir, aprofundamos nas definições destas categorias, a partir das áreas temáticas que as integram

É importante esclarecer aqui que uma analogia é um tipo de modelo, isto é, nem todos os modelos são analogias. Quando nesta revisão consideramos um modelo analógico ou analogia, o estamos fazendo desde uma perspectiva lingüística e seu uso estará, segundo nosso olhar, restrito a um propósito de comunicação. No caso que o propósito esteja relacionado com uma perspectiva epistemológica, a analogia será considerada como um modelo. Exemplo: A dupla hélice do DNA de Watson e Crick é um modelo, a escada em espiral para representar o DNA é uma analogia. Dagher (1995) tem uma perspectiva distinta ao considerar as metáforas e analogias a partir de três aproximações: lingüística, instrucional e neurológica; considerando as analogias e metáforas implicadas na aprendizagem de conceitos, no raciocínio para encontrar e resumir pontos de acordo e ressaltar implicações para o ensino e a pesquisa.

Nesta revisão uma boa justificativa do porquê incluir os trabalhos referidos a modelos, em particular dos modelos mentais, nos é dada por Moreira (1997), quando assinala que:

> *...a metodologia em todas as pesquisas que tratam de modelos mentais é, principalmente, análise de protocolos verbais. Além disso, modelos mentais podem ser construídos a partir do discurso verbal e na ótica de Johnson-Laird o discurso é interpretado à luz de modelos mentais.*

Fundamentos teóricos que suportam o tratamento das analogias e metáforas (imagens), de forma diferenciada dos modelos, como aqui propomos, estão em Bachelard (1975, 1996: 91-102). Bachelard se opõe ao uso das metáforas de maneira estável, peremptória, mas não como um recurso passageiro, provisório, transitório. Ao contrario, se pensamos nos modelos como uma etapa dentro da racionalidade matemática, ele acharia, em sua epistemologia, os modelos como uma expressão de racionalidade para onde deve tender a ciência. Isso levou-nos a duas categorias diferentes: Comunicação do Conhecimento e Epistemologia do Conhecimento.

Onde fomos buscar a informação?

Foram utilizadas como fontes secundarias e primarias de informação a base de dados ERIC (Educational Resources Information Center), periódicos e outras publicações brasileiras: Investigações em Ensino de Ciências, Caderno Catarinense de Ensino de Física, Ensino da Ciência, Leitura e Literatura (Almeida e Brito -org, 1997) Linguagens, Leitura e Ensino da Ciência (Almeida e Silva -org, 1998), Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências (Mortimer e Smolka -org, 1997), O ensino de ciência no Brasil. Catálogo analítico de teses e dissertações. 1972-1995. (Megir -org, 1998), além dos periódicos International J. Science Education e J. Science Education.

Organizamos a informação coletada segundo: titulo do artigo, autores, fontes primaria, ano de publicação, categoria, disciplina ou área do conhecimento cientifica que aborda, área de linguagem que trabalha. Resultados que se apresentam nos quadros 1 e 2.

Algo Mais em relação à metodologia

Como pode inferir-se da resenha de fontes, foi feita uma revisão parcial de fontes primárias, nacionais e internacionais, embora tenha-se utilizado uma base de dados muito abrangente na área de educação como é ERIC. Uma revisão complementar poderia fazer-se utilizando ISI (Institute for Scientific Information), a qual é uma base de dados para pesquisa em revistas indexadas das áreas do conhecimento em ciências naturais, sociais e humanas e arte.

Abarco-se um período de três décadas devido a que este é o período de informação máxima de ERIC (desde 1974) e dos periódicos pesquisados.

A categorização foi feita pelos propósitos e/ou objetivos, explícitos ou implícitos, dos trabalhos, assim como pelas metodologias empregadas neles. Dai temos trabalhos que aparecem classificados em mais de uma categoria. Para a quantificação, nesses casos, tomamos a categoria correspondente ao propósito do trabalho.

Um olhar quantitativo: o que se pesquisa sobre linguagem na educação das ciências naturais relativa a Educação Superior?

Para dar resposta à esta pergunta, vamo-nos servir das Tabelas 1, 2 e 3, na quais quantificamos os resultados recolhidos nos quadros, em particular o Quadro 3, resumo dos outros dois. Mas é importante esclarecer o significado dos diferentes tipos de conceituação, em relação à linguagem, feita com os diferentes trabalhos:

- Ajudas de leitura: são pesquisas que se centram na proposição e uso de ajudas para melhorar a leitura numa determinada população.

- Análise de conteúdo: são trabalhos que preponderam o uso desta técnica de investigação.

- Análise do discurso: Dedicam-se à analise do discurso, dirigidos fundamentalmente às condições de produção.

- Analogias e metáforas: Centram sua atenção no estudo (identificado-as, analisando-as, etc) destas estruturas no processo educativo.

- Estrutura do texto e da linguagem científica: são trabalhos que se dedicam fundamentalmente à análise das estruturas do texto e da linguagem (comum, científica)

- Funcionamento da linguagem: Neste tipo de trabalho propõe-se algum tipo de instrução centrada no uso da linguagem (texto, leitura, escritura, etc) e observa-se os efeitos da instrução.

- Leituras: são trabalho que fundamentalmente se dedicam à análise (em quanto ao tipo, uso, etc) da leitura que realiza uma determinada população.

- Livros de texto: O objeto de estudo são os livros (didático, de divulgação, etc)

- Metalinguagem: estes trabalhos referem-se à pesquisas que se dedicam ao estudo da metalinguagem em geral ou a linguagem matemática em particular.

- Modelos: os trabalhos nesta área dirigem-se fundamentalmente a propor e/ou analisar um modelo que explique algum fenômeno da natureza, gerando-se um processo que implica análise da linguagem em alguma de suas etapas.

Podemos sinalizar, a partir da Tabela 3, que as áreas de pesquisas de problemas que abarcam a educação superior em temas de linguagem e educação em ciências são, em ordem de maior a menor quantidade de trabalhos, os seguintes: Modelos, Leitura, Análise de conteúdo, Analogias, Funcionamento da linguagem, Estrutura do texto e da linguagem científica, Ajuda de leitura, Analise do discurso, Metalinguagem, Livro de texto, Teoria de esquemas e processamento de prosa.

Assim também, a maior quantidade de pesquisa, nacional e internacional, na área de interesse, é em Física, depois seguem, em ordem descendente, Ciências, Biologia e Química.

Constata-se (veja Tabela 2) um incremento importante na pesquisa neste campo, fundamentalmente nas categorias que tem relação com o estudo do Discurso na Educação e na Pesquisa (DEP), assim também na que tem relação com a Epistemologia do Conhecimento (EC), quer dizer, com metalinguagem, linguagem matemática e modelos.

Finalmente, não podemos, deixar de fazer referência à quantidade de pesquisas, na área, publicadas em revistas brasileiras (Tabela 1) e realizadas por investigadores de falas hispana e portuguesa.

Discussão qualitativa de um aspecto: a correlação dos COLEs (nos Encontros de Ensino de Ciência) com as tendências identificadas.

Primeiramente, é necessário esclarecer que a discussão é feita com base nas informações das atividades realizada nos Encontros de Ensino de Ciência (I e II) dos COLEs (10º e 11º), publicadas em Almeida et al. (1997, 1998), já que não contamos com a totalidade dos trabalhos apresentados nesses encontros. Embora acreditemos que estas publicações em grande medida devem refletir o que aconteceu nestes encontros.

Observa-se uma crescente preocupação dos educadores e pesquisadores das ciências pelos efeitos da linguagem no processo de produção e ensino de conhecimento, esta pesquisa e o desenvolvimento dos COLEs assim o evidenciam. Temos constatado a existência de pesquisas com propósitos de atender problemas sobre linguagem e ciências a níveis educativos específicos (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior), assim como pesquisas que não diferenciam seu objeto de estudo em relação a estes níveis. É neste aspecto, concretamente em relação a Educação Superior que verificamos um desencontro, pelo menos é o que nos revelam as fontes consultadas, entre as tendências em pesquisa e o que evidenciamos nos Encontros de Ensino de Ciências nos COLEs; onde não identificamos pesquisas que trabalharam intencional e diretamente com problemas da Educação Universitária, embora que foram apresentados trabalhos (Silva, 1997; Assis, 1998; Zanetic, 1998; Souza Barros,1998; Silva, 1998; Silva e Almeida, 1998; Compiani, 1998) que de diversas formas chamam nossa atenção para a importância do professor ou do cientista. Sendo estes, atores dos processo de ensino e pesquisa, formados em instituições de Educação Superior, esperaríamos interesse neste nível educativo tanto como o despertado nos outros níveis.

Não temos explicações a tal desencontro, mais poderíamos deixar algumas interrogações que nos impulsem na busca delas:

- Serão mais urgentes os problemas nos outros níveis que nos obriga a adiar os problemas da Educação Superior?

- Será que é necessário, primeiramente, atacar os problemas nos níveis iniciais porque depois seria muito tarde para considerá-los na Educação Superior?

- Será que este tipo de problema é mais interessante na Educação Fundamental e Media

Bibliografia

Referências bibliográficas

Assis André K. T. Newton e suas grandes obras: o Principia e o Óptica. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Bachelard Gaston. **A formação do espirito científico**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Contraponto, 1996.

_____. **La actividad racional de la física contemporanea**. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte, 1975.

Compiani Maurício. A narrativa histórica das geociências na sala de aula no ensino fundamental. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Dagher Zoubeida. Review of studies on the effectiveness of instructional analogies in science education. **Science Education**, 79 (3): 295-312. 1995.

Moreira Marco Antonio. Modelos Mentais. Em Mortimer Eduardo Fleury e Smolka Ana Luisa (Org). **Linguagem, cultura e cognição reflexões para o ensino de ciências. Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências**. Campinas, SP, Brasil: UNICAMP, 1997. PP: 206-229.

Orlandi, Eni P. **Interpretações. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 1996.

_____ O que é a lingüística. São Paulo, SP, Brasil: Brasiliense, 1986.

Peêcheux Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP, Brasil: UNICAMP, 1995.

Silva Ezequiel T. Ciência, leitura e escola. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Silva Henrique C. e Almeida Maria José P.M. Condições de produção de leitura em aulas de física no ensino médio. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Silva Henrique C. O uso de texto e representações do professor de Física. Em Almeida Maria José P.M. e Brito Luiz Percival L. (Org). Ensino da Ciência, Leituras e Literatura. **Cadernos Cedes**, ano XVIII, nº 41. Campinas,SP. Cedes. 1997.

Souza Barros Susana. Educação formal versus informal: desafio da alfabetização científica. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Zanetic João. Literatura e cultura científica. Em Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Fontes

Base de dados:

ERIC (Educational Resources Information Center)

Livros:

Almeida Maria José P.M. e Brito Luiz Percival L. (Org). Ensino da Ciência, Leituras e Literatura. **Cadernos Cedes**, ano XVIII, nº 41. Campinas,SP. Cedes. 1997.

Almeida Maria José P.M. e Silva Henrique C. (Org). **Linguagens, leituras e ensino da Ciência**. Campinas,SP. Mercado de Letras. 1998.

Mortimer Eduardo Fleury e Smolka Ana Luisa (Org). **Linguagem, cultura e cognição reflexões para o ensino de ciências. Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências**. Campinas, SP. UNICAMP/FE. 1997.

Megir Neto Jorge et al. **O ensino de ciência no Brasil. Catálogo analítico de teses e dissertações. 1972-1995**. Campinas, SP. UNICAMP/FE/CEDOC. 1998.

Periódicos:

Caderno Catarinense de Ensino de Física

Investigações em Ensino de Ciências

International Journal Science Education

Journal Science Education

Quadro 1. Pesquisas realizadas, nas revistas assinaladas, em Linguagem e ensino-aprendizagem da Ciências Naturais no 3º grau

Nº	Titulo	Autores	Fontes Primaria	Ano
1	Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing	Larry W. Brooks Donald F. Dansereau	J. Educational Psychology 75(6): 811-820	1983
2	Techniques that help readers build mental models from scientific text: definitions pretraining and signaling	Richard E. Mayer Jennifer L. Dyck Linda K. Cook	J. Educational Psychology 76(6): 1089-1105	1984
3	Science education journal/periodical reading patterns of senior level undergraduate education students at the University of Oklahoma, 1973-1982	Charles E. Butler	J. Research in Science Teaching 22(6): 485-490	1985
4	Teaching readers about the structure of scientific text	Linda K. Cook Richard E. Mayer	J. Educational Psychology 80(4): 448-456	1988
5	Ways students read texts	James H. Wandersee	J. Research in Science Teaching 25(1): 69-84	1988
6	Organization and Comprehensibility in Scientific Proofs, or "Consider a Particle p...."	Dee-Lucas, Diana Larkin, Jill H.	J. Educational Psychology 82(4): 701-14	1990
7	Effect of written text on usage of Newton´s Third Law	Boyle R. K. Maloney D. P.	J. of Research in Science Teaching 28(2): 123-139	1991
8	Improvement of reading comprehension of physics text by students´ question formulation.	Koch A. Eckstein S.G.	Int. J. Scien. Educ. (IJSE) 13(4): 473-485	1991
9	Modern Physics and students' conceptions	Fischler Helmut Lichtfeldt Michael	Int. J. Scien. Educ. (IJSE) 14(2): 181-190	1992
10	A causal framework for analyzing alternative conceptions	Gutierrez Rufina Ogborn Jon	Int. J. Scien. Educ. (IJSE) 14(2): 201-220	1992
11	Review of studies on the effectiveness of instructional analogies in science education	Zoubeida R. Dagher	Science Education 79(3): 295-312-	1995
12	Getting Undergraduates to critically read and discuss primary literature	Janick-Buckner Diane	J. College Science Teaching 27(1): 29-32	1997
13	Facilitating the reading/discussion connection in the interactive classroom. "Discovery questions" help create independent learners.	Pestel Beverly C.	J. College Science Teaching 27(1): 44-46	1997
14	Planejamento e elaboração sob o ponto de vista de tecnologia da educação, de um sistema instrucional baseado no uso de texto, pelo estudante, em sala de aula	Gamma Heleny Uccello	Megir Jorge (Coord.).O ensino de ciência no Brasil. Catálogo analítico de teses e dissertações. 1972-1995. P: 99	?
15	A atitude cibernética aplicada ao ensino de Biologia	Medina Maria de Lourdes	Megir Jorge: 135	1972

		Mercier		
16	Instrumentos e métodos de analise para um curso de Física: uma proposta.	Hosoume Yassuko	Megir Jorge: 112	1978
17	Aprendizagem e leitura: técnica de Cloze na compreensão de relações de Física	Scala Sérgio Brasil Nazário	Megir Jorge: 175	1980
18	Análise de um modelo de conceitos espontâneos em cinemática escalar	Carbalho lizete Maria Orqiza de	Megir Jorge: 69	1986
19	Propostas de um modelo "espontâneo" de movimento	Hosoume Yassuko	Megir Jorge: 112	1986
20	Textos escritos no ensino da Física - a influência de proposições na solução de problemas.	Almeida Maria José PM de	Megir Jorge: 41	1987
21	O uso de modelos no ensino da Física: uma aplicação aos circuitos elétricos.	Oliveira Mauricio Pietrocola Pinto de	Megir Jorge: 149	1988
22	Mudança de referencial e os modelos espontâneos de movimento	Barolli Elisabeth	Megir Jorge: 51	1989
23	Física também é cultura	Zanetic João	Megir Jorge: 202	1989
24	Uma perspectiva fenomenológica para o professor em sua expressão do: "o que é isto, a ciência?"	Neves Marcos César Danhoni	Megir Jorge: 146	1991
25	Representações mentais e conflitos cognitivos: o caso das colisões em mecânica	Carbalho lizete Maria Orqiza de	Megir Jorge: 70	1994
26	A eletrostática: o conhecimento possível e o conhecimento aprendido.	Pregnolato Yukimi Horigoshi	Megir Jorge: 160	1994
27	Programações curriculares em cursos de Ciências Biológicas: Um estudo sobre as tendências epistemológicas dominantes	Wortmann Maria Lúcia Castagna	Megir Jorge: 201	1994
28	Conceituação e contribuições dos/as professores/as das universidades da Grande Porto Alegre sobre a educação para a saúde e Educação Sexual para a formação de especialistas em Educação	Chagas Eva Regina Carrazoni	Megir Jorge: 74	1995
29	Tipos de representações mentais: modelos, proposições e imagens; utilizadas por estudantes de Física Geral sobre o conceito de campo electromagnético.	Greca Ileana	Megir Jorge: 107	1995
30	Representações mentais utilizadas por alunos de Física Geral na área da mecânica	Greca Ileana Maria Moreira Marco Antonio Lagreca Maria do Carmo Costa de Andrade Mauro Bucussi Alessandro Krey Isabel	In Mortimer Eduardo Fleury et al. (Org). Linguagem, cultura e cognição reflexões para o ensino de ciências. Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências: 312-327	1997
31	¿Qué se lee en el enunciado de un problema?	Massa Marta Sánchez Patricia Llonch Elena D´Amico Hilda Marchisio Susana	Mortimer Eduardo: 361-371	1997

		Cabanellas susana Tanitelli Marta		
32	Comprensión de consignas y comprensión de textos: ¿Cosas diferentes?	Stipcich Maria Silvia Massa Marta	Mortimer Eduardo: 351- 360	1997
33	A 1ª Lei de Newton é um caso particular da 2º Lei	Cabral Fernando	Caderno Catarinense de Ensino de Física 1(1): 4 -7	1983
34	Estratégias metacognitivas para ajudar aos alunos a aprender a aprender	Novak Joseph (Trad. M A Moreira)	Ibid: 6(1): 32-36	1989
35	Analogias no ensino da Física	Jorge Wilton	Ibid: 7(3): 196-202	1990
36	Um Modelo físico para redes neurais	Campanha J.R. Tancredo A.	Ibid: 8(1): 56-63	1991
37	Metáforas na Física	Arruda Sergio M.	Ibid: 10(1): 25-37	1993
38	Los estudiantes y los textos de ciencias físicas: Un estudio sobre su interrelación	Solaz i Portolés Joan Josep Lliria Ib de San José i Lopez Vicent Vidal-abarca Gámez Eduardo	Ibid: 10(2): 204-219	1993
39	Modelos mentais de eletromagnetismo	Borges Tarciso	Ibid: 15(1): 7-31	1998
40	Decaimento radioativo: Uma analogia para circuitos RC	Krapas Sonia Motta Borges Alexandre	Ibid: 15(1): 47-	1998
41	Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización	Greca Ileana Maria Moreira Marco Antônio	Ibid: 15(2): 107-120	1998
42	Como distorcer a Física: considerações sobre um exemplo de divulgação científica. 1- Física Clássica	Martins Roberto de Andrade	Ibid: 15(3): 243-264	1998
43	Como distorcer a Física: considerações sobre um exemplo de divulgação científica. 2- Física Moderna	Martins Roberto de Andrade	Ibid: 15(3): 265-300	1998
44	Linguagem científica versus linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos	Eduardo Fleury Mortimer Alexander Nilson Chagas Vera Tamberi Alvarenga	Investigações em Ensino de Ciência 3(1). Esta é uma revista eletrônica	1998

Quadro 2. Pesquisas realizadas. Como função de Disciplinas científica, Área de linguagem, Categoria.

Nº	Disciplina cientifica	Área de linguagem	Resumo	Categoria
1	Psicologia	Teoria de esquemas. Processamento de prosa	Fundamentado na Teoria de Esquemas, este trabalho avalia o efeito do treinamento de estudantes de "college" e da organização do texto, com base numa estrutura de esquema específica para o entendimento de uma teoria científica, como uma ajuda no processamento e interpretação ("recalling") de um texto científico a nível de idéias principais.	ET
2	Ciências	Ajudas de leituras	Avalia-se o uso de dois técnicas de ajuda de leituras: "Pretraining" e "Signaling", com o fim de promover a construção de modelos mentais, de sistemas de causa-efeito, em passagens de textos de ciências naturais. "Pretraining" envolve a identificação de termos chaves relacionados com os estados do sistema e "Signaling" está relacionado com a identificação das relações causais dos estados do sistema.	ET
3	Ciências	Padrões de leitura	Analisa-se artigos de periódicos relacionados com educação em ciências. Tentando determinar patrões de leituras (jornais mais populares, quantidade e qualidade da leitura de periódicos e sua relação com outros profissionais) de professores em formação	PL
4	Química	Estrutura do texto científico	Treina-se os estudantes, de "junior college" de química, na diferenciação e emprego de estruturas de textos científicos e estuda-se a influencia do domínio de tais estruturas na compreensão de textos científicos.	ET
5	Ciências	Padrões de leitura	Busca responder à questão de como os estudantes extraem significados dos livros didáticos?. É uma pesquisa descritiva que tenta identificar as estratégias de leitura (estudo) no livro didático e si as estratégias mudam com o tipo de conteúdo do livro e método de avaliação.	PL
6	Ciências	Estrutura do texto científico	O trabalho avalia o efeito, sobre a compreensão de textos, de uma organização textual do tipo "proof-first" comparada com uma organização textual do tipo "principle-first". O primeiro tipo de organização apresenta uma situação hipotética com derivação do principio (tema) e logo se anuncia o principio, no segundo tipo é estabelecido o tema ao começo. Esta última estrutura é característica do texto científico. Usa textos de Principio de Arquímedes, de Pascal, Eq. de Continuidade e Lei de gases ideais.	ET
7	Física	Funcionamento da linguagem	Estuda-se a efetividade relativa de dois declarações escritas com o fim de facilitar a compreensão da 3ª Lei de Newtom, por estudantes de graduação, por meio de resolução de tarefas, de lápis e papel, relacionadas com interação de dois bloques e um bloque e água. Ao final da tarefa os estudantes foram entrevistados.	DEP
8	Física	Ajudas de leituras	Fundamentado em pesquisa previa, propôs-se uma estratégia de leitura com formulação de questões que contem dois componentes, um de respostas/perguntas onde o estudante responde um conjunto de questões (que ajudam a produzir um resumo de texto lido) e outro componente que é o retorno que recebe dos outros alunos que respondem à mesmas questões.	ET
9	Física	Modelos	Assinala-se que a aprendizagem da Física Moderna (FM) se faz mas difícil para os estudantes, porque se faz uso, freqüentemente, de modelos e conceitos semi-clássicos (ex: Bohr e dualismo). Ao fazer uso de uma introdução	EC

			para a FM sem estas analogias se alcança um entendimento mais adequado à FM. Se faz uso de registros de vídeo e entrevistas.	
10	Física	Modelos Analise do discurso	Para entender, desde um marco conceitual, a estrutura causal possível das concepções de adultos e crianças sobre força e movimento propõe-se um modelo de análise do raciocínio deles. Realizado a partir do modelo mental mecanístico de Kleer e Brown. O modelo provê uma linguagem que descreve o pensamento causal de senso comum. Se faz Análise do discurso.	EC DEP
11	Ciências	Analogias e metáforas	Este trabalho é uma revisão de uma amostra representativa de estudos que aprofundam na efetividade do uso de metáforas e analogias (no texto ou pelo professor) para o aprendizagem de conceitos em ciência e para a comunicação da pesquisa científica, é dizer para a comunicação do conhecimento.	CC
12	Biologia	Estudo do funcionamento de Literatura Primária	Faz-se uso de literatura primaria (Artigos de pesquisas) em Biologia Celular e analisa-se sua influência em aspectos que têm relação com atitude frente ao conhecimento específico. Os estudantes realizam leitura crítica de um artigo e escrevem sobre os aspectos chaves da pesquisa: propósitos, Método, conclusões, etc. Trabalha com estudantes "undergraduates"	DEP
13	Química	Leitura	Descreve uma técnica de trabalho em aula que tem como propósito estabelecer um estado, mediante a colocação de questões, de discussão que dirige a atenção para a leitura e absorção de informação do livro de texto.	PL
14	Física	Livro de texto	Logo da análise de distintos aspectos relativos à crises educacional propõe um modelo para o uso do livro-texto (segundo enfoque derivado da tecnologia da educação), pelo estudante, na sala de aula. Faz-se um análise desse modelo instrucional para países de América Latina.	PL ou DEP
15	Biologia	Analogias	Discute o modelo cibernético como uma possibilidade para o ensino da Biologia. A modo de ilustração, desta aproximação entre a Biologia e a Cibernética analisa modelos do neurônio, do reflexo condicionado e da memória humana.	CC
16	Física	Análise de conteúdo	Propõe-se um instrumento e método de análise para um curso de Física Básica. As categorias para a análise foram definidas a partir da análise de conteúdo dos desempenhos dos alunos.	DEP
17	Física	Tipo de leitura	Caracteriza-se o que é aprender de leitura e o que é a leitura desde um ponto de vista sistêmico. Avalia-se a Técnica de Cloze para a compreensão de leis e definições descritas pelo texto de Física	PL
18	Física	Modelos. Análise de Conteúdo	Analisa-se, através do método de análise de conteúdo, o modelo de conceito espontâneo em cinemática elementar proposto por Saltiel. A classificação das respostas dos alunos, segundo o esquema do modelo, só é possível quando se considera que a visão que os observadores têm da grandeza é um aspecto da conceituação espontânea, tão relevante quanto o caráter intrínseco da grandeza. A nível das idéias contidas, a maioria dos dados se mostrou compatível.	EC DEP
19	Física	Modelos	Estuda-se as regularidades nas conceituações "alternativas" de estudantes de 2º e 3º grau em relação ao movimento e propõe-se um modelo "espontâneo" do movimento.	EC
20	Física	Funcionamento da linguagem	Verifica a influência da instrução e proposições semelhantes às comumente incluídas em textos elaborados para ensino da Física, em grau médio, no Brasil. Analisa-se as respostas, ante situações problemas, de estudantes universitários e de ensino médio. As distintas interpretações dessas respostas levam, entre outras, à necessidade	DEP

			da análise do funcionamento da linguagem matemática e cotidiana, no ensino de Física.	
21	Física	Modelos	Este trabalho procura recuperar as ligações entre os mundos matemático e real que se apresenta na Física como disciplina (estrutura formal e significado) . Discute-se a relação entre o conteúdos epistemológicos da Física e seu ensino. Discute-se o papel dos modelos conceituais no ensino de eletricidade. Incorpora estas idéias num texto didático dirigido a estudantes de Física Básica na universidade.	EC
22	Física	Modelos	Verifica a compatibilidade e a abrangência do Modelo Espontâneo do Movimento, proposto por Y. Hosoume em 1986. Aplica-se o mesmo instrumento de pesquisa e metodologia utilizado por Hosoume a novas amostras de 1º, 2º e 3º grau. Achando-se que estes últimos apresentam características espontâneas no previstas.	EC
23	Física	Leitura	Parte-se de uma visão crítica do ensino de Física no 2º grau e da formação dos professores através dos cursos de licenciatura. Ensino que da uma visão deturpada da Física. Prescreve-se um arco de atividades: leituras, uso da historia e a filosofia da Física e sua ligação com a sociedade e a cultura.	PL
24	Ciências	Analise do discurso	Professores são questionados em relação a: O que é isto, a ciência? Os sujeitos e sus falas são compreendidos a partir de uma perspectiva fenomenológica. Os discursos são agrupados em categorias gerando-se uma compreensão nomotética dos discursos e da questão inicial.	DEP
25	Física	Modelos	Investiga-se os conflitos cognitivos e a evolução das representações mentais de estudantes de 2º grau com relação ao estudo de colisões. Apoia-se no modelo de mudança conceitual e em proposições que os experimentos são fonte de conflitos e de mudança conceitual. Analisa-se interações instrucionais individuais com estudantes de 15 a 21 anos.	EC
26	Física	Análise do discurso	Estuda-se a diferença entre o conhecimento máximo possível que se pode ter de um tópico de Física - eletrostática - e o conhecimento dele obtido por estudantes de 3º grau, após do processo de ensino. Caracteriza-se os conhecimentos aprendidos mediante análise do discurso de estudantes e professores de Física a respeito de conteúdos quantitativos da mesma.	DEP
27	Biologia	Análise de conteúdo	São feito estudos de caso que focalizam programações curriculares de cursos de biologia desenvolvidos na UFRGS e U. Pierre et Marie Curie. Identifica-se metateorias da ciência e do currículo que fundamentam estes cursos. Utiliza análise de conteúdo para examinar documentos e entrevistas.	DEP
28	Saúde e Educação Sexual	Analise de conteúdo	Verifica-se as concepções e contribuições de professores/as das universidades da Grande Porto Alegre para Educação para a Saúde e Educação Sexual, especialistas em Educação. Os dados foram categorizados através de Analise de Conteúdo de Bardin.	DEP
29	Física	Modelos	Investiga os níveis de representação mental do conceito de campo (electromagnético) sob a teoria de Johnson-Laird. Trabalha-se com estudantes de Física Geral e físicos profissionais ou pós-graduandos em Física. Utiliza-se entrevistas não-clínicas, observações em sala de aula e laboratórios, provas formais e mapas conceituais.	EC
30	Física	Modelos. Protocolos Verbais	Com base nas teorias de Johnson-Laird faz-se um estudo de modelos mentais, de alguns conceitos da área de Mecânica, utilizados por estudantes de Engenharia.	EC
31	Física	Análise de conteúdo. Análise de protocolos.	Estuda-se a influência que têm a compreensão do texto e as representações, vinculadas com os códigos lingüísticos, que efetua o estudante ao iniciar a resolução de um problema de lápis e papel. Trabalha-se com	DEP

			estudantes do primeiro ano de engenharia. Visa-se a obtenção de representações mentais construídas pelo estuda a partir dos enunciados de problemas.	
32	Física	Análise de conteúdo	Analisa-se as respostas de um grupo de docentes universitários, envolvidos com a formação de Engenheiros, de Físicos e de professores de Física e Matemática, acerca do lugar que ocupa a linguagem em suas aulas de Física e o papel da compreensão de consignas nas mesmas. O estudo visa contribuir para a formação de professores a partir da reflexão dobre os perfis profissionais implícitos que se desprendem dos resultados.	DEP
33	Física	Metalinguagem	Neste artigo analisa-se o significado conceitual da 1ª Lei de Newton, entanto que ela permite definir se um sistema é inercial. Rechaça-se, então, que esta lei não é um caso particular da 2ª Lei. Assinala-se que esta confusão estimula preconcepções no campo da mecânica	EC
34	Física	Metalinguagem	Dois estratégias metacognitivas: os mapas de conceitos e a Vê de Gowin, são propostas como estratégias de aprendizagem. Estas usam rótulos de linguagem para construir conceitos e relações conceituais sobre certos domínios do conhecimento o que permitam interagir com esses domínios.	EC
35	Física	Analogias	Estuda-se as relações analógicas na área de transmissão de calor - transmissão de eletricidade	CC
36	Física	Modelos	Faz-se um painel do desenvolvimento das pesquisas das redes neurais como um sistema que permite modelar o funcionamento das conexões sinápticas, também como no reconhecimento de padrões. Faz-se comparação destas redes com sistemas de vidros de spins.	EC
37	Física	Modelos, metáforas e analogias	Quando não é possível dar uma descrição completa na linguagem que normalmente usamos se faz uso de modelos, metáforas e analogias; o que faz questionável a suposta precisão da linguagem científica. Um modelo funciona como um tipo mais geral de metáfora (Hutten E.H, 1954). As revoluções científicas são de fato revoluções metafóricas.	EC
38	Química	Funcionamento da linguagem	Estuda-se o funcionamento de dois textos de modelos atômicos: um original e outro modificação do original considerando necessidades ou ajudas cognitivas e metacognitivas.	DEP
39	Física	Modelos	Discute-se os usos e pressupostos envolvidos no conceito de modelos mentais nas áreas de eletricidade, magnetismo e eletromagnetismo, de estudantes de 2º grau, professores de Física, engenheiros e profissionais sem formação formal.	EC
40	Física	Analogias	Desenvolve-se uma relação analógica entre o decaimento radioativo e um circuito RC. A analogia permite a ilustração no duplo sentido (fonte-alvo).	CC
41	Física	Modelos	Faz-se revisão do entendido por modelos mentais, modelos conceituais e modelização. Os modelos mentais, no caso de Johnson-Laird, os modelos mentais são representações analógicas da realidade.	EC
42	Física	Leitura. Textos de divulgação	Discute-se a dificuldade de apresentar-se conceitos físicos corretos em obras de divulgação científica da Física clássica.	PL
43	Física	Leitura. Textos de divulgação	Discute-se a dificuldade de apresentar-se conceitos físicos corretos em obras de divulgação científica da Física moderna.	PL
44	Química	Estrutura da	Faz-se um estudo das características gramaticais da linguagem escrita utilizada por estudantes vestibulandos, em	ET

		Linguagem Científica e Comum	resposta a uma questão da prova aberta de química, e relaciona-se com características gramaticais da Linguagem Científica e da Linguagem Comum.	

Quadro 3. Distribuição das pesquisas segundo tipo de fonte primaria, disciplina científica, área de linguagem, categoria e ano de publicação

Nº	Fontes Primaria	Disciplina cientifica	Área de linguagem	Categoria	Ano
1	Ciência/Internacional	Psicologia	Teoria de esquemas. Processamento de prosa	ET	1983
2	Ciência/Internacional	Ciências	Ajudas de leituras	ET	1984
3	Ciência/Internacional	Ciências	Leitura (Padrões)	PL	1985
4	Ciência/Internacional	Química	Estrutura do texto científico	ET	1988
5	Ciência/Internacional	Ciências	Leitura (Padrões)	PL	1988
6	Ciência/Internacional	Ciências	Estrutura do texto científico.	ET	1990
7	Ciência/Internacional	Física	Funcionamento da linguagem.	DEP	1991
8	Ciência/Internacional	Física	Ajudas de leituras	ET	1991
9	Ciência/Internacional	Física	Modelos	EC	1992
10	Ciência/Internacional	Física	Modelos. Analise do discurso	EC/DEP	1992
11	Ciência/Internacional	Ciências	Analogias e metáforas	CC	1995
12	Ciência/Internacional	Biologia	Estudo do funcionamento de LP	DEP	1997
13	Ciência/Internacional	Química	Leitura	PL	1997
14	Ciência/Nacional	Física	Livro de texto	PL ou DEP	?
15	Ciência/Nacional	Biologia	Analogias	CC	1972
16	Ciência/Nacional	Física	Análise de conteúdo	DEP	1978
17	Ciência/Nacional	Física	Tipo de leitura	PL	1980
18	Ciência/Nacional	Física	Modelos. Análise de Conteúdo	EC/ DEP	1986
19	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1986
20	Ciência/Nacional	Física	Funcionamento da linguagem	DEP	1987
21	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1988
22	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1989
23	Ciência/Nacional	Física	Leitura	PL	1989
24	Ciência/Nacional	Ciências	Analise do discurso	DEP	1991
25	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1994
26	Ciência/Nacional	Física	Análise do discurso	DEP	1994
27	Ciência/Nacional	Biologia	Análise de conteúdo	DEP	1994
28	Ciência/Nacional	Saúde/Educação Sexual	Analise de conteúdo	DEP	1995
29	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1995
30	Ciência/Nacional	Física	Modelos	EC	1997
31	Ciência/Nacional	Física	Análise de conteúdo.	DEP	1997
32	Ciência/Nacional	Física	Análise de conteúdo	DEP	1997
33	Física/Nacional	Física	Metalinguagem	EC	1983
34	Física/Nacional	Física	Metalinguagem	EC	1989
35	Física/Nacional	Física	Analogias	CC	1990
36	Física/Nacional	Física	Modelos	EC	1991
37	Física/Nacional	Física	Modelos, metáforas e analogias	EC	1993
38	Física/Nacional	Física	Funcionamento da linguagem	DEP	1993
39	Física/Nacional	Física	Modelos	EC	1998
40	Física/Nacional	Física	Analogias	CC	1998
41	Física/Nacional	Física	Modelos	EC	1998
42	Física/Nacional	Física	Leitura. Textos de divulgação	PL	1998
43	Física/Nacional	Física	Leitura. Textos de divulgação	PL	1998
44	Física/Nacional	Química	Estrutura da Linguagem Científica e Comum	ET	1998

Tabela 1. Quantidades (%) de fontes primárias segundo lugar e disciplina do periódico

Disciplina / Lugar	De Educação em Ciências	De Educação em Física	Total
Internacional	13 (29.5)		13 (29.5)
Brasileira	19 (43.2)	12 (27.3)	31 (70.5)
Total	32 (72.7)	12 (27.3)	44 (100)

A quantidade no parêntese corresponde à porcentagem da quantidade fora do parêntese em relação ao numero total de fontes primarias (trabalhos analisados)

Tabela 2. Quantidades (%) de trabalhos por categorias x década

Décadas / Categorias	1970	1980	1990	Total
CC	1 (2.3)		3 (7.0)	4 (9.3)
DEP	1 (2.3)	1 (2.3)	9 (20.9)	11 (25.5)
EC		6 (14.0)	9 (20.9)	15 (34.9)
ET		3 (7.0)	3 (7.0)	6 (14.0)
PL		4 (9.3)	3 (7.0)	7 (16.3)
Total	2 (4.6)	14 (32.6)	27 (62.8)	43 (100)

A quantidade no parêntese corresponde à porcentagem da quantidade fora do parêntese em relação ao numero total de trabalhos analisados

Tabela 3. Quantidades (%) de trabalhos por área de linguagem x disciplina científica

Disciplina científica / Área de linguagem	Biologia	Ciência	Física	Psicologia	Química	Saúde	Total
Ajuda de leitura		1 (2.3)	1 (2.3)				2 (4.5)
Análise de conteúdo	1 (2.3)		3 (6.8)			1 (2.3)	5 (11.4)
Analise do discurso		1 (2.3)	1 (2.3)				2 (4.5)
Analogias	1 (2.3)	1 (2.3)	2 (4.5)				4 (9.1)
Estrutura do texto e da linguagem científica		1 (2.3)			2 (4.5)		3 (6.8)
Funcionamento da linguagem	1 (2.3)		3 (6.8)				4 (9.1)
Leitura		2 (4.5)	4 (9.1)		1 (2.3)		7 (15.9)
Metalinguagem			2 (4.5)				2 (4.5)
Modelos			13 (29.5)				13 (29.5)
Livro de texto			1 (2.3)				1 (2.3)
Teoria de esquemas e processamento de prosa				1 (2.3)			1 (2.3)
Total	3 (6.8)	6 (13.6)	30* (68.2)	1 (2.3)	3 (6.8)	1 (2.3)	44 (100)

* 19 destes estão em fontes primarias de educação em ciências e 11 em fontes primarias de educação em física.

PROPOSTA DE UM CURSO INTERATIVO DE LABORATÓRIO DE FÍSICA NA ESCOLA DE ENGENHARIA

Julio Cezar Ribeiro

O texto abaixo é utilizado como roteiro para uma aula de laboratório de física onde proponho que a mesma seja dada de forma diferente das aulas tradicionais que normalmente são dadas ao aluno, que vai no laboratório apenas para verificar se os resultados obtidos conferem com aqueles que foram informados pelo professor de teoria. Este processo de ensino venho usando na escola de Engenharia de Lins com grande aproveitamento por parte dos alunos. Maiores informações estou a disposição dos colegas interessados.

Julio Cezar Ribeiro
juliocr@educanet.g12.br

FORÇA DE ATRITO DE ESCORREGAMENTO

a) Experimento Físico

Com o auxílio de um dinamômetro, dois blocos de madeira revestidos de borracha em uma de suas faces sendo que o corpo grande pesa o dobro do pequeno e utilizando pranchas de madeira e fórmica, vamos efetuar alguns experimentos físicos para determinarmos como a grandeza física "Força de Atrito", se comporta.

Primeiramente reflita sobre o que você entende por força de atrito. Como acha que ela aparece? De que grandezas físicas depende? Por exemplo, você acha que um corpo apoiado sobre uma mesa horizontal tem força de atrito? Para que você passe a entender como essa grandeza física funciona faça a seguinte serie de experimentos:

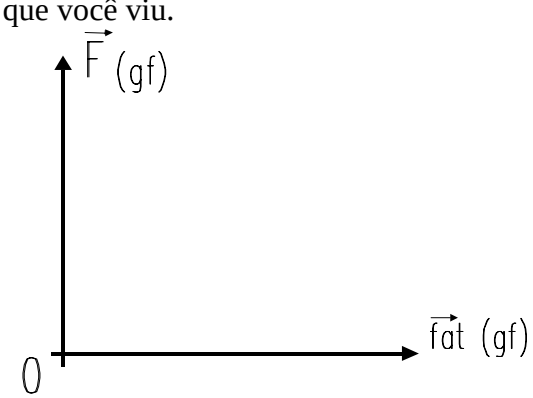
1) Puxe os dois corpos atritando as duas superfícies na chapa utilizando o dinamômetro, de tal forma, que se obtenha um movimento uniforme. Faça a leitura do valor indicado no dinamômetro, sem necessidade de grande precisão e anote os valores que você obteve na tabela abaixo.

	CORPO GRANDE		CORPO PEQUENO	
SUPERFÍCIE	MADEIRA	BORRACHA	MADEIRA	BORRACHA
MADEIRA				
FÓRMICA				

Analise os resultados obtidos na tabela. Que conclusão você tira a respeito?

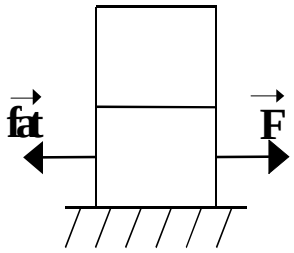
2) Vamos efetuar outra experiência para melhor investigar a força de atrito. Pegue o corpo grande e atrite sua superfície de borracha com a prancha de madeira. Puxe o corpo com o dinamômetro até que ele saia do repouso e depois continue puxando com um movimento uniforme o melhor possível. Repare nos valores que o dinamômetro marca na saída do corpo e depois quando ele está com Movimento Uniforme.

Chamando de $\vec{F}$ a força que o dinamômetro marca e sabendo que a $\vec{fat}$ está sempre no sentido oposto ao do movimento do corpo, faça um gráfico qualitativo, representando o que você viu.



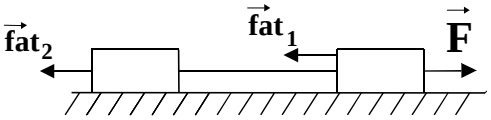
Que conclusões você tira da análise da experiência?

3) Vamos agora colocar um corpo sobre o outro e vamos atritar as superfícies de madeira do corpo com a superfície de madeira da prancha.



Sabemos que F=fat; portanto, puxando os corpos com velocidade constante, teremos o valor da fat.

Valor de $\vec{F}$ =



Valor de $\vec{F}$=

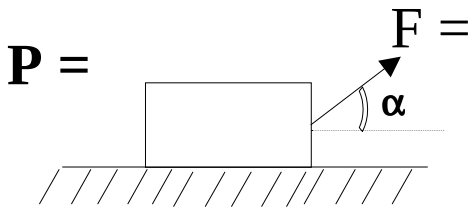
Vamos, agora, puxar os dois corpos separadamente, atritando as mesmas superfícies. É claro que agora teremos:

$$F = fat_1 + fat_2$$

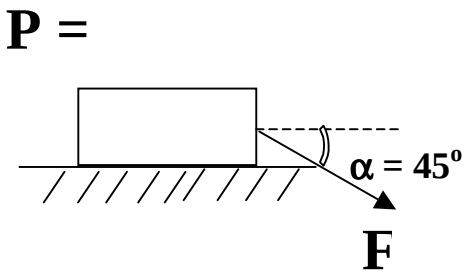
Compare os valores que você obteve para as duas experiências. Que conclusões você tira? O resultado obtido era o esperado? Que argumentos científicos você usaria para justificar este resultado

4) Pegue o corpo grande e faça as seguintes experiências, atritando a madeira do corpo com a madeira da prancha.

I) Pese o corpo com o dinamômetro e puxe-o formando um ângulo de aproximadamente 45º com a horizontal, até que ele saia. Anote os resultados obtidos.



II) Coloque o plano inclinado próximo à beira da mesa e puxe o corpo com o dinamômetro formando um ângulo de 45º com a horizontal para baixo, até que ele saia. Anote os resultados obtidos, sem se preocupar com grande precisão na leitura



Na comparação dos valores obtidos nos experimentos efetuados, qual a conclusão que você tira ?

b) Obtenção do Modelo Matemático

Baseado nas experiências anteriores, observamos que a f_{at} depende diretamente da força de compressão mútua que o corpo exerce sobre a superfície. Nestas circunstâncias, qual modelo matemático que você proporia para descrever essa condição? O que significaria o coeficiente de atrito **μ?**

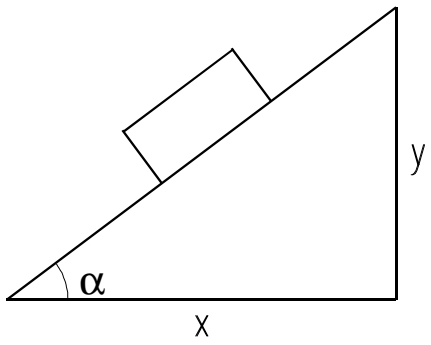
c) Utilização do Modelo Matemático

Vamos agora verificar se o modelo matemático proposto para o calculo da força de atrito conduz aos resultados obtidos experimentalmente. Para tanto, efetuemos a seguinte experiência: Coloque o corpo grande sobre o plano inclinado, atritando a superfície de madeira do corpo com a de madeira do plano inclinado.

Vá erguendo o plano inclinado, lentamente, até que você consiga fazer com que o corpo grande desça o plano com movimento uniforme. Execute algumas vezes este procedimento até que você consiga este movimento.

Calcule o valor da tangente do ângulo α medindo os valores de y e x do plano inclinado com o auxílio de uma régua. O valor da tangente será:

$$\mathbf{tg\alpha = \frac{y}{x}}$$



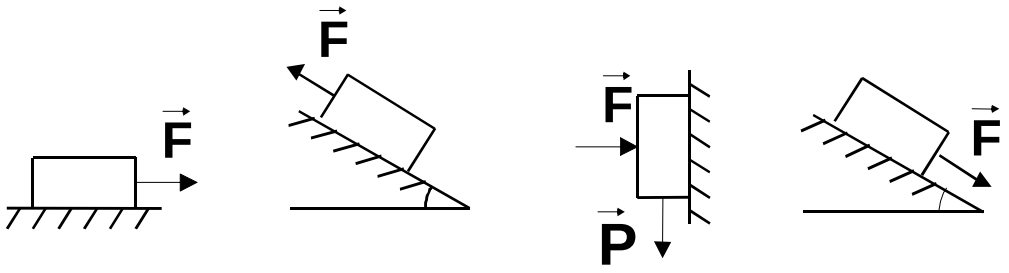
Como o corpo grande está se movimentando com movimento uniforme, a força de atrito tem de ser igual a componente da força peso, na direção da reta de maior declive do plano inclinado e, portanto, teoricamente pode-se mostrar que

$$\mu = tg\ \alpha$$

Já provamos que no plano horizontal a força de atrito pode ser calculada na forma $\mathbf{fat = \mu P}$. Aplicando esta expressão para calcular o valor de μ para o corpo grande numa superfície horizontal e comparando este valor com aquele que você encontrou na realização da experiência no plano inclinado que conclusão você tira?

APLICAÇÃO

Para verificar se você aprendeu como a ***fat*** age nos corpos, indique, nas figuras abaixo, de que forma estão as forças de atrito e a expressão analítica correspondente a cada uma delas, sabendo-se que em todas as situações mostradas, os corpos estão em equilíbrio.



EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO

1. O coeficiente de atrito **(μ)** entre duas superfícies quaisquer pode ser maior do que um? Justifique a sua resposta.

2. Explique porque se faz mais força quando se empurra um pequeno caixote apoiado no chão, do que quando se puxa?

3. Uma escada está apoiada numa parede lisa sem atrito. Faça um croqui desta escada mostrando onde estão aplicadas todas as forças existentes nesta situação identificando cada uma delas.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE ECOLOGIA:
uma experiência pedagógica na 3ª série do ensino fundamental

Flávia de Barros Ferreira Leão [1]
Jorge Megid Neto [2]

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência pedagógica com alunos da 3ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede particular de Campinas. Faz parte de uma pesquisa-ação inserida em um processo de formação de professor em serviço, transcorrido ao longo de aproximadamente 18 meses.

A pesquisa em seu conjunto tinha por objetivos:

– Investigar um processo de formação continuada em serviço da própria professora da turma (e co-autora deste trabalho).

– Promover atividades no Ensino de Ciências, na 3ª série, integradas a um Projeto de Educação Ambiental proposto pela escola no início do ano letivo e que se apresentava com características extracurriculares.

– Desenvolver atividades de Ciências com enfoque na interdisciplinaridade.

– Experenciar um processo de formação continuada e em serviço, verificando os mecanismos que o professor se utiliza nesse processo para a melhoria de sua formação.

Para isso foram realizadas intervenções no planejamento anual da escola, visando atingir os propósitos do trabalho. Uma das atividades realizadas procurava aprofundar a noção de Ecologia com os alunos, ao mesmo tempo em que buscava integrar as disciplinas de Ciências, Estudos Sociais e Língua Portuguesa. A noção sobre Ecologia fazia parte de uma unidade do livro adotado pela escola e também do planejamento anual da 3ª série. O trabalho aqui relatado consiste em uma tentativa de discutir mais profundamente o tema e mudar a metodologia prevista para a abordagem do assunto (com base na leitura e discussão do texto do livro didático), propiciando aos alunos a reelaboração desse conceito por meio de discussões, debates e leitura de vários outros textos.

[1] Aluna da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP.
[2] Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Iniciou-se pela identificação do que os alunos pensavam sobre o termo. Com as respostas deles, a professora elaborou o seguinte texto-síntese, o qual foi lido e comentado com a classe:

Texto elaborado pela professora a partir dos comentários dos alunos sobre "O que é Ecologia?"

No dia três de setembro, perguntei a vocês, alunos da 3ªsérie A, o que era ecologia. Logo vocês me indagaram:

- *Mas para que você qu**er saber?***

Respondi que no nosso livro de Ciências havia esta pergunta e que eu achava interessante vocês me responderem o que sabiam sobre este termo tão utilizado hoje em dia.

Logo o Vinícius respondeu:

- *É não poluir os rios, preservar a natureza, não cortar as árvores...*

Gabi resumiu:

- *Preservar a natureza.*

Fernanda completou dizendo:

- *É falar sobre a natureza.*

Já o Mateus quis aprofundar:

- *Professora, ecologia é a natureza... as coisas naturais...cuidar, meio ambiente preservado.*

Mayara com convicção respondeu:

- *É se referir a tudo que está incluso no ambiente: floresta, animais silvestres...*

Para a Renata ecologia é defender a natureza, não destruir; para a Marina é alguma coisa pura que vem da natureza; Pryscilla acha que é falar sobre os pássaros e Bia que é ajudar a natureza a ficar mais bonita.

Para terminar perguntei:

- *Então, quais são os problemas ecológicos?*

- *Queimadas* – respondeu Suzane.

- *Poluição* – acrescentou Stéphany.

- *Destruição das matas* – completou Paula.

- *Destruição da natureza (queimadas) e pessoas que matam animais em extinção* – disse Renata

E Mayara muito séria afirmou:

- *Cada vez mais as pessoas deixam de lado o meio ambiente; esquecem a cultura natural. Pessoas quase se matam para ter um tapete de pele.*

Esta foi a nossa conversa sobre o que era Ecologia. Vamos ver o que esta palavra significa?

A seguir, selecionaram-se cinco definições de Ecologia presentes em livros didáticos (3ª série; 5ª a 8ª séries; ensino médio) e em um dicionário, as quais foram apresentadas aos alunos. Promoveu-se, então, a discussão entre as definições dos autores e o texto-síntese que contemplava as noções dos alunos. No decorrer dos debates, colocavam-se em contraposição diferentes linguagens e representações sobre o tema. Ao mesmo tempo aprofundavam-se as noções sobre ecossistema, relações entre seres vivos e demais componentes do ambiente, visão antropocêntrica de ambiente e outros aspectos relacionados à Ecologia.

Trechos de alguns dos diálogos ocorridos em sala de aula estão apresentados ao final deste trabalho. Pretende-se, em estudo futuro, aprofundar as idéias e manifestações dos alunos ali representadas.

Após o debate, retornou-se ao texto-síntese inicial, verificando juntamente com os alunos os acertos e limitações de suas manifestações iniciais. Decorrente dessa nova discussão, foi elaborado coletivamente o seguinte texto:

Definição de Ecologia da 3ª A

Ecologia é o estudo das relações dos seres vivos entre si e o restante do ambiente (água, terra, pedras, ar, sol...).

Lembrem-se, o homem é um ser vivo como os animais e os vegetais, por isso faz parte do ambiente. Neste ambiente todos os seres vivos dependem uns dos outros e dos componentes como: água, solo, ar... Portanto não existe algum ser vivo, como o homem por exemplo, que seja mais importante que o outro. Tudo que faz parte do ambiente é importante.

"A palavra Ecologia vem de duas palavras gregas: oikos que significa casa e logos que quer dizer estudo. È portanto o estudo da casa dos seres vivos e todo o restante do ambiente."

O texto foi posteriormente apresentado em um cartaz durante um evento cultural da escola. A atividade foi continuada com outras ao longo do ano letivo. Não se considerou, portanto, o texto acima como ponto final a respeito da discussão sobre o termo Ecologia. As noções ali contidas foram retomadas nas atividades seguintes, ampliando-se o conhecimento dos alunos sobre o ambiente terrestre e seus diversos componentes e determinações.

Neste trabalho em particular, foi possível observar mudanças (ao menos parcialmente) nas noções preservacionistas e antropocêntricas que os alunos tinham do termo Ecologia, aprofundando-se a concepção de ambiente dos mesmos, com vistas a superar as limitações e/ou equívocos de suas noções prévias. Ao mesmo tempo, na abordagem do tema e nos trabalhos realizados em sala de aula foram envolvidos, de forma integrada, os conhecimentos escolares de Ciências, Estudos Sociais e Língua Portuguesa.

Trechos dos Diálogos entre Professor (P) e Alunos sobre a Noção de Ecologia

.....
P: - O que vocês imaginam, quando falamos casa? Qual é a casa dos seres vivos?
As: - *A natureza.*
P: - O que é natureza?
As: - *Plantas, rios...*
P: - Quando falamos casa, o que vem na cabeça de vocês?
V: - *Minha casa por fora.*
P: - Você e seus pais estão na casa?
V: - *Não*
R: - *Daí é lar, professora.*
P: - Como assim?
R: - *Casa é casa, lar são também as pessoas.*
.....
P: - Então qual é a "casa" dos seres vivos?
R: - *A natureza, o ambiente.*
P: - Ah, quando falamos ambiente temos que incluir os seres.
M: - *A definição ficaria melhor se fosse: Estudo do lar dos seres vivos.*
.....
P: - Vocês disseram que os seres vivos são parte do ambiente e o homem é um ser vivo ou não?
As: - *É.*
P: - Então o homem também faz parte do ambiente. A maioria de vocês ontem definiu que Ecologia era o estudo das relações entre os seres vivos com o ambiente. O que é relação, interação?
..... .
M: - *O que tem a ver uma coisa com outra.*
P: - Ah, quando eu falo - isso não tem nada a ver é porque não tem relação. Certo?
As: - *Certo.*
P: - Como no ambiente os seres vivos se relacionam?
M: - *Um depende do outro para se alimentar por exemplo a abelha busca o néctar.*
P: - Então vamos fazer o seguinte. Vamos colocar aqui na lousa as relações que podem ter entre os seres vivos.
.....
P: - Então o que tem no ambiente?
As: - *Plantas.*
P: - Então são vegetais. O que mais?
As: - *Animais.*

P: - E o homem?
E: - *É um animal racional.*
P: - Então vamos fazer as relações.
.....
P: - Vamos colocar o homem separado, para lembrarmos, mas ele é um animal.
F: - *A aranha come o inseto, por exemplo.*
L: - *O gafanhoto come a folha por exemplo.*
As: - *Eles precisam da água, da terra...*
E: - *Por exemplo, uma folha cai e apodrece virando adubo para outra planta.*
T: - *A abelha transporta o pólen.*
.....
P: - Como o homem depende do outro?
V: - *O homem não come o outro.*
P: - Mas ele se relaciona ou não com outro homem?
M: - *Ele conversa, trabalha...*
P: - E o que mais?
L: - *O homem precisa da mulher para ter filho...*
.....
P: - Isso mesmo. Mas o homem só se relaciona bem?
Al: - *Ele destrói, polui a água, o ar.*
E: - *Professora, tudo depende de tudo, tudo está relacionado.*
P: - Realmente, tudo está relacionado.
.....
P: - Mas para vocês existe alguma coisa mais importante que outra?
E: - *Não, tudo depende de tudo.*
P: - Então o homem não é mais importante.
.....
P: - Quem é mais importante o lixeiro ou o presidente?
Al: - *Presidente... Não o lixeiro...*
P: - Será que o presidente é mais importante? O que o presidente tem que o lixeiro não tem?
As: - *Dinheiro.*
P: - O dinheiro faz alguém ser mais importante que o outro?
As: - *Não.*
P: - Então são iguais , a diferença é que o presidente por ser presidente é conhecido por várias pessoas. Mas as pessoas valem pelo que são ou pelo que tem (dinheiro)?
P: - Quem vocês acham mais importante: vocês ou uma criança de rua?
As: - *A mesma coisa.*
P: - Isso, pois elas não têm culpa de terem sido abandonadas, não é?

BIBLIOGRAFIA

AMABIS, José Mariano, MARTHO, Gilberto R. **Fundamentos da Biologia Moderna.** 1. ed. São Paulo : Moderna, 1990.

AMARAL, Ivan A. do. Ambiente, Educação Ambiental e Ensino de Ciências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Ciências na Escola de 1º grau – Textos de Apoio à Proposta Curricular.** São Paulo : SE/CENP, 1990. p. 39-73.

CLEFFI, Norma Maria. **Curso de Biologia – Ecologia**. São Paulo : Harbra, 1986.p.13.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1977. p. 172.

FRACALANZA, H., AMARAL, I. A., GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de Ciências no 1º grau.**. São Paulo : Atual, 1987. (Projeto Magistério)

GOUVEIA, Mariley S. F. Atividades de Ciências: a relação teoria-prática no Ensino. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.3, n.1, p. 9-14, jan./dez. 1994.

GOUVEIA, Mariley S. F. Construindo uma metodologia de ensino de Ciências com professoras do ciclo básico. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Ciências na escola de 1º grau – textos de apoio à Proposta Curricular.** São Paulo : SE/CENP, 1990. p. 75-97.

LEÃO, Flávia de B. F. Formação continuada do professor e ensino de Ciências na 3ª série do ensino fundamental. Campinas : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia).

OLIVEIRA, Nyelda R., WYKROTA, Jordelina L. M**. Ciências Descobrindo o Ambiente**. v.3. Belo Horizonte : Formato, 1991.

PAULINO, Wilson Roberto. **Ecologia Viva**. São Paulo : Ática, 1992. p.3

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde; 1º grau.** 3.ed. São Paulo : SE/CENP, 1988. 58p.

SARIEGO, José Carlos. **Educação Ambiental – As Ameaças ao Planeta Azul.** São Paulo : Scipione, 1994. p. 10.

DESENHO ANIMADO:
O HUMOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE FÍSICA

Antonio Carlos de Miranda[1] (UFF)
Lucia da Cruz de Almeida[2] (UFF)
Angelo Bruno Andrade Fiasca[3]
Cícero Rogério da Silva Barros[4]
Luiz Raimundo Moreira de Carvalho[5]

1 - Introdução

Este trabalho foi desenvolvido nas disciplinas de Prática de Ensino e Instrumentação para o Ensino de Física, do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os programas dessas disciplinas são articulados e têm por objetivo analisar, formular e implementar propostas alternativas para o ensino de Física na escola média. No segundo semestre letivo de 1998 assumimos o desafio de utilizar, na escola (campo de estágio), o desenho animado como recurso didático.

As pesquisas têm apontado (INSAUSTI, 1995) para a utilização de recursos audiovisuais, como ferramenta de ensino e de aprendizagem. No entanto, o uso de desenho animado nas atividades escolares não tem sido explorado, pelo menos em relação à Física.

Alguns autores enfatizam a importância do lúdico (WORNER, 1998; HARRIS, 1991) como estratégia que propicie a compreensão de conceitos físicos. Entretanto, isso é proposto considerando que o humor é um “assunto sério” e que deve ser observado com “olhar curioso”.

Imagem, humor e concepções inusitadas sobre fenômenos físicos são características do desenho animado. Essa constatação, associada ao fato de que este tipo de filme é familiar ao estudante, nos fez perceber a importância de sua utilização como recurso didático.

A nosso ver, as situações físicas exibidas no desenho animado, quando utilizadas em sala de aula, permitem aos estudantes expor idéias e estimula o debate em torno de possíveis explicações, conflitantes ou não, com as cientificamente aceitas pela Física.

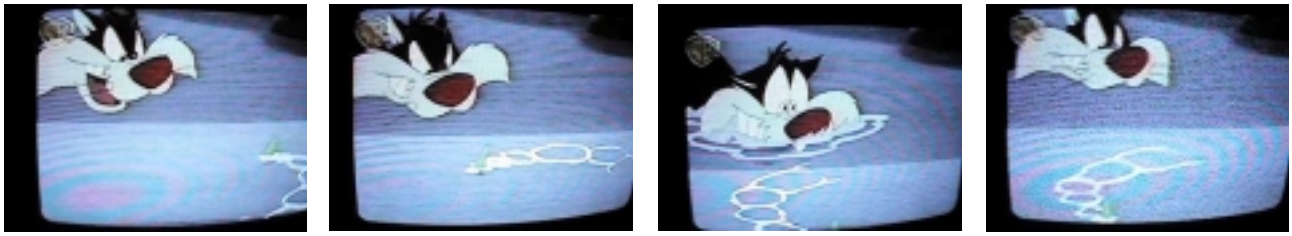
Cabe destacar que nos adaptamos a grade curricular da escola (campo de estágio). Sendo assim, aos nosssos licenciandos foi oferecida a prática docente em turmas da 1ª série do Ensino Médio, onde estava previsto o desenvolvimento dos primeiros conteúdos de Mecânica.

2 - Elaboração do material didático

2.1 - Vídeo

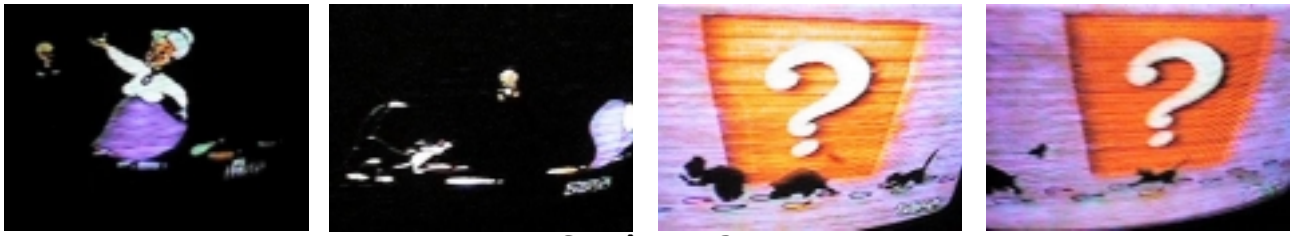
Dentre as etapas do trabalho, a que teve maior duração foi a elaboração do vídeo com situações de desenho animado, adequadas ao programa da escola. Essa fase desdobrou-se da seguinte forma: análise de fitas de desenho animado (aproximadamente 12 horas); seleção e reprodução em fita VHS de cenas envolvendo conceitos físicos; delimitação do tema a ser explorado (trajetória e movimento); edição final de uma fita VHS para o desenvolvimento do tema. Essa edição final resultou numa fita de vídeo dividida em duas partes, totalizando 8 cenas reproduzidas em velocidade normal e em *"slow motion"*.

A parte I apresenta 4 tipos de trajetórias, que favorecem a exploração dos conceitos de posição e de referencial. A seguir, são apresentadas reproduções de 4 fotos seqüenciais (obtidas por câmera digital, modelo CASIO QV-11; Coreldraw / QV-LINK)[6] de cada uma dessas cenas.

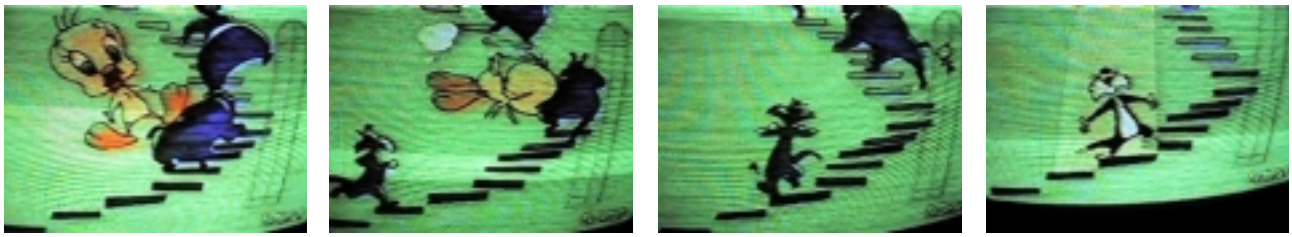


Seqüência I-1

Seqüência I-2

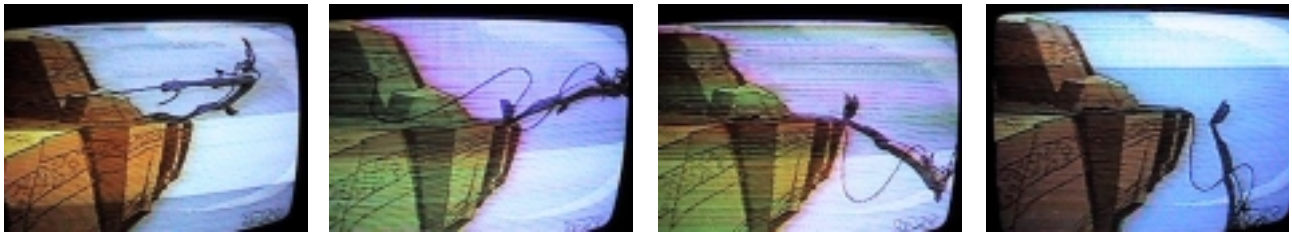


Seqüência I-3



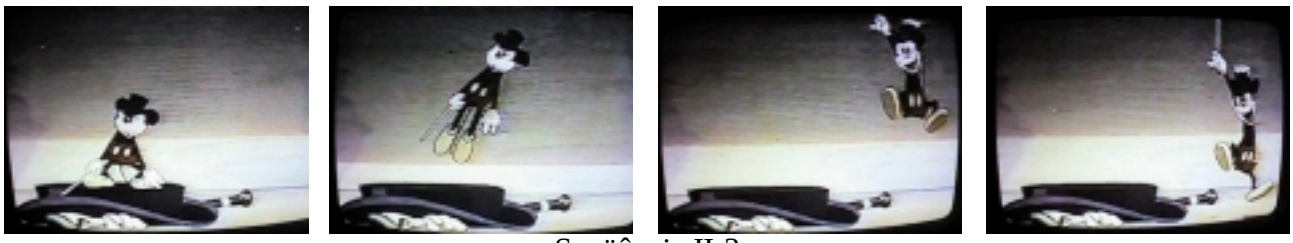
Seqüência I-4

A parte II também apresenta 4 cenas, que exibem situações relacionadas à movimento. Entretanto, apenas uma é coerente ao modelo físico. As seqüências de fotos a seguir representam essas cenas:

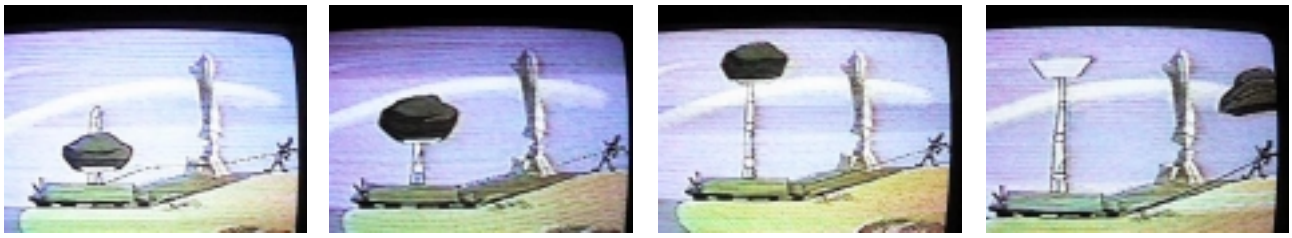


Seqüência II-1

Seqüência II-2



Seqüência II-3



Seqüência II-4

A análise dessas cenas pelo aluno possibilitará a identificação daquela(s) que ele julga correta(s), permitindo assim ao professor provocar o debate a partir das respostas dos alunos, favorecendo, ao mesmo tempo, a introdução do tema **força x movimento**.

2.2 - Material impresso

O recurso audiovisual descrito no item anterior foi complementado com questões exploratórias (anexo). Elas foram elaboradas com diferentes graus de dificuldade e organizadas em consonância com as partes I e II do vídeo.

Pretendíamos, com isso, que o aluno explicitasse suas idéias a cerca dos conceitos físicos envolvidos no vídeo. Além disso, para verificarmos se apenas as cenas observadas pelo aluno eram suficientes para que ele solucionasse as questões exploratórias, foram inseridas, em duas delas, reproduções, em papel, das seqüências II-2 e II-3.

3 - Implementação da proposta: análise e discussão

O planejamento inicial deste trabalho previa a elaboração e implementação de propostas alternativas para o ensino de Física, conjugando-as à prática docente dos licenciandos em uma escola pública (campo de estágio). Todavia, a defasagem entre os calendários da Universidade e dessa escola limitou a aplicação da proposta, já que não foi possível alcançar o número desejável de alunos. Dessa forma, a proposta foi aplicada[7] a 80 alunos de um curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior e voltado para a comunidade de baixa renda. Esse curso é apoiado por alguns setores da Universidade e conta com a participação voluntária de professores do seu quadro docente.

O grupo de alunos que constituiu a amostra é heterogêneo sob o ponto de vista de um ensino formal de conteúdos de Física durante sua vida escolar, pelas próprias características intrínsecas de seu espectro social.

A parte I – folha 1 do material impresso está relacionada às 4 cenas da primeira parte do vídeo. As questões formuladas visavam verificar a concepção do aluno em relação aos conceitos de posição, referencial e trajetória, ordenadas em grau crescente de dificuldade e apoiadas apenas nas imagens que ele observou no vídeo.

A análise da primeira questão dessa etapa indicou uma supremacia de respostas em branco (70%), apenas 9% tentou caracterizar a posição do peixe. Em relação à segunda questão - cena dos carros na estrada – os percentuais repetiram-se .

Na terceira questão, foi proposto ao aluno que ele caracterizasse o grau de dificuldade na determinação de posições nas 4 cenas. O resultado encontrado não possibilita nenhuma análise conclusiva, já que aproximadamente o mesmo número de alunos optou pelas cenas 1 e 4, apontando-as como as mais fáceis. Entretanto, é possível afirmar que eles consideraram a repetição do movimento circular (seqüencia I-1) indicadora de uma “posição”. Aparentemente, isso pode significar que os alunos não valorizam a existência de pontos que possam ter a atribuição de referencial.

Foi apresentado ao aluno duas outras situações (parte I – folha 2) relacionadas aos conceitos de posição e referencial, onde foram inseridas representações gráficas relacionadas às seqüências I-1 e I-2, procurando, assim, verificar a necessidade dessa forma de visualização na solução das questões exploratórias.

A análise das respostas a essas questões nos permite afirmar que a visualização dessas representações estimularam um maior número de alunos (90%) a explicitar justificativas. Todavia, 74% delas podem ser caracterizadas pela ausência de conceituação científica relacionada à posição.

Como foi ressaltado anteriormente, a parte II do vídeo exibe situações que envolvem movimento, nas quais a seqüência II-2 é a correta. As cenas com trajetórias incoerentes com o modelo físico foram selecionadas propositalmente, objetivando que o aluno verificasse a posssibilidade de sua ocorrência na natureza, isto é, a idéia de uma charada. Desse modo, foi formulada uma questão (parte II - folha 3) na qual ele apontava a(s) cena(s) possível(is) de acontecer(em). A opção correta foi assinalada por cerca de 48% dos alunos, como pode ser observado na tabela 1, onde são apresentadas respostas dos alunos a essa questão.

Respostas	**%**
apenas a cena 1	16,3
apenas a cena 2	47,5
apenas a cena 3	10
apenas a cena 4	3,8
cena 2 e outras	10
Branco	10
Outras	2,4

Tabela 1: Respostas à questão da parte II – folha 3 do material impresso.

O objetivo dos itens **a** e **b** da parte II - folha 4 foi verificar a percepção do aluno ao observar, nas seqüências II-2 (filhote do Pluto) e II-3 (Mickey), a formação das figuras geométricas a seguir:

Fig. 1: trajetória do filhote do Pluto

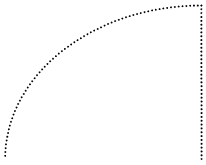


Fig. 2: trajetória do Mickey

Além disso, que o aluno associasse a essas figuras a trajetória com maior possibilidade de ser “verdadeira” (item **c**).

Ressaltamos que quase a totalidade dos alunos descreveu, para ambas as cenas, trajetórias curvilíneas, isto é, não discriminando-as.

A seguir são apresentados os percentuais de respostas dos alunos ao item **c**.

Respostas	**%**
a trajetória do cachorrinho é correta	66
a trajetória do Mickey é correta	10
as duas trajetórias são corretas	15
Branco	9,0

*Tabela 2: Freqüência de respostas ao item **c** da parte II – folha 4 do material impresso.*

Um outro aspecto a ser destacado é que apesar de 66% dos alunos ter escolhido a opção correta (filhote do Pluto), não a fizeram pela característica da trajetória (parabólica). As suas justificativas para essa opção estavam, por um lado, associadas às possibilidades do Pluto tocar a tábua, ou à sua destreza em alcançar o filhote no ar, por outro, consideravam impossível o Mickey ser lançado àquela altura pela cartola. A seguir, são apresentados alguns exemplos de justificativas dos alunos.

> *"O peso do cachorro (Pluto) sendo maior do que o do cachorrinho foi possível jogá-lo para o alto."*
>
> *"Empregada uma força de um lado da tábua (...) o corpo que estava do outro lado é lançado."*
>
> *"(A tábua) vai fazer o papel da gangorra."*
>
> *"O Mickey subia e descia como se fosse uma mola."*

4 – Considerações finais

A proposta apresentada confirma os resultados de outras pesquisas quanto a utilização do vídeo e do lúdico, em sala de aula, como instrumento de motivação à aprendizagem.

Em relação ao desenho animado, apesar dos estudos não apontarem o seu uso no ensino de Física, este trabalho constata a sua importância como poderoso recurso no processo de ensino e de aprendizagem desta ciência.

Entretanto, os nossos resultados confirmam uma hipótese inicial subjacente a este trabalho, isto é, que por si só, as cenas de desenho animado, apresentadas no vídeo, não seriam suficientes para que o aluno as analisassem com profundidade. Desse modo, fica demonstrada a importância de complementá-las, com a reprodução em papel, como propusemos no item 2.2. Uma alternativa que se apresentou durante a implementação da proposta, na escola, foi a substituição da reprodução colorida das cenas de vídeo, prevista inicialmente para ser incluída no questionário de cada aluno, por impressão, dessas cenas, em transparência, diminuindo assim o custo.

Foi possível constatar, ainda, que o desenho animado pode ser usado como ponto de partida para introdução de temas, criando assim um ambiente propício à explicitação de idéias pelos alunos, ao debate e à sistematização de conteúdos.

Finalmente, ressaltamos a importância desse tipo de atividade enquanto vivência incorporada à dinâmica da sala de aula, rompendo, portanto, as dicotomias teoria-prática e ensino-pesquisa, durante a formação inicial do futuro professor do Ensino Médio

Notas:

1 e 2 – Professores do Departamento de Física da Universidade Federal Fluminense (UFF)

3 e 5 – Licenciandos do Curso de Física da UFF

4 – Licenciado em Física pela UFF

6 – Colaboração de Maxwell Lobato Pereira na obtenção das fotos digitalizadas.

7 – Colaboração do Prof. José Antônio e Souza do Departamento de Física da UFF e dos alunos do Projeto PVNC.

Referência Bibliográfica:

HARRIS, S. *For Personal Ads to Cloning Labs: More Science Cartoons from Sidney Harris.* N.Y.: W.H. Freeman, 1991.

INSAUSTI, M. J. et al. "La Utilización del Vídeo para la Enseñanza de Conceptos Básicos (calor y temperatura)". *Enseñanza de las Ciências, 13 (2),* 193-198. Madri: 1995.

WORNER, C. H. & ROMERO, A. "Una Manera Diferente de Enseñar Física: Física y Humor". *Enseñanza de las Ciências, 16 (1),* 187-192. Madri: 1998.

ANEXO

PARTE I - Folha 1

1ª Questão:

Observe novamente a cena 1. Escolha uma posição do peixe (através de sua barbatana) que está girando em frente ao Frajola. Procure uma maneira de caracterizar a posição escolhida.

2ª Questão:

Escolha um dos carros da cena 2 e descreva seu movimento. Em relação ao carro escolhido, como você, em um certo instante, poderá determinar a sua posição ? Explique.

3ª Questão:

Compare as 4 cenas. Enumere-as de 1 a 4, de acordo com o seu grau de dificuldade na determinação das posições. Adote o número 1 para classificar a cena onde você teve maior facilidade.

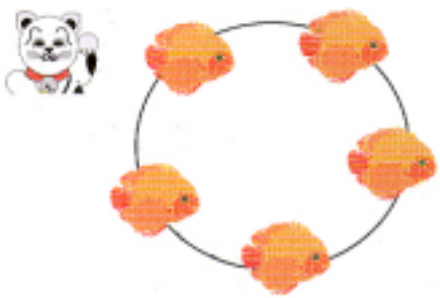
☐ cena 1 ☐ cena 2 ☐ cena 3 ☐ cena 4

Justifique sua resposta.

PARTE I - Folha 2

1ª Questão:

A figura ao lado é uma representação da trajetória do peixe, apresentada na cena 1. Escolha uma posição do peixe (através de sua barbatana) e procure uma maneira de caracterizá-la.



2ª Questão:

Suponha que na cena 2 você tenha escolhido o carro representado na figura ao lado. Com o auxílio da figura tente caracterizar a posição do carro.

PARTE II - Folha 3

Dentre as cenas que você assistiu na parte II do vídeo, qual(is) a(s) que você considera possível(is) de acontecer(em) na realidade ?

☐ cena 1 ☐ cena 2 ☐ cena 3 ☐ cena 4

PARTE II - Folha 4

As seqüências de slides, a seguir, representam as sucessivas imagens das cenas 2 e 3 respectivamente.

a) Desenhe, no retângulo abaixo, a trajetória do cachorrinho na cena 2.

b) Repita o procedimento do item (a) para a trajetória do Mickey na cena 3.

c) Dentre as opções abaixo, escolha aquela que tem maior possibilidade de ser verdadeira:

I - a trajetória do cachorrinho é correta.

II - a trajetória do Mickey é correta.

III - as duas trajetórias são corretas.

Justifique sua resposta.

AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Deisi Sangoi Freitas
[Profa. de Metodologia do Ensino
CE/UFSM- doutoranda FE/UNICAMP]

Cristina Bruzzo
[Profa. Dra. em Metodologia do Ensino
FE/UNICAMP]

Vivemos hoje num mundo onde a presença da imagem é cada vez maior. Não conhecemos ainda, qual é exatamente o impacto da imagem no ensino, nem como seu conteúdo se relaciona com o texto que esta ilustra. Entretanto pode-se facilmente dimensionar a sua presença cada vez maior, por conta da digitalização da informação, que conforma um tipo de texto que já não pode prescindir da imagem. Surgem a partir daí muitas questões: Quem realiza as imagens didáticas e qual a correção na sua realização ? . Teriam estas imagens um significado ilustrativo ? Ou de pausa visual ? Elas facilitariam a compreensão do texto ? Seriam imagens metafóricas ? Ou esta presença seria apenas uma questão mercadológica ? Enfim, qual o sentido dessa presença ?

O Livro Didático por sua vez é o recurso mais presente no atual sistema de ensino e, tem sido objeto de pesquisas no Brasil desde o final da década de 70, o que se justifica olhando-se para os números relativos ao mercado de livros didáticos no país, algo em torno de 258,5 milhões de exemplares ou 1 134 milhões de dólares só no ano de 1998[1]; junte-se a isso o fato de que para muitos alunos estes serão os únicos livros com os quais terão contato durante sua vida escolar e como afirmam Silva e Almeida[2]; que este recurso *não representa apenas a fonte dos textos utilizados nas aulas, seu uso está relacionado à própria estruturação das atividades de ensino em que se encontram professores e alunos. Ele está relacionado à seqüência das aulas , ao que o professor diz, como diz, o que faz e como faz.* Assim sendo acreditamos que os estudos sobre o L.D. continuam sendo de grande importância no contexto educacional do país.

Vários autores trataram em suas pesquisas de questões relativas aos livros didáticos de ciências e de biologia. apontando inadequações metodológicas e conceituais e fazendo inclusive algumas observações sobre as imagens ali presentes sem no entanto fazer deste, o aspecto central de seus trabalhos como pretendemos aqui.

[1] Dados retirados de reportagem da revista Época de 2 de Agosto de 1999 – fonte: Câmara Brasileira do Livro.

[2] Henrique César da Silva e Maria José P. M. de Almeida. Condições de Produção da Leitura em aulas de física no ensino médio: Um estudo de caso. ALB, 1998 (p. 147)

Numa aproximação preliminar com os livros de biologia de ensino médio e objetivando quantificar a presença das imagens neste material, nos deparamos com uma primeira dificuldade que se relaciona ao próprio conceito de imagem[3].

Optamos por considerar imagem, tudo que não era texto ou seja, esquemas, tabelas, gráficos, gravuras, desenhos e fotos.

Nesse sentido selecionamos quatro coleções de diferentes autores e de diferentes editoras para verificar esta presença.

As coleções analisadas foram as seguintes:

(A) coleção de Wilson Paulino /editora ática de 1992/ 3 volumes
(B)de Sônia Lopes/editora Saraiva,1994 /3 volumes
(C) de Cesar e Sezar/editora Atual,1990 /3volumes
(D).de Martho e Amabis /editora Moderna, 1985

Os dados específicos obtidos com as quatro coleções analisadas estão disponíveis na **Fig.1**, onde podemos constatar que o número de páginas com imagens varia de 74% a 90% do total das páginas dos livros .Fazendo-se a média dos dados das quatro coleções, constatamos que são observadas imagens em aproximadamente 80% das páginas dos livros selecionados, restando apenas 20% das páginas onde se observou somente texto, incluindo-se na categoria de texto, os índices, glossários, exercícios e a bibliografia.

Observamos que os volumes onde haviam menos imagens foram os terceiros volumes de cada coleção, cujos conteúdos se referem à **Genética, Evolução e Ecologia.** Foram examinadas também obras com a finalidade de verificar a influência dos exercícios nas porcentagens; para tanto analisamos outra coleção de três volumes de Wanderley Carvalho, editora FTD/98 **(E)** e um volume único da Moderna de 99 onde há conteúdos para serem desenvolvidos nos três anos do ensino médio, de Amabis e Martho **(F)**.

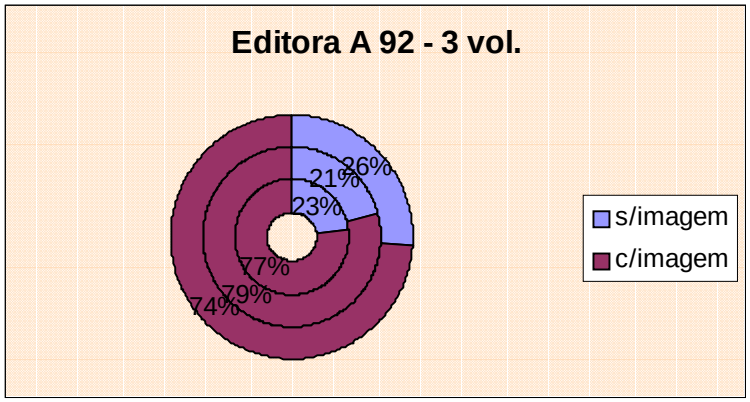
As novas contagens estão registradas na **Fig.2**. Pudemos constatar a presença das imagens em até aproximadamente 94% das páginas quando não eram consideradas as. páginas com exercícios, pois o número de imagens nos exercícios é menor.

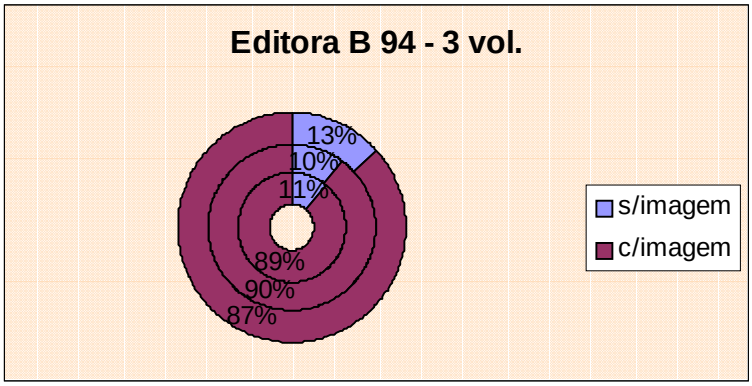
Estas constatações, vieram então a confirmar nossa hipótese inicial sobre a presença significativa destes recursos gráficos nos atuais livros didáticos de biologia do ensino médio. Isto nos faz refletir sobre uma outra forma de referência ao livro didático, a de livro- texto e que nos casos observados nos remete a de imagem-texto, ou texto – imagem, isto é, os livros didáticos atuais de biologia para o ensino médio demandam uma leitura que inclua esta presença e dê conta de seu significado.

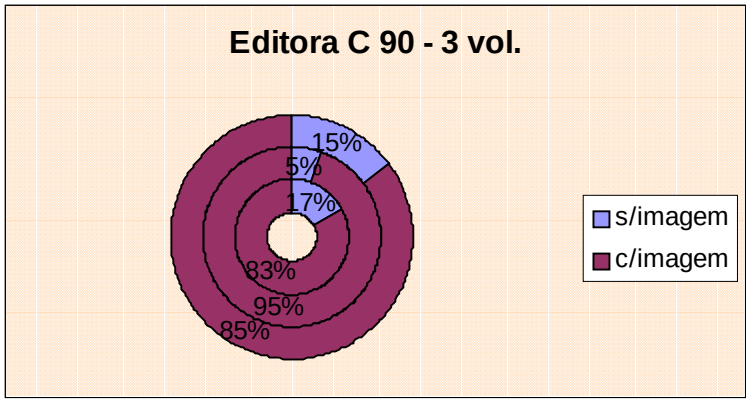
Figura 1: Percentual de páginas com a presença de imagens em livros didáticos de biologia

[3] Ferreira (1975) conceitua **imagem** [Do lat. *Imagine*] como a *r*epresentação gráfica plástica ou fotográfica de pessoa ou objeto. (...). Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo; enquanto que **figura** para o mesmo autor, é a representação de imagem por meio de desenho, gravura, fotografia etc.(p.626) e **ilustração** tem o sentido de esclarecimento, explicação, exemplificação e ornamento .

de 4 editoras. Ensino médio. O círculo interno refere-se ao volume I, o intermediário ao II e o externo ao III.







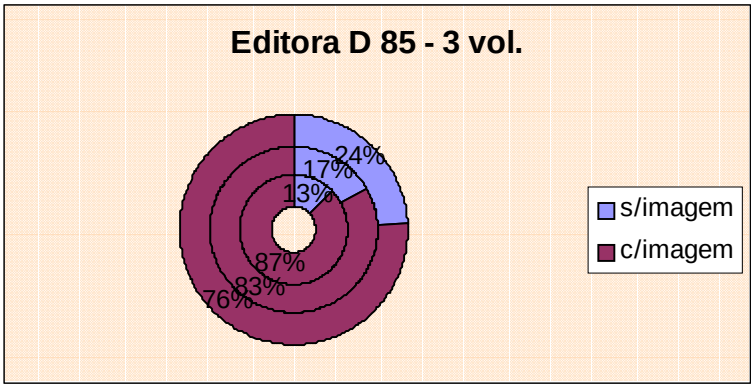
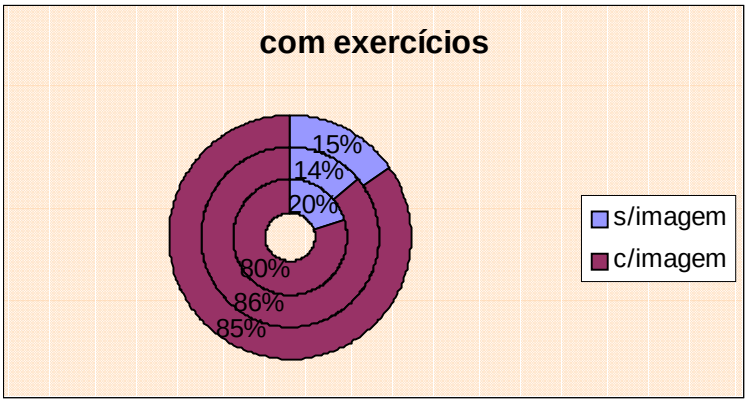
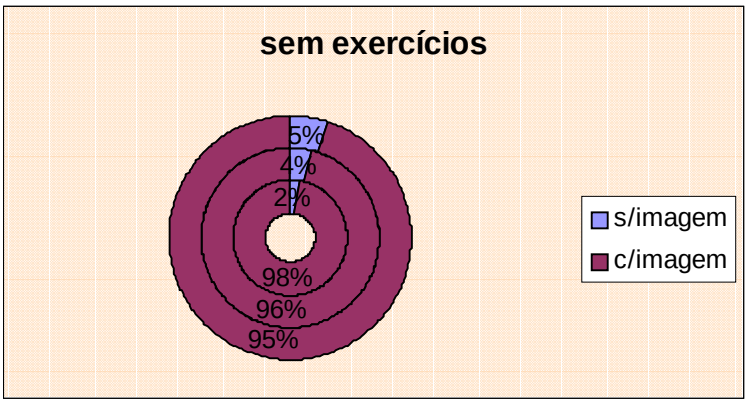
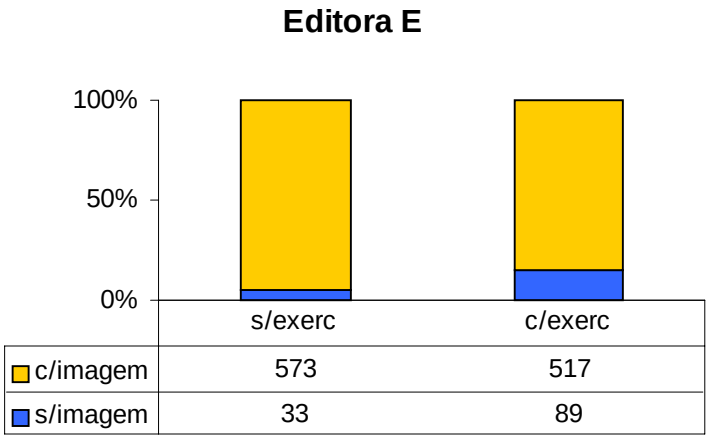


Figura 2: Presença de imagens em livros didáticos de biologia de 2 editoras. Ensino médio.







DADOS QUALITATIVOS:

Na etapa seguinte, passamos a uma análise qualitativa do material., levando em conta o tipo da imagem, sua relação com o texto (se é pertinente, se ilustra ou complementa...), as proporções (questão da escala), a cor (qual o sentido, destaque, realista...), o grau de codificação (utilização de símbolos...), a clareza, a presença/ausência de legendas e sua necessidade, o tempo (seqüência de fenômenos, eventos passados, projeções futuras...), o movimento (indicação de ações, processos fisiológicos...) dentre outros aspectos.

Alguns autores afirmam que a imagem permanece na memória visual (memória de longo prazo) com clareza e, muitas vezes, substitui o texto que foi esquecido. *A imagem, sem dúvida, constitui-se em mediador indispensável ao desenvolvimento do pensamento, da ação e da linguagem do educando*[4]. Segundo Novaes(1985), as imagens podem ser r*eprodutoras*, quando evocam objetos ou eventos já conhecidos e que se identificam neles mesmos; ou e*mancipatórias,* quando representam situações e movimentos não percebidos anteriormente. O conteúdo da imagem deve ainda permitir o desenvolvimento dos níveis de abstração contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de pensar produtivamente, bem como, segundo a mesma autora, *desempenha papel importante na transmissão dos conceitos desde que seja integrada e decodificada no contexto cultural de uma comunidade e no seu cotidiano*. Sabemos que a ciência é também cultura, e que habilidades como interpretar significados, avaliar critérios, observar ambigüidades, especificar objetivos, justificar, resolver problemas lógicos de raciocínio indutivo ou dedutivo, reconhecer seqüências, formular relações , etc. fazem parte de seu universo cultural.

Em artigo da revista Tecnologia Educacional intitulado: A valorização do L. D. de maio/junho de 1979, afirma-se que afirma que: *os livros de ciências ou de geografia que utilizam fotos e gráficos respeitam, na medida do possível, o princípio da paginação binária, ou seja, a página da esquerda é normalmente de texto e a da direita contém os elementos ilustrativos complementares,*[5].

Observamos que os atuais L. D. de biologia analisados, não seguem estas orientações. e, as figuras ocupam todas as folhas sem distinção de páginas.

Amaral e Neto (1997), entendem que as deficiências nos aspectos gráficos, tais como ilustrações sem escalas, qualidade inadequada do papel ou uma diagramação cansativa podem ser corrigidos, por intermédio de uma nova editoração; o que não vemos de forma tão tranqüila ,já que isto significa um custo de produção que não interessa à editora e que só ocorrerá a medida que houver pressão no sentido de serem estes aspectos considerados como aspectos realmente significativos e não apenas detalhes.

Podemos ainda supor que dada a significância da imagem, após alguns anos, permanecerão do estudo de Biologia na escola, algumas imagens a partir das quais o ex-aluno, quando necessário, tentará reconstituir o conhecimento original, isto reforça a importância de nós professores estarmos mais atentos a esta presença, que como assinalamos é muito expressiva nos livros didáticos de biologia do ensino médio e certamente no material didático em geral .

---

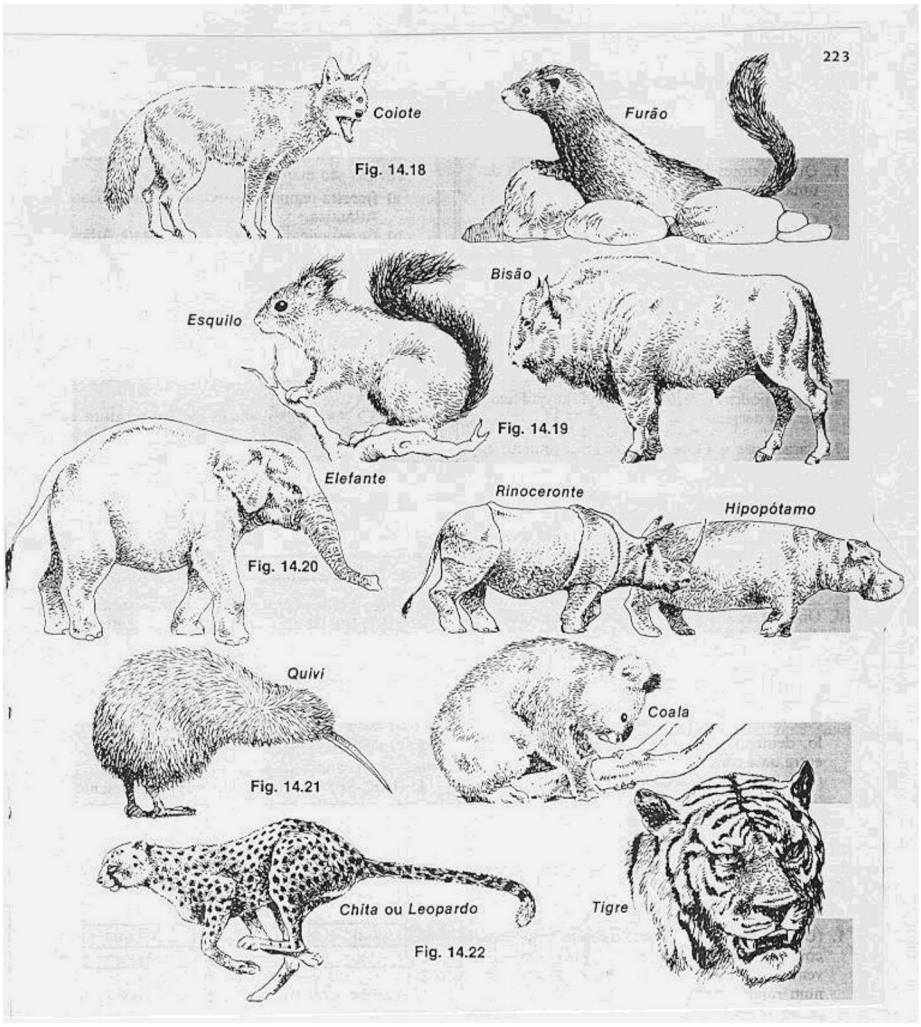
[4] Novaes, Maria Helena. PhD. Psicologia – Professora Adjunta da UFRJ e da PUC?RJ. Membro do Conselho consultivo SOBREARJ. Revista Tecnologia Educacional/ 85 (p.28)

[5] Revista Tec. Educacional, (op. cit)

Vamos a partir daqui dar alguns exemplos das relações encontradas, segundo os aspectos explicitados anteriormente, incluindo as imagens referidas.

Nesta etapa ainda não especificamos categorias de análise, o que pensamos construir posteriormente com a continuidade do trabalho .

O 1ª tipo de Imagem **(IA)** refere-se a questão da escala:



Observamos que os animais aí representados aparecem de corpo inteiro ou em alguns casos apenas a cabeça; não há indicação do tamanho de cada um ou uma relativização no sentido de dar conta das comparações, por exemplo: o esquilo é representado do mesmo tamanho que o bisão, o quivi do tamanho do rinoceronte, do hipopótamo, do coala, do Chita ou leopardo e da cabeça do tigre e assim por diante. Claro que vários desses animais são do conhecimento do aluno de ensino médio, porém nem todos o são, o que requer uma indicação de tamanho para que o aluno tenha alguma informação sobre este aspecto.

Ainda podemos comentar que alguns estão representados de forma contextualizada, isto é existe na imagem alguma referência do ambiente onde o animal vive, outros no entanto estão no espaço, sem qualquer referência deste tipo.

O 2ª tipo de Imagem **(IB)** exemplifica a inadequação entre imagem e texto:

Fig. 7.2 — Animal tipico da tundra ártica.

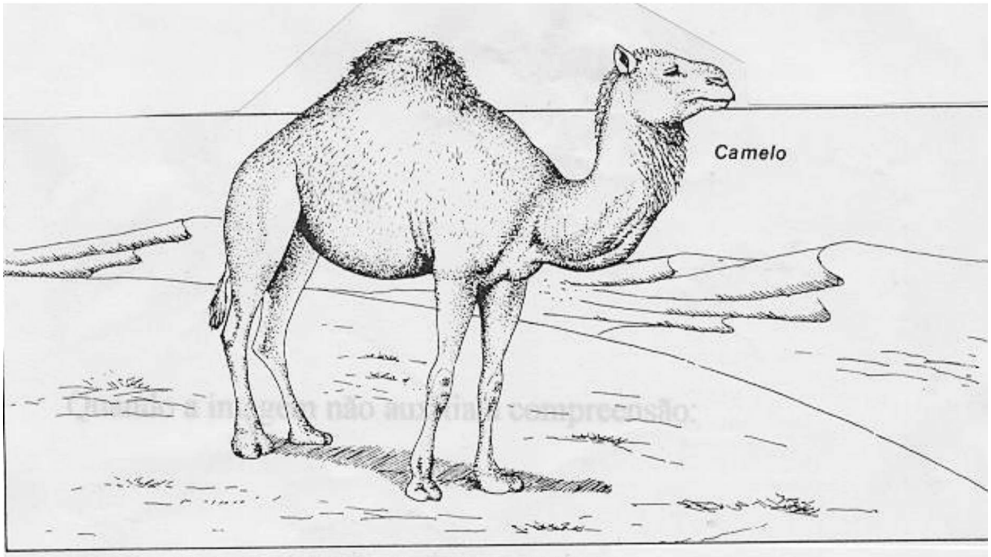


Fig. 7.1 — Animal altamente adaptado à vida desértica.

Aqui o boi almiscarado é representado com uma legenda que afirma : *Animal típico da tundra ártica*, enquanto que um camelo representado a seguir, traz a seguinte legenda: *Animal altamente adaptado à vida desértica*. Olhando mais atentamente vê-se que os dois animais estão num ambiente, talvez gelado no caso do boi e arenoso e quente no caso do camelo. Estas informações no entanto, não podem ser identificadas pois há uma semelhança entre elas que permitiria afirmarmos que o boi está num deserto

enquanto que o camelo encontra-se na neve. Fora isto, não há na imagem qualquer indicação de que o boi e o camelo estão plenamente adaptados ao seus ambientes, como afirma o texto, pois a presença de pêlos nos dois pouco informa de suas adaptações às regiões onde são encontrados freqüentemente.

O 3° tipo de imagem **(IC).**traz para discussão a questão das imagens que não auxiliam a compreensão:

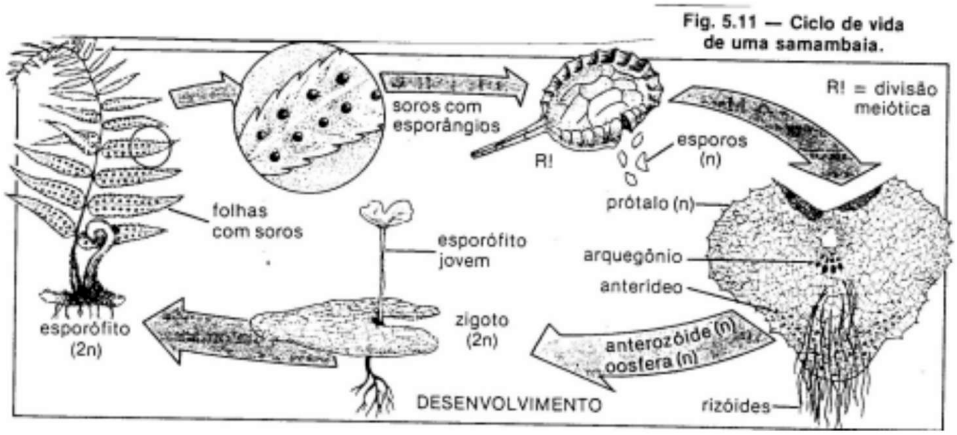


Fig. 5.11 — Ciclo de vida de uma samambaia.

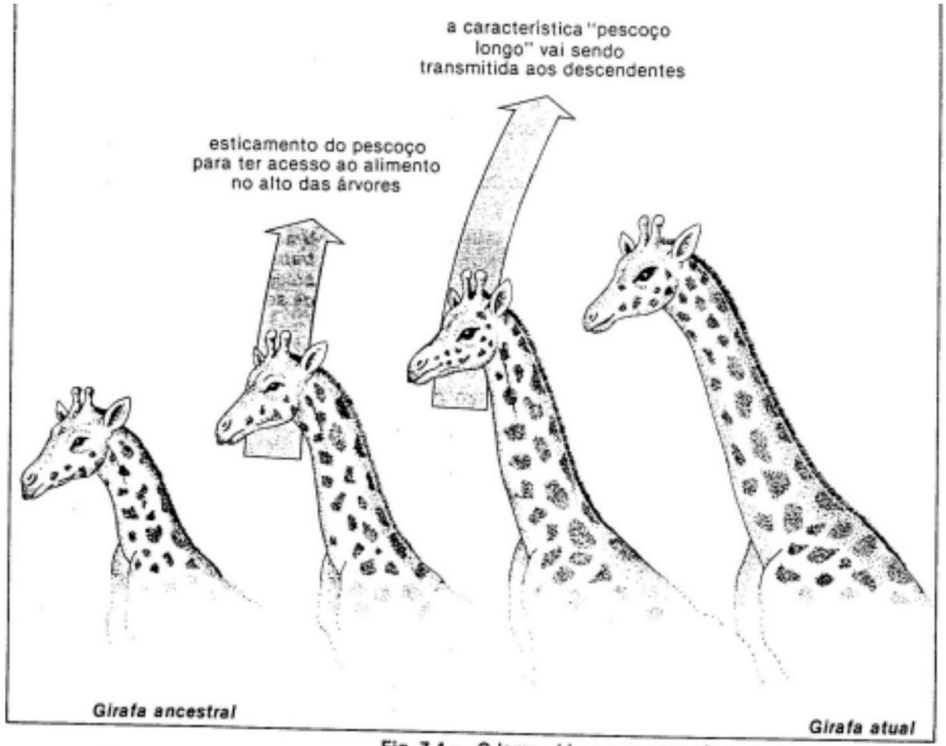
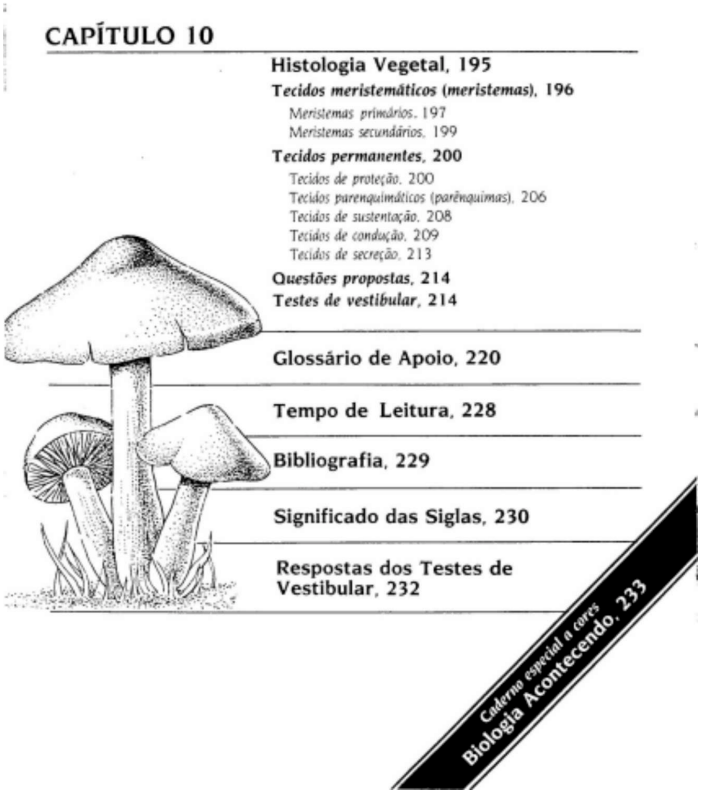


Fig. 7.4 — O lamarckismo e o comprimento do pescoço das girafas.

Na imagem anterior aparece o esquema de um ciclo reprodutivo das pteridófitas, no caso uma samambaia, este é um tipo de imagem-síntese, que pretende dar conta de muitas informações no caso bem complexas. O que ocorre é que esta imagem serve muito mais a quem já tem conhecimento profundo dos conteúdos relacionados, do que a quem esta aprendendo sobre estes conceitos. Vejamos que a terceira representação do ciclo, um soro liberando os esporos não está ligada à anterior pelo círculo que indica uma "lupa" ou um aumento, e isto certamente dificulta à compreensão. A quarta representação do ciclo, um protálo, aparece quase no mesmo tamanho que a samambaia representada na primeira imagem da seqüência. Também não se obtêm na imagem e nem na legenda, o local onde está este "protálo", nem como realmente ele se origina. As palavras "anterozóides" e "oosfera" aparecem na seta que indica o esporófito jovem estão ali sem necessariamente elucidar o ciclo esquematizado.

A seguir na imagem sobre: a teoria de Lamarck e o comprimento do pescoço das girafas como diz a legenda, podemos observar os pescoços das girafas e nada mais, como se estas girafas fossem alongando seu pescoço e o resto de seu corpo não sofresse modificação alguma para sustentar este pescoço. Fora isto, ainda vemos as palavras *girafa ancestral* e *girafa atual* e entre elas acima das cabeças das mesmas, as afirmações: esticamento do pescoço para ter acesso ao alimento no alto das árvores, e a seguir: *A característica "pescoço longo" vai sendo transmitida aos descendentes*. De que forma esta imagem poderia estar ajudando a compreensão do texto ? Provavelmente ela seja apenas um ícone de memorização.

O 4ª tipo de Imagem **(ID)** é a imagem ilustrativa, ou talvez tipo ornamento:



Observamos aí um índice com os tópicos dos conteúdos a serem desenvolvidos no capítulo, e uma imagem de uma variedade de fungo, o *amanita,* assunto ao qual o índice não se refere “enfeitando a página, ou seja, aqui imagem e texto estão totalmente dissociados nos fazendo pensar que a imagem tem outras funções que não apenas as por nós explicitadas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

A presença significativa das imagens, na ordem de 80% em média das páginas dos livros analisados bem como sua natureza, sinalizam a necessidade de uma leitura mais cuidadosa deste recurso.

Ao se relacionar a natureza das imagens com o texto onde esta era referida constatamos relações pouco consistentes entre imagem e texto, bem como informações imprecisas nas legendas, por exemplo: fotografias de microscopia eletrônica e mesmo óptica sem indicação dos respectivos aumentos utilizados , ou cortes histológicos sem indicação do plano de corte e mesmo representações onde não havia indicação da escala . É importante registrar que estas informações são muitíssimo significativas para o aprendizado correto dos conhecimentos biológicos, isto é, elas não constituem apenas detalhes. Observamos também a presença de imagens contendo muitas informações e que denominamos de imagens-síntese, que na nossa leitura servem mais a quem já tem um certo domínio dos conceitos ali presentes do que para quem está começando seu aprendizado. Nos capítulos cuja referência são os animais, as imagens presentes são dos animais mais conhecidos e esses aparecem apenas como ilustração, nada acrescentando à compreensão do assunto em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Maria José P.M. e SILVA, Henrique César da (orgs.).**Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

AMARAL, Ivan Amorosino do. & NETO, Jorge Megid. **Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define ?.**Ciência & Ensino, Jornal semestral do gepCE – Grupo de estudo e pesquisa em Ciência e Ensino. FE – UNICAMP no. 2, Junho de 1997.

ARAÚJO, José Aparecido de. **Conversando com imagens: Tratamento de representações fixas de livros didáticos de ciências**. Dissertação de Mestrado (S.D.) PUCCAMP.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor , um espectador**. Campinas, SP, 1995. N.p. 190 Tese (doutorado) –UNICAMP, FE.

CADERNO CEDES-Centro de Estudos Educação e Sociedade .**O cotidiano do livro didático** –18, Editoa Cortez, São Paulo, 1987. 64 p.

CALADO, Isabel . **A utilização educativa das imagens**. Porto editora, LDA. 1994 Portugal

DAVIES, Nicholas. **A ilustração no livro didático de história**. Tec. Educ.- Rio de Janeiro – v.19 (92/93):36-39, jan/abr. 1990.

ANAIS [do]**Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição; reflexões para o ensino de ciências**; Belo Horizonte, MG, 5 a 7 março de 1997/ coordenação geral: MORTIMER, Eduardo Flery & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; Universidade Federal de Minas Gerais.FE. Universidade Estadual de Campinas. FE.

FERREIRA, Aurélio, Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª Edição (14ª impressão)Rio de Janeiro, editora Nova Fronteira, 1975.

FREITAG, Bárbara ; COSTA, Wanderley e MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez editora, 1993. 2ª edição 159p.

KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. **Linguagem e novas tecnologias**. In: Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas: Mercado de letras e ALB. (p. 83- 103) 1998.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. De Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1993 208p. coleção TRANS.

MAIENSCHEIN, Jane. **From presentation to representation in E. B. Wilson's the cell.** Ontario, Canadá,:University of Gaelph. Biology & Philosophy / vol.6 no. 2 April 1991.

MACHADO, Nílson José. **Sobre livros didáticos: quatro pontos**. In: Em Aberto: Livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano 16, n°69, Jan/mar.1996.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Atividade de pesquisa e produção de texto: anotações sobre métodos e técnicas no trabalho intelectual**. IFCH/ UNICAMP no. 33 agosto de 1998; Textos didáticos. 45p.

NOVAES, Maria Helena**. O papel da imagem , da imaginação e do imaginário na educação criadora.** Tec. Educ. Ano XIV, no.63, mar./abr.85.ABT. (p. 28-31)

PRETTO, Nelson De Luca .**A Ciência nos Livros Didáticos** Campinas: Editora da UNICAMP; Bahia: Universidade Federal da Bahia, 1985 (95 p.).

MOPE. **Manual de orientação para produção editorial**. Qualidade, produtividade, tecnologia e normas técnicas – Câmara setorial do livro e comunicação gráfica / Grupo de trabalho 2 Ministério da cultura; ministério da industria, do comércio, e do turismo. ABTG, ABIGRAF, Escolas SENAI, Gráfica Círculo, Editora Nova Cultural

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático e qualidade do ensino**.In: Criticidade e leitura: ensaios- Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção leituras no Brasil).

LIVROS ANALISADOS

AMABIS, José Mariano e MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Fundamentos da biologia moderna.** São Paulo: Moderna, 1997.

CARVALHO, Wanderley. **Biologia em foco**. São Paulo: FTD, 1998. (coleção –3 volumes).

CESAR da Silva Junior & SEZAR Sasson. **Biologia 1:** Citologia, Histologia. 6ª ed rev. E atual. São Paulo: Atual, 1990.

_____ **Biologia 3**: Genética, Evolução Ecologia, Embriologia.

_____ **Biologia 2:** Seres vivos, estrutura e função. .

LOPES, Sônia Godoy Bueno Carvalho. **BIO 1: Introdução à biologia e origem da vida, Citologia, Embriologia , Histologia.** 14ª edição, São Paulo: Saraiva, 1994.

_____. **BIO 2: Seres Vivos**. 12ªedição.São Paulo, Saraiva, 1994.

_____. **BIO 3: Genética, Evolução, Ecologia**. 12ª Ed., São Paulo: Saraiva, 1994.

MARTHO, Gilberto Rodrigues & AMABIS, José Mariano**. A ciência da biologia** . **Vol 1:**Da célula ao tecido: estrutura e fisiologia das unidades celulares. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

Vol 2: Os seres vivos: anatomia, fisiologia e aspectos zoológicos e botânicos. 1ª ed.

Vol. 3: Genética e evolução dos seres vivos e noções de ecologia

PAULINO, Wilson Roberto. **Biologia Atual**: **Vol. 1**: Citologia , Histologia. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

Vol 2: Seres vivos, Fisiologia, Embriologia. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

Vol.3: Genética, Evolução , Ecologia. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

ANÁLISE DAS IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Fernanda Keila Marinho da Silva
Maurício Compiani

Introdução

Este estudo foi feito no ano de 1998, como parte dos trabalhos desenvolvidos no projeto: “Geociências e a formação continuada de professores em exercício do ensino fundamental”.

Após confirmado o amplo uso dos livros didáticos pelas professoras que estavam participando do projeto, seria interessante conhecer um pouco mais o universo do livro. Isto foi feito primeiramente com os textos (1997) e mais tarde com as imagens (1998).

A seleção do livro a ser analisado realizou-se tendo em vista qual deles era o mais utilizado pelas professoras de geografia participantes do projeto, sendo que o livro correspondente foi o *"Geografia crítica"*, de VESENTINI E VLACH (1997). Foram analisadas as imagens dos 4 volumes existentes para o ensino fundamental:

Volume 1: O espaço natural e a ação humana
Volume 2: O espaço social e o espaço brasileiro
Volume 3: Geografia do mundo industrializado
Volume 4: Geografia do terceiro mundo

As imagens e as Geociências

Basta folhearmos um livro didático qualquer, e nos depararemos com uma diversidade incrível de imagens. No entanto, tradicionalmente o papel destas imagens tem sido subordinado ao texto escrito.

Dentre outros fatos, a grande importância das imagens para o ensino científico, reside no fato de que a imagem deve ser vista como uma oportunidade para pensar, não se limitando apenas a um modo de se transmitir conhecimento, além disso, ela mostra-se muito útil para organizar idéias e desenvolver comunicação, facilitando posteriores associações, construção de analogias e explicações científicas. Justamente neste sentido, a

Ciência utiliza vigorosamente as imagens, transmitindo-a sob a forma de símbolos que comportam sentido e cuja essência deve ser identificada.

Estudos mostram que a Geologia e a Geografia estão intimamente relacionadas com a utilização de representações gráficas. Em alguns casos, a transmissão do conhecimento geológico faz-se quase exclusivamente, com o apoio da imagem. COMPIANI (1996) diz que apenas a linguagem escrita não da conta da complexidade das representações e das explicações em Geociências. A imagem é um recurso que amplia as possibilidades de se trabalhar, pois tanto o verbal como o visual são de extrema importância para a referida área. O visual junto com o verbal tem a capacidade de possibilitar mais facilmente a mediação do singular que a imagem potencialmente representa com o enunciado que o verbal representa.

Pensando na sala de aula, a maior parte das imagens que chegam aos alunos são aquelas presentes nos livros didáticos. Assim, o presente estudo justifica-se principalmente porque o conteúdo deste livro não compreende só o texto escrito, mas também as imagens nele contidas.

Objetivo

Dentro desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo:

- quantificar as imagens presentes no livro de geografia mais utilizado pelas professoras participantes do projeto: “Geociências e a formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental” durante o ano de 1998;
- observar se as imagens presentes nestes livros constituem uma estrutura organizada de comunicação.

Resultados e discussão

1. Quantificação

A estimativa do número de imagens foi feita colocando-as lado-a-lado, até que preenchessem uma página, em todo o livro. Com a finalidade de evitar erros grosseiros, essa contagem foi repetida 3 vezes por pessoas diferentes e o resultado que temos representa a média destas três contagens

Deve-se esclarecer que textos em destaques, capítulos, títulos e subtítulos não foram contados.

Para cada volume, foi obtida a seguinte média:

Volume 1: aproximadamente 43%
Volume 2: aproximadamente 36%
Volume 3: aproximadamente 37%
Volume 4: aproximadamente 40%

É importante acrescentar DAVIES (1990), que descreve que dois dos mais distribuídos livros de história para as escolas públicas brasileiras pela FAE, em 1988 encontram-se com 50% de seu espaço dedicado a ilustrações e MARTINS ET ALLI (1997), que encontrou em livros de ciências ingleses para a escola secundária (11 a 16 anos) aproximadamente 75% de imagens e somente 25% de texto escrito. Nossos resultados mostram uma diferença significativa, mas ainda assim, possui valores bastante ponderáveis.

Basicamente, encontram-se quatro tipos diferentes de imagens nos livros de geografia: fotos, mapas, gráficos e desenhos. Abaixo segue um quadro mostrando quais as proporções em que apareceram tais imagens.

volume	**foto**	**mapa**	**desenho**	**gráfico**
1	33%	27%	35%	0.3%
2	50%	40%	4%	4%
3	34%	60%	1%	0
4	36%	60%	0.6%	0

No volume 1 encontrou-se grande espaço para as fotografias e desenhos. Essas fotografias tendem a uma ilustração daquilo que o autor “fala” em texto escrito, sendo que todos os outros volumes apresentaram fotos com essa mesma função de ilustrar o texto escrito. Não foi observado nenhuma preocupação com escala neste tipo de imagem.

Quanto aos desenhos, parecem existir dois tipos diferentes: por um lado, desenhos que ilustram os objetos direcionando o olhar para certas características que por isso, aparecem destacadas nestes desenhos (ou esquemas). Por outro lado, encontrou-se desenhos

que pretendem explicar os processos naturais através de modelos. Neste caso, os conceitos são expressos através do uso de sinais gráficos.

No volume 2, boa parte do livro é tomado por fotografias e mapas.

Os mapas, categoria muito presente nos volumes 3 e 4, podem ser vistos pelo professor como uma descrição estática ou numa perspectiva dinâmica e criativa. Aparentemente, são imagens objetivas, que deixam pouco espaço para a interpretação. AMADOR (1995) contrapõe a essa idéia, dizendo que um mapa pode transformar informação fiável e significativa, sem que seja tão preciso. Ele contém, num espaço bidimensional, os dados do caderno do topógrafo e do geólogo, mas é sempre uma informação incompleta, sendo que podemos considerá-lo como uma representação abstrata e esquemática dos objetos. Todos os mapas encontrados nos livros estavam com suas devidas escalas.

Os gráficos são imagens pouco utilizadas nos livros. Sua finalidade não é a representação dos objetos, mas sim, possui um objetivo de caráter mais conceitual, em que diferentes variáveis se correspondem num plano. Eles guardam, diferentemente das imagens tratadas antes, um caráter monossemântico, uma vez que sua leitura já se encontra previamente condicionada.

A proporção variada para cada imagem nos diferentes volumes, deve-se aos conteúdos abordados em cada nível escolar. O volume 1 trata da introdução dos conceitos geocientíficos e por isso, utiliza-se de grande número de desenhos e esquemas que ilustram fenômenos da natureza, constituição da Terra, entre outros. O volume 2 introduz a geografia humana, dentro do contexto brasileiro e, então, opta pela utilização de fotos. Os volumes 3 e 4 estão relacionados à geografia humana e, para isso apoia-se no uso de mapas.

2. Estrutura de comunicação

Durante o desenvolvimento deste trabalho, não foi observado em termos práticos, como professores e alunos utilizariam-se das imagens. Devido à falta deste acompanhamento, a análise da maneira que as imagens se comunicam com o leitor foi feita com o auxílio de ENGELHARDT e ZIMMERMANN (1988), que determinaram cinco funções para as imagens geológicas e, concluíram que as imagens podem ter funções diferentes, quer na construção do conhecimento geológico quer na sua comunicação. Abaixo mostramos a categorização proposta pelos autores, citada e adaptada por AMADOR

(1995). É importante salientar que, classificar uma imagem com uma certa função não significa que ela não desempenha uma outra. As funções caminham juntas e isso foi notado por diversas vezes.

- Ligadas aos processos de construção do conhecimento:

I. Função epistemológica: relacionada com os processos de construção do saber. As imagens são utilizadas no esboçar das hipóteses.

Abaixo apresenta-se algumas imagens que parecem desempenhar essa função no livro.

A DERIVA DOS CONTINENTES

A Pangéia há 200 milhões de anos.

Há 10 milhões de anos, as massas continentais apresentavam uma situação semelhante à que conhecemos atualmente.

Há cerca de 130 milhões de anos, algumas massas continentais já apresentavam um significativo deslocamento.

Situação provável das massas continentais daqui a 50 milhões de anos. Como os continentes e oceanos não param de se deslocar, observe a enorme distância que provavelmente existirá entre a América e o sul da África.

DETALHE DA FORMAÇÃO DAS ROCHAS SEDIMENTARES

• Ligadas aos processos de comunicação:

I. Função referencial: quando o principal objetivo da imagem é fornecer informação do autor para o leitor. Utilizadas principalmente com a função de complementarem e ilustrarem informação textual. Exemplos:

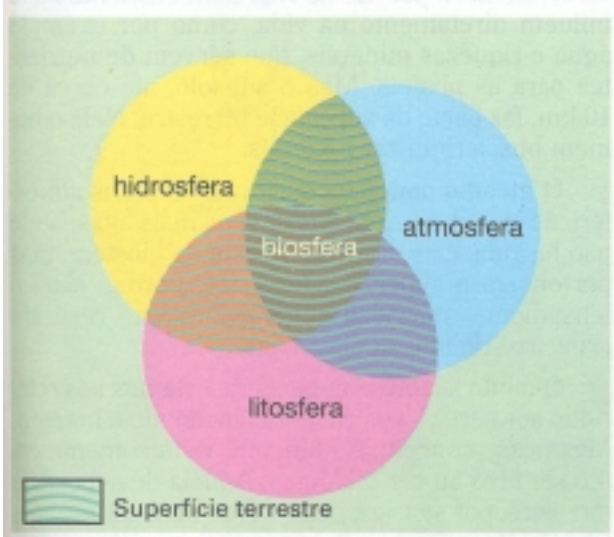
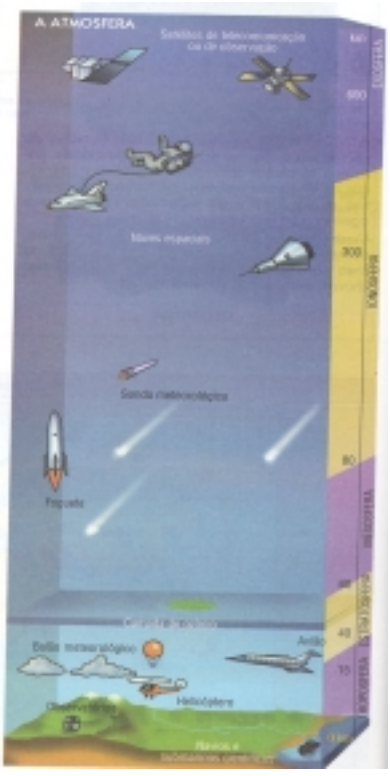


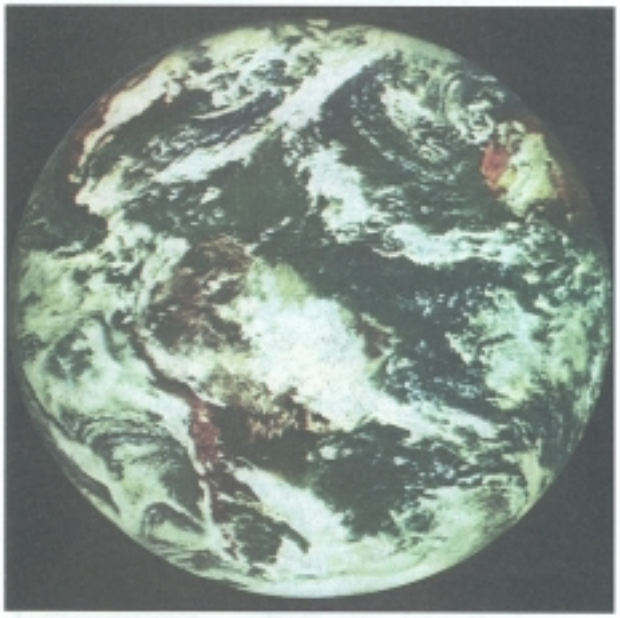
Figura simbolizando a interpenetração das esferas ou camadas da Terra.

A enorme importância do petróleo e os riscos com seu transporte (vazamentos ou acidentes com navios, caminhões, etc.) determinaram a construção de numerosos oleodutos nas últimas décadas. Este oleoduto, no Alasca, tem 1 300 km de comprimento.

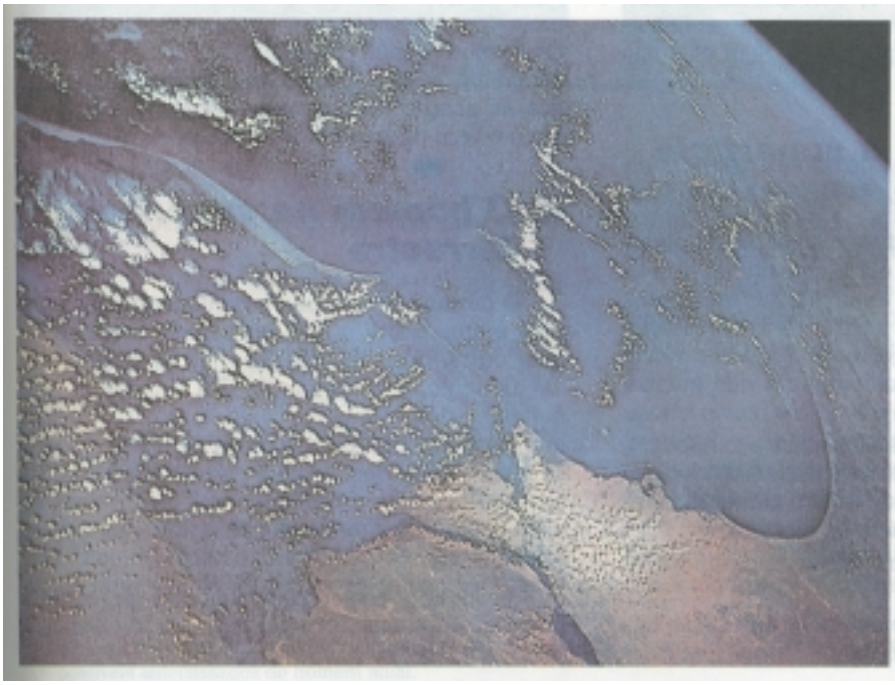
II. Função metalinguística: quando a definição de alguns conceitos pode ser mais bem compreendida através de uma imagem do que a partir de um texto. Exemplos:



III. Função apelativa: quando as imagens são utilizadas para apresentação dos conhecimentos de uma forma clara, facilitando a compreensão e, principalmente, tentando atrair e manter a atenção do leitor. Alguns exemplos:



Esta foto do nosso planeta foi tirada a 38 500 km de altitude num dia em que a visibilidade da Terra estava muito boa.



Delta do rio Nilo, no norte da África, fotografado a 300 km de altitude. Observe na parte superior da foto o mar Mediterrâneo, onde o rio Nilo deságua.

Assim o homem pré-histórico descobriu o fogo.

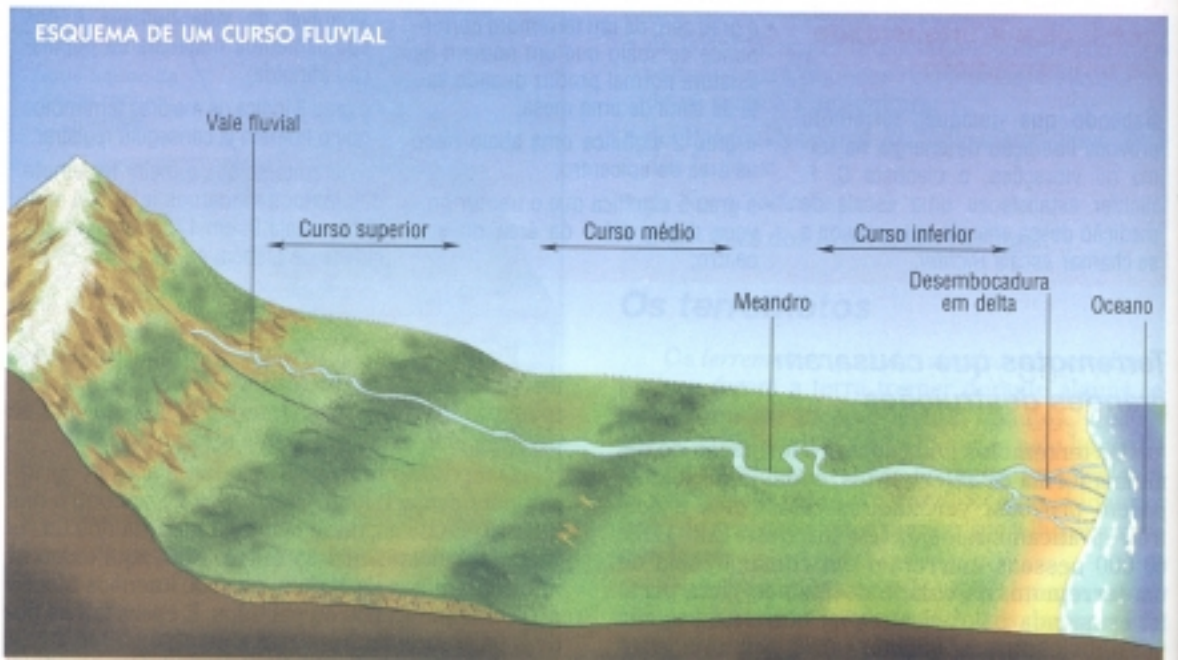
Pouco a pouco o homem primitivo descobriu novas técnicas de caça.

IV. Função estética: quando as imagens são analisadas numa perspectiva estilística em que a forma e clareza da representação é tida em consideração.

Os exemplos desta função podem ser dados por todas as imagens anteriores, já que todas elas mostram, em termos de imagem, preocupação com a forma e clareza das representações.

As imagens mostradas anteriormente representam meros exemplos de algumas das funções que elas podem desempenhar, sendo que não fica excluída a hipótese de que algumas delas, senão todas, ter o potencial de atingir várias outras funções das que lhes foram aplicadas no presente texto.

Alguns capítulos, ao serem lidos, mostraram certos problemas com relação à ligação entre os textos e as imagens e as imagens entre si. Destacamos alguns destes exemplos abaixo:



Meandros do curso do rio Ródano, na Suíça.

Geleira Colory, no Alasca. Observe que a "língua" de gelo chega até o mar. Observe também a moraina, com seu traçado sinuoso, que aparece na foto em tom mais escuro.

Assim, nos dois casos acima, a idéia é mostrar a falta de ligação entre as duas imagens. O autor tentou fazer com que a fotografia fosse a representação do esquema que a acompanha, porém, ao longo do texto não fornece indício algum da possível relação. Isto acaba fazendo com que haja uma dificuldade de integrar ambas as imagens.

A foto abaixo é somente um de vários exemplos em que não há integração aparente entre o texto escrito e a imagem. Neste caso, o texto se refere às três grandes regiões brasileiras, do ponto de vista econômico: Nordeste, Centro-Sul e Amazônia. Sobre o Nordeste, ele cita apenas a região de Zona da Mata, mas em momento algum a região dos sertões.

Leito de um rio no sertão nordestino, na época da seca.

Bibliografia

AMADOR, F. 1998. *As imagens no ensino de geologia.* Formação de Professores: cadernos didáticos. Série Ciências; 2, p.13-26.

COMPIANI, M. 1996. As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema: a formação do universo. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, SP.

DAVIES, N. 1990. A ilustração no livro didático de história. *Tecnologia Educacional* **19(92/93):** 36-39.

MARTINS, I.; OGBORN, J.; KRESS, G. & MC GILLICUDDY, K.1997. Explicações, representações visuais e retórica na sala de aula de ciências. *Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências, p.129-138.*

NOVAES, M. H. 1985. O papel da imagem, da imaginação e do imaginário na

educação criadora. *Tecnologia Educacional* **14(63):**28-31.

VECENTINI, J. W.; VLACH, V. **Geografia Crítica**, volume 1. São Paulo: 16ª ed, Ed Ática, 1997, 191 p.

VECENTINI, J. W.; VLACH, V. **Geografia Crítica**, volume 2. São Paulo: 16ª ed, Ed Ática, 1997, 144 p.

VECENTINI, J. W.; VLACH, V. **Geografia Crítica**, volume 3. São Paulo: 16ª ed, Ed Ática, 1997, 200 p.

VECENTINI, J. W.; VLACH, V. **Geografia Crítica**, volume 4. São Paulo: 16ª ed, Ed Ática, 1997, 184 p.

JOGO CIENTÍFICO VERSUS CORRIDA MALUCA

Marli Cardoso Ferreira, Angel Fidel Vilche Peña e Vanessa Satie Okuyama Itame
(Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP – Presidente Prudente, SP).

Introdução

Desde a inauguração do Centro de Ciências da UNESP de Presidente Prudente, em 1994, trabalhamos com grupos de estudos de Física, formado por professores da cidade e região, propondo projetos para a melhoria do ensino. Nas reuniões periódicas, as discussões e reflexões estavam voltadas para os conteúdos e atividades próprias do ensino de Física, visando uma prática mais competente.

No ano de 1997, a editora Ática realizou um curso destinado a professores de Física do Ensino Médio, ministrado pelo prof. Milton de Souza Pereira, autor de um livro contendo apenas jogos de Física. Um desses jogos, chamado pelo autor de *corrida maluca*, foi mostrado nos minutos finais do encontro. Era uma atividade lúdica, sem regras definidas, que poderia ser realizada em tabuleiro de papelão de qualquer jogo em desuso, com mini carrinhos coloridos, dados e fichas interrogativas, contendo informações da atualidade.

Como a atividade era motivadora, surgiu o interesse em aprimorá-la e divulgá-la para as escolas do Ensino Médio da região de Presidente Prudente.

O propósito deste jogo é auxiliar a superação dos problemas que se colocam para o aluno e para o professor na disciplina de Física, no ensino médio, nas escolas da rede pública da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente. Essa atividade envolve o aluno e favorece o desenvolvimento de sua capacidade para que ele possa participar das mudanças e adaptar-se à constância das mesmas.

Objetivos

- Modificar e aperfeiçoar o jogo *corrida maluca* para que se adapte aos propósitos de um jogo científico;
- Oferecer, a partir de procedimentos lúdicos, instrumentos para conhecer o mundo físico e suas leis, sendo esse conhecimento um referencial teórico necessário à formação intelectual básica do aluno.

Desenvolvimento

A formulação das perguntas do jogo científico (fichas) tem como referenciais teóricos: os temas de Física dos *Parâmetros Curriculares Nacionais,* PCNs; a aprendizagem significativa de Ausubel, a construção do conhecimento científico formulada por Vygotsky, a importância do erro na aprendizagem proposta por Piaget e o processo de ensino em andaimes defendido por Bruner, além de pesquisas em jornais e revistas científicas.

Para dar um título ao jogo científico, foi feito um concurso entre os alunos pertencentes à segunda série, após participarem da aplicação do quarto jogo científico e o vencedor foi *O enduro da Física.* Esse título justifica-se pelos vários obstáculos apresentados na trajetória do jogo, isto é, para ser vencedor é necessário, além da sorte, o conhecimento do assunto.

Ao longo do ensino médio, ocorre sua aplicação em oito versões, ao término dos temas da Física, isto é: três, na primeira série; dois, na segunda e três na terceira série.

Nesse processo coletivo de dinamização do ensino da Física, em que a linguagem é o elemento articulador da interação entre os membros do grupo de estudo, optou-se em construí-lo passo a passo, através de decisões comuns experimentadas entre os pares. Para a construção do jogo, são elaboradas questões, num processo de ação/reflexão/ação, seleção, correção e reelaboração por cada uma das equipes que compõem a sala de aula. Após a aplicação, deve ocorrer auto-estima, autoconfiança, competência e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de ser aplicado em sala de aula, o jogo foi testado pelos professores, cronometrando-se o tempo gasto em sua aplicação, com o propósito de se comprovar sua aplicabilidade no período destinado a uma aula e estabelecer as regras do jogo. **(anexo 01)**

Aplicação e Avaliação

Ocorre em dois momentos. Na primeira aula, as equipes de alunos jogam, utilizando as regras do jogo. Essa etapa irá depender do conhecimento dos participantes e também da sorte de cada jogador.

Na aula seguinte, após a aplicação do jogo, cada equipe recebe as questões interrogativas, previamente digitadas e plastificadas (em média quarenta por jogo) para serem respondidas por escrito, num tempo determinado. Em seguida, as questões são

levadas para correção, obtendo-se, assim, um segundo conceito que fará parte da somatória dos conceitos do bimestre.

Como fechamento, o professor faz o comentário das questões, dando maior ênfase às que tiveram maior incidência de erro.

Resultados

O aproveitamento medido através das avaliações periódicas e a participação dos alunos aumentaram significativamente. Há sempre curiosidade sobre a data do próximo *jogo científico.*

Os resultados obtidos, após a correção do jogo científico focalizando o tema Termodinâmica, foram 92% de aproveitamento satisfatório contra 08% de insatisfatório, assim distribuídos: A(21%), B(43%), C(28%) e D(08%).

Ao aplicarem o jogo científico pela primeira vez, a expectativa dos professores foi comprovada e ao retornarem ao grupo, estavam motivados para a confecção dos jogos para outros temas.

Alguns depoimentos dos alunos, após a aplicação do *jogo científico*, são estimuladores*: aprendemos Física de uma forma mais agradável e divertida; cada dia que passa estamos aprendendo mais; colocar em prática a teoria aprendida em sala de aula; as perguntas eram claras, ficou mais fácil para aprender a matéria; facilita, exercendo esse tipo de atividade; conseguimos aprender brincando, de um jeito criativo; tivemos uma aula lucrativa, interessante; as informações enriquecem.*

Conclusões

O jogo científico apresenta vantagens pela maneira descontraída de o aluno aprender uma série de noções, procedimentos e atitudes, melhorando o desempenho dos participantes.

A aula torna-se alegre, participativa, dinâmica, atingindo até mesmo alunos que, em outro tipo de atividade, apresentavam falta de interesse e habilidade.

No final do jogo, os alunos com mais dificuldades conseguem superar os aspectos fundamentais dos fechamentos parciais do tema, encaminhando-se, assim, a síntese final

Este jogo auxilia o aprendizado, muda o estilo da aula tradicional e mostra a eficiência diante de um mundo que cobra do ser humano cada vez mais o

desenvolvimento da inteligência para atingir a competência necessária para o sucesso na vida.

Em contato telefônico com o autor do jogo *Corrida Maluca,* informamos que o *Jogo Científico* apresentado nesta pesquisa foi resultado de modificações e aprimoramentos da proposta que o mesmo apresentou durante o curso promovido pela Ática.

Anexo 01

Descrição do jogo científico e regras

Material: tabuleiro com paisagismo de flora e fauna sobre uma prancha de eucatex; mini-carrinhos coloridos, um para cada aluno; dados para cada equipe; fichas com questões objetivas sobre os conteúdos da Física e fichas informativas atualizadas, com enfoque moderno dos conteúdos desenvolvidos.

A preparação do material considerou dois aspectos: a durabilidade e a economia: o papel cartão branco para as fichas, os rolos de fita transparente da 3M de 5m x 5 cm para a plastificação, a cola e xerox das fichas previamente digitadas pelos professores participantes em tamanho padrão; tudo feito em sistema de mutirão entre os participantes do grupo de estudo. Ao término da confecção de cada conjunto de jogos para dez equipes, o mesmo era destinado a um dos professores.

As fichas foram padronizadas em dois tipos: as interrogativas, contendo questões objetivas, e as informativas, abordando assuntos criteriosamente selecionados de revistas científicas e jornais, dando enfoque aos conteúdos desenvolvidos, aumentando o interesse e a participação dos alunos.

Regras: Equipes de três a cinco participantes. As regras orientam a seqüência dos jogadores, a escolha da cor do carrinho, o critério da trajetória nas casas disponíveis: em branco, com informações e com interrogações.

Cada equipe faz a auto avaliação dos resultados, segundo critérios previamente estabelecidos.

Cabe à equipe decidir como será a divisão dos pontos entre os participantes. A somatória dos pontos para o número de:

a) três participantes deverá ser igual a 11 pontos;

b) quatro participantes deverá ser igual a 15 pontos;

c) cinco participantes deverá ser igual a 19 pontos.

Os passos são os seguintes:

1º) determinar a ordem da seqüência dos jogadores;

2º) cada jogador escolhe uma cor de carrinho;

3º) o primeiro jogador joga o dado. Se o carrinho parar:

a) numa casa branca, passe a vez para o próximo jogador;

b) na casa **I** (significa informação) o próprio jogador lê a informação para o grupo e passa a vez para o próximo jogador;

c) na casa **?** (significa interrogação) alguém do grupo lê uma questão para o jogador responder. Seguir a orientação do certo e/ou errado que estiver escrita no rodapé da ficha, após obedecer às recomendações, passar a vez para o próximo jogador;

4º) se o número de casas a serem avançadas ultrapassar o número exato para a chegada, o jogador deverá retornar o número de casas excedentes.

Bibliografia

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology, a cognitive view.* NY: Holt, Rienehart & Winston, 1968.

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. 87 p.

PIAGET, **J.** *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1994. 135 p.

O TEXTO PARADIDÁTICO NUMA SITUAÇÃO DE ENSINO DO CONCEITO DE ENERGIA

Alice Assis (UNESP – Bauru)
Odete Pacubi Baierl Teixeira (FE/UNESP – Guaratinguetá)

Introdução

A cada dia cresce o número de pesquisas (Zanetic, 1990; Silva, 1997; Raboni, 1997) na área da educação que enfocam a importância da utilização de textos alternativos nas aulas de física, uma vez que a necessidade de mudanças metodológicas é eminente. Os textos, se abordados de forma criativa, podem aumentar o interesse do aluno pela Física, ao perceber que ela, como toda ciência, é dinâmica, estando em constante evolução, portanto sem dogmas como é a idéia que comumente se faz nas escolas.

A criação do hábito de leitura nas escolas é fundamental, tanto para um aprimoramento das atividades pedagógicas utilizadas pelo professor, como para a formação do aluno, motivando-o a refletir, criar e entender melhor os conceitos científicos, a fim de que ele possa sofrer evoluções em seus conceitos prévios, que nem sempre estão de acordo com as concepções científicas.

Os materiais de apoio, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1990, 1992), preconizam, dentro da prática do ensino de física, atividades que favoreçam a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, e a utilização de textos paradidáticos pode mediar este objetivo. Estes, oferecem condições para o enriquecimento da prática pedagógica, dando abertura para que se transcenda os conteúdos dos livros didáticos, viabilizando tanto a articulação entre o conteúdo formal e a realidade social, política e econômica do aluno, bem como a interdisciplinaridade.

A utilização de textos alternativos dá margem a grandes discussões, permitindo ao aluno: - interpretar fenômenos físicos; - deixar de encarar a Física de forma fragmentada; - relacionar ciência/tecnologia/sociedade; - criar o hábito de leitura; - aumentar o seu nível de consciência e, portanto, subsidiar a reflexão crítica relativa aos

problemas científicos, sociais e tecnológicos; - aumentar os seus horizontes culturais, na medida em que, ao utilizarmos textos, por exemplo, com fundo histórico ou com trechos de fontes primárias, estamos promovendo o contato dos alunos com o autor, seus paradigmas e os da sua época, suas inquietações e o seu estilo.

Objetivo do Trabalho

A presente pesquisa pretende avaliar até que ponto a leitura do livro "Energia e Meio Ambiente" (Branco, 1992), pode corroborar para uma evolução conceitual por parte dos educandos, com relação a sua concepção sobre energia, bem como sua evolução relativa ao conceito de cidadania, oferecendo-lhe ferramentas para que possa articular os conhecimentos científicos às questões de ordem social, tecnológica, econômica e política.

Pretende-se pois, avaliar se a utilização deste texto paradidático como recurso para o ensino e aprendizagem do conteúdo energia pode proporcionar ao aluno uma visão mais abrangente deste conceito, de modo a atingir os seguintes objetivos:

- incorporar o conceito de conservação e transformações de energia;
- identificar as várias formas de energia;
- estabelecer relação entre energia e meio ambiente;
- motivar o aluno na busca de novas fontes de informação.

Com relação aos aspectos não específicos do conceito de energia, ou ainda no que diz respeito ao desenvolvimento do educando enquanto cidadão, objetiva-se:

- desenvolver o hábito de leitura;
- conscientizar o estudante de que ele é parte da natureza, vindo a sentir-se responsável pela sua preservação;
- instrumentalizar o aluno a fim de que ele possa interagir, reflexivamente e criticamente, com o meio em que vive;
- que o educando perceba a interdisciplinaridade do texto.

Justificativa do Trabalho

Atualmente os textos paradidáticos estão sendo incorporados entre os livros tradicionais, sendo este um dos motivos que os tornam merecedores de análises e avaliações. Sua utilização como ferramenta didática, pode contribuir sensivelmente para a ampliação do o entendimento conceitual do aluno.

A escolha deste livro especificamente para a realização do nosso trabalho de pesquisa, deu-se sobretudo em virtude deste fornecer subsídios para considerações teóricas sobre o ensino de física, tratando de forma clara e abrangente todas as possíveis formas de energia, mostrando claramente suas transformações e conservação, destacando ainda todas as possíveis fontes de energia, facilitando portanto o entendimento do conceito de energia, que bem sabemos ser muito complexo e de difícil compreensão quando trabalho em sala de aula. O livro aponta criticamente para os problemas gerados em conseqüência da crescente necessidade de energia, propondo soluções simples e baratas para o aproveitamento de fontes alternativas de energia.

O texto dá margem para que se trabalhe a interdisciplinaridade, uma vez que as questões ambientais, são colocadas efetivamente, frente à complexidade da problemática ambiental, convocando a depor diversos campos do saber, permeando assim uma maior articulação entre diversos conteúdos de várias disciplinas.

A Proposta do Autor

O autor, Samuel Murgel Branco, biólogo e professor titular de Ecologia Aplicada na Universidade de São Paulo, ao escrever o livro “Energia e Meio Ambiente”, teve como principal objetivo

> discutir a questão energética do ponto de vista ambiental, oferecendo ao leitor, de maneira acessível, uma oportunidade de conhecer os fatos principais concernentes à necessidade, à utilidade e às diversas maneiras de produzir energia, bem como, por outro lado, as conseqüências ambientais de sua produção e uso. Baseada nesses dois aspectos de certa forma antagônicos, propõe-se uma conduta ou uma política de geração e uso da energia calcada essencialmente em necessidades reais e possibilidades específicas, de acordo com as peculiaridades brasileiras de país tropical e de enorme espaço territorial.(p. 6).

Branco (1992), inicia o livro comentando sobre o processo evolutivo desencadeado pela revolução industrial, caracterizado pelo domínio da energia, que iniciou-se no fim do século passado, estendendo-se até nossos dias, “sempre marcada

por novas descobertas no terreno da obtenção e domínio da energia" (p.10). Questiona então o poder do homem sobre a natureza, obtido mediante o controle de todas estas formas de energia.

Na seqüência, descreve sobre as fontes de energia na natureza, destacando a "grande fonte de vida e de energia para a Terra"(p.13), o Sol, explicando a fusão e fissão nuclear. Mostra a seguir, como a natureza utiliza a energia.

Declara então que em virtude do aumento da necessidade de energia e da possibilidade de esgotamento das fontes naturais de energia da biomassa, existem grandes esforços científicos e tecnológicos na busca de novas fontes de energia.

Ressalta ainda os conflitos gerados em virtude da crescente necessidade da utilização de combustíveis em nossa sociedade, salientando os problemas que surgem com o emprego dos combustíveis fósseis, destacando a grande vantagem do uso da biomassa renovável como combustível. Comenta então, os problemas gerados em virtude do uso da energia da água e do átomo.

Questiona então sobre a real necessidade de tanta energia, criticando a exportação de energia e os seus desperdícios com a descartabilidade. Neste momento, coloca a seguinte questão: "Energia se perde?", criando assim a oportunidade para trabalhar o primeiro e segundo princípios da termodinâmica e consequentemente os conceitos de transformação e conservação de energia.

Por fim, defende as tecnologias de baixo consumo energético, refletindo sobre os desperdícios de energia e propõe alguns equacionamentos para as questões energéticas, valendo-se de três aspectos fundamentais, que podem contribuir para que o desenvolvimento energético se faça sem comprometer gravemente o meio ambiente:

1) definição das necessidades reais de energia;
2) desenvolvimento de técnicas e equipamentos de menor consumo;
3) busca de novas fontes, ou fontes alternativas de energia, de acordo com os diferentes ambientes específicos. (p. 88).

O livro selecionado, possui características que mostram a física integrada ao nosso cotidiano, explicitando ainda o seu caráter cultural ao mostrá-la como atividade intelectual de criação humana, levando o aluno à percebê-la como elemento integrante de um contexto social, político, econômico e tecnológico do mundo

atual. Esta visão mais abrangente da física, pode corroborar intensamente para o ensino formal do conceito de energia.

Este texto tem uma estrutura não linear, uma vez que difere dos textos tradicionais, estabelecendo relações entre vários assuntos, articulando-os sempre com os aspectos fundamentais do conceito de energia, ou seja sua transformação e conservação.

Atividade Pedagógica

A idéia desta atividade, foi iniciada no momento em que, durante uma aula prévia sobre energia no ensino médio, surgiu a questão: “Vocês acham importante estudar energia?”. A partir do levantamento dessas preconcepções dos alunos, pudemos perceber o quanto eles estão condicionados em não articular o ensino formal dos conteúdos científicos que lhes são passados, com a sua realidade, seja em nível tecnológico ou social. Para alguns não havia importância alguma em se estudar energia, pois, segundo eles, nada tinha a ver com o seu cotidiano, ao passo que para outros, a importância de se estudar energia consistia no fato do assunto “cair no vestibular”. Observamos assim, que a única interação com a realidade, dava-se através do vestibular.

Refletindo sobre as respostas obtidas, começamos a pensar em nosso papel enquanto educadores, questionando até que ponto estaríamos contribuindo para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, consciente e em condições de exercer ativamente o conceito de cidadania. Resolvemos então lançar mão da atividade de leitura do livro já citado, uma vez que corresponde a uma alternativa metodológica que cria possibilidades para que o aluno atinja a nossa expectativa.

Fizemos então um estudo de caso, com uma amostra constituída de 35 estudantes, na faixa etária de 15 anos, de uma classe da 1ª série de um curso diurno do Ensino Médio, de um colégio particular da cidade de Bauru.

O desenvolvimento do processo metodológico da atividade, se dá através das seguintes etapas:

1. levantamento das concepções iniciais dos estudantes, mediante a utilização de questões mediadoras do tipo: - o que é energia para você? ; - por que você se alimenta?; - o que acontece se você comer demais?; - como funcionam os aparelhos

eletrodomésticos?; - como a energia elétrica chega até aqui? As questões iam surgindo na medida em que eles iam colocando.

Durante o questionamento suas respostas aprofundavam-se, uma vez que eles próprios iam fazendo ligações, de tal maneira que citaram as transformações ocorridas desde o momento em que se dá a queda d'água na hidrelétrica, até o instante em que temos o banho quente, ou o funcionamento de um aparelho de som, etc.

Ao serem questionados sobre o que é energia, alguns alunos a definiram como uma espécie de força, outros citaram algumas formas de energia, ou ainda algumas fontes de energia, como o Sol.

Conseguimos assim, usando elementos do cotidiano, trazidos pelos próprios alunos, extrair as suas concepções, bem como aumentar o grau de interesse dos estudantes, na busca de um conhecimento maior quanto ao significado da energia e suas transformações.

2. Na seqüência, sugerimos a leitura do livro Energia e Meio Ambiente, em caráter não obrigatório, de tal modo que o estudante que participasse desta atividade, ganharia um ponto. Tornamos claro que após a leitura, cada aluno deveria redigir uma redação, com liberdade total de expressão, colocando tudo o que sentisse e achasse importante, sem restrições, mesmo o que julgasse não pertencer aos conteúdos de física. Enfatizamos ainda que sua redação não seria julgada como certa ou errada. A atividade de leitura seria realizada em casa, num prazo de duas semanas.

Análise Preliminar dos Dados

Das 35 redações analisadas, 16 simplesmente reproduziram informações fornecidas pelo livro, 9 continham comentários reflexivos sobre o seu conteúdo e 10 apresentaram idéias que transcendiam ao texto, tendo alguns alunos consultado outras fontes de informação.

Constatou-se através da análise que quase a totalidade dos alunos que foram além de reproduzir o texto, conscientizaram-se da importância da energia em suas vidas, diante de sua "presença" constante em tudo que os cerca, como fator causal, ou seja, como responsável por fazer as coisas acontecerem, em declarações como: "Ao ler este livro, percebi o quanto a energia está presente em nossa vida...nenhuma atividade,

entretanto, é possível sem o consumo de energia"; "A energia está em todo lugar, toda parte, compartilhando com a vida do homem em todos os aspectos: ilumina casas, liga aparelhos eletrodomésticos, que são de muita importância para o homem."

O comentário a seguir, mostra que o livro pôde proporcionou ao aluno uma visão mais abrangente da energia:

> A energia sempre esteve presente, desde a criação do mundo, e posso citar como exemplo a energia gravitacional que nos atrai para o solo. Também pode ser encontrada na fotossíntese realizada pelas plantas, nos trabalhos realizados pelos homens.

Alguns alunos, acostumados a pensar em energia elétrica ao expressarem a palavra "energia", puderam perceber a grande variedade de formas de energia. Um aluno comentou: "Quando pensamos em energia, pensamos logo em eletricidade, mas há outras fontes de energia sem ser a elétrica". Este aluno referiu-se a uma forma de energia como fonte de energia.

Muitos estudantes que em princípio, associavam energia exclusivamente à eletricidade, continuaram após a leitura, com a mesma concepção, como é possível observar em comentários como:

> No início deste livro encontrei um parecer importantíssimo, no sentido de dizer que nós não nos acostumaríamos a morar e consequentemente conviver com a falta de energia, ou seja, às escuras. No passado isso não era o grande problema, mas hoje, se caso dê algum tipo de problema na rede, nós ficamos aflitos e assim revela o quanto para nós isso é fundamental*;*
>
> Tudo nesse mundo depende de energia, se não fosse ela, nós estaríamos no escuro;
>
> A energia é uma das necessidades mais importantes para o homem. O homem atual depende muito da energia ... é quase impossível imaginar uma cidade sem energia. Dentro de nossas casas a maioria das utilidades precisam de energia e sem o uso desta teríamos muito trabalho para fazer as tarefas do lar ... sem ela não há desenvolvimento e não contaríamos com todo o conforto que nos proporciona a mecanização.

Em alguns comentários, pudemos constatar que o sujeito só pensa na presença da energia após a descoberta da energia elétrica:

> A energia se tornou o principal meio utilizado pelo homem, imposta nas suas casas, trabalhos, enfim, no dia-a-dia. Hoje em dia, se não houvesse energia, acho que não existiria vida, ou se houvesse vida, seria precária, parada, como no passado.

Neste último comentário, é possível observar que o aluno não associou o "trabalho muscular" com a transformação da energia.

Um fator muito interessante observado na análise, é que muitos alunos associaram a energia puramente ao movimento, dando-nos a impressão de que corpos em repouso não têm energia. Um aluno declarou: "A energia é o motor da vida, tudo que está em movimento produz energia, seja ela de grande ou pequeno porte." Neste comentário, observamos também que o estudante não tem assimilado o conceito de transformação e conservação de energia, uma vez que associa movimento à produção de energia, como se esta fosse criada no momento em que se dá o movimento. Comentário do tipo "Energia é tudo que gera trabalho, movimento", leva-nos a perceber que além da energia estar ligada ao movimento, este aluno reproduziu a concepção de energia aprendida no ensino formal. Outro comentário interessante: "É muito difícil ao fazermos atividades, movimentos, até mesmo ligar a televisão, entendermos que estamos super ligados à energia, mas ela com certeza está em nosso meio e com muita intensidade"*;* este comentário também evidencia a conexão entre energia e movimento, além de destacar a importância e presença constante da energia em nossas vidas, o que se evidencia também no seguinte comentário: "Todas as coisas de nossas casas, tudo em nós necessita de energia para estar em movimento."

Na seguinte declaração "não podemos saber se um corpo está vivo ou não, a não ser que ele apresente movimentos, calor, vibrações, ou qualquer outra forma de energias em ação", observamos que o estudante além de associar energia ao movimento, utilizou-se de seus conhecimentos prévios ao usar a palavra calor referindo-se à temperatura, uma vez que uma pessoa com vida, normalmente está a uma temperatura maior que a ambiente, de tal maneira que, dentro da concepção do senso comum, esta pessoa está "mais quente" que outra sem vida.

Certos comentários mostraram que alguns alunos buscaram o conceito de energia em outras fontes, às vezes conectando-os com suas próprias preconcepções. Isso foi possível constatar em colocações do tipo: "Atividade é ação e a palavra energia provém de um vocabulário grego, enérgeia, que significa exatamente "forças em ação". Sem a presença da energia nosso mundo seria completamente inerte, inativo"; "Energia: capacidade dos corpos para produzir um trabalho ou desenvolver força; modo como se

exerce uma força; força física; força em ação", neste caso é possível constatar que a energia está associada ao movimento e também à força.

A seguinte citação, retirada de uma redação, foi copiada de um dicionário e reforça a concepção de energia como sinônimo força ou ligada ao movimento:

> Energia: capacidade dos corpos para produzir um trabalho ou desenvolver força, modo como se exerce uma força, eficácia, qualidade do que é energético, resolução dos atos, firmeza. Atividade diligente, força física, força moral, vigor, força em ação.

A palavra transformação é substituída pela palavra produção, como normalmente se faz no senso comum: "Produzimos energia em tudo que fazemos, em cada movimento"; percebe-se pois que é difícil para o aluno entender o processo de transformação de energia, dando a entender que a energia corresponde a um fator implícito ao sistema, ou seja, é "criada" no momento em que fazemos qualquer ação. O interessante é que o mesmo sujeito cita a transformação: "A energia nunca se acaba, apenas se transforma, como a energia mecânica em elétrica", mostrando que o aluno se utiliza da concepção do senso comum e ao mesmo tempo, da concepção aceita cientificamente.

Existem declarações que exprimem claramente o quanto as concepções do senso comum estão enraizadas no sujeito, como neste exemplo: "Energia e meio ambiente, duas forças indispensáveis", reforçando assim o conceito de energia como sendo uma força, o que é muito comum em nosso cotidiano. "Consumimos energia através dos alimentos e durante o sono e gastamos através da transpiração quando nos exercitamos". Neste último caso, o aluno assimilou um conceito muito comum em nosso cotidiano, que vem da frase 'o sono sustenta', e também não tem a concepção de transformação e conservação de energia, uma vez que acredita que esta possa ser 'gasta'.

Outra confusão muito comum é a concepção de energia como fonte de energia, o que fica claro no seguinte comentário: "Existem também conflitos entre energias como por exemplo os combustíveis fósseis...o álcool", tendo o mesmo aluno se referido à fontes de energia como a própria energia: "O homem busca fontes de energia como,...energia potencial, energia dinâmica, energia dos átomos", denominando ainda a energia mecânica como dinâmica.

A não diferenciação entre os termos continua se manifestando: “Quando pensamos em energia, pensamos logo em eletricidade, mas há outras fontes de energia sem ser a elétrica”, aqui é usada a palavra ‘fontes’ ao invés de ‘formas’. No comentário “algumas outras causas da energia são as chuvas, os ventos, calor intenso, ondas do mar e muito mais; são energias que mudam o estado físico do meio ambiente”, percebemos que o aluno não faz a mínima distinção entre energia e fontes de energia.

A disponibilidade de fontes de energia na natureza também é mencionada:

> Essa imensa disponibilidade de energia se traduz em uma grande produtividade biológica, a qual acumula reservas energéticas na forma de quantidades incalculáveis de biomassa, assim, esse enorme potencial de geração de biomassa pode ser empregado na produção de combustíveis, como álcool, carvão vegetal e outros.

Observamos ainda reações de espanto ao perceberem que a existência da energia não está associada unicamente ao movimento como no seguinte comentário: “Só de saber que em uma pedra parada à beira de um abismo encontramos um tipo de energia armazenada (potencial), que pode ser utilizada a qualquer momento, ou seja, transformada em outras formas de energia”. Neste caso podemos também constatar que o aluno se conscientizou da possibilidade da transformação da energia.

De acordo com o estudo do desenvolvimento histórico (Henrique, 1996), sabe-se que o conceito de energia só faz sentido dentro do contexto de sua transformação e conservação. Um dos objetivos da escolha deste, se deu em conseqüência deste servir como instrumento para este fim. Na análise das redações encontramos depoimentos do tipo: “Um fato muito importante é que todas as formas de energia podem ser convertidas umas nas outras, demostrando que de fato ‘Energia é Energia’” Este aluno explica que a frase ‘Energia é Energia’, em princípio parece estranha, mas explica que ela nos diz algo fundamental, uma vez que “não existem energias diferentes, a energia é na verdade uma grandeza que se manifesta de maneiras diferentes.”

Alguns comentários, tais como “a energia transformada funciona até no próprio corpo do homem, movimentando-o, dando-lhe meios para pensar, realizar vários trabalhos”; “A energia nunca se acaba, apenas se transforma, por exemplo energia mecânica em elétrica”; “Existem vários tipos de energia no universo, mas a quantidade de energia existente nele é constante. Não se pode dissipar a energia, mas

somente transformar uma espécie de energia em outra"; "A energia nunca se perde, ela se transforma, isto é, a energia usada uma vez para a produção de trabalho ou movimento se dissipa na forma de calor, não podendo mais ser utilizada", permite-nos perceber que o aluno construiu o significado da conservação e transformações da energia., de tal maneira que ele foi capaz de articular os conceitos de transformação e conservação da energia.

Em alguns comentários percebemos que o aluno foi capaz de associar estes conceitos com os desperdícios de energia e o seu mau uso em nosso cotidiano: "A energia não se perde, se transforma; mas infelizmente as fontes são finitas, e mesmo assim nós a desperdiçamos com banhos demorados, deixar luzes acesas sem necessidade, etc. A energia é muito complexa, pois quando transformamo-la, 'ganhamos' diferentes usos para várias coisas, mas como conseqüência, destruímos, poluímos, maltratamos a natureza, a mãe da vida, da energia*";* mas este mesmo sujeito refere-se também ao 'consumo' e 'criação' de energia, mostrando assim que os conceitos de conservação e transformação não estão assimilados, simplesmente são repetidos mecanicamente:

> Mas o homem cada vez mais consome mais energia, que é retirada de várias fontes da natureza que infelizmente são finitas; e o homem só retira e não repõe. Com o desenvolvimento da tecnologia, poderíamos 'arranjar' energia por outros meios ou senão, trabalhar para que a tecnologia se desenvolva mais para podermos 'fazer' energia.

A transformação da energia é percebida em alguns comentários, sem que a palavra propriamente dito tenha sido empregada: "Nenhuma atividade é possível sem o consumo de energia...a vida é a manifestação de energia em todas as suas formas, destituído de energia o corpo é morto*";* "tudo que pensamos em fazer consumimo-la (energia), ao pensar para escrever usei energia de forma que os neurônios buscaram registros da leitura do livro para que eu pudesse lembrar.*";* No seguinte comentário, percebe-se a visão abrangente do aluno sobre as transformações:

> a xícara de café, para ser aquecida necessita de energia vinda, provavelmente de uma usina mais próxima da cidade onde mora ou da energia solar que é também muito usada. O café e resultado de uma colheita na qual muitas máquinas gastaram combustível originado da energia da cana-de-açúcar ou do petróleo. E a televisão funciona devido à energia elétrica levada à todas as casas.

Sintetizando as características encontradas nas redações acerca das concepções de energia, elaboramos o quadro abaixo:

CONCEPÇÃO DE ENERGIA	CARACTERÍSTICAS
Fator causal	- faz as coisas acontecerem - associada à vida - presença constante em nossa vida
Associada à eletricidade	- descoberta de outras formas de energia além da elétrica - utilização da palavra energia como sinônimo de energia elétrica - antes da energia elétrica não existia energia - sem energia (elétrica) não há desenvolvimento
Trabalho muscular	- não é relacionado com a energia
Associada ao movimento	- corpos em repouso não têm energia - movimento produz energia
Gera trabalho	- associada ao movimento - associada ao conceito formal aprendido nas escolas: “Energia é a capacidade de realizar trabalho”
Associada à força	- força em ação - força física
Produção de energia	- a palavra produção substituindo a palavra transformação
Fontes de energia	- alimentos - sono (do senso comum: “o sono

	alimenta”) - hidrelétricas; carvão; petróleo,etc - como se fossem a própria energia (potencial, dinâmica, dos átomos)
Tipos de energia	- como se fossem fontes de energia (combustíveis fósseis, álcool) - percepção das inúmeras formas de energia - energia dinâmica (no lugar de mecânica ou cinética)
Transformação e conservação	- renovação das fontes de energia - reciclagem - não existem energias diferentes, mas manifestam-se de maneiras diferentes - energia se dissipa na forma de calor - a quantidade de energia no universo é constante - energia não se perde, se transforma - associada ao ‘consumo’ de energia - associada à ‘criação’ de energia

Analisamos a seguir, as relações entre energia e meio ambiente encontradas nas redações e de que forma a leitura do livro contribuiu para a conscientização do estudantes acerca dos aspectos ambientais, bem como de aspectos concernentes à interdisciplinaridade.

O despertar da consciência crítica foi eminente, ao perceberem que a tecnologia gera conforto que, antagonicamente vem acompanhada de muita destruição ecológica; a preocupação ao perceber que na busca de determinadas fontes de energia, produz-se conseqüências drásticas ao ambiente, gerou muita preocupação ao aluno com a preservação da natureza, uma vez que este sentiu-se parte dela, conscientizando-se de que não está acima dela, dependendo pois de seu equilíbrio o bem estar da humanidade. Daí surgiu em muitos alunos, a necessidade de conscientizar a população sobre este problema.

A seguinte declaração mostra que o estudante se conscientizou dos problemas ecológicos gerados em virtude do lixo: “Poderíamos renovar algumas fontes de energia, reciclar, ‘retransformar’ a energia, evitaríamos vários problemas, como o excesso de lixo”

Um aluno comentou que no decorrer da “história da humanidade de domínio energético”, os povos mais poderosos sempre foram os que domimaram melhor a energia de sua época; outro citou que o controle de todas estas formas de energia, deu ao homem um “enorme poder sobre a natureza”, de construir ou destruir. Podemos perceber portanto, a ligação feita entre “poder” e “domínio da energia”.

A necessidade de se diminuir os desperdícios de energia, economizando-a, reduzindo-se, como citou uma aluno, as constas de luz; outro aludiu sobre a importância da reciclagem, referindo-se à ilusão de acreditar que, no Brasil, todos os descartáveis são reciclados.

A conscientização a respeito dos perigos da energia nuclear, pode ser observada no seguinte comentário: “Antes de ler o livro, meu sonho era poder um dia, ter uma arma nuclear, mas depois que eu vi a devastação, não quero mais.”

A crítica ao consumismo e a descartabilidade foi bastante acirrada, uma vez que os alunos perceberam a quantidade de energia desperdiçada na fabricação de copos descartáveis, latas de cerveja, etc. Alguns até manifestaram sua indignação com relação ao fato de que a sociedade dá preferência aos produtos descartáveis, sendo manipulados pelo consumismo.

Um aluno destacou a interdisciplinaridade contida no livro, percebendo a sua importância para uma visão mais globalizada e articulada dos conteúdos específicos

de cada disciplina: “é um livro que não mostra apenas a física, mas envolve em sua explicação, a biologia (quando fala da fotossíntese), a geografia (quando fala como o homem sobrevive da energia), a química (quando explica a energia do átomo), além de outros. Isso é o importante, não basta ficar apenas na física, mas explicar envolvendo todas as coisas.”

A leitura deste livro, além de contribuir para um melhor entendimento da energia, também contribuiu para a valorização da física, uma vez que o aluno pode articular os seus conteúdos, com o cotidiano. Isto foi observado em comentários do tipo: “para qualquer tipo de atividade que exerçamos, usamos vários tipos de energia (mecânica, solar, química, gravitacional,, etc), então convém estudarmos física por fazer parte de nosso cotidiano intensamente”; “nossas ações de cada dia estão super ligadas à física”; “tudo tem a ver com a Física, por incrível que pareça, nós vivemos num mundo que tem várias fontes de energia”; “Hoje, tudo o que fazemos e vemos está relacionado direta ou indiretamente com a Física”.

A viabilidade do livro com relação à conexão entre ciência, tecnologia e sociedade é mostrada em declarações do tipo:

> que a sociedade se conscientize dos gastos tanto no desgaste da natureza, quanto na conta mensal de luz...seria bom que todas as reservas fossem privatizadas, assim nós poderíamos defender com unhas e dentes nosso patrimônio sem intervenções políticas.

O mesmo aluno mostra sua indignação ao declarar “a exportação de energia que o Brasil faz, cedendo esta às multinacionais a preços super baixos, impedindo o uso dela aqui.”

Destacamos também, que o livro fornece subsídios para que o aluno atinja um maior grau de abrangência, permitindo-lhe refletir sobre os problemas discutidos no livro, em virtude do mau uso da energia, articulando os seus conteúdos com a necessidade de um sistema educacional mais efetivo, que seja capaz de aumentar o nível cultural da população, fazendo a conexão entre ciência, tecnologia e sociedade, a fim de se atingir a conscientização em nível populacional. Em um relato feito por um aluno, percebemos a que ponto ele chegou em suas reflexões, na busca de soluções:

> O Brasil é um país que hoje ainda conta com diversas fontes de energia, mas ao mesmo tempo ninguém pensa se aqui há um uso racional das mesmas...como se

> adquire consciência? Possuindo uma vasta cultura...a base de tudo, antes da energia é ter uma boa educação...associei tudo isso ao nosso atual contexto mundial. Quem manda hoje no mundo? Japão, o país que conseguiu gastar o mínimo de energia e que...mais investiu na educação.

Encontramos ainda, depoimentos bastante sensibilizados: “Assim que eu acabei de ler este livro, me deu vontade de consertar todos os erros que a humanidade cometeu injustamente com a mãe natureza, Enfim, me deu mais consciência do mundo que gira lá fora”. Como vemos, foi despertada a sensibilidade dos alunos, deixando-os abertos para questionar coisas mais profundas a respeito da energia e sua utilização.

Conclusão

Mediante a atividade pedagógica realizada, foi possível através da análise das redações, verificar que, ao abordarem sobre o conteúdo do livro, muitos alunos continuaram a utilizar suas concepções espontâneas, às vezes mescladas com as concepções fornecidos pelo livro, surgindo assim alguns comentários confusos.

Porém, acreditamos que a leitura deste livro viabilizou ao aluno:

- identificar muitas formas de energia que antes da leitura desconhecia;
- incorporar a concepção de transformação e conservação da energia;
- estabelecer relações entre energia e meio ambiente;
- a conscientização de que ele é parte da natureza, refletindo sobre a preservação do meio ambiente;
- articular os aspectos científicos, tecnológicos, econômicos, sociais e políticos do seu dia a dia;
- perceber a interdisciplinaridade do texto.

Referências Bibliográficas:

BRANCO, S. M. “Energia e Meio Ambiente”. Coleção Polêmica, Ed. Moderna, 1992.

HENRIQUE, K. F. “O pensamento físico e o pensamento do senso comum: a energia no 2º grau”. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Instituto de Física/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

RABONI, P.C.A. “Textos no ensino de Física do 2º grau: um relato”. In: *Caderno Cedes*, ano XVIII, nº 41, pp. 87-90, julho/1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ensino de Física: dos fundamentos à prática.** São Paulo: SE/CENP, 1990. v.1.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de física**: 2º grau. 3. Ed. São Paulo: SE/CENP, 1992. 51 p.

SILVA, H. C. "Como, quando e o que se lê em aulas de Física no ensino médio: elementos para uma proposta de mudança". Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ZANETIC, J. "Física também é cultura". Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1990.

A EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO
COMO CONSEQÜÊNCIA DO TRABALHO EM GRUPO

Rafael Urbaneja (Curso e Colégio Objetivo)
Marcelo Alves Barros (Escola da Aplicação da Faculdade da Educação da USP)
Alberto Villani (Instituto de Física da USP)

Este trabalho é resultado da observação de fatos significativos ocorridos durante a realização de um projeto experimental com estudantes voluntários, da 1ª e 2ª série do ensino médio, período noturno, de uma escola pública da periferia de São Paulo.

O projeto consistiu em uma clínica, com oito sessões. A cada sessão, de cem minutos de duração, os alunos foram colocados diante de questões que desafiavam o "senso comum" e estimulados a discuti-las em grupo, até que, eventualmente chegassem à explicação cientifica.

Foi empregada a estratégia de pesquisa-ação. Ao final de cada sessão houve reuniões entre pesquisadores e representantes dos grupos, a fim de compatibilizar continuamente a necessidade dos alunos com proposta da clínica. A atividade de um dos grupos, escolhido ao acaso, foi gravada em vídeo, para análise posterior.

A primeira sessão, orientada ao diagnóstico inicial do grupo, revelou:

- Conjunto homogêneo; de padrão sócio-econômico baixo; distante dos meios cultural e científico; com experiências em atividades em grupo, sem, no entanto, considerá-las proveitosas; sem lideranças, ou grupos espontâneos, e que concordava que o aprendizado pode representar um caminho de melhora social.
- Indivíduos, no geral, pouco comunicativos (alguns deles, mesmo quando estimulados, chegaram a se negar a fazer qualquer comentário). Quando fizeram algum comentário, apresentaram dificuldade de comunicação verbal: fala truncada, caracterizada pelo emprego de vocabulário pobre, emissão de frases curtas, e uso freqüente de gírias.
- Idéias pouco organizadas.

A análise de um teste de avaliação escrito, aplicado nessa sessão, indicou que apresentavam grave desarticulação entre conceitos espontâneos, dificuldade de estruturação e de associação entre eventos e idéias, além de confirmar as deficiências de comunicação.

Após as oito sessões, observaram-se as seguintes evidências:

- Aprimoramento da capacidade de articulação verbal.
- Melhoria da comunicação escrita.
- Conscientização dessa evolução, pelos alunos, que, inclusive, associaram a melhora da comunicação ao desenvolvimento da capacidade de articulação de idéias.
- Participação de todos os alunos na discussão final de avaliação da clínica — os quais sugeriram a participação de todos nas reuniões pós-sessões.

A análise dos fatos parece indicar que a evidente evolução da comunicação nesses alunos — que passaram de passivos a aprendizes ativos — esteja ligada aos constantes estímulos através dos quais foram solicitados durante o processo da clínica. Ou seja, quando alunos são colocados diante de problemas que gerem conflitos conceituais e favoreçam processo de discussão entre eles, o grupo tende conscientizar-se da necessidade de estruturar suas idéias e de comunicá-las de maneira efetiva e precisa. Essa necessidade parece impelir o grupo ao aprimoramento da linguagem como ferramenta necessária à comunicação.

III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas

Juracilda Veiga
Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB

O Congresso de Leitura do Brasil tem abrigado, desde 1995, encontros sobre educação escolar indígena. Estes encontros têm se mostrado muito importantes como fórum de discussão dos vários prismas da relação dos povos indígenas com a leitura e a escrita e sua aquisição através da escola. No Brasil, atualmente, há cerca de 200 etnias indígenas e 170 línguas diferentes; línguas faladas por esses povos de tradição oral, que hoje percebem a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos de sua inserção no mundo contemporâneo de forma mais positiva, por possibilitar-lhes a defesa dos seus interesses.

No encontro de 1999 os temas debatidos serão:

- Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto político ? A formação de professores indígenas e seus dilemas.
- Políticas lingüísticas e a língua indígena na escola: quando, para quê e como?
- Possibilidades de literaturas indígenas.

Comunicações:

Ensino de segunda língua para povos indígenas
Filomena Sandalo e Helena Britto

Uma experiência de alfabetização em língua materna:
os Parakanã do sudeste do Pará – Brasil
Rita de Cassia Almeida Silva e Maria das Dores Rodrigues de Souza

Interculturalidade, diferença e bilingüismo:
os desafios da implantação do Núcleo de Educação Indígena em São Paulo
Deborah Stucchi

Menino Guarani (aldeia Ocoí, PR)
Foto de **Nilton Rolim**

ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA PARA POVOS INDÍGENAS

Filomena Sandalo
(IEL/UNICAMP e FAPESP)

A aquisição de uma segunda língua envolve, muitas vezes, uma transferência de processos da primeira língua. Por exemplo, sabe-se que o português não permite duas consoantes oclusivas juntas, como [k] e [t]. É bastante comum que um falante de português aprendendo inglês como segunda língua transfira esta restrição para sua pronúncia do inglês, pronunciando palavras inglesas como [æskt] (asked) 'perguntou' como [æskItI]. Este fenômeno é rotulado de sotaque. Não se rotula um falante de português de incapaz de aprender uma segunda língua por transferir uma regra de sua língua nativa para a língua sendo adquirida. O professor, preparado para esta dificuldade, que a maioria dos falantes de português encontram ao aprender inglês, sensibiliza o aluno para as diferenças entre as duas línguas. O exemplo acima apresenta um fato de transferência fonológica, mas transferência gramatical também ocorre. Por exemplo, falantes de português tendem a omitir o objeto gramatical em certos contextos discursivos. No exemplo em (1), o objeto oculto é representado por <>:

(1) O Pedro, Maria viu <> na televisão ontem à noite.

É comum que falantes de português falando inglês também omitam o objeto em inglês, apesar de este fenômeno não ser permitido nesta língua. Este fato é entendido como transferência e não causa perplexidade nos professores de inglês para falantes de português. Ao contrário, este fato é conhecido pelos professores de inglês para falantes de português e os professores auxiliam os alunos a notarem diferenças sutis entre a língua nativa e a língua a ser aprendida. Entretanto, certas dificuldades encontradas por falantes de línguas indígenas ao adquirirem português como segunda língua causam, muitas vezes, perplexidade. Este artigo reporta um experimento realizado na aldeia indígena Kadiwéu, o qual mostra as dificuldades de alunos da escola indígena em interpretarem

textos em português devido ao fato de transferirem processos gramaticais da língua nativa para o português adquirido como segunda língua. Este teste de interpretação de texto foi conduzido por falantes nativos de Kadiwéu sob orientação da autora deste artigo (doutora em lingüística) e do Dr. Peter Gordon (doutor em psicologia do desenvolvimento). Este artigo visa convencer que as dificuldades encontradas por crianças Kadiwéu no processo da aquisição de escrita em português são produto de transferência lingüística, bem como conscientizar sobre a necessidade de descrever sistematicamente as línguas nativas das Américas e sobre a necessidade de conscientizar os professores das áreas indígenas sobre diversidade lingüística.

Uma maior conscientização de fatos de suas línguas nativas e um melhor aprendizado de línguas européias deve facilitar o ingresso de indígenas no processo de educação superior, o que parece fundamental para que se evite uma completa opressão e exploração destes pela cultura dominante, bem como para que os índios se conscientizem de sua própria riqueza cultural e participem ativamente em sua manutenção.

A língua Kadiwéu é falada por aproximadamente 1000 pessoas em Mato Grosso do Sul. Os índios Kadiwéu ocupam uma reserva de aproximadamente 500.000 hectares ocupada por criações de gado. Há uma vila central contendo uma escola e pequenas comunidades espalhadas pela reserva. Uma história recente de conflitos violentos entre índios e posseiros levou os índios a permanecerem em isolamento, mas nos últimos quinze anos tem se desenvolvido um contato intensivo com a cultura brasileira dominante, e português tem se tornado uma segunda língua comum a todos. A língua portuguesa é adquirida pela maioria das crianças Kadiwéu na escola indígena. Os Kadiwéus estão passando por uma transição entre serem dependente da caça e da pesca para criadores de gado para o comércio. Apesar de muitos ainda arrendarem terra para fazendeiros locais, tem aumentado sensivelmente o número de Kadiwéus gerenciando sua própria terra. Assim, a necessidade de educação superior tem sido uma preocupação constante da liderança Kadiwéu.

Cinqüenta crianças de quatro a catorze anos foram submetidas a um teste de interpretação de texto dentro da escola indígena Kadiwéu. Trinta crianças falantes de português como primeira língua foram submetidas ao mesmo teste em São Paulo. Apresentamos dois pequenos textos seguidos de uma frase referente ao texto a ser interpretada:

Estória 1: *A mãe de João estava muito ocupada. Portanto, ela pediu para João lavar a louça para ela. Ela disse: Por favor João, lave a louça. Mais tarde ela voltou para ver se João já tinha terminado o trabalho.*

(2) Disse que João lavou a louça

Apresentamos a frase em (2), perguntando quem disse que João lavou a louça?

Estória 2: *Um dia Paulo estava dirigindo um carro, quando ele viu José atravessando a rua. Neste momento, Paulo brecou. José caiu.*

E apresentamos a frase em (3), perguntando quem disse que o carro atropelou José?

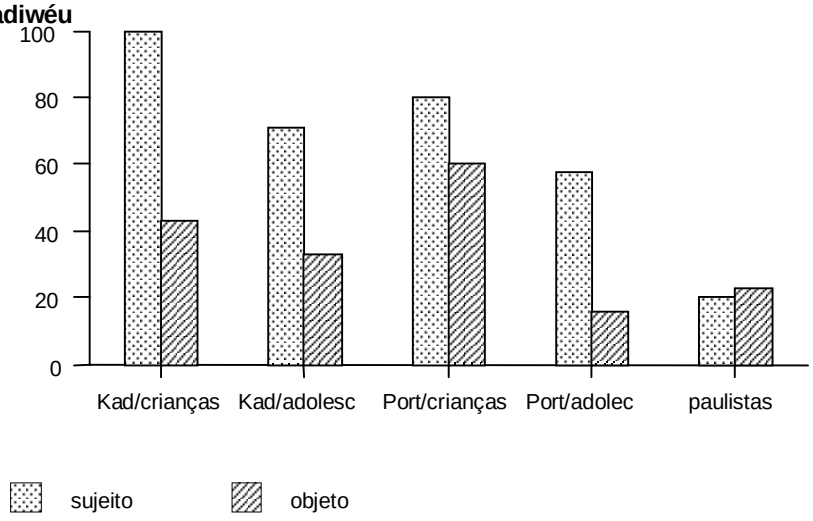
(3) Disse que o carro atropelou José.

80% das crianças Kadiwéu (4-7 anos) e 60% dos adolescentes Kadiwéu (8-14 anos) responderam que *João disse que João lavou a louça.* Embora cerca de 60% das crianças responderam que *José disse que o carro atropelou José*, apenas 18% dos adolescentes chegaram a esta conclusão. O mesmo teste foi aplicado em Kadiwéu para falantes de Kadiwéu exclusivamente e aproximadamente os mesmo resultados foram obtidos. Isto é, 100% das crianças e 70% dos adolecentes responderam que *João disse que João lavou a louça* e cerca de 40% das crianças e apenas cerca de 30% dos adolescentes responderam que *José disse que o carro atropelou José*. Para as crianças paulistas, as frases foram interpretadas como *A mãe disse que João já lavou a louça* e *Paulo disse que o carro atropelou José* respectivamente. Isto é, o sujeito da oração principal não pode ser um elemento apresentado na oração subordinada.

O gráfico abaixo resume nossos resultados mostrando uma comparação entre os resultados obtidos nos testes de adolescentes (crianças acima de 8 anos) e crianças abaixo de 8 anos. No gráfico abaixo *Kad*. representa os resultados obtidos no teste exclusivamente em Kadiwéu e *Port*.

representa os resultados do teste aplicado em português com crianças Kadiwéu. E *paulistas* representa os resultados do teste com crianças paulistas falantes de português exclusivamente. [i]

Figura 1. Interpretação de Sujeito Nulo por falantes de Kadiwéu



Os professores atuando em áreas indígenas, em sua maioria, não estão conscientes da grande diferença existente entre línguas européias e línguas polissintéticas no tocante a interpretação de sujeitos ocultos. As línguas polissintéticas, tipologia a qual pertencem várias línguas ameríndias (e.g. Kadiwéu, Brasil; Mapuche, Chile-Argentina; Mohawk, Canadá; Navajo, Estados Unidos), são caracterizadas por um apagamento intensivo de nominais, deixando estruturas nas quais categorias vazias (sub-entendidas como um pronome de terceira pessoa) podem ser coindexadas com nominais em orações subordinadas, por exemplo: [ii]

(4) Kadiwéu

me: me iwilegi João ɣinodi

< > disse que João lavou a louça

Em (4) o sujeito da oração principal é compreendido como sendo o mesmo sujeito da oração subordinada (João) em línguas polissintéticas como o Kadiwéu (Sandalo 1997). Note que em uma

língua *pro-drop* (i.e. que admite sujeito oculto), como o português e o espanhol, isto não é permitido. Como os professores não estão conscientes desta diferença tipológica entre línguas polissintéticas e línguas *pro-drop*, eles pouco entendem o porquê de alunos falantes de línguas polissintéticas terem grande dificuldade na interpretação de textos em português e/ou espanhol durante a escolarização primária. As crianças indígenas são, assim, rotuladas de incapazes por professores falantes exclusivamente de português que desconhecem os fatos de línguas polissintéticas. E estas crianças terminam a educação elementar em português sem estarem prontas para poder interpretar textos escritos em português.

Além da diferença em (4), línguas como o Kadiwéu diferem do português na interpretação do sujeito oculto nos seguintes ambientes:

(5) Ana, Maria disse que <> lavou a roupa.

Em português, o sujeito oculto refere ao tópico *Ana*, mas em uma frase equivalente em Kadiwéu esta referência é impossível. O sujeito oculto da oração subordinada refere-se ao sujeito da principal, *Maria*. Em (6) o sujeito da segunda oração é a *onça* em uma língua como o Kadiwéu, enquanto em português é *João*.

(6) João viu uma onça e <> correu.

A interpretação presente em Kadiwéu em (5) ocorre também em algumas línguas européias e (6) é comum em todas as línguas chamadas sintaticamente ergativas. Mas a interpretação de Kadiwéu em (4) é própria exclusivamente de línguas polissintéticas. Este fato é de particular interesse porque muitos lingüistas consideravam impossível uma língua apresentar tal interpretação até recentemente. Antes da década de noventa nenhuma língua havia sido encontrada onde tal interpretação é possível. A coindexação de uma categoria vazia com um substantivo em estruturas subjacentes é conhecida como “violação da Condição C” dentro do quadro gerativo de análise

lingüística (Chomsky 1981). Outro exemplo de “violação da Condição C” é apresentado em (7) e provem da língua polissintética norte-americana Mohawk:

(7) Mohawk (Baker 1995)

wa’-t-há-ya’k-e’	Sak	raó-[a]’share’.
Fact-dup-1sg.SUBJ-punc	Sak	MsP-faca
'<>ị quebrou a faca do Sakị.'		

Se até muitos lingüistas tendem a considerar as interpretações em (4) e (7) como impossíveis universalmente, como os professores das áreas rurais reagem quando uma criança apresenta tal interpretação? Eles estão totalmente despreparados para trabalhar com este tipo de fato, o qual não está presente em nenhuma discussão sobre ensino e aquisição de primeira ou segunda língua. Os professores da reserva Kadiwéu falantes exclusivamente de português afirmam que as crianças naquela aldeia são incapazes de aprender a interpretar textos. Mas não sabem onde a dificuldade está e não sabem o que fazer para que a aquisição do português escrito torne-se menos difícil. No entanto, a dificuldade encontra-se no mesmo ponto onde existe dificuldade para falantes de qualquer língua aprender uma segunda língua: onde há transferência gramatical. Em Kadiwéu, o sujeito oculto da oração principal pode ser coindexado com o sujeito da oração subordinada, mas resiste coindexação com o objeto da subordinada. Os falantes de línguas polissintéticas transferem estes fatos para o português da mesma maneira que falantes do português transferem para o inglês fatos de sua língua nativa.

Os fatos de línguas polissintéticas referente à interpretação de sujeitos ocultos são amplamente desconhecidos do meio acadêmico e do meio de discussões sobre ensino para povos indígenas. Isto porque as línguas indígenas ainda continuam pobremente descritas, e fatos presentes nestas línguas, mas ausentes em línguas européias, continuam sendo assumidos como impossíveis. Há urgência, portanto, que se aumentem as descrições sistemáticas e detalhadas destas línguas, e há uma urgência ainda maior que manuais didáticos sejam escritos com a preocupação de conscientizar os

professores da área indígena sobre a diversidade lingüística existente nas Américas. Somente assim poderemos assegurar que a população indígena realmente aprenda o português como instrumento de negociação com a cultura dominante, bem como para que os índios se conscientizem de sua riqueza cultural e participem em sua manutenção. Estes manuais devem apontar as diferenças básicas entre a língua a ser ensinada e a língua nativa para que os professores estejam prontos para lidar com os mais variados fatos de transferência gramatical.

Referências:

BAKER, Mark. 1995. The Polysynthesis Parameter. Oxford University Press.

CHOMSKY, Noam. 1981. Lectures on Government and Binding. Foris: Dordrecht.

SANDALO, Filomena & Peter GORDON. 1999. Acquisition and Creolization of Condition C "violations" in Kadiwéu and Portuguese. Cadernos de Estudos Lingüísticos 36. Departamento de Lingüística, IEL/UNICAMP.

SANDALO, Filomena. 1997. A Grammar of Kadiwéu with special reference to the Polysynthesis Parameter. MIT Occasional Papers in Linguistics 11. Cambridge, MA: MITWPL.

---

[i] Note que 18 das crianças testadas eram falantes de português e Kadiwéu como primeira língua, devido ao fato de terem mães não-Kadiwéu. No entanto, estas crianças apresentaram a mesma interpretação que as crianças falantes de Kadiwéu exclusivamente sugerindo uma criolização do português falado por estas crianças. Para discussão, ver Sandalo & Gordon 1999.

[ii] Note que nem todas as línguas nativas das Américas são polissintéticas. Entendemos como polissintéticas línguas que apresentam uma presença massiva de morfologia verbal, omissão de sintagmas nominais e ordem livre de palavras. Ver Baker (1995) para uma discussão detalhada dos fatos destas línguas.

UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: OS PARAKANÃ DO SUDESTE DO PARÁ - BRASIL

Rita de Cassia Almeida Silva (PROPRKN - Programa Parakanã)
Maria das Dores R. de Souza (PROPKN - Programa Parakanã)
Claudio Emidio Silva (PROPKN - Programa Parakanã)

Os Parakanã do Pará

Atualmente já existe um número razoável de estudos referentes ao povo Parakanã (Magalhães 1982, 1985, 1991; Rodrigues 1984; Fausto 1997) o que permite saber dados importantes de sua história e de sua cultura. Pertencentes ao tronco Tupi, família Tupi Guarani, língua Akwáwa e dialeto Parakanã (Montserrat 1994), este povo habita as terras situadas entre os Rios Tocantins e Xingu pelo menos desde o século passado. A saber, os primeiros relatos sobre a existência de índios nesta região datam de 1910 (Fausto 1997).

Os povos indígenas desta região sofreram grandes impactos. O primeiro deles foi devido à construção da Estrada de Ferro Tocantins. Em 1928 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) montou o Posto Indígena de Atração Pucuruí (PIA Pucuruí) para contatar os povos indígenas dos cursos alto e médio do Rio Pacajá de Portel, até os proximidades da então alcobaça, hoje Tucuruí (Fausto 1997).

Registra-se no ano de 1971 o contato efetivo da FUNAI com este povo. Em 1974 outro grande impacto: a ELETRONORTE realiza os trabalhos de configuração dos contornos do reservatório da Usina Hidrelétrica Tucuruí, e prevê a inundação da área ocupada pelos Parakanã.

Um convênio entre a FUNAI e a ELETRONORTE providencia então a remoção deles para outras áreas (ELETROBRÁS l988). Com todos os problemas que enfrentaram, o Povo Parakanã sofreu uma redução populacional da ordem de 54% (Fausto l997). Para tentar amenizar os efeitos causados pelos impactos a eles impingidos, em 1987 a ELETRONORTE e a FUNAI assinaram o Termo Compromisso nº 001/87, com o objetivo de criar um programa de assistência à comunidade indígena Parakanã.

Assim surgiu, em setembro de 1988, o Programa Parakanã - PROPKN, tendo como objetivos:

"- Equilibrar as relações econômicas e culturais entre a comunidades Parakanã e a sociedade nacional;

- Garantir o usufruto exclusivo pelos Parakanã da área demarcada;

- Melhorar as condições gerais de vida segundo as aspirações dos próprios índios; e,

- Ampliar a compreensão dos Parakanã acerca da realidade sócio-política brasileira (ELETROBRÁS 1988 - pg. 19)."

Para dinamizar o trabalho, o PROPKN foi organizado em subprogramas: subprograma de Saúde, subprograma de Educação, subprograma de Apoio Operacional, subprograma de administração, subprograma de proteção ambiental e subprograma de obras.

As primeira tentativas de implantação de um processo educativo não foram bem sucedidas. Somente em 1991, quando o PROPKN conseguiu contratar um lingüista e uma equipe de professores é que foi implantado, de fato, o subprograma de educação. Hoje a Terra Indígena Parakanã possui cinco aldeias: Maroxewara, Paranatinga, Inaxyganga, Paranowaona e Itaygo'a. Quatro delas possuem escolas, construídas, na medida do possível, com os mesmos materiais utilizados nas casas dos Parakanã (palha, madeira, palmeira para as paredes entre outros), como uma forma de valorizar a cultura deles.

O subprograma de Educação não trabalha de forma isolada, e nem poderia ser. É através da escola que se passam as informações aos Parakanã e onde o contato deles com os funcionários se torna mais estreito, porque diário. O coordenador do subprograma de educação e a equipe de professores fazem cursos periodicamente para aprimorar o trabalho realizado junto à comunidade e, de fato, atingir as metas almejadas pelo programa, de melhorar as condições de vida deles e a compreensão do mundo que os cerca, respeitando e valorizando a cultura do povo Parakanã.

A escolha do método

Desde dezembro de 1997 têm-se construído um material didático para uso na alfabetização da comunidade Parakanã. Este material tem levado em conta a realidade socio-cultural-ecológica dos Parakanã.

O primeiro passo foi a aplicação de um curso de lingüística e seu uso na alfabetização indígena (Monte 1996), de 12 a 16 de janeiro de 1998, para os professores do PROPKN. O curso repassou aos professores, além de noções de lingüística (Tasca & Poersch 1990; Cagliari 1993),

noções sobre cultura (Santos 1989) e a necessidade de se respeitar todos os povos sem discriminação considerando-se que existem culturas diferentes e não culturas superiores ou inferiores.

A partir de fevereiro de 1998, estabeleceu-se na aldeia Maroxewara as bases para a coleta, elaboração e aplicação do sistema de alfabetização Bleecker-Scotti (Scotti 1997).

A educação escolarizada Parakanã necessita de um material didático que possa ser utilizado pelos professores que já trabalham com os Awaete bem como outros que possam ser contratados pelo PROPKN, e este material deve auxiliar/conciliar as dificuldades do professor em entender a linguagem dos educandos e vice-versa.

O método escolhido foi o "Sistema de alfabetização Bleecker-Scotti", por ter se mostrado capaz de atender as seguintes necessidades:

1) fácil adaptação, podendo ser aplicado à crianças, jovens e adultos;
2) trabalhar com temas geradores e palavras-chaves, tiradas da realidade em que o aluno está inserido, fazendo com que este possa repensar a sua realidade.
3) é viável, financeiramente, por não utilizar-se de material didático específico, além de caderno, lápis, lápis de cor, stencil e folhas sulfite para os desenhos, giz branco e colorido e cartolinas para fazer cartazes.

Originariamente denominado "Método Bleecker de Alfabetização", hoje é conhecido como "Sistema de Alfabetização Bleecker-Scotti", devido às contribuições, reformulações e adaptações feitas por Oswaldo Scotti, durante os mais de vinte anos de aplicação e divulgação deste sistema. Alguns dos preceitos básicos de Paulo Freire (Freire 1981, 1991) e Emília Ferreiro (Ferreiro & Teberosky 1985) também foram incorporados.

O sistema fundamenta-se em 5 princípios básicos do aprendizado (Scotti 1997):

1) uma dificuldade por vez;
2) seqüência nos conhecimentos;
3) usar o maior número de sentidos possíveis;
4) avaliar a cada passo;
5) continuamente recapitular.

Estes princípios respeitam a "caminhada que a criança faz rumo à conquista da língua escrita (psicogênese da língua escrita)":

1) desenho - escrita;

2) escrita - desenho;

3) escrita e representação;

4) representação e escrita;

5) representação - linguagem - representação.

O sistema leva a criança, através do lúdico, à alfabetização.

O que se pode dizer a respeito deste sistema é que, mesmo não apresentando novos princípios, sua aplicação tem alcançado sucesso justamente por levá-los à sério, utilizando-os de forma original, dando margem ao professor para poder criar seu próprio material, dentro do interesse/realidade de seus educandos.

Foi considerando esta possibilidade que se optou por este sistema ao iniciar este projeto de elaboração do material didático para serem trabalhados nas escolas da Terra Indígena Parakanã. A versatilidade do sistema é um grande auxílio para a experiência em questão.

Para melhor compreensão do material, faz-se necessário a exposição de sua didática. São seis pontos significativos (Scotti 1997):

1) alfabeto: não apresenta o alfabeto gramatical, que é uma reflexão pós-alfabetização, mas o alfabeto fonético. A preocupação não é ensinar a gramática, mas escrever o que se quer comunicar pela fala;

2) fonética: faz uma ligação grande e natural com a letra e os objetos ou personagens que representam, assim o aprendizado torna-se fácil, claro e rápido. Oferece também uma justificativa e realiza um treinamento em relação aos fonemas semelhantes, evitando confusão dos mesmos e conseqüentemente dos seus significados;

3) iconografia: a letra não é um desenho casual ou artificial para decorar, mas é a estilização de um desenho tirado da realidade. A escrita ideográfica, isto é, a representação simbólica da realidade, é algo perfeitamente natural à psicologia do alfabetizando, mais ainda quando existe relação direta com um objeto já conhecido;

4) cromática: as cores relacionadas com os fonemas e objetos facilitam gravar as vogais, e através delas identificamos a unidade silábica que assume a cor da vogal (aperfeiçoamento da hipótese silábica);

5) lúdico: músicas, danças, teatralizações, historinhas entre outros, fazem o aprendizado algo espontâneo, agradável e socializante;
6) alfabetizando: em todo momento, abrindo espaço para a criatividade e a socialização, este sistema é um roteiro de atividades. Integra as forças sem transformar o alfabetizando num mero objeto que recebe e não tem nada para oferecer. Com uma criatividade orientada, evita-se também o outro extremo, de o alfabetizando ser tratado como alguém que só tem a dar e nada a receber.

Devemos ressaltar que o sistema toma a alfabetização em seu sentido mais rigoroso. Isto não significa que o aluno ficará restrito à codificação/decodificação da língua, pois o lúdico se encarrega de fornecer os primeiros elementos para que o educando se desenvolva plenamente, constituindo-se no primeiro passo, dado de forma segura, rumo à conquista da alfabetização em seu sentido mais amplo (Scotti 1997).

Elaboração do material

Partindo do sistema "Bleecker-Scotti", foi traçado uma meta para elaborar o material necessário em três fases. A primeira e a segunda fases já estão concluídas, a terceira fase foi implantada no início do ano letivo de 1999, e os reajustes que se fizerem necessários serão realizados no segundo semestre de 1999, para que este material seja trabalhado em todas as escolas da T.I. Parakanã.

A seguir se fará uma explicação detalhada de cada etapa já executada na aldeia Maroxewara, e de como o método está sendo adaptado à realidade local:

1ª fase: lecionando para crianças entre 6 a 13 anos, distribuídas em três diferentes turmas, após o primeiro mês de aula, que teve início no dia 16 de fevereiro de 1998, foi escolhida quinze palavras-chaves, criando cartazes que representavam os objetos (referentes) das palavras escolhidas e as respectivas histórias, em português.

Os Parakanã possuem um alfabeto representado por quinze letras. São elas: a, e, g, h, i, k, m, n, o, p, r, t, w, x, y. Observando o cotidiano dos educandos foi possível escolher, entre as palavras, as que representavam objetos concretos, uma para cada fonema, e que lhes fossem significativas.

As palavras escolhidas foram: anga (casa), eirowa (abelha), ygara[i] (canoa), hyroa (caixa), ipa (mão), moyra (colar), nana (abacaxi), o'a (caranguejo), peyra (remanchin), rimao (limão), tata (fogo), wyra (pássaro), xaotia (jabuti) e ywa (árvore).

Para cada fonema e palavra foram criados os seguintes materiais:

a) desenho do objeto da palavra escolhida;

b) história simples, tendo como personagem principal a palavra e o fonema em questão;

c) desenho com o fonema inicial da palavra sendo formado por elementos do objeto concreto;

d) texto fonético (ou cantiga) tendo como tema o fonema trabalhado;

e) cartaz, com o objeto (referente) da palavra escolhida, a história escrita em letra bastão, do tipo que é utilizado neste método, em língua Parakanã, e no final o desenho do objeto, já com o fonema.

Estes materiais correspondem a primeira fase do material didático. A professora começa a aula mostrando para os alunos o objeto ou desenho que o represente, perguntando para eles o que é. Depois que todos respondem, a professora faz o desenho do objeto no quadro. Por esta razão, os objetos escolhidos são elaborados com traços simples, que poderão ser reproduzidos por qualquer professor.

Em seguida, a professora incentiva os alunos a repetirem o desenho em seus cadernos. Muitos não conseguem. A professora, então, propõem a todos que façam um desenho “mais fácil”. Começa a segunda parte: retirar do objeto os traços básicos do fonema a ser trabalho. Geralmente as crianças acompanham com atenção o trabalho da professora, conseguindo reproduzir o fonema em seus cadernos.

Usando folhas quadriculadas, a professora pede para que os alunos repitam o “desenho” em duas ou três linhas. Agora que os alunos já conhecem o “desenho” do fonema, vem o momento de mudar o nome do objeto para o som correspondente a ele. Exemplificando, se a criança reproduziu o fonema -a, até este momento ela o conhece pelo nome do objeto que ela representa: *anga.*

A professora expõe o cartaz, que sempre causa admiração nas crianças. Começa então a contar a história, que terminará quando se justificar a mudança do nome do “desenho simplificado” do objeto para o fonema trabalhado. As histórias são criadas para fazer com que os alunos participem e repitam, várias vezes, o fonema que estão estudando.

Quando termina de contar a história, a professora escreve o texto fonético (ou cantiga) na lousa, e faz com as crianças a pseudo-leitura, até que elas consigam reproduzi-la. São distribuídas folhas com o desenho e o fonema trabalhado, para que os alunos possam colorir, e assim treinar a coordenação motora.

Alguns exercícios são intercalados a estes passos, que são básicos, conforme o professor sentir a disposição da sala em treinar mais ou não. Ditados, jogos com os fonemas, leitura do cartaz com todos os fonemas, conforme forem sendo trabalhados, cartazes com o nome de todos os alunos, são recursos extras, previstos no método, e que só farão enriquecer e acelerar o aprendizado.

Na 2ª fase o material trabalhado será :

1) uma página de exercícios (2ª fase), onde se tem a palavra-chave e o desenho que ela representa, seguida de mais quatro ou cinco palavras que se iniciem com o fonema tema daquela lição, e seus respectivos desenhos;
2) criação de desenhos, em sala de aula, que junto com os alunos receberão os nomes em Parakanã, sempre trabalhando o fonema estudado no dia;

Este é o momento de se começar a treinar os alunos para a leitura em si. Buscando objetos que se iniciem com os sons estudados, os alunos começam a criar hipóteses, momento crucial para a efetivação do aprendizado.

A 3ª fase, ainda em processo de elaboração, encontrará a criança com o prévio conhecimento dos sons de cada fonema de sua língua, o que facilitará o seu ingresso no mundo da escrita e da leitura, e o material será:

1) uma página com textos curtos (períodos simples), ilustrados, que serão lidos pelo professor e pelos alunos;
2) uma página com textos incompletos para serem preenchidos pelos alunos;

Além das três fases previstas pelo método, pretende-se realizar uma quarta fase. Espera-se que o alfabetizando se encontre apto a ler, após a aplicação das três fases iniciais da cartilha, e será necessário, então, fornecer material escrito, na língua materna, para incentivar a leitura.

Esta fase trará gravuras com pequenos textos, que terão como temas: a comunidade, a terra, a valorização da identidade e da cultura, o meio-ambiente, a preservação da fauna e da flora, assim como também cuidados gerais com a saúde e higiene entre outros.

Farão parte também, os livros que serão produzidos com as histórias e as cantigas utilizadas para se introduzir os fonemas na 1ª fase, ilustrados, para que fiquem à disposição dos alunos.

Participação da comunidade

A implantação de qualquer método educacional em comunidades indígenas sempre corre o risco de causar interferências. Neste caso, houve o cuidado de se partilhar, na medida do possível, a elaboração do material com os educandos. Desde a escolha dos objetos à criação dos desenhos, todos os passos foram apresentados a eles, que expressavam opiniões, favoráveis ou não, que eram acatadas e avaliadas.

Muitos desenhos foram feitos tendo como modelo objeto trazidos ou confeccionados por eles, como no caso do xaotia (jabuti), que foi trazido de uma caçada, a ygara (canoa), que foi desenhada quando eles estavam em processo de construção de canoas para a comunidade, ou a peyra (remanchin[ii]) que foi desenhado a partir das produzidas por eles.

As histórias usadas para apresentar o alfabeto eram contadas aos que sabiam falar o português, que explicavam aos demais. Só então, quando eles gostavam da história, esta era traduzida para o Parakanã.

Infelizmente, ou não, o contato com os não-índios ainda não permitiu que, entre eles, existam falantes e leitores bilingües, para que possam acompanhar mais de perto o processo da educação escolarizada, que objetiva não se fazer simplesmente "educação bancária" (Freire, 1981).

Mas os resultados se mostram compensadores e, provavelmente, eles logo terão condições suficientes para organizar e implantar um sistema educacional convenientemente adaptado a sua cultura.

Referências Bibliográficas

Cagliari, L. C. 1993. Alfabetização e lingüística. Ed. Scipione. Sexta edição. São Paulo, SP. 189 pg.

ELETROBRÁS 1988. Termo de compromisso e aditivos. Brasília. 60 p.

Fausto, C. 1997. A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. 363 p.

Ferreiro, E., Teberosky, A. 1985. A psicogênese da língua escrita. Artes Médicas, Porto Alegre, RS.

Freire, P. 1981. Pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P. 1991. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez.

Magalhães, A. C. 1982. Os Parakanã: quando o rumo da estrada e o curso das águas perpassam a vida de um povo. Universidade de São Paulo - USP - FFLCH, São Paulo. Dissertação de Mestrado. 251 p.

Magalhães, A. C. 1985. Os Parakanã. Povos indígenas no Brasil - Sudeste do Pará (Tocantins). Centro de Documentação e Informação - CEDI. Vol. 8, São Paulo. 19-51.

Magalhães, A. C. 1991. Os Parakanã e os Akwawa em Paranatin. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, Sér. Antropol., 7(2):181-207.

Monte, N. L. 1996. Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Ed. Multiletra Ltda.Rio de Janeiro, RJ. 228 pg.

Montserrat, R. M. F. 1994. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: Chaui, M. de S., Grupioni, L. D. B. (org.). Índios no Brasil. MEC. 93-104.

Rodrigues, A. D. 1984. Caracterização dos sub-grupos da família Tupi Guarani. Revista de Antropolgia, v. 27, São Paulo.

Santos, J. L. dos 1989. O que é cultura. 8ª edição. Editora Brasiliense. 89 pg.

Scotti, O. 1997. Sistema interativo Bleecker-Scotti de alfabetização. UCDB. Mimeo. 27 pg.

Tasca, M. Poersch, J. M. (Coords) 1990**.** Suportes lingüísticos para a alfabetização. Segunda edição. Porto Alegre, RS. Sagra. 136 pg.

Notas

[i] [i] No caso do fonema -g, não foi possível encontrar uma palavra que se iniciasse com ele, por esta razão optou-se pelo uso da palavra ygara, porque a sílaba tônica recai na sílaba formada pelo -g.

[ii] É uma espécie de “mochila de palha”, que os Awaete utilizam para carregar caça e frutos entre outros objetos

INTERCULTURALIDADE, DIFERENÇA E BILINGÜISMO: OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA EM SÃO PAULO

Deborah Stucchi
(Procuradoria da República/SP, Universidade Estadual de Campinas)

O interesse neste texto é apresentar breve relato reflexivo sobre experiência de acompanhamento, nos últimos dois anos, do processo de implantação do Núcleo de Educação Indígena no Estado de São Paulo – NEI-SP – realizado em decorrência de função técnica exercida na Procuradoria da República desde 1995. O objetivo é caracterizar e analisar as contradições presentes nesse processo específico de implantação que se realiza sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação – SEE - e que tem sido participativamente acompanhada pelo Ministério Público Federal na condição de Instituição observadora e no exercício de suas atribuições constitucionais.

Será apresentada descrição detalhada do encontro inaugural promovido pela Secretaria de Educação, em julho de 1997, marcando a abertura oficial do processo de discussão da educação escolar indígena no Estado de São Paulo, com os objetivos de demonstrar, com a densidade possível, que o primeiro esforço para a constituição do NEI-SP foi vencer resistências de ordem interna à própria SEE e quais as outras dificuldades identificadas no processo de implantação de ações voltadas ao atendimento das demandas por ensino escolar indígena.

O NEI-SP foi criado pela Resolução n° 44 de 18/04/1997 [1], tendo a primeira reunião convocada pela SEE, três meses após a publicação, o caráter de solenidade, ocasião em que a titular da Pasta afirmou que a iniciativa visava "*à reposição daquilo que foi usurpado às comunidades indígenas com a expectativa de que o benefício das reflexões atinja a população escolar como um todo*". Durante o ato solene, a SEE convidou os presentes para que, naquela oportunidade, fosse efetivamente constituído o NEI, propondo que sua composição fosse feita mediante a apresentação voluntária de cada participante.

Em meio à generalizada perplexidade diante do inexplicável atropelo dos encaminhamentos, os representantes da SEE explicitaram que o objetivo daquele evento

era a "*complementação*" de um certo Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para atendimento das comunidades indígenas e das escolas pertencentes à rede oficial do Estado, a ser viabilizado com recursos federais. Referido Projeto de Capacitação apresentava-se, por ocasião da primeira reunião, pronto e concluído e, para atendimento dos prazos definidos pelo MEC, a SEE deveria cumprir a exigência de "*preencher formulários*" com informações relativas às comunidades indígenas de São Paulo, complementares ao projeto, de modo que a presença daqueles participantes – representantes de comunidades indígenas, antropólogos, educadores, pesquisadores, professores – estaria finalmente explicada. Nada obstante os insistentes pedidos, não foi apresentada cópia de referido Projeto de Capacitação, para que os participantes pudessem dele tomar ciência.

A estratégia ali revelada era obter intempestivamente do Núcleo de Educação Indígena a subscrição do Projeto de Capacitação, tal como ele havia sido concebido, respaldando-o formalmente com a anuência dos participantes - a maioria com larga experiência na matéria, representantes das comunidades indígenas, de universidades, de entidades de apoio à causa e de órgãos oficiais - acrescendo-o com informações sobre a situação concreta da educação indígena em São Paulo.

A questão restringia-se, naquele momento, ao atendimento às exigências formais do MEC com a finalidade de captar recursos federais destinados à educação indígena para aplicação em prioridades não discutidas com as comunidades indígenas, cuja realidade era desconhecida pela SEE e seus técnicos [2]. Explicava-se, com isso, a celeridade em compor o Núcleo de Educação Indígena.

Inúmeras ponderações seguiram-se no sentido de reconduzir a atuação da SEE, de modo que se viabilizasse [3]: **a)** critérios claros e objetivos de participação do NEI; **b)** definição de critérios que assegruassem ampla representação indígena; **c)** diagnóstico completo sobre a situação escolar indígena no Estado; **d)** medidas para preparação técnica do pessoal da Secretaria para o trato da questão indígena; **e)** divulgação de informação aos grupos indígenas do Estado sobre o NEI; **f)** ampla consulta às comunidades indígenas sobre experiências, expectativas e projetos relativos à educação escolar; **g)** levantamento e definição das condições de atendimento ao bilingüismo.

As manifestações apresentadas tinham o sentido de buscar na Constituição Federal e legislação infra-constitucional, os princípios que norteiam, como direito assegurado às populações indígenas, a educação escolar intercultural, bilíngüe, diferenciada e de qualidade [4]. Mas, o encaminhamento do processo impedia a interlocução entre os participantes, a efetiva participação dos índios e a consulta aos não índios envolvidos na questão, bem como a circulação efetiva das informações [5]. À falta de capacitação dos quadros da SEE para a a absorção dos pleitos das comunidades indígenas e de preparação técnica mais sólida para enfrentamento adequado da questão em sua especificidade, somava-se o traço homogeneizador e generalizante de uma política escolar pública, que desconhecia a pluralidade étnica e cultural da unidade federativa destacada economicamente como a mais industrializada do país, mantendo sem resposta suas demandas educacionais especialíssimas. Essa contradição, estava perversamente presente no âmbito do poder executivo estadual que deve, por força constitucional e legal, reconhecer plenamente a diversidade cultural de seu povo, mas que encontrava a resistência mais ferrenha concentrada nos canais com atribuição para a execução das políticas de ensino.

Em conseqüência dos esforços iniciais empreendidos por índios e não índios e da interlocução nem sempre pacífica com a SEE, houve um redirecionamento da condução dos trabalhos. Os prazos originais para apresentação do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos foram renegociados e os participantes da primeira foram posteriormente chamados pela SEE para, na condição de assessores, refazer o projeto que seria encaminhado ao MEC, em agosto de 1997, para concorrer a financiamento [6].

Seguiu-se um lapso de quase um ano entre o encaminhamento do Projeto de Capacitação ao MEC e a próxima atividade desenvolvida. Entre agosto de 1997 e maio de 1998, quando ocorreu o I Seminário de Educação Indígena de São Paulo [7], o Ministério Público Federal expediu diversos ofícios dirigidos à SEE, contendo Recomendações para urgente divulgação de calendário de reuniões visando à composição do NEI-SP, à definição das atividades a serem desenvolvidas e, prioritariamente, à discussão de suas atribuições e competências no âmbito da formulação de um Regimento Interno.

Às gestões realizadas pelo Ministério Público Federal somava-se o permanente monitoramento exercido pelos interlocutores e pelos índios, que elaboraram o Manifesto das Lideranças Indígenas ao I Seminário de Educação Indígena de São Paulo, contendo 28 ítens, entre os quais: a exigência de imediata constituição do Núcleo de Educação Indígena, garantia de participação paritária dos índios, recursos orçamentários específicos para execução de programa de educação indígena em escolas que deverão ter currículos e regimentos específicos, professores indígenas com plano carreira próprio e salário equivalente ao dos professores não índios e apoio do Estado à educação com respeito à autonomia de decisão própria de cada cultura.

As respostas apresentadas pela SEE, quando existentes, resumiam-se a afirmar que as "*recomendações do Ministério Público Federal no que concerne às providências para efetiva composição do NEI-SP, esta Secretaria, no momento, não considera viáveis as sugestões apresentadas e, para tanto, esclarece que, no I Seminário de Educação Indígena, as lideranças presentes elaboraram um manifesto, contendo propostas e expectativas quanto à implantação de uma política de educação indígena, no Estado de São Paulo*". A titular da Pasta limitava-se a asseverar que o Manifesto das lideranças elaborado por ocasião do I Seminário, "*no momento oportuno, servirá de subsídios para estudos nessa direção*".

O posicionamento que vinha sendo então adotado pela SEE foi entendido não somente como demonstração do recrudescimento das relações estabelecidas com os seus interlocutores índios e não índios, dificultando-se os canais de comunicação e informação mas, sobretudo, como manifesta intenção de postergar a composição do NEI-SP como foro privilegiado de discussão e norteamento para elaboração de uma política educacional indígena diferenciada no Estado.

Em junho de 1998, as lideranças indígenas acompanhadas pelos outros agentes envolvidos na questão, inclusive com a participação do Ministério Público Federal, fizeram a entrega formal do Manifesto à SEE, reiterando todos os termos relativos à necessidade de providências no sentido de compor o NEI em São Paulo, de modo que toda e qualquer discussão sobre política escolar indígena fosse por essa instância apreciada [8].

Após inúmeras gestões dos interlocutores e, em atendimento à Recomendação do Ministério Público Federal, a SEE agendaria para setembro de 1998 jornada de esforço concentrado, com ampla participação dos envolvidos, visando à discussão para elaboração de proposta de Regimento Interno do NEI, tomando-se por base minuta de Regimento Interno apresentada aos participantes pela Secretaria de Educação. A jornada de setembro de 1998 teve como um de seus objetivos discutir a complexa questão relativa à representação indígena na composição do NEI, considerando-se os princípios da paridade e proporcionalidade da participação das cinco etnias, levando-se em conta a distribuição geográfica das comunidades indígenas.

Versão de proposta de Regimento Interno do NEI produzida pelos participantes do evento foi entregue à SEE para apreciação da titular da Pasta, nela constando proposição do seu formato com base no Conselho Geral e nas Comissões Étnicas Regionais (Guarani Capital, Guarani Litoral Norte, Guarani Litoral Sul, Guarani Oeste Paulista, Guarani Vale do Ribeira, Kaingang, Krenak, Terena e Pankararu). O Conselho Geral do NEI seria composto por vinte membros, distribuídos conforme demonstra tabela abaixo:

REPRESENTANTES ÍNDIOS		**REPRESENTANTES NÃO ÍNDIOS**	
		SEE	05
		FUNAI	01
GUARANI	05	DEMEC	01
KAINGAND	01	UNDIME	01
KRENAK	01	UNIVERSIDADES	01
TERENA	01	ONGs	01
PANKARARU	01	COMUNIDADE SOLIDÁRIA	01
SUBTOTAL	**09**	**SUBTOTAL**	**11**
T O T A L		**20**	

A discussão realizada durante o Encontro de Cajamar, que definiu a proporcionalidade da representação indígena no NEI, tinha como um de seus fundamentos garantir que as demandas advindas das Comissões Comissões Étnicas Regionais pudessem ser adequadamente absorvidas no Conselho Geral. Entretando, a Resolução SEE n° 8,

publicada em janeiro de 1999, designou apenas 16 membros do Núcleo de Educação Indígena para elaborar o Regimento Interno do NEI. A despeito das conclusões do Encontro de Cajamar, a Resolução n° 8 reduziu o número total de membros do NEI na ordem de 4 assentos, exatamente os destinados aos representantes Guarani, mantendo-se apenas 1 representante dessa etnia.

Vale dizer que a atuação de um único representante Guarani, em razão das especificidades das demandas e experiências locais, das significativas distâncias geográficas existentes entre as aldeias dessa etnia, localizadas nas regiões da Capital, Litoral Norte, Litoral Sul, Oeste Paulista e Vale do Ribeira, resultaria seriamente prejudicada senão infrutífera, onerando-o com a incumbência de relatar e traduzir demandas referidas a realidades locais extremamente complexa.

Solicitados esclarecimentos sobre os critérios que fundamentaram a redução de 20 para 16 integrantes, a SEE afirmou ter-se baseado na primeira minuta de Regimento Interno do NEI, aliás, apresentada pela própria Secretaria de Educação e substituída pela proposta surgida como resultado do Encontro de setembro de 1998, desconsiderando-se, mais uma vez, o amadurecimento das discussões fruto da participação indígena e dos outros parceiros no processo, que se desdobrou em várias fases [9].

Por ocasião de reunião convocada pela SEE em abril de 1999, considerando designação dos membros para *"elaborar o Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena"*, conforme disposto no artigo 3º da Resolução nº 8, representantes da Pasta argumentaram, em favor da redução, que *"um NEI enxuto seria mais funcional"*. Justificativa válida, talvez, como método para agilização dos processos de tomada de decisão próprios da administração pública, mas inaplicáveis à temática tratada, sobretudo, por tratar-se a composição do NEI e a proporcionalidade da participação das etnias de questões amplamente discutidas e consensuadas entre lideranças, professores índios e outros interlocutores.

Dentre os aspectos complicadores do processo de constituição do Núcleo de Educação Indígena em São Paulo a serem ressaltados, cito **a)** a dificuldade de manutenção do diálogo com representantes e quadros técnicos da Secretaria de Educação, bem como a necessidade

de permanente qualificação dos mesmos na direção do tratamento dispensado à especialidade da matéria indígena; **b)** tendência à centralização de decisões como demonstração do frágil reconhecimento da SEE quanto à legitimidade das indicações, decisões e demandas apresentadas pelas comunidades indígenas e pelos envolvidos na discussão; **c)** resistência em oferecer encaminhamento aos posicionamentos que são fruto da participação dos principais interessados e beneficiários do direito à educação escolar índigena diferenciada, qualidade, intercultural e bilíngüe.

Tão significativa quanto a dificuldade de pôr em prática as deliberações dos participantes do processo de discussão para a constituição do Núcleo de Educação Indígena em São Paulo é a postura da Secretaria Estadual de Educação em dificultar o acompanhamento do processo realizado pelo Ministério Público Federal. Desde o início das discussões realizadas com a finalidade de atribuir sentido à legislação sobre o direiro à educação escolar indígena esteve presente o Ministério Público Federal, esclarecendo publicamente sua atribuição relativa à defesa dos interesses das comunidades indígenas expressa no artigo 129 da Constituição Federal.

Ao adotar a condição de Instituição observadora busca o Ministério Público Federal em São Paulo acompanhar, mediante designação de antropóloga, os encontros, reuniões e atividades promovidos no âmbito da discussão sobre a constituição do NEI e também contribuir com subsídios técnico-jurídicos para a evolução dos trabalhos nessa direção, já que o Órgão tem tido ativa participação em âmbito federal nas questões relativas à regulamentação do ensino escolar indígena. No entanto, a participação dos representantes do Ministério Público Federal em São Paulo vem sendo enormemente dificultada pela Secretaria de Educação deixando-se, ultimamente, de expedir os convites para as reuniões e atividades desenvolvidas.

Deve-se ressaltar que, apesar das contradições e dificuldades presentes no processo aqui descrito, o NEI-SP tem representado privilegiado espaço destinado ao amadurecimento das demandas por ensino escolar indígena e que parte dos entraves indicados poderá ser superado a partir da definição das responsabilidades do Município, Estado e União, conforme discussão sobre as normas de execução educacional e de ensino, estrutura e

funcionamento das Escolas Indígenas, em curso no Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação.

Notas

[1] Participam desde as primeiras discussões e, atualmente, na condição de membros do NEI representantes das cinco etnias indígenas presentes do Estado: Guarani (subgrupos Mbyá e Nhandeva), Kaingang, Krenak, Pankararu e Terena; Fundação Nacional do Índio - FUNAI; Programa Comunidade Solidária; órgãos públicos nos níveis municipal, estadual e federal; Universidades e Organizações não Governamentais.

[2] Encontrava-se em execução, naquele momento, um amplo diagnóstico sobre a situação das comunidades indígenas de São Paulo, coordenado por docente da UNESP, cujo objetivo era levantar a realidade e identificar as demandas existentes tendo em vista a produção de subsídios relativos à execução de políticas diferenciadas para a educação escolar indígena.

[3] Conforme correspondência apresentada à SEE por representantes do MARI – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em 28 de julho de 1998.

[4] Foi então que mais uma surpreendente intenção se revelou: representante da SEE defendia explicitamente que solução mais adequada para as escolas indígenas era a vinculação à rede oficial de ensino – na verdade, que essa solução "*seria melhor do que o abandono total*", demonstrando toda resistência ao acolhimento da reivindicação por uma Escola Indígena autônoma, com regimento, currículo e sistemas de ensino próprios.

[5] Uma semana após a realização da primeira reunião na SEE, a comunidade das Aldeias Guarani do Krukutu e Morro da Saudade reunia-se em assembléia, deliberando que, "*concluiu, baseada em experiências anteriores, em seus direitos constitucionais que não querem uma Escola vinculada e, sim reconhecida a Escola Indígena com educação diferenciada, com professores índios atuando em sala de aula, assessoria capacitada e aprovada pela comunidade e cursos de capacitação para professores reconhecido pelo Ministério da Educação. Em relação ao NEI a comunidade tem expectativa que o mesmo tenha autonomia para defender os direitos da comunidade indígena no que diz respeito a educação e que não se transforme em reuniões cheias de propostas vazias sem concretizar soluções para as comunidades indígenas. Esperam, ainda, que a participação das lideranças indígenas seja garantida e que em número, sejam a maioria*".

[6] De 1º a 5 de março de 1999 foi realizado, no Instituto Cajamar, o Encontro de Educação Indígena financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação como resultado do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos na área de educação indígena ecaminhado pela SEE ao MEC em agosto de 1997, elaborado com assessoria de especialistas na matéria e representantes das comunidades indígenas.

[7] De 25 a 29 de maio de 1998 foi promovido pela SEE, Comunidade Solidária, Centro de Trabalho Indigenista, FUNAI, MARI/USP e Secretaria de Economia e Planejamento, com o patrocínio do Ministério da Educação e do Desporto, o I Seminário de Educação Indígena de São Paulo. O objetivo do Encontro era a discussão da situação da escolarização das comunidades indígenas no Estado, apresentação das reivindicações e troca de experiências entre as etnias.

[8] Na oportunidade, representante da SEE afirmou que a Pasta aguardaria manifestação dos índios quanto à indicação dos seus representantes para composição do NEI, desconsiderando que a questão da composição estava diretamente relacionada ao princípio da paridade, assim como não poderia ser dissociada da própria discussão sobre os objetivos e atribuições do Núcleo, temas esses que deveriam ser propostos no âmbito de uma reunião de trabalho garantindo-se ampla participação das lideranças indígenas, professores índios e especialistas em educação indígena.

[9] Num primeiro momento, o Manifesto das Lideranças Indígenas Presentes no I Seminário de Educação Indígena de São Paulo, em junho de 1998, já indicava a demanda por composição paritária do NEI com 32 membros, sendo indígenas e 16 não indígenas; posteriormente, como resultado das discussões no âmbito do Encontro de Cajamar, em setembro do mesmo ano, chegou-se aos 20 membros.

III Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura

Maria Inês Ghilardi Lucena
Instituto de Letras - PUC - Campinas

A diversidade, a sofisticação e a segmentação de canais e de linguagens dos meios de comunicação crescem constantemente, interligando o planeta em suas redes e transmitindo informação. Vídeo, rádio, jornal, internet vão se incorporando mais e mais ao cotidiano urbano de todos os segmentos sociais. As representações e as concepções de leitura ganham assim novas dimensões, muitas das quais ainda pouco conhecidas e analisadas.

Este encontro pretende debater os meios de comunicação em suas diversas modalidades: visual, editorial, tecnológica, como forma de percepção, leitura e expressão, tanto nas práticas escolares quanto nos ambientes sociais mais amplos.

Comunicações:

Anúncio do quê?
Liselotte Christina Halbsgut Figueiredo

A mulher no anúncio do Unibanco
Cármen Sílvia Portela Santos de Lima

Literatura e Publicidade: a confluência possível
Maria da Conceição da Costa Golobovante

Imagens - Linguagem, Crítica e Expressão-
Uma Possibilidade No Ensino Fundamental
Eloisa de Souza Sabóia Ribeiro e Maria Luiza Nunes Vieira

Discurso e relações de gênero:
interpretar a contradição e romper com o senso comum
Vera Lúcia Pires

A Divulgação Científica na Mídia
Claudia Castellanos Pfeiffer

P. C. Farias versus P. C. Mello: os processos de
pressuposição e implicitação na reportagem ''dossiê explosivo"
Antonio Francisco R. de Freitas

Leitura compartilhada:
uma proposta de lazer popular e lazer cultural
Ludmila P. Mayrink da Costa e Maura E. Tavares Quinhões

O texto jornalístico:
uma proposta de leitura lingüístico-discursiva
Maria Teresa Gonçalves Pereira

A leitura do texto da coluna de variedades
Soraia Farias Reolon Pereira

A leitura do texto da charge
Maria Lilia Simões de Oliveira

A leitura do texto da coluna social
Silvia Lucia Maximiano Muniz de Souza

Moratória = calote: a mídia direcionando os sentidos
Roberto Leiser Baronas

A gente lê e escreve cartas à redação
Cristina Teixeira Vieira de Melo

Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita
Jane Maria Braga

Música: essa arte na escola como instrumento de leitura
Lussandra Drummond de Alvarenga

Influências da mídia na formação de
mestres de Roleplaying Games (RPG) como leitores e escritores
Andréa Pavão

Vivenciando o jornal na educação:
uma prática escolar constante
Dinorá Couto Cançado

A literatura e os livros nos jornais brasileiros dos anos 90
Cláudia Lemos

Livro no jornal - os suplementos literários
dos jornais franceses e brasileiros nos anos 90
Isabel Travancas

A leitura do texto jornalístico orientando a produção textual
Adriane Belluci Belório de Castro

A leitura do texto da coluna esportiva
Rosângela Gomes Noronha

A leitura do texto da coluna econômica
Denise Salim Santos

Comportamento do jovem
Elsa Catarina Santos Rosiski,
Simone Tereza Schwalbert e Vanessa Bressan

As transformações nas relações
trabalho-educação num mundo globalizado
Elsa Catarina Santos Rosiski

A contribuição dos periódicos na formação do leitor
no Rio Grande do Sul - das décadas de 1870 a 1930
Carla Barela Coelho e Priscila Oliveira

O livro e a leitura na imprensa mariliense - 1928-1938
Helen de Castro Silva, Adriana Lupion, Bruna C. Bonini e Denise Zanette

O método de ensino de leitura como fator de
transformação social do cidadão republicano no final do século XIX
Ana Cláudia S. Santos

Leitura nas entrelinhas: como se processa
Reinaldo Fernandes

Crônica: Viagem De Um Gênero Literário
Milena Ribeiro Martins

Leitura das representações gráficas
de dados estatísticos em material de imprensa
Cesário de Moraes Leonel Ferreira

A categoria da modalidade na análise de textos da mídia
Maria Inez Mateus Dota

Leitores/as e leitura no brilhante e risonho mundo de "Caras"
Rosa Maria Hessel Silveira

Virando as páginas, desvendando mistérios: leituras de prostitutas
Maria Helena Rizzi Cotrim e Mônica Agda de Souza Alário

Recriando novos sentidos para a informação:
análise de uma experiência interdisciplinar no SESI
Nanci Ramos Schmidt

O discurso dogmático de VOCÊ S.A.
Adriana Cristina Marque Barros

A TV como elemento mediador da leitura e da escrita
Paola Cordeiro Fernandes

A gente lê telejornal
Dilma Tavares Luciano

Um caminho entre a ficção e a realidade: a cidade
de Belo Horizonte na literatura das décadas de 20 e 30
Carlos Frederico de Brito d'Andréa

Internet, leitura e cidadania
Maria Lúcia Becker

O texto eletrônico e o jogo de RPG:
novas possibilidades de leitura e escrita para os adolescentes?
Maria Teresa de Assunção Freitas

Aprendendo a ver: aprendendo a ler
Maria Regina Momesso de Oliveira

Telecurso 2000: espaço de aprendizagem ou repasse de conteúdo ?
Márcia R. Balbinotti de Lourenço

Leitura Visual de um Auto-retrato
Eliane Patricia Grandini Serrano

A virtualização do texto e da leitura
Regina Ferreira Barra Tarocco

O uso do vídeo nas séries iniciais do ensino fundamental:
conduzindo ao universo da leitura pelos caminhos encantados do audiovisual
Benedita de Almeida

Leitura: convite à prática reflexiva
Benalva da Silva Vitorio

Foto de **Harvey Finkle**
Philadelphia, 1980

ANÚNCIO DO QUÊ?

Liselotte Christina Halbsgut Figueiredo
(PUC-Campinas)

Para interpretarmos esse anúncio publicitário, recorremos a diferentes conceitos e métodos utilizados pela Análise do Discurso, tentando estabelecer como as condições de produção, a ideologia e as marcas lingüísticas (explícitas ou implícitas) se manisfestam na construção de um discurso que tem como objetivo principal persuadir o leitor. Segundo Ghilardi (1995), uma leitura mais atenta permitirá que o leitor descubra as intenções de quem fala e para quem fala (objetivo). Tal afirmação nos remete à questão das imagens, proposta por Pêcheux (1990). Que imagem se fazem mutuamente locutor e interlocutor, como representantes de um lugar e determinada formação social, e que imagem ambos fazem do referente? Para o autor, essa imagens são fundamentais para as condições de produção de todo discurso. No anúncio examinado (publicado na revista "Veja" em 24/05/95), o locutor " HBO" se considera o maior canal de TV por assinatura do mundo – "simply the best" – e, portanto, pode falar assim. O leitor previsto é "cooperativo" e "instituído" (Maingueneau, 1996), ou seja, como ele é previsto pelo anunciante, conhece a história da imigração dos cubanos para os Estados Unidos, saberá, então, preencher as lacunas do texto.

As condições de produção são muito importantes, pois há cinqüenta anos esse discurso não faria sentido, já que não havia TV a cabo. A escolha dos enunciados é determinada por fatores sócio-históricos, que irão definir o sentido desse discurso. Por exemplo, nos enunciados: *Em Cuba ainda não tem HBO. É por isso que eles vão para Miami* – os lugares estão marcaodos geográfica, social e economicamente, pois somos levados a pressupor que Cuba é uma cidade pobre; pertence ao terceiro mundo e, portanto, não tem TV a cabo. Miami, ao contrário, é rica e pertence ao primeiro mundo. Os enunciados não são grandes, mas muito é dito, pois "a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados (Ducrot, 1987:41). Os implícitos (pressupostos e subentendidos) são utilizados como uma espécie de jogo argumentativo. Se considerarmos que: *Em Cuba ainda não tem HBO (a) / é por isso que eles vão para Miami (b)*, temos, do ponto de vista argumentativo, o enunciado "a" como causa e "b" como conseqüência. O leitor poderá pressupor que um dia Cuba terá TV a cabo e subentender que trata-se de um cidade atrasada, sem desenvolvimento tecnológico. No enunciado "b" subententido reside no fato dos cubanos irem para Miami em busca de outras condições de vida e não por causa do HBO. O leitor brasileiro subentende que não precisa ir para Miami, já que o Brasil tem acesso a esse tipo de tecnologia. Enquanto os pressupostos são quase visíveis nos enunciados, os subentendidos estão relacionados ao contexto. Outros recursos como a imagem visual, as funções da linguagem (poética e conativa), a seleção lexical, a polifonia dão força argumentativa ao discurso em busca da adesão do leitor.

Que marcas lingüísticas nos levam à ideologia que subjaz a esse discurso? Nos enunciados, acima mencionados, os lugares estão marcados geográfica, social e economicamente, permitindo uma oposição de valores: Miami é uma cidade rica, pois possui TV a cabo. Cuba não. Portanto, "o que se encontra na ideologia são as condições de existência dos homens, de seu mundo real" (Althusser, 1992:87). Notamos que a propaganda retraa os valores de uma sociedade e muitas vezes consegue influenciar a população, estabelecendo "modismos". Acreditamos que se o leitor conseguir identificar os recursos lingüísticos utilizados pelos anúncios publicitários, poderá fazer uma leitura crítica e se deixar convencer ou não.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 6ª edição, Biblioteca de Ciências Sociais vol. Nº 25. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal Ltda., 1992.

DUCROT, O. **O Dizer o o Dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

GHILARDI, M.I. *Do texto ao Contexto*. Campinas, SP: Letras vol. 14, nºs 1 e 2: Puccamp, dezembro 1995, p. 1-12.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o Discurso Literário**. SP: Martins Fontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso*. Gadet, F. e Hak. T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. **Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Unicamp, 1990, P. 65-105.

A MULHER NO ANÚNCIO DO UNIBANCO

Cármen Sílvia Portela Santos de Lima
aluna do curso de especialização em
Análise do Discurso da PUC-Campinas

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa no campo da Análise do Discurso, mais especificamente do Discurso Publicitário. Optou-se por analisar dois anúncios publicitários dirigidos ao público feminino, os quais têm o Seguro Mulher Unibanco como anunciante. Para sua análise, foram considerados a Polifonia, as Formações Imaginárias e os Campos Semânticos.
Levando-se em consideração a teoria da enunciação, que corresponde ao momento e ao lugar em que o "eu" produz seu discurso, é certo afirmar que os dois anúncios aproveitam-se de dois comportamentos da mulher moderna: a preocupação com a saúde, com apelo à questão estética, e a aquisição de bens materiais.

A partir de uma necessidade, que pode ser externa à produção discursiva, a Publicidade apresenta um discurso sedutor, cujas estratégias visam a persuadir o enunciatário a fim de "obrigá-lo" sutilmente a aderir à idéia implícita no texto. Por isso, analisando estes e vários outros anúncios, chegou-se à conclusão de que esse tipo de discurso é autoritário, pois impõe a seu público comportamentos e valores, aproveita-se de suas necessidades e não visa à transformação da sociedade.

Pretende-se, neste texto, destacar apenas os principais aspectos analisados nos anúncios. É através deles que se pode afirmar que a neutralidade de qualquer discurso não existe, sobretudo no Publicitário. Há sempre uma ideologia a ser reafirmada.

Nos slogans dos anúncios analisados, verifica-se uma apelação à questão estética, uma preocupação com o corpo e com a idade. A mulher também é inserida no mundo dos negócios, mas sob uma visão machista: a de que apenas seu corpo é seu patrimônio, construído com sacrifício. Isso significa que a mulher consegue êxito profissional por ser bonita e não por ser inteligente.

Percebe-se, em ambos anúncios, a voz da mulher como uma pessoa que, atualmente, toma decisões, preocupa-se com a saúde, tem poder aquisitivo. Outras vozes interessantes são a dos homens de negócios, percebidas através das palavras "patrimônio" e "construir"; e a da sociedade que cultua a beleza, sempre presente nos discursos dirigidos às mulheres.

A imagem que vale ser ressaltada é a que o anunciante faz de seu público: é visto como um grupo grande que vem conquistando espaço em vários setores da sociedade; independentes dos homens, as mulheres já tomam decisões diversas: escolhem seu plano de saúde, têm o próprio carro e ocupam cargos importantes em empresas de alto padrão.

Os anúncios dirigidos às mulheres, independentemente do produto anunciado, apelam para a questão estética e para a independência financeira que, ao que parece, elas conquistaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN José Luiz. **"Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade".** 1ª ed., Editora da USP: 1994.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **"Subjetividade, Argumentação, Polifonia. A Propaganda da Telebrás"** . Editora Unesp.

GHILARDI, Maria Inês. **"Manipuladores e Manipulados",** Revista de Letras, vol. 11, Nª 1 e 2, 1992

KOCH, Ingedore G. Villaça. **"Argumentação e Linguagem"**. 4ª ed, Cortez: 1996

_____. **"O texto e a construção dos sentidos",** 2ª ed., Contexto: 1998

MAINGUENEAU, Dominique. **"Os termos-chave da Análise do Discurso"**. 1ª ed, Éditions du Seuil: 1996

PLATÃO, Francisco S. e FIORIN, José Luiz. "**Lições de texto: leitura e redação".** 2ª ed., Ática: 1997

Revista Veja, Ano 32, nº 8, de 24 de fevereiro de 1999.

Revista Nova, Ano27, nº 2, de fevereiro de 1999.

LITERATURA E PUBLICIDADE: A CONFLUÊNCIA POSSÍVEL

Maria da Conceição Costa Golobovante (PUC-SP)

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer à organização do Cole e à coordenação deste III encontro sobre Mídia, Educação e Leitura, nas pessoas de Rachel Trajber e Ísis de Palma, pela minha participação nesse encontro.

Sobre essa comunicação, eu gostaria de dizer que ela é um resumo da minha dissertação de mestrado, que vou defender no próximo dia 27 de agosto, no programa de Comunicação e Semiótica da PUC São Paulo.

Para realizar este trabalho, eu parti de duas hipóteses principais:
1. Localizar um certo número de textos literários e publicitários suscetíveis de funcionar como *corpus* ilustrativo da confluência sugerida no título; e
2. Definido o *corpus*, torna-se necessário fazer uma verificação em via de mão dupla. Verificar procedimentos literários, principalmente poéticos, em textos publicitários e, em contrapartida, processos característicos da redação publicitária em textos literários;

De índole intertextual, esta pesquisa analisou os desdobramentos da confluência verificada entre as linguagens literária e publicitária na materialidade discursiva de um *corpus* específico. Foi somente após realizar uma busca por material em várias bibliotecas e, em especial, na fundação Casa de Rui Barbosa e Memória da Propaganda no Rio de Janeiro, e também a partir das entrevistas realizadas com autores, que considero redatores-poetas, o *corpus* se constituiu em quatro anúncios criados por poetas e, quatro textos literários, assim apresentados:
- De Fernando Pessoa: um *slogan* para a *Coca-cola*, e um folheto para o esmalte automotivo *Barryloid*.
- De Wladimir Maiakóvski, um *slogan* para a organização estatal *Mosselprom*, responsável por todo o comércio russo na época da revolução, e um cartaz para os cigarros *Estrela vermelha*.
- De Mário Chamie, um anúncio-práxis para a *Rhodia*, indústria química.
- De Décio Pignatari, o anúncio para o *Disenfórmio* e o antianúncio *Beba coca-cola*.
- De Carlos Drummond de Andrade, a crônica *O que você deve fazer*.

- De Sebastião Nunes, o poema-anúncio-blague *A felicidade bate à sua porta*.
- E de Paulo Leminski, o poema das *Marcas*.

Para a análise deste *corpus*, foram utilizadas a teoria das funções da linguagem de Jakobson, as culturas híbridas de Garcia Canclini e alguns subsídios da teoria da paródia, segundo a visão pragmática de Linda Hutcheon.

O objetivo da pesquisa foi examinar também historicamente a questão da confluência, evoluindo até a produção de uma análise (con)textual e concluindo pela verificação das íntimas relações entre ambas as linguagens no ambiente contemporâneo.

Como receptores midiáticos que somos, o exercício crítico de nossa recepção está condicionado a um olhar diferenciado que pudermos lançar em direção às teias de comunicação que nos afetam diariamente, como é o caso da publicidade.

O problema da confluência

A publicidade, tal como a conhecemos hoje, deriva do processo de industrialização e automatização das formas de produção. É a técnica de vender um produto, um serviço ou uma idéia (no caso das propagandas estatais e institucionais). Mas o que não se pensava é que os desafios da modernidade forçassem a metamorfose dessa prática: do projeto inicial de uma técnica de venda passa-se ao seu aprimoramento através da incorporação de valores artísticos que visam a atingir um receptor-consumidor cada vez mais exigente e complexo.

Nesse sentido, ocorre a troca de papéis, ou seja, na eterna busca do novo e do "criativo", a publicidade busca outras possibilidades de discurso no campo das artes, primeiramente na literatura, mas também na fotografia, nas artes plásticas, no cinema etc. Ao se apropriar desses elementos artísticos, a publicidade se desenvolve e assume uma autonomia massificante que, em contra partida, passa, ela mesma, a servir de referência para muitos trabalhos artísticos.

Se nos detivermos na relação entre as linguagens da publicidade e da literatura, poderemos perceber dois momentos: um primeiro, quando muitos escritores e poetas migraram para o cenário das agências, incorporando este novo ofício; e um segundo, mais recente, quando alguns artistas passam a incorporar elementos da publicidade em suas criações literárias.

Um exemplo próximo é notar que a publicidade, ao se apropriar de recursos da linguagem (leia-se ritmo, rima, figuras de retórica etc.) para criar e difundir suas mensagens, aproxima-se formalmente da literatura e, em especial, da poesia contemporânea.

No Brasil, essa relação é histórica. De fato, os poetas foram nossos primeiros *free-lancers* de redação. São eles os responsáveis pela popularização do verso na publicidade de grandes empresas, e também pela utilização de políticos em anúncios. A caricatura é uma dominante, frisa o clima de circunstância, empresta à publicidade uma inflexão bem-humorada.

Casemiro de Abreu, por volta de 1850, é o precursor do versejado texto publicitário. A ele se seguiram Emílio de Menezes (Brahma, Bromil, etc.), Guimarães Passos, Basílio Viana e Bastos Tigre. Aliás, o caso de Bastos Tigre é especialmente significativo. Era dos anúncios que ele se mantinha, chegando inclusive a montar um escritório — Publicidade Bastos Tigre. São dele *slogans* bastante conhecidos até hoje. "Se é Bayer, é bom"*;* "Igual não há, melhor não pode haver" (para a aspirina); "Quem tem boca vai ao Roma" (para o Restaurante Roma); "Fidalga em qualidade, popular em preço" (para a cerveja Fidalga); "No vidro é remédio, no corpo é saúde" (para o Peitoral Infantil); "Dias certos para certos dias" (para o Saúde da Mulher). E ainda, um dos mais populares versos-reclame, para o Rhum Creosotado: "Veja ilustre passageiro/ O belo tipo faceiro/ Que o senhor tem ao seu lado/ No entanto, acredite/ Quase morreu de bronquite:/ Salvou-o o Rhum Creosotado". São dele também as "Bromilíadas", paródia de *Os lusíadas*, publicada de duas em duas estrofes toda semana, na última página da revista **Dom Quixote**, como publicidade para o xarope Bromil (Sussekind, 1993: 63). Há uma quadrinha famosa, atribuída a Olavo Bilac (que além de criar versos para confeitaria Colombo e outros, emprestava a fama, o nome e a imagem para testemunhos): "Aviso a quem é fumante/ Tanto o Príncipe de Galles/ Como o Dr. Campos Salles/ Usa Fósforos Brilhante". Outra de Bilac é um anúncio para a Vela Brasileira, com "mensagem patriótica", além de exclamações e vocativo, tudo bem ao gosto do poeta parnasiano: "Vencida, e em trevas sepulta,/ Morde-se a indústria estrangeira!/ — Pátria, independente exulta,/ Tens a Vela Brasileira".

Por encomenda dos Laboratórios Fontoura, Monteiro Lobato criou o personagem "Jeca Tatu", considerado uma obra-prima da nossa propaganda. A partir de 1927, a General Motors implanta a sua divisão de publicidade por onde passam grandes escritores como Orígenes Lessa. À época do movimento modernista, encontramos Oswald de Andrade que também flertou com a publicidade ao criar anúncios para produtos e para a sua própria candidatura a deputado federal em 1950. Na sequência, há uma intensificação dessa relação com os concretos e sua proposta "verbivocovisual" (cristalizada pelo anúncio de Décio Pignatari para o Disenfórmio). A seguir, vemos o lançamento da Poesia Práxis, lançada por Mário Chamie, poeta e publicitário, que também edita a revista Práxis, onde é possível encontrar todas as caraterísticas dessa proposta num anúncio para a Rhodia. A publicidade brasileira se desenvolve e, em 1967, Chico Buarque cria o único jingle de sua carreira para a Imobiliária Clineu Rocha. Carlos

Drummond de Andrade foi outro grande poeta que parodia o estilo apelativo da publicidade. A partir do final da década de 60, os representantes da poesia marginal, entre os quais estão Paulo Leminski, Sebastião Nunes, Alice Ruiz, Glauco Mattoso, Chacal e outros, que utilizaram o espaço da mídia publicitária para veicular arrojos estilísticos anarquicamente criativos.

Merecem um capítulo à parte as participações de Fernando Pessoa e Wladimir Maiakóvski que, no início deste século, produziram anúncios brilhantes para produtos diversos ao exercitarem a redação publicitária.

Outros autores internacionais que acusam textualmente a influência da imprensa e dos primeiros anúncios em suas obras são Sá-Carneiro, e.e.cummings, Bernard Shaw, Jorge Luis Borges. Walter Benjamin alerta para o fato do mallarmeano "*Un Coup de Dés"* ter sido o primeiro exemplo de "re-elaboração poética das tensões gráficas do reclame na figuração da escrita".
Tantos nomes ilustres confirmam que o fenômeno da confluência não é local ou particular, mas está na natureza mesma das linguagens publicitária e literária, não importando onde ou por quem elas tenham sido geradas.

Mas a dificuldade do tema salta à vista: confluência, intertextualidade, apropriação, hibridismo etc. Híbrido aqui entendido literalmente, como aquilo que provém de espécies diferentes, ou seja, um produto final composto de elementos de origem diversa. Neste jogo especular entre publicidade e literatura, os perigos são muitos. Do inferno nomenclatural aos seguros e convidativos extremos. Pode-se separá-las, numa dicotomia intransponível, ou, simplesmente, eliminar suas especificidades.

Para traçar um plano piloto que não resvalasse em tais pólos, busquei uma terceira via para tematizar esta "confluência". Porém, este percurso pressupôs duas imprescindíveis questões: qual literatura? e qual publicidade?
Quanto à literatura, esta só se sedimentou a partir da escolha do *corpus*. Embora seja formado em sua maioria por poemas, este inclui uma crônica de Carlos Drummond e um anúncio cronístico de Pessoa. Embora ambos sejam poetas, estes textos específicos possuem uma forma discursiva e prosaica.

Quanto à opção elo termo *publicidade* é porque, embora publicidade e propaganda sejam usadas como sinônimos no Brasil, a propaganda estaria mais ligada ao conceito de propagação de idéias, anúncios institucionais etc, enquanto a publicidade tem uma origem diferente. Quando, em fins de século XVIII, as pessoas não podiam mais fazer a maioria de suas comunicações diretamente, face a face, elas precisaram de outro processo para descrever o que tinham a oferecer, ou seja, os meios de comunicação. A publicidade, portanto, necessita dos *mídia* para cumprir a sua função: a divulgação das qualidades de uma mercadoria específica.

Se a discussão referente à publicidade em si já é polêmica, quando surge a possibilidade de suas possíveis confluências, as saídas parecem bloqueadas. Porque, no caso da publicidade e da literatura, é importante notar que, por outro lado, a arte e, portanto, a literatura, já não é nem gratuita, nem desinteressada. Ela é produzida dentro de um campo atravessado por redes de dependências que a vinculam ao mercado e às indústrias culturais. Se, talvez, a arte nunca chegou a ser plenamente kantiana, vale dizer, "sublime" — finalidade sem fim, palco da gratuidade — agora seu paralelismo com outras formas de linguagem, como a publicidade, obriga a repensar seus equivalentes processos nas sociedades contemporâneas, suas desconexões e seus cruzamentos.

Como resultado dessa aproximação, podemos afirmar que houve, e há, momentos em que a publicidade vai além da grande idéia, do vender bem, da retórica perfeita. É quando ela supera os protótipos, propõe cosmovisões e é capaz de defender um pensamento outro, estética e culturalmente. Mas, mesmo aí, a publicidade não deixa de ser "um modo institucionalizado, efêmero, de assumir as novas relações entre o privado e o público, entre a vida cotidiana e a política" no dizer de Garcia-Canclini.

A relação entre jornalismo e literatura sempre foi aceita com maior naturalidade. Santaella, no artigo "A criação no jornal e na literatura" (cf. *Cultura das mídias*), ressalta que o jornal, a partir do momento em que passou a questionar a ilusão da imparcialidade objetiva e a reavaliar suas funções, foi capaz de produzir textos que pouco ou nada teriam a dever às criações, ditas, literárias.

Enquanto a relação extensiva literatura-jornalismo obtém uma recepção da ordem da complacência por parte da crítica, o vínculo literatura-publicidade origina sempre uma

resistência que torna seus nexos menos nítidos e faz deste enfoque um terreno movediço. As dificuldades em redefinir as especificidades da literatura e da publicidade e interpretar seus variados elos não se resolvem apenas separando-as ou aproximando-as. A via para sair da estagnação em que se encontra esta questão é um novo tipo de investigação que reconceitualize as transformações globais do mercado simbólico, levando em conta seus cruzamentos e convergências. Como o literário e o publicitário estão incluídos em processos massivos de circulação das mensagens, suas fontes de aproveitamento de imagens e formas, seus canais de difusão e seus públicos acabam por coincidir.

Conclusões

Como corpos textuais eróticos que são, é possível concluir que as peças estudadas esperavam ser lidas e tocadas, desvendando-se como caixas de pandora às avessas. Ao abri-las em forma de leitura, delas saíram sensações, pensamentos e lições que levaram à primeira conclusão. Não importa se os textos foram criados ou não por poetas, mas sim, por determinados poetas. Aqueles cuja arte lhes possibilita transtornar o código para a produção de efeitos improváveis.

É o caso de olhar para os textos estudados e perceber que a hibridização se comprovou pela detecção dos elementos morfológicos, sintáticos e semânticos que marcam a simultânea presença de literatura e publicidade no mesmo texto. A confluência está condicionada a empreendimentos pessoais de busca e embate com o signo, cujo sucesso não é garantido nem mesmo aos escritores mais talentosos.

Esta semiose lingüística e visual deve ser entendida como um movimento lógico da ação do signo que encontra expressão. Suas conseqüências para ambas as linguagens foram significativas. A publicidade se mostrou mais criativa e instigante de novas formas de leitura possíveis. Enquanto a literatura ganhou visibilidade ao ser também veiculada na mídia.

Ainda no campo literário, no que tange à apropriação paródica, verifica-se que ela foi conseqüência da sua dessacralização, quando se permitiu um *mélange* com as formas culturais consideradas baixas, como as produções midiáticas. Mas isto não foi um

processo tranqüilo. É conhecida a resistência do academicismo à intervenção de intelectuais na mídia. Os campos artísticos e intelectuais tendem a reforçar seus perfis distintivos e suas exigências de fidelidade.

É exemplar neste aspecto a postura de Borges, lembrada por Garcia-Canclini. Para aquele, melhor que indignar-se com a desrespeitosa demolição que lhes inflige a sociedade de massas, é assumir, mediante esse trabalho cético, a impossível autonomia e originalidade da literatura. Em seus últimos anos, Borges incorporou à sua atuação de escritor, a imagem que a mídia lhe forjou, ao criar o gênero "declaração aos jornalistas", com o qual parodiou a relação ficcional deles com o real. Ele transgride e corrói esses procedimentos ao mudar incessantemente suas declarações e o lugar do qual fala: "fico cansado de me repetir, por isso digo a cada vez outra e outra coisa" . Fala Garcia-Canclini.

> O comportamento de Borges frente à indústria cultural é uma proposta sobre as funções que deveriam abandonar e que poderiam ter as artes cultas, ou o que resta delas. Não a competição com a mídia, como se fosse possível lutar contra ela de igual para igual, nem o voluntarismo messiânico dos que aspiram a resgatar o povo da manipulação massiva. Tampouco a queixa melancólica, apocalíptica, porque os projetos autônomos inovadores se teriam tornado tarefas sem esperança. Ao forjar o seu laboratório irônico, Borges exerce com humor essa sábia distância que permite desviar-se dos percursos habituais(...) apesar da crise teórica e prática da originalidade, a inovação não cessou. (Idem: 112-3)

A postura de artistas como Borges choca-se com as tendências à reprodução estável dos mercados simbólicos. Se isso leva a uma "morte da arte", pode-se dizer que algumas manifestações sobrevivem, enquanto outras nascem nos laboratórios irônicos da pós-modernidade e dão origem a vias inéditas de circulação por interagirem com novos públicos, como os da publicidade, na visualidade urbana, originando as sedutoras culturas visuais híbridas.

Ao tangir uma questão tão delicada quanto esta da "morte da arte", faz-se necessária uma ressalva. Não é o caso de entender esta "morte" como desaparecimento ou finitude. O que se esgotou foi um conceito cristalizado pelos parâmetros modernistas, isto é, a "arte" como noção de ruptura, de negação do passado imediato, e cujo objetivo era

assumir uma posição revolucionária, basicamente contrária ao que os modernos chamavam de *ideologia pequeno-burguesa*, segundo as palavras de Gilles Lipovetsky:

Essa marca transgressora desapareceu quando a arte se diluiu em meio a avalanche de produtos simbólicos veiculados pelos sistemas midiáticos, após o advento da revolução tecnológica e da expansão das vias informacionais nas malhas urbanas, uma das causas da intensificação da hibridização cultural.

A configuração majoritariamente urbana do mundo atual dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. E no cruzamento desses conceitos de Garcia-Canclini com a teoria de Fredric Jameson sobre o pós-modernismo, pode-se constatar que a visualidade pós-moderna é a encenação de uma dupla perda: do roteiro e do autor. O pós-modernismo não é um estilo mas a co-presença tumultuada de todos, o lugar onde os capítulos da história da arte e da cultura midiática cruzam entre si e, ao mesmo tempo, com as novas tecnologias culturais.

O campo cultural constitui-se como espaço autônomo e dominante do cotidiano urbano. Esta invasão cultural do cotidiano acaba por dissolver a cultura na sociedade e por contribuir para a perda da sua especificidade conceitual. Um exemplo deste fenômeno é a discussão em torno da impossibilidade de qualificar ou definir “o que é arte”. A arte se dissemina em todos os lugares e todas as instâncias da vida pública. O que mina o seu espírito crítico, fazendo das obras objetos cada vez mais integrados às outras áreas da atividade social, como, por exemplo, à publicidade.

Foi visto que a publicidade, para se consolidar como linguagem, buscou inspiração nos discursos artísticos, recaindo sobre ela a acusação de depredadora cultural que vampiriza determinados valores e, depois de alcançar o objetivo da venda, acaba por esvaziá-los e descartá-los. Mas, até que ponto a publicidade pode ser acusada pelo processo de amorfização da obra artística a partir do fenômeno de massificação da arte empreendida não só por ela, como também pelos meios de comunicação em geral?

Essa importação de valores certamente se impôs porque, isolada, a publicidade esgotou sua própria retórica. É fato que a criação publicitária está presa a um molde que reitera

estruturas idênticas em seus títulos e textos, como se lhe faltasse um “projeto” e os publicitários se limitassem a “consumir um protótipo” até o cansaço, sem nunca chegar a discuti-lo como cosmovisão e, em conseqüência, a defendê-lo esteticamente. Da simples vampirização das matrizes icônicas da sociedade pós-industrial, a publicidade não sabe mais se é ela quem provoca o consumo, ou é consumida por ele.

Daí a publicidade se apropriar de todas as referências que a impeçam de passar despercebida perante o seu público-alvo, vale dizer: todos nós. Neste momento, quando parece já ter tirado até a última gota de inventividade do seu poder discursivo, comprovada pela apatia deste mesmo público por seus apelos, a publicidade busca outras formas de relacionamento com esse público.

Essa tendência está obrigando a publicidade a ultrapassar o seu nível retórico, ao incorporar ações de relacionamento com o meio social. As grandes agências estão mediando e promovendo uma conexão pragmática das grandes corporações com as comunidades onde estão inseridas.

Como saída ao esvaziamento de seu discurso, a publicidade tenta adquirir esse caráter pragmático. Mas, note-se, por ser uma tendência recente, e aliás bem mais notável nos países desenvolvidos, ainda não há como saber se essa estratégia vai além de um mero assistencialismo mercantilista, ao delinear uma nova forma de relacionamento entre o privado e o público, ou seja, entre as grandes corporações empresariais e as comunidades urbanas, a partir da efetiva ação do campo publicitário.

Enfim, é importante frisar que a publicidade é linguagem também, mas não só. Sua configuração como uma das esferas mais influentes de nossa cultura lhe dá um poder dilatado que alcança todos os espaços, reais e virtuais, do contexto contemporâneo.

Ainda mais importante é ressaltar que o trânsito em via de mão dupla entre literatura e publicidade alcançou o seu melhor momento durante a época heróica das vanguardas. De fato, como foi visto, todos os autores estudados são virtuoses da palavra e pertencentes a movimentos modernistas.
O empreendimento revolucionário das vanguardas implicava a ação conjunta. Assim, outro ponto a ressaltar é o fato de que a confluência possibilitou aos publicitários-

poetas, ou poetas-publicitários, assumir um trabalho coletivo nas agências, atuando em duplas, geralmente formadas por um redator e um diretor de arte. Assim, surgem duplas especialmente criativas, como Maiakóvski e Ródchenko, Fernando Pessoa e Almada Negreiros, Borges e Casares, Pignatari e Alexandre Wollner. Todos artistas profundamente influenciados pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, que viam a publicidade como um espelho desse processo.

A retórica neoliberal dominante não esconde que o usufruto de qualquer bem de mercado no Brasil é privilégio de uma elite econômica. Para a grande maioria, que não tem acesso aos bens e serviços anunciados pela publicidade, esta se mostra uma entidade autocentrada e misteriosa, que não se refere a outra coisa senão a ela mesma. Sobre este assunto, Nelson Asher publicou no jornal **Folha de São Paulo** um artigo intitulado "Propaganda Intransitiva". Ali, o autor afirma que no Brasil, há um — e apenas um — produto cujo consumo é provavelmente mais generalizado do que em qualquer outra parte do mundo: a própria publicidade.

O que parece claro é ver que a discussão não reside mais na questão da propriedade "artística" da literatura. Nem tampouco se quer emprestar à publicidade um caráter aurático. Como já foi dito, a confluência entre literatura e publicidade existiu, em grau mais acentuado e criativo, num determinado período da atuação das vanguardas do início do século e das neo-vanguardas dos anos 50 e 60. Uma discussão desse tipo hoje se torna inviável pois, se a arte, um dia, possuiu alguma aura ou *status*, a publicidade foi uma das que mais contribuiu para que essa carga genética da tradição e do cânone refluísse.

IMAGENS - LINGUAGEM, CRÍTICA E EXPRESSÃO - UMA POSSIBILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eloisa de Souza Sabóia Ribeiro
Maria Luiza Nunes Vieira

(Colégio Pedro II)

O homem sempre buscou registrar através de imagens suas experiências e impressões. A arte é um fenômeno que resulta diretamente dessa busca e que reflete nas mais variadas culturas a interação entre o individual e as transformações históricas, sociais e políticas. Cabe aqui pontuar que a arte não é mero reflexo de um tempo ou do povo que a produziu. Mais que espelho, ela é interpretação.

Atualmente, é de suma importância a instrumentalização do indivíduo para uma percepção crítica das diferentes linguagens artísticas e de comunicação de massa a fim de que não se sinta despotencializado diante de tantas informações, alienando seu poder de resolução.

No fazer artístico, através de processos intelectuais e sensíveis, o indivíduo organiza sua emoção, fatos e sentimentos, estabelecendo relações entre o mundo interior e a realidade objetiva, produzindo e expressando idéias.

A Alfabetização Estética visa desenvolver progressivamente a sensibilidade, a atuação criativa no mundo, a auto-expressão em cada indivíduo e a ampliação de subjetividades.

No ensino fundamental, a criança , por meio do lúdico, utilizará mais amplamente sua percepção, memória e imaginação , dispondo com formas, cores e movimentos no tempo e no espaço.

O contato contínuo com a leitura de imagens a levará a expressar melhor seus processos de percepção de sentimentos e pensamentos.

Na estruturação e gradação de nosso trabalho, procuramos proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas manifestações populares e artísticas de diversas culturas e tempos históricos , do Brasil e do mundo.

Trabalhamos com duas linguagens artísticas: a cênica e a plástica. Cor, forma, espaço, corpo, tempo - movimento e drama são os elementos básicos destas linguagens.

O domínio paulatino destes elementos (Alfabetização Estética) dá-se através da Pedagogia Triangular, onde o aluno realiza o seu fazer artístico, embasado pela História da Arte, pensando criticamente, tanto a sua produção como as dos artistas analisados. Faz-se aqui necessário enfatizar que trabalhamos com releituras de obras de Arte e não com cópias . O aluno dará a sua interpretação, ou seja , lançará o seu olhar sobre o trabalho do artista ou a produção de um determinado povo e criará o seu próprio fazer artístico.

Nosso objetivo não é a criação de pequenos artistas, mas de estimular a sensibilidade e a capacidade apreciativa da fruição artística, capaz de produzir , não apenas público valorizador de Arte e Cultura, em suas múltiplas manifestações, mas também a convivência saudável com a diferença e com o outro - aspecto importante da cidadania.

A compreensão da Arte dentro dos diferentes contextos culturais na história do homem em sua relação com tradição e a contemporaneidade é ainda de vital importância para a

percepção da relação entre as descobertas científicas e as novas tecnologias na Arte, ampliando formas do indivíduo pensar-se em seu tempo histórico.

Na comunicação , apresentaremos as linhas gerais de nossa proposta pedagógica, o registro em fotos e alguns trabalhos realizados , a partir da leitura de imagens , em diferentes linguagens, pelos alunos do Colégio Pedro II, nas aulas de Artes.

Comunicação - Resumo

Autores: Eloisa de Souza Sabóia Ribeiro

Maria Luiza Nunes Vieira

(Colégio Pedro II)

Título: Imagens - linguagem , crítica e expressão - uma possibilidade no ensino fundamental.

A comunicação apresentará as linhas gerais de nossa proposta pedagógica ,o registro em fotos e alguns trabalhos realizados, a partir da leitura de imagens , em diferentes linguagens, pelos alunos do Colégio Pedro II, nas aulas de Artes.

Tal trabalho , a partir do domínio de diferentes códigos estéticos, objetiva ampliar as possibilidades do indivíduo auto - expressar-se , atuar de forma crítica e criativa no mundo, bem como pensar-se em seu tempo histórico.

DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO:
INTERPRETAR A CONTRADIÇÃO E ROMPER COM O SENSO COMUM

Vera Lúcia Pires

Este trabalho reflete a tentativa de compreender o funcionamento do que tenho chamado ***discurso de gênero***, orientada por uma perspectiva teórica que integra os campos de pesquisa da análise de discurso de tendência francesa (AD), da teoria dialógica da enunciação de Bakhtin, bem como das teorias culturais de gênero.

O discurso de gênero é uma construção cultural que representa, produz sentidos e estrutura a identidade do sujeito feminino com base em padrões sócio-históricos conservadores que atestam a desigualdade entre homens e mulheres nas relações sociais.

Situada no campo de estudos de uma semântica discursiva, a AD é uma prática de interpretação dos processos de produção de efeitos de sentido, que leva em conta o sujeito produtor de discurso e os fatores internos da organização sintática e semântica, bem como os fatores externos referentes ao contexto de produção do discurso.

Para a teoria bakhtiniana, sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, que tem como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro. O estudo dos discursos do cotidiano comprova que eles retratam as experiências contraditórias de sujeitos históricos e plurais.

Nosso propósito aqui será o de buscar o sujeito feminino, como ele produz sentidos e como essa configuração sujeito-sentido é representada no discurso publicitário da mídia impressa, produzindo efeitos diversos que apontam tanto para a homogeneidade quanto para a heterogeneidade.

O ser humano é contraditório: algumas vezes assujeitado, pode todavia por sua própria experiência chegar à superação de sua sujeição. O primeiro passo é o reconhecimento da sujeição. O segundo é a resistência, que acontece em dois sentidos: pela reivindicação das diferenças e pela afirmação da igualdade de oportunidades. Em qualquer um dos casos, o fundamental para a construção do sujeito é o processo de interação de sua experiência com a sociedade.

Por tudo isso, afirmamos a existência de um indivíduo consciente que intervém para transformar. Nem meramente objeto nem somente sujeito, mas ambos. Em uma palavra: plural.

Somos de opinião que existe uma consciência e uma liberdade, não totais, mas possíveis. Possíveis escolhas e decisões tensionadas entre nossa liberdade e as condições - naturais, culturais, psíquicas - que nos determinam.

> *A liberdade não se encontra na ilusão do "posso tudo", nem no conformismo do "nada posso". Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado.* (Chauí, 1997: 362).

Ao observarmos o discurso da imprensa escrita, nosso objeto de análise, constatamos que a representação discursiva do sujeito feminino manifesta com clareza questões de gênero. A ausência de mulheres, protagonizando o noticiário político e econômico, é na maioria das vezes gritante. Por outro lado, quando lhes é dado espaço nessas seções, aparece com força o ***discurso de gênero***, que, em grande parte de seus registros, fala somente de questões femininas específicas.

A mulher é silenciada na imprensa escrita, excetuando-se as revistas femininas e os encartes específicos dos jornais, dedicados à sua condição feminina. O sentido desse silêncio remete às características de passividade e submissão, atribuídas às mulheres em nossa cultura.

Tanto o silêncio físico, a ausência de textos sobre as mulheres, quanto o que chamamos discurso de gênero, que também é uma forma de silenciamento, pois ao dizer determinadas coisas emudece outras, são registros da contradição entre certas práticas discursivas e a posição participativa da mulher na sociedade atual.

Desde 1975, quando a ONU instituiu o Ano Internacional da Mulher e a década da mulher, proliferou um campo de estudos políticos e sociológicos visando a obtenção de fundamentos e dados sobre a situação da mulher nas mais variadas culturas.

Ao final da referida década, comprovou-se, oficialmente e com o referendo da ONU, o que as feministas já sabiam há quarenta anos: a invisibilidade feminina, sua opressão, discriminação social e a desigualdade no mercado de trabalho em todas as partes do mundo.

Em conseqüência dessa situação, foram implementadas políticas de reformulação das estruturas sociais e jurídicas, visando ao comprometimento dos governos na busca da igualdade e no combate à discriminação das mulheres.

Quase quinze anos depois, conforme estatísticas da mesma ONU, a força produtiva feminina formal e informal já alcançou 64%[1] em todo o mundo, fazendo do "sexo frágil" a maioria no mercado econômico. Todavia, continuamos discriminadas tanto em relação à remuneração quanto em relação a cargos ocupados.

A contradição entre a posição alcançada pela mulher na sociedade contemporânea e a representação que dela se faz está presente em quase todas as áreas sociais como um reflexo das relações de gênero, relações de desigualdade entre os seres humanos, constituídas socialmente e determinadas histórica e culturalmente.

A linguagem é um processo de interação social entre os indivíduos. Sua natureza social torna-a um espaço de conflitos em que, como enfatizou Bakhtin, *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* (Bakhtin, 1929: 36). Reflexo (não muito nítido) das contradições existentes no meio social, a linguagem é sensível a qualquer alteração que nele se efetue, inscrevendo essas mudanças e engendrando novas representações discursivas.

A situação paradoxal no que se refere à condição feminina deveria ser, por conseguinte, marcada lingüisticamente na forma como as mulheres são retratadas, no momento atual, no espaço publicitário impresso.

Apresentamos como hipótese a reflexão de que a condição da mulher é representada discursivamente, indicando uma visão conservadora e discriminatória que engendra formas de silenciamento e exclusão, tal como o discurso de gênero, e que a configuração dessas formas traduz a continuidade da desigualdade de relações entre os sexos.

Todavia, contraditoriamente, essas formas discursivas também são marcadas por uma *latitude de jogo* que, pela resistência ao acomodamento, permite uma "virada" no sentido sedimentado, tornando-se um lugar de significados heterogêneos.

Nesse processo entre o mesmo e o diferente, evidenciaremos como padrões sócio-culturais interagem, interferindo na construção discursiva pela escolha de elementos

[1] Todos os dados utilizados têm como fonte a ONU.

significantes, organizadores da *montagem* lingüística, que expressam as posições do sujeito produtor de discursos.

Essas posições caracterizam, no que diz respeito ao sujeito feminino, a reprodução de antigos estereótipos ou a desestruturação das assimetrias de gênero, representando o cenário de lutas e conquistas das mulheres modernas.

IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

A realidade não é transparente, portanto o discurso não pode representá-la como uma evidência. Não há evidências empíricas, senão opacidades. O sujeito constrói seus discursos, baseado em interpretações cujos sentidos, longe de traduzir uma relação cristalina com o significante, corroboram a ambivalência e os aspectos contraditórios existentes nessa realidade e no próprio sujeito, porque a história intervém.

Ao par dessa configuração, caberá ao analista de discursos o compromisso de iluminar as opacidades e tornar visíveis as contradições do processo em que se insere o discurso, através de *gestos* de interpretação.

A língua fornece a base material de construção dos discursos. O discurso, por sua vez, deve ser considerado como um processo social e histórico de produção da linguagem. Conforme foi sustentado por Pêcheux (1983), e assumimos, o discurso é um ponto de entrecruzamento entre a linguagem e a história.

Assumimos também o discurso como uma experiência de relação social entre indivíduos, portanto coletiva, e que provoca efeitos de sentidos, produzidos pelas diferentes posições ou pontos de vista assumidos pelos interlocutores. A conseqüência é a heterogeneidade, uma vez que sobre o discurso incidem determinações sócio-culturais ligadas à história.

A experiência linguageira dialógica constitui os sujeitos e seus sentidos e deixa marcas desse processo no discurso. As marcas, no entanto, não são evidências empíricas, mas leves sinais, vestígios que permitem surpreender essa característica essencial da linguagem que é o “jogo”, embate de sentidos que faz um enunciado significar indiretamente a ambivalência semântica.

Sujeito e sentido são construídos na experiência discursiva. Essa construção *atravessa a superfície do discurso* ***enunciado*** *e engendra na* ***enunciação*** *- novo estrato aberto na análise da linguagem - um certo sentido com um certo sujeito.* (Kristeva, 1969: 316).

Nessa perspectiva de articulação entre enunciação/enunciado, a enunciação será enfocada como o acontecimento do encontro e interação com a palavra do outro.

Acontecimento situado social e históricamente e que produz enunciados.

O enunciado apresenta uma divisão dialética interna, resultante de efeitos interdiscursivos[2], que o leva a uma dualidade de sentidos: o que não está marcado, explicitamente, na superfície intradiscursiva, continua presente, deixando vestígios, significando, por ser o *outro* lado.

A tensão dialética é uma das características principais do signo lingüístico também para Bakhtin. Nele habitam, concomitantemente, traços de valor contraditórios que produzem sentidos diversos, mesmo antagônicos por refletirem não passivamente, mas de maneira polêmica, o sujeito e seu horizonte social. Ao produzir um enunciado, o sujeito posiciona-se em relação a **já-ditos-outros** que, pela via da história, têm uma continuidade semântica. Mesmo que a seqüência linear do enunciado seja a mesma, tendo em vista que é um outro momento da história, o enunciado significará diferente.

O discurso não é uma coerência homogênea, pois o tecido interdiscursivo é historicamente não-homogêneo. A história intervém para possibilitar sentidos diversos, partindo de linearidades aparentes. É essa contradição que institui a alternância ou a simultaneidade de sentidos opostos pois, marcando a presença do "outro", que é plural, funda a diferença.

Bakhtin (1979) afirma que, no discurso cotidiano, os sentidos arraigados podem ser transfigurados pela intervenção da experiência histórica dos sujeitos; o que é, do mesmo modo, o pensamento de Pêcheux (1983) ao descrever os discursos do cotidiano como passíveis de transformação semântica, podendo tornar-se outros, diversos de si.

[2] O *interdiscurso* é a memória histórica do dizer, que tece todos os discursos. Eles serão, portanto, sempre *habitados*, ocupados pelas palavras dos outros.

Nosso trabalho de análise no nível do intradiscurso deverá mostrar como a aparente homogeneidade lingüística linear é rompida pelo acontecimento discursivo que subverte os sentidos “sempre-já” presentes.

O interdiscurso, esse não dito que significa a presença de discursos-outros, deixa seus sinais materialmente no interior de nosso dizer.

DO SENSO COMUM À RUPTURA

Passaremos agora, com base nos elementos teóricos descritos, à uma prática de análise que tentará descrever e interpretar o processo discursivo, por meio do funcionamento de determinadas marcas lingüístico-enunciativas, sintáticas e lexicais, que operam no *fio* da seqüência discursiva (intradiscurso), demonstrando que ali se atravessam discursos produzidos em outros lugares e em outros momentos. Tais segmentos não podem ser descritos e interpretados sem que se leve em conta o registro do sujeito, já que são *pontos de expressão da subjetividade*, atestando a presença do *homem na língua* (Benveniste, 1974). Um sujeito que, por meio de movimentos críticos de resistência e subversão, tem a chance de intervir para transformar.

Analisaremos um texto publicitário, veiculado em uma revista feminina de circulação nacional.

A propaganda de uma marca de toalhas de banho apresenta o seguinte enunciado:

(14) **Que <u>peninha</u>. Você <u>só</u> pode <u>*secar*</u> ele com os olhos.**

No *fio* da cadeia lingüística, o emprego do verbo *secar*, salientado em negrito, formaliza e explora o recurso da homonímia que possibilita ao verbo a ambivalência de ter um e outro sentido ao mesmo tempo. A duplicidade semântica de *secar* é atualizada de maneira a significar: 1. enxugar e 2. olhar, admirar, paquerar.

O que sobressai, primeiramente, é a expressão modalizadora *que peninha*, atualizando um campo semântico infantil e invocando, por extensão, o instinto maternal das leitoras, se considerarmos que as mães secam (enxugam) suas crianças.

Contudo, por restrição espacial, a ação não pode ser concretizada, a não ser com os olhos; fato lamentado pelo enunciador, utilizando-se da expressão modalizadora que revela sua subjetividade afetiva em relação ao conteúdo semântico do enunciado.

Ativa-se ainda o outro sentido de *secar*: ficar apenas admirando o belo modelo da propaganda, argumento reforçado pelo operador modal de restrição *só*, visto não haver opções de concretizar a ação.

O emprego da homonímia possibilita um jogo de sentidos que desorganiza a ordem lingüística, ao mesmo tempo que produz um efeito de originalidade para a propaganda, tornando-a muito criativa no que se refere aos recursos lingüísticos, além de ser esteticamente "intocável".

Fazendo um trabalho metasemântico no nível do interdiscurso, vemos que a questão cultural do gênero é ativada via um discurso que iguala as relações entre os sexos, enfatizando o que talvez haja de pior nas relações interpessoais, ou seja, aquela visão sectária que vê no sexo oposto um mero objeto de satisfação. No texto, tal visão é ressaltada pelo emprego do verbo *secar*, no sentido 2.

Mesmo assim, houve uma resistência a dizer o mesmo, que seria usar o verbo apenas no sentido 1, o que possibilitou a ruptura da norma lingüística. O sujeito feminino considerado pelo anunciante desse produto é sem dúvida uma mulher emancipada, principalmente no que concerne à liberdade sexual. O texto sugere que, uma vez materializada a situação visualizada no anúncio, não haveria empecilhos para a ação concreta de *secar* (enxugar) um homem bonito.

À guisa de conclusão, chamamos a atenção para o papel dos operadores modais como excelentes índices de subjetividade, posicionando o sujeito enunciador em relação ao conteúdo semântico de seu enunciado e evidenciando que a neutralidade no discurso não existe. O sujeito sempre se marca ali, manifestando o seu posicionamento sócio-cultural.

Nem sempre a construção significante mostra alternativas, permanecendo em certas ocasiões nítida, ou seja, fechada para outros sentidos que não sejam os convencionais. Em geral, nesses casos, a voz do interdiscurso se quer monofônica e coincidente com um sentido sedimentado.

Todavia, nos anúncios publicitários, acontecem jogos singulares com a estrutura enunciativa, revelando rupturas da materialidade lingüística que, muitas vezes não encontram ressonância semântica no nível interdiscursivo. Nesses momentos, o sujeito produtor do anúncio articula por meio do modalizador uma visão unitária do sujeito feminino que não rompe com os sentidos tradicionalmente instituídos.

De toda a maneira, em qualquer que seja a forma de representação, a palavra desempenha papel fundamental e continua sendo o indicador mais sensível de todas as mudanças na sociedade (Bakhtin, 1929), mesmo que a palavra transformada apareça tão pouco. É essa palavra que com certeza inscreve a resistência do sujeito feminino na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

___. (1979) *Estética da criação verbal.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, É. (1974) *Problemas de lingüística geral II.* Campinas: Pontes, 1989.

CHAUÍ, M.S. *Convite à filosofia.* 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KRISTEVA, J. (1969) *História da linguagem.* Lisboa: Edições 70, 1988.

PÊCHEUX, M. (1983) *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA MÍDIA

Claudia Castellanos Pfeiffer
Labeurb/Nudecri-Unicamp
Fapesp 96/4136-7
Pronex

No Projeto "Núcleo de Estudos em Jornalismo Científico", financiado pelo Pronex e desenvolvido pelos Laboratórios de Estudos Urbanos e de Estudos Avançados em Jornalismo do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri) da Unicamp, venho refletindo a) sobre a forma pela qual a mídia produz um discurso de divulgação científica e b) de que modo ela é tomada como um lugar de suprimento de instrumentos pedagógicos. Pensando sobretudo no jornal impresso, muitos trabalhos já observaram que a mídia ocupa, de um lado, um lugar de substituição do livro didático dentro da sala de aula e, de outro lado, ocupa o lugar da própria escola, tendo como *missão* o fornecimento de um conhecimento à distância. Em ambos funcionamentos a mídia é marcada pela evidência de suprir uma falta: a dificuldade da escola de cumprir sua função de ensinar.

Tomando a linguagem na sua dimensão discursiva, quero aqui desenvolver uma reflexão sobre os efeitos de sentido que se dão na construção de um lugar de leitura para o sujeito no espaço do jornalismo científico; dizendo de outro modo, através do dispositivo teórico da análise do discurso, analiso os *efeitos-leitor* produzidos no espaço de divulgação científica da mídia.

Para refletir sobre as formas-sujeito-leitor que se constituem no discurso de divulgação científica, partirei a princípio de uma breve consideração sobre as definições que se têm dado a este tipo de discurso. Há uma espécie de consenso nas diferentes teorias do jornalismo e das ciências humanas em geral em considerar a divulgação científica (doravante D.C.) como uma atividade de disseminação, em grande escala, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no *interior* de uma comunidade mais restrita, que é feita fora da instituição escolar-universitáriae não visa a formação de especialistas.

As representações subentendidas nesta atividade trabalham na evidência dos males imputados à falta de *saber*, significando o jornalismo científico como meio de remediá-los através de uma disseminação deste saber no conjunto da coletividade.

A *prática* específica da disseminação científica é normalmente reduzida a uma questão de *comunicação*: a "língua" dos cientistas torna-se, fora do espaço fechado da comunidade, uma língua opaca. Falando uma aparente mesma língua, produz-se uma incompreensão. Nos numerosos textos de reflexão sobre a D.C. lhe é imputada a missão de "fazer penetrar no grande público os novos conhecimentos", isto é, "colocar de forma acessível ao público os resultados das pesquisas científicas". A Divulgação científica estaria assim sendo produzida, como nos fala Jacqueline Authier-Revuz (1998), no interior da inexorável "divisão do saber", funcionando como possibilidade do restabelecimento da comunicação, prática que convoca, pois, *uma mediação no nível do discurso*. A D.C. seria em síntese uma *prática de reformulação*.

Em termos semântico-enunciativos o discurso da D.C é marcado, ainda segundo os trabalhos de Authier-Revuz (op.cit.), pela explicitação de sua condição de produto do trabalho de reformulação de um discurso original, ao contrário por exemplo das características de uma tradução que deixa implícito seu trabalho de reformulação ao ponto de apagar o discurso fonte (as marcas aparecem ao redor do texto em notas de rodapé do tradutor, por exemplo). Suas principais características são a) estruturação fortemente marcada pelo Discurso Relatado que faz do discurso original não somente a fonte, mas também o objeto mencionado do discurso-segundo; b) as operações locais de citação, ajuste, glosa que explicitam a relação com o discurso original. Segundo a autora a Divulgação Científica conforma-se a partir de uma dupla representação: de um lado o Discurso Científico como produção de conhecimento e de outro o Discurso Pedagógico como transmissão institucional do conhecimento. Mas diferentemente de adaptações pedagógicas como os manuais e enciclopédias que enunciam a partir da universalidade "os genes são", a D.C. apresenta outro esquema enunciativo: "X disse que os genes são".

Aqui quero fazer uma primeira consideração. A prática da reformulação pode ser tomada muitas vezes como uma espécie de tradução didática no sentido em que esta última normalmente é trabalhada, isto é, como uma simplificação resumida de um texto original. Neste sentido, o "Discurso Segundo" fruto deste processo seria uma versão de

um mesmo texto. Do ponto de vista discursivo não diríamos o mesmo. A Divulgação Científica é já outro texto, há um deslocamento em termos de posições não só do ponto de vista semântico-enunciativo, mas de constituição de sentidos para sujeitos de acordo com os lugares de leitura, autoria e de Ciência que conformam esta prática.

Desse modo, por exemplo, seria de extrema importância que em sala de aula, ao se trabalhar com diferentes instrumentos pedagógicos como os manuais e os jornais, se trabalhasse com as diferentes materialidades discursivas que conformam diferentes sentidos e portanto diferentes lugares para os sujeitos. Trabalhando produtivamente com a diferença, esfacela-se com a evidência da língua como unívoca, transparente, com a evidência da universalidade das verdades, com a evidência de um só lugar de leitura e autoria, de um só possível gesto de interpretação (Orlandi, 1994). A prática de leitura é uma prática de linguagem que é simbólica: sujeito e sentidos se constituem juntos. Desta perspectiva, não é possível entender a leitura como decodificação mais ou menos eficiente de acordo com a capacidade do leitor: ler é uma prática de construção de sentidos e de sujeitos.

Muito já se tem discutido e deslocado em relação às concepções de linguagem como código e instrumento de comunicação com que se trabalha nas escolas. As categorias do social, do histórico têm sido incorporadas sobretudo frisando a função de discriminação social da língua, defendendo que a língua culta é arbitrariamente valorizada em termos lingüísticos. Porém este modo de trabalhar a linguagem recai a) na idéia de uma língua referencial, já que se há variantes, há um núcleo referencial e b) no trato do social e do histórico como elementos extra-lingüísticos. Este é o deslocamento fundamental que o campo teórico da Análise do Discurso inaugura: o histórico, o social, o político, o ideológico, não são exteriores à linguagem, não influenciam a linguagem a ser X ou Y, não corrompem a linguagem, não contribuem com a linguagem. Eles são constitutivos da linguagem. A linguagem só significa, simboliza, porque é constituída pelas ordens do histórico, do social, do político, do ideológico no sujeito, pelo sujeito, com o sujeito. Sujeito que não é subjetivo, da ordem do individual, da psicologia. Sujeito que para significar tem de estar na linguagem e, portanto, assujeitado desde sempre à ideologia.

Quero passar aqui a uma análise de duas matérias de jornalismo científico que compuseram a sessão de educação e de ciência do jornal deste Domingo da Folha de São Paulo.

Matéria I: a primeira marca na materialidade da língua deste discurso que gostaria de comentar é a separação espacial - que é estabelecida pela paragrafação - entre o que eu chamarei de um "mandato pedagógico" sem marca de autoria, universal, dogmático que caracteriza o primeiro parágrafo e o que eu chamarei de uma "posição pedagógica" que é introduzida no segundo parágrafo em que há marca de autoria, de uma procedência do dizer. O 2° parágrafo explicita a autoria da afirmação dada no parágrafo anterior como universal (resultados de pesquisa do grupo LAPIC), mas não quebra com o efeito de universalidade produzido no 1°§. A construção do sentido de "mandato pedagógico" vai se construindo no fio do discurso. Peguemos a chamada para a matéria anterior ao título 'Estudos de pesquisadores da Lapic (?) *sugere* uso pedagógico(ø), para transmitir valores éticos morais e modelos de comportamento'. O verbo de modalização 'sugerir' introduz o caminho discursivo para o verbo modalizador 'dever' que se inscreve no 1°§. A menção ao 'Lapic' sem prévio esclarecimento pressupõe o conhecimento do leitor (que pela própria definição do jornalismo científico é um público leigo). Como os não especialistas da área não sabem do que se trata o Lapic, cria-se a evidência de uma falta de conhecimento presumível ser de todos, o que dá mais forma ao tipo de discurso que constitui uma ordem, um mandato, isto é, um discurso autoritário. Ainda podemos comentar a elipse catafórica estabelecida após 'uso pedagógico' (do quê?). Este recurso provoca a dúvida, a curiosidade e ao mesmo tempo um mais rápido conforto na obtenção da resposta contida no título da matéria 'Desenhos podem ser úteis ao aprendizado', que na linha discursiva apresenta a modalização 'podem ser' que é repetida no primeiro período do 1°§ para chegar na conclusão 'os desenhos **deveriam ser incorporados** por professores à dinâmica da sala de aula, de modo a suscitar discussões e estimular reflexão'. Há ainda a comentar, para não nos alongarmos muito, a presença de noções que estão funcionando como "noções vagas", já que não se trata de um texto para especialistas e estas noções não são apresentadas entre aspas, com glosa ou outra marca que explicite que se trata de termos de um campo especializado e, portanto, não sendo pressuposto pertencer ao vocabulário de uma grande coletividade, por exemplo 'desenvolvimento simbólico e cognitivo' (3°§) e 'estruturas mentais' (última linha do 5°§). Todos os funcionamentos descritos

produzem, ao meu ver, um efeito de sentido no sujeito leitor que o coloca na posição de um leitor em falta, que desconhece o que deveria conhecer e que, portanto, deve se colocar na posição de quem espera por conselhos de conduta e não por uma conversa, uma reflexão. Nestas condições de produção de leitura é possível inscrever-se um discurso do tipo autoritário.

Matéria II: A matéria intitulada "Big Crunch" caracteriza-se por um funcionamento discursivo que constrói um lugar de leitura de busca por esclarecimentos para não-especialistas interessados em Astronomia/Cosmologia. Isto é, o texto dá voz a uma autoria específica e não universal como na matéria anterior. Desde seu início vai-se construindo esta autoria, no "pré-texto": 'Pesquisas indicam'; no 1°§ : '...está sendo posta em dúvida'; ainda no 1°§: 'anunciou-**se**'; e no 2°§ 'a conclusão se apoiava na observação...'. A autoria é nomeada no 10°§ para as duas primeiras seqüências citadas e no 4°§ para as duas últimas. Outra marca na materialidade da língua que conforma este funcionamento discursivo é a marca enunciativa das aspas, da glosa e das citações que percorrem o texto todo. Estas marcas enunciativas produzem o efeito de evidência de uma falta justificável de conhecimento não especializado. Assim o lugar de leitura é o lugar de aprendizado e não de reconhecimento de culpa, responsabilidade pelo desconhecimento que a aparente evidência dos conceitos psico-pedagógicos da primeira matéria produz. Mais um comentário: há dois conceitos da física que são dados como de conhecimento natural: 'massa' e 'tamanho' (5°§). Se por um lado a noção dada como evidente pressupõe um leitor que já tem uma história de leitura no domínio da física, por outro lado, evidencia uma lacuna de escolarização quando no desconhecimento destes conceitos. Isso nos faz compreender que aquilo que é específico da Astronomia/Cosmologia é explicado, enquanto que aquilo que é do domínio da física (matéria curricular) é dado como de conhecimento do grande público. Há, portanto, ainda um movimento de evidência de uma falta, de uma lacuna no processo de escolarização. Mas este movimento não é dominante neste discurso, ele é recoberto pelo funcionamento discursivo que constrói um lugar de leitura onde há espaço para gestos de interpretação fora do discurso autoritário.

Gostaria de fechar esta conversa marcando dois pontos: a) a importância de não fecharmos nossas análises em tipificações que definem diferentes tipos de discursos ("o

discurso da D.C. é estruturado de modo X") o que nos faria perder o funcionamento discursivo e, portanto, os diferentes efeitos de sentido que cada discurso produz; o que nos leva ao ponto b) a importância de compreendermos estes diferentes lugares de leitura, para que possamos trabalhar com eles, criando cada vez mais condições de produção para o sujeito ser leitor e autor fora do espaço que lhe nega, lhe diz o que não é.

PC FARIAS X PC MELLO

CASO TRIBUNA DE ALAGOAS – PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS NA REPORTAGEM *DOSSIÊ EXPLOSIVO*

ANTONIO FRANCISCO R. DE FREITAS[1]

LEITURA DO DISCURSO MIDIÁTICO E OS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: PRESSUPOSIÇÃO E SUBENTENDIMENTO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Esta análise de caso tem por objetivo levantar os pressupostos e os subentendidos que caracterizam o não dito no discurso; e tem como objeto de estudo o texto da revista *Veja*, de 11. 02. 92, edição número 1.222, ano 25, número 8, páginas 24 e 25, que traz a matéria com o título "Dossiê explosivo", relatando a existência de três fitas cassete comprometedoras contra o empresário Paulo César Farias. Tal denúncia contra PC Farias é feita por Pedro Collor de Mello – tentando assim fazer com que PC Farias desista da idéia de implantar o jornal *Tribuna de Alagoas*.

Na matéria, PC Mello, em seus enunciados, ameaça PC Farias, com o objetivo de intimidá-lo em relação ao seu projeto de instalação em Alagoas não só do jornal *Tribuna* como também de quaisquer outros meios de comunicação (emissoras de rádio e tevê). Com isso, PC Mello visa manter o monopólio da família Collor sem nenhum concorrente no estado.

O desejo da manutenção do poder e de sua ampliação na comunidade alagoana por parte da família Collor é o fio condutor que este trabalho procura mostrar – tendo em vista que comunicação é poder, a família do presidente Collor deixa claro que não pretende dividir com ninguém o poder e a hegemonia no mercado de comunicação alagoano.

Através do canal 7, *TV Gazeta* (afiliada da *Rede Globo*, da *Gráfica e Editora Gazeta de Alagoas*, do jornal *Gazeta de Alagoas*, e das *Rádios Gazeta AM, Gazeta FM* (Maceió) e *Gazeta FM* (Arapiraca, a segunda maior cidade de Alagoas) e jornal *Gazeta Arapiraca*; os Collor de Mello detêm o domínio do mercado da comunicação social no estado, e por extensão, significativa parte do poder sócio-político-econômico e ideológico.

Graças a esse complexo de comunicação que foi possível se articular o lançamento de um membro da família – Fernando Collor, o *playboy* de Copacabana dos anos 70, a prefeito biônico de Maceió em 1978 pelo PDS, num acordo feito com a elite dominante alagoana. Em troca da indicação de Fernando Collor a prefeito, o grupo político que detinha o poder na época teria garantido o acesso por vários anos ao complexo de comunicação dos Collor.

Antes de terminar o mandato de prefeito biônico da capital, ele lançou-se candidato a deputado federal pelo PDS em 1980, sendo o deputado federal mais votado de Alagoas, graças ao poder de comunicação da família.

Também através de acordo para continuar permitindo o acesso da elite política regional aos veículos de comunicação social da família Collor, foi proposta a candidatura do então

[1] Professor assistente do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Jornalista (Puccamp). Mestre em Letras e Doutorando em Lingüística – UFAL. Professor pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Comunicação – NEPEC/UFAL e CNPq.

deputado federal Fernando Collor para governador do Estado. No decorrer das negociações, Fernando Collor percebe que uma parte da elite política alagoana que o sustentava, basicamente filiada ao PDS e PFL, não concordava com a sua indicação pelo grupo, para governador.

Então, Fernando Collor rompe com seu partido, o PFL, e com parte do grupo político que o sustentava, ingressa no PMDB alagoano "como um simples soldado", mas, visando com isso, garantir a legenda para sair candidato a governador – numa articulação política elaborada pelo então deputado federal pelo PMDB, Renan Calheiros, que garantiu o ingresso de Collor no partido.

Novamente, em razão do poder de comunicação detido pelos Collor, foram possíveis outras negociações políticas, e, em poucos meses no PMDB, Fernando Collor, vindo da ex-ARENA, e passando pelo PDS, sai como o candidato oficial do PMDB para disputar o governo do estado de Alagoas. Assim que consolida o apoio do PMDB para sua candidatura, a *TV Gazeta* passa a programar ostensivamente entrevistas com Fernando Collor (pois ele é um dos donos da empresa), visando passar sempre a imagem de um político jovem, sem vícios, decidido, moderno e dinâmico.

Ao mesmo tempo, Collor também passa a fazer pequenos comentários na programação jornalística da emissora da família, no horário de maior audiência, sempre as 19h45, num processo de construção de imagem e de *marketing* político permanente.

Sua ida súbita para o PMDB rompeu os seus laços com parte da oligarquia política alagoana concentrada no PDS, PFL e PTB; mas, trabalhando rapidamente sua imagem e usando um discurso político falsamente identificado com os interesses da comunidade, e, veiculado diariamente através da rede de comunicação de sua família, fez novos acordos e atraiu outros apoios.

Ao romper antigos acordos com a oligarquia local, buscou passar para a opinião pública regional uma imagem de oposicionista aos políticos tradicionais da terra. De olho nos votos do Alto Sertão Alagoano, que poderiam eleger o candidato do outro grupo, segundo as pesquisas indicavam, ele, que era divorciado, se casa relativamente rápido. A escolhida foi uma jovem da família Malta, que há décadas se constitui na oligarquia política e econômica daquela região. Estrategicamente, garante com isso os votos que necessitava na região de Canapi, Mata Grande e Inhapi, área conhecida como "curral eleitoral fechado" da família Malta. Ganha a eleição, numa campanha milionária e cria laços com os Malta.

Foi ainda a influência e o domínio na área de comunicação da família Collor que garantiu as conexões políticas do então governador Fernando Collor com os principais empresários e veículos de comunicação do país a partir de 1986.

2. DO DITO E DO NÃO DITO OU A (DES)CONSTRUÇÃO DO PRESIDENTE DA MÍDIA, PELA MÍDIA

Houve o estreitamento de suas ligações com o dono da *Globo*, empresário Roberto Marinho, e com o então todo poderoso Ministro das Comunicações do governo Sarney, Antonio Carlos Magalhães, atual governador da Bahia. Tais pessoas apadrinharam a sua candidatura e promoveram-na abertamente contra o candidato considerado comunista e despreparado para levar o Brasil para o primeiro mundo, Luís Inácio Lula da Silva, que segundo as pesqui-

sas indicavam, iria para o segundo turno eleitoral. Baseados nos laços de amizade que sempre existiram entre o ex-governador e o ex-senador de Alagoas Arnon de Mello, pai de Fernando Collor – que era amigo íntimo de Roberto Marinho, tendo inclusive trabalhado no jornal *O Globo* décadas atrás e de Antonio Carlos Magalhães, a rede *Globo* e o Ministro das Comunicações assumem explicitamente a candidatura de Collor para presidente.

Assim, o até então desconhecido governador alagoano, passa a ser conhecido nacionalmente, com inserções garantidas na maior rede de tevê do país, em seu horário nobre. A sua imagem de caçador de marajás é construída no imaginário coletivo. Num trabalho de *marketing* político previamente traçado, são garantidas suas entradas gratuitamente em rede nacional em programas como o *Fantástico*, o *Jornal Nacional*, o programa do *Chacrinha* e o *Globo Repórter*. Paralelamente a isso, a sua imagem também é "fabricada" em outros importantes veículos da mídia nacional, através de matérias pagas.

Até as novelas realizadas pela *Central Globo de Produções* veiculavam a idéia da necessidade de o país eleger um "Salvador da Pátria", nome inclusive de uma das telenovelas da época, que tinha um personagem com as características do candidato que o país precisava naquele momento e que a mídia estava "vendendo": ele era jovem, capaz, empreendedor, comprometido com mudanças neoliberais profundas, belo, garboso, bem falante e relativamente culto.

Outra novela "Que rei sou eu?, também trabalhou o imaginário coletivo, remetendo o público telespectador a pensar duas vezes antes de votar em um candidato "simplório e de origem humilde" para governar o fictício reino de Avilã.

Através de matérias pagas em vários jornais e revistas de circulação nacional, dentre elas a *Veja*, a de maior tiragem do país, Collor foi capa por várias vezes, fortalecendo sua imagem de "Caçador de Marajás", num trabalho muito bem pago e elaborado de *marketing político.*

Com o apoio político e institucional da maior rede de comunicação do país – a *Globo*, e do Ministro das Comunicações da época, Antonio Carlos Magalhães, o governador alagoano assumiu a liderança na disputa eleitoral, pregando a "modernidade administrativa", a "seriedade", a "caça aos corruptos" e o "fim da bandalheira do governo Sarney", temas que as telenovelas da *Globo* já veiculavam nos enredos ficcionais e também nas pautas de telejornalismo.

Todos os temas dos seus discursos eram previamente pesquisados pelo *Ibope*, *Instituto Gallup* e usando ainda os trabalhos "gratuitos" da agência de publicidade *Setembro*, sediada em Belo Horizonte e do *Instituto Vox Populi* – também ligado à agência *Setembro*, ambas empresas pertencentes ao filho de seu cunhado Marcos Coimbra (embaixador e atual secretário particular da Presidência da República). Com discursos baseados em temas previamente encomendados e "plantados", com o apoio do complexo *Globo* e com muito dinheiro de origem obscura, Fernando Collor chegou ao Palácio do Planalto.

Atrás da ascensão de Fernando Collor está o enigmático empresário Paulo César Farias, o PC Farias, que mesmo não tendo nenhum cargo público é o "cidadão comum" que detém o maior poder na esfera pública nacional.

Paulo César Farias, ou PC Farias, como é conhecido nacionalmente, foi o "homem forte" ou "homem cofre" de Collor em suas campanhas para deputado federal, governador de

Alagoas e para presidente da República, ao assumir as funções de tesoureiro de Collor. A principal empresa de PC Farias, a *Tratoral,* ligada à revenda de tratores e equipamentos agrícolas estava falida e envolvida na emissão de notas fiscais frias; na venda fictícia de tratores para usinas alagoanas através do crédito rural e envolvida em elevadas dívidas com o Banco do Brasil.

3. O ‘’FIM DE COLLOR’’ COMEÇA COM O *CASO TRIBUNA DE ALAGOAS*

Após assumir a função de tesoureiro da campanha de Collor a governador de Alagoas, sua empresa saiu da falência e começou a diversificar seus investimentos. Seus negócios, que já caminhavam bem após ter sido tesoureiro de Collor na campanha a governador de Alagoas, ampliaram-se muito mais depois que foi tesoureiro de Collor para a presidência.

O seu nome, que constava inclusive na lista negativa do Banco Central, que o impedia de ter contas ou operar com a rede bancária nacional foi excluído da "lista negra" do *Bacen*.

Paulo César Farias foi o responsável direto para levantar recursos junto ao empresariado nacional para a campanha de Collor, e coincidentemente, nesse mesmo período, sua riqueza, segundo a imprensa, passa a crescer cada vez mais, enquanto o país se afunda na recessão e os empresários têm seus patrimônios reduzidos.

Sabendo do valor estratégico de possuir meios de comunicação para consolidar o poder, PC Farias, hoje um dos empresários mais ricos do país, passa a se interessar em estruturar uma moderna rede de comunicações em Alagoas, contando com o beneplácito do amigo-presidente, Collor. Em sendo consumado seu projeto, ele será o principal concorrente da *Organização Arnon de Mello* em Alagoas.

Já instalou a estrutura física do jornal *Tribuna de Alagoas*, cuja empresa jornalística conta com o que há de mais moderno na tecnologia de ponta para a produção de jornal – e segundo especialistas, se o jornal vier a ser efetivamente implantado, será um dos mais modernos do país. De acordo com dados extra-oficiais, já foram investidos cerca de 7 milhões de dólares no projeto *Tribuna*, algo em torno de 15 bilhões de cruzeiros.

Ele pretende ainda instalar a *TV Tribuna* e já protocolou através de seu irmão, deputado federal Augusto César Farias, do PRN, junto à Secretaria Nacional de Comunicação, o pedido de 11 canais de rádio para a família e "amigos" em Alagoas. Ao mesmo tempo em que pretende lançar o jornal *Tribuna de Alagoas*, visa paralelamente articular a candidatura de seu irmão Augusto César Farias a prefeito de Maceió, tendo o jornal *Tribuna* como suporte de comunicação. Futuramente, visará influir na eleição para governador, tendo seu próprio complexo de comunicação e trabalhar pela eleição das pessoas ligadas ao seu grupo político ou familiar.

4. O NÃO DITO NA REPORTAGEM *DOSSIÊ EXPLOSIVO* – PRESSUPOSIÇÕES DA *CRISE POLÍTICA* NO DISCURSO MIDIÁTICO

Tais desejos de PC Farias desencadearam o ataque verbal de PC Mello, contrário à entrada de PC Farias no setor da comunicação em Alagoas. A guerra pelo domínio da comunicação e com isso o fortalecimento do poder político no estado é a base dessa disputa. Esta análise pretende apontar as razões dos enunciados contidos na reportagem da revista *Veja*, que se constitui no *corpus* deste trabalho. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o não dito do discurso jornalístico em pauta aponta mais claramente as razões do que foi dito.

CONCLUSÃO

Foi visto que toda enunciação carrega um forte caráter ideológico, tendo por trás como elementos básicos o poder e o desejo, porém, tais intenções não são ditas explicitamente, havendo a necessidade de se buscar o sentido oculto dos enunciados de um dado discurso, que por ser polissêmico, polifônico e constituído de subentendidos e pressuposições, muitas vezes a intenção real do enunciante não está no que foi dito e sim no não dito.

Foucault (op. Cit., p. 2) lembra que nem tudo pode ser dito e que a enunciação está marcada por uma ampla rede de significações, proibições, interesses e desejos por parte do sujeito, e afirma que:

> Apesar de o discurso parecer ser pouca coisa, as proibições que o atingem revelam muito cedo, muito depressa sua ligação com o desejo e o poder. O espantoso está em que o discurso – a psicanálise nô-lo mostrou – não é simplesmente o que manifesta (ou encobre) o desejo; é também o que é objeto do desejo; e em que o discurso – isso a história não cessa de nô-lo ensinar – não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura.

Assim, é possível compreender que, mesmo em razão das proibições impostas aos enunciantes Pedro Collor de Mello e Paulo César Farias, por estarem ligados ao poder (presidente Collor), seus enunciados estão carregados de intenções e desejos, notadamente os atos de fala atribuídos a Pedro Collor. Ao se fazer a leitura do não dito em Ducrot (op. Cit.), é possível se detectar os desejos de poder implícitos nos enunciados de Pedro Collor.

A princípio pode parecer que a verdadeira intenção do discurso jornalístico analisado estaria no que foi dito, mas, após a análise, percebe-se que a importância central do texto veiculado pela revista *Veja* está no não dito.

É Politzer (s. d., p. 80) quem observa que

> A contradição das idéias é apenas uma das formas da contradição: por ser a contradição uma realidade objetiva, presente em todo o mundo, é que se encontra, também, no "sujeito", que ela se encontra no homem (que faz parte do mundo). Todo processo (natural ou social) explica-se pela contradição. Essa contradição subsiste, enquanto dura o processo: existe, ainda que não seja manifestada.

Sabe-se que, quando o sujeito afirma, o dito, é preciso buscar-se o que ele está negando ou deixando de dizer, o não dito; para se detectar suas reais intenções discursivas e objetivas.

Como foi mostrado, o mito da imparcialidade, da objetividade e da veracidade total não existe não ação humana, e por extensão no discurso jornalístico, razão pela qual o fazer

jornalístico está condicionado a todos os tipos de interesses e manipulações, pois "só os ingênuos acreditam que não têm interesses capazes de levá-los (os meios de comunicação e também os jornalistas) a deturpar os fatos" adverte Laje (op. Cit. p. 111). Devido a isso, em todo discurso jornalístico há a necessidade de se interpretar também o não dito.

Compreende-se que o não dito tem um valor igual ou até mesmo maior do que o dito, em razão dos interesses envolvidos e que por isso mesmo não são explicitados, ficando dessa forma nos implícitos discursivos. Apreende-se ainda que a subjetividade permeia todos os discursos e que o ocultamento dos fatos pelo enunciante, o porquê ele enuncia dessa ou daquela maneira deve ser buscado no não dito, ou seja, no campo do extralingüístico, no contexto sócio-histórico.

No caso analisado, Pedro Collor deixa implícita a sua vontade de mais poder e o desejo de manutenção do monopólio da comunicação em Alagoas *ad infinitum*. Tais fatos estão nos pressupostos de implicitação discursiva, no não dito.

Espero ter demonstrado neste trabalho que as intenções implícitas de poder e desejo tanto de PC Mello quanto de PC Farias, tendo como tema central o domínio do setor de comunicação em Alagoas foram os fatores que desencadearam a reportagem "Dossiê explosivo".

Ao final, conclui-se que nenhum discurso é neutro e que as conseqüências dos enunciados de Pedro Collor na reportagem "Dossiê explosivo" abalaram a estrutura do poder. O projeto de lançamento do jornal *Tribuna de Alagoas* foi efetivamente adiado por tempo indeterminado pelo empresário PC Farias e família, no dia 10 de abril de 1992 e os desdobramentos políticos e institucionais continuaram, aprofundando ainda mais a crise no governo Collor, quando seu irmão, Pedro Collor, resolveu divulgar, também através da revista *Veja*, na segunda edição do mês de abril de 1992, a rede de empresas que PC Farias teria montado no exterior, comprovando seu enriquecimento rápido e ilícito.

Entendo também que esta análise não está esgotada e que não foram levantados todos os elementos lingüísticos que o texto jornalístico permite, em razão das limitações de tempo e espaço que nos impossibilitam o aprofundamento deste trabalho. Porém, creio ter levantado algumas pistas de implicitações e subentendidos existentes no discurso jornalístico, permitindo, com isso, futuras reflexões sobre o assunto, tanto por parte dos alunos quanto dos profissionais de comunicação e áreas conexas, sobre a importância da linguagem e a disputa de poder que acontece na sociedade, tendo como elemento mediador o signo lingüístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, Osvald. **Princípios de semântica lingüística** (dizer e não dizer). São Paulo, Cultrix, 1977.

_____ . **O dizer e o dito**. Campinas, Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Sírio Possenti, Paris, Callimard, mimeo, 1971.

FRAGA ROCCO, Maria Thereza. **A linguagem autoritária**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

LAJE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1982.

MAINGUENAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, Pontes, 1989.

OINEGUE, Eduardo. in: "Dossiê explosivo". **Veja**, São Paulo, 11.02.92, ed. 1.222, nº. 8, ano 25, Ed. Abril, p. 24-5.

POLITZER, Georges. BESSE, Guy et alii. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo, Hemus, s.d.

POSSENTI, Sírio. **Apresentação da análise do discurso**. S. J. R. Preto - SP, Glotta, 12: 45-59, 1990.

REVISTA IMPRENSA. Ano V, mês 11, nº. 51, in "Caderno de mídia", São Paulo, Feeling Editorial, dez., 1991.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Trabalho apresentado no *12º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil*, no *III Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura*. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, de 20 a 23 de julho de 1999.

LEITURA COMPARTILHADA:
UMA PROPOSTA DE LAZER POPULAR E LAZER CULTURAL

Prof. Ludmila Popow Mayrink da Costa (UNIRIO)
Prof. Maura Esandola Tavares Quinhões (UNIRIO)

1 INTRODUÇÃO: Reunir-se para ouvir alguém ler um livro ou texto, em geral aproxima as pessoas, tornando-as mais fraternas e solidárias. Pode, também, ajudá-las a se tornarem cidadãos plenos, estimulando, ainda, a imaginação e o poder criador. A leitura em voz alta não é um ato privado, visto que cumpre uma função social. Passa a ser um elo na Família, na comunidade.
A leitura compartilhada nas classes menos favorecidas é uma das formas de dar acesso ao lazer, à informação e à cultura.

2 JUSTIFICATIVA: Muito embora existam vários trabalhos relacionados com o tema, sabemos que grande parte de nossa população ainda é privada do acesso pleno à cultura, ao lazer e à informação.
O estudo em pauta vai permitir um diagnóstico da realidade social e cultural onde se insere o público-alvo desta pesquisa: fábricas, orfanatos, comunidades carentes, hospitais, instituições para a Terceira Idade, para deficientes físicos e visuais, presídios, etc.
Será possível, também, a formação de novos leitores e, gradualmente, agentes culturais da leitura compartilhada.

3 OBJETIVO GERAL: Apresentar ao público-alvo, através da leitura compartilhada a realidade atual, obras de autores nacionais e estrangeiros, o folclore nacional, procurando incentivar o hábito prazeroso da leitura.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

> Identificar nos locais já mencionados os futuros ouvintes ;

> Identificar o nível de leitura e temas preferidos visando aumentar o público leitor ;

> Escolher os textos para leitura, por consenso, com a comunidade definida para a implantação do projeto ;

> Incentivar a tradição oral, para que possam ser relatados fatos da comunidade, vivências pessoais, costumes, etc ;

> Preparar e orientar futuros leitores em voz alta ;

> Elaborar recortes de jornais com a comunidade, sobre temas da atualidade para a leitura compartilhada.

5 MÉTODOLOGIA: A métodologia a ser utilizada será predominantemente qualitativa, através das seguintes técnicas de pesquisa: entrevista individual e estudo da realidade social onde se inserem os ouvintes da leitura compartilhada e/ou futuros leitores.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, para melhor análise dos dados.

6 RESULTADOS ESPERADOS: A proposta deste projeto, fundamentada em seus objetivos gerais e específicos, prevê a utilização dos resultados da pesquisa, não só na esfera académica como também no hâmbito do poder executivo.

7 BIBLIOGRAFIA:

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez,1987.

--------. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

--------. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

O TEXTO JORNALÍSTICO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

Este fragmento faz parte de um trabalho iniciado em 1997 por seis alunas do Mestrado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro dentro de nosso Projeto de Pesquisa "A Concretização Funcional e Estética da Gramática da Língua Portuguesa Através de Textos" (FAPERJ/UERJ). Encontra-se em andamento, já que analisaremos outras seções do jornal que nos possibilitem visão mais abrangente da linguagem que o constitui, fator determinante na leitura lingüístico – discursiva a que nos dedicamos.

Impulsiona-nos o desejo de ler outros textos que não o literário, por ser este sempre escolhido, tradicionalmente consagrado como o de maior prestígio; até há bem pouco tempo o único efetivamente considerado, caso houvesse interesse em leituras sérias e confiáveis.

Como estudiosos da Língua Portuguesa entendemos que a leitura plena, de apreensão total, com vários desdobramentos possíveis, só se estabelece a partir do domínio do código língüistico, não ficando este restrito a sólido conhecimento gramatical, com estruturas morfossintáticas perfeitas e vocabulário esmerado. Sem dúvida, tais conhecimentos ajudam sobremaneira ao lermos linhas e entrelinhas, já que desfazem ambigüidades, permitindo condições de decifração do texto; entretanto outras habilidades ligadas ao conhecimento lógico impõem-se.

A escolha do jornal como campo de estudo deveu-se ao fato de que, para nós, não existe veículo de comunicação mais vivo, atual e mutável, sujeitando-se a transformações diárias, refletindo todas as tendências lingüísticas que apareçam nos vários seguimentos da comunicação. Optamos por dois jornais do Rio de Janeiro – O Globo e o Jornal do Brasil – notoriamente reconhecidos como de grande circulação.

Propomo-nos "ler" o texto jornalístico sobre diferentes óticas, enfatizando determinada questão, de acordo com possibilidades da coluna, escolhidas por nós como demonstração .

Senão vejamos: Na coluna política, centralizaremos a leitura segundo os princípios da coesão, coerência e argumentação; na coluna econômica,, nos preocuparemos com o conhecimento prévio de um vocabulário, o "economês", com inferências lexicais; na coluna esportiva, observaremos os recursos de poeticidade e de intertextualidade; na coluna social, a interação autor-texto-leitor, numa perspectiva de reflexão sobre os hábitos sociais; na coluna de variedades tentar-se-á uma leitura baseada na análise do discurso; nas charges abordaremos o ponto de vista das relações ideológicas do autor e seu trabalho icônico-ligüístico.

O texto jornalístico é um caleidoscópio de leituras possíveis de acordo com o leitor. Acreditamos que essa condição é básica no papel fundamental que lhe reserva a Escola.O jornal permite ao estudante de qualquer nível possibilidades infinitas, segundo o conteúdo ou a representação do material lido, sob a orientação do professor.

Pretendemos, enfim, popularizar o jornal, não no sentido de simplificá-lo ou empobrecê-lo, mas no de facilitar o acesso à língua materna e suas manifestações formais, concretizando um conteúdo multifacetado e alcançando diariamente grande número de leitores.É essencial que, ao saber "ler" os sinais que a linguagem envia, o leitor do jornal, consciente ou não dos mecanismos a que é submetido, efetivamente realize com plenitude o ato de ler. É nossa intenção ajudá-lo com os meios adequados para a recepção perfeita das idéias.

A LEITURA DO TEXTO DA COLUNA DE VARIEDADES

Soraia Farias Reolon Pereira (Bolsista CAPES - UERJ)

Nosso trabalho tem como objetivo apresentar uma leitura lingüístico-discursiva da coluna de variedades do jornal carioca **O Globo**, especificamente a de Mauro Rasi, com base em conceitos da análise do discurso.

Como *corpora* de análise, selecionamos quatro colunas, citadas posteriormente no texto pelas siglas. Elas são:

* Guel, Selton e ... Matheus !!! (**GSM**), de 11/01/1999;

* From Bauru ... com amor (**FB**), de 15/03/1999;

* Tiros na Broadway (**TB**), de 29/03/1999;

* A Brecht o que é de Brecht ... (**BB**), de 5/04/1999.

As colunas de variedades representam um espaço aberto na imprensa a uma gama de assuntos do momento __ políticos, econômicos, artísticos, sociais e outros __ selecionados pelo colunista pelo que possuem de pitoresco, merecendo comentário e avaliação. O destaque e aprofundamento dados a cada assunto variam de colunista para colunista, dependendo de seu enfoque e criticidade, ou seja, de sua leitura particular daqueles acontecimentos diários e dos diversos discursos __ político, econômico, social, cultural etc. __ que os perpassam.

Podemos dizer que, através de seu trabalho de escritura, o colunista convida o leitor do jornal a relacionar-se com o leitor virtual inscrito no texto, para, a partir disso, produzir sentido. Como nos diz Eni Orlandi (in *Discurso e leitura*), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (...) [Ler] é saber que o sentido pode ser outro”.

Imbuídos dessa concepção, estudaremos os textos da coluna de variedades de Mauro Rasi, sob o enfoque de possibilidades de leituras de diversos discursos. Sabemos que, ao se pensar em jornal, pensa-se preferencialmente em comunicação sob o enfoque da informação e, conseqüentemente, na função referencial da linguagem. Mas, a análise do discurso nos mostra que “tomar a palavra é um ato social”(Orlandi, 1988) e que a linguagem é um trabalho simbólico, cujos processos de constituição são processos histórico-sociais. Assim verificamos que é no discurso que constatamos o modo social de

produção da linguagem. “ Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística”. (Orlandi, 1988). Tomando esse caminho, tomaremos como objeto de análise os textos citados acima, com suas marcas gramaticais e textuais, para descrever o (s) discurso(s) da coluna de variedades de Mauro Rasi.

Com referência ao trabalho de escritura do colunista, além da função referencial da linguagem jornalística, precisamos destacar que o sentido do texto é constituído pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto histórico-social, ideológico, ou seja, pelas condições de produção (Pêcheux, 1969). Como condições de produção do discurso, podemos citar (Orlandi, 1988):

a) **as formações imaginárias** (regras de projeção de uma formação social, as quais estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso);

b) **a relação de sentido (intertextualidade)** : “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, (...) não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum (...),* de um estado de processo discursivo”;

c) **a possibilidade de situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor.** “Esse mecanismo regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação : são as antecipações.”

Com base nas condições de produção do discurso, centraremos nossa leitura sobre a posição do locutor/autor e sobre a figura das tias: Olga, Hilda, Norma e Lola, que, segundo levantamento de suas falas por nós realizado, são interlocutoras da figura do autor , as quais correspondem a quatro distintos personagens. A referência a cada tia não seria, então, aleatória, somente para indicar uma fala de um interlocutor. Cada tia é citada de acordo com o discurso que ela representa.

O recurso de incorporação das falas das tias como interlocução é uma forma de o colunista colocar em cena a figura do leitor virtual, de forma múltipla, através dos diversos discursos das tias. Novamente Eni nos esclarece (op. cit.): há “um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise do discurso, trata-se aqui do leitor

imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu 'cúmplice' quanto um seu 'adversário' " .

Mauro Rasi apresenta, assim, tias "cúmplices" e tias "adversárias" a si enquanto autor. Consideramos que este seja um artifício da sua produção do discurso, ao articular o processo parafrástico (que institui o mesmo sentido sob várias formas, a "cumplicidade") e o processo polissêmico (que instaura sentidos diferentes, a "diversidade"). A fala do autor é permeada pelas falas das tias, nessa tensão paráfrase/ polissemia. Pelo levantamento das falas das tias, pudemos constatar que existem quatro perfis de tias, como quatro personagens. São quatro personalidades , duas ligadas ao processo parafrástico, duas ao polissêmico:

a) as tias Olga e Lola são "cúmplices" do discurso do autor, como um apoio ou reverberação do discurso dele. Apresentam uma produtividade em comentários, que na verdade são "variações sobre o mesmo tema";

b) as tias Hilda e Norma são "adversárias" ao discurso do autor. Elas apresentam criatividade em seu discurso, trazendo reflexões e novos sentidos ao texto.

Cada tia é um enunciador discursivo, assim como o autor/narrador também o é. Como exemplificação das quatro personalidades e seu enquadramento em um dos processos, citaremos recortes das colunas de variedades em que temos um enunciado do autor e a correspondente fala (representada pelo **discurso direto** e citada, aqui, **em negrito**) da tia que é sua interlocutora naquele momento . Observamos que não só o conteúdo da fala da tia revela seu perfil e seu enquadramento em um dos processos, como também marcas gramaticais e textuais do enunciado do narrador como os verbos das orações justapostas (às falas das tias) e alguns comentários sobre as tias(Sublinharemos estas marcas do discurso do narrador). Assim, temos:

a) AS TIAS CÚMPLICES:

*** Tia Lola __ preocupada com exterioridades (vaidade pessoal, etiquetas sociais) :**

Exemplo 1: Na coluna **GSM**: "(...) Li numa coluna social que Hebe ficou louca com o réveillon carioca, e que, quando chegou meia-noite, ela abraçou um garçom e chorou.

___ É a solidão - _suspira tia Lola, com conhecimento de causa.

Eu também estava me sentindo só, jururu, depois da morte de meu pai(...)

Exemplo 2: Na coluna **FB**: "(...) há mais de dez dias não sei o que se passa no mundo.E olhem que, em dez dias aqui no Brasil, tudo pode acontecer. Absolutamente T-U-D-O.

Será que a Tiazinha tirou a máscara e virou santa, e pertence agora à Irmandade das Sadomasoquistas Descalças?

___ Pelo menos chicote pra se auto flagelar ela já tem ... __ resmunga tia Lola passando creme no cotovelo.

Itamar estará vivo? Será que Minas já está em armas?

___ Antigo do jeito que ele é já deve ter construído uma linha Maginot para defender Belo Horizonte. Deve estar se preparando para uma looooonga guerra de trincheiras.

Tia Lola foi fazer o cabelo em Ouro Preto e as cabeleireiras estavam todas usando máscaras contra gases.

___ Não enxergavam nada ! Saí de lá uma Elba Ramalho.

[Em outra coluna, **GSM**, Mauro Rasi expôs sua posição a respeito de Itamar: "JÁ ITAMAR... começou o ano exportando problemas. A nossa Madame Min volta a atacar.(...) é vilã (...) das bolsas internacionais.De Minas ameaça toda a economia mundial. Sua moratória fez o dólar despencar, uma glóóóóória !!! Dizem que, quando o índice Dow Jones ouve o nome de Itamar, chega a gritar: OHHHHHHH !!!!!"]

Podemos observar também que o colunista apresenta um trabalho gráfico em sua escrita para representar a oralidade, seja por repetição de grafemas e uso de caixa alta, seja pela pontuação expressiva. A repetição de grafemas marca a intensidade do sentido e a longa duração da pronúncia e, às vezes, o próprio sentido de extensão (como em "looooonga"). Os hífens marcam as pausas e a entonação da oralidade; os pontos de exclamação repetidos reforçam a expressão dos enunciados. Esse trabalho gráfico traz para o texto a oralidade e um exagero enfático, próximo ao humor, que se traduz discursivamente como um deboche do narrador.

* **Tia Olga ___ expansiva, enfática:**

Exemplo 3:Na coluna **GSM :** "O ano começou muito bem. Pelo menos para o teatro. Uma temporada (...) cheia de monstros sagrados nos palcos. (...)no Teatro dos Quatro, Marieta e Andréa.

___ Falando nisso, como Marieta está cada vez mais bonita! ___ tia Olga foi vê-la no Teatro do Leblon e derramou-se em elogios **___ Chique nem se fala, porque Marieta e chique são sinônimos. E que simplicidade...**"

Exemplo 4 : Na coluna **FB** : "QUE ESTARÁ ocorrendo na intricadíssima trama de "Suave Veneno"?

Isso não tem a menor importância perto do vazio que estou sentindo com a falta de Letícia Spiller.

___ Essa moça tem pedigree ___ afiança tia Olga.

Pelos exemplos dados, vemos que há a cumplicidade entre o discurso do autor/narrador e das tias citadas, havendo recursos de coesão entre os dois discursos,como a "junção por justaposição" (Azeredo ,1990), sublinhada nos exemplos, e a coesão lexical presente nos exemplos acima em:

-Ex. 1:chorou / solidão / só;

-Ex. 2: Tiazinha / Irmandade das Sadomasoquistas Descalças/ chicote pra se autoflagelar e :em armas/ trincheiras/ máscaras contra gases /Não enxergavam nada ;

-Ex. 3 : montros sagrados, Marieta/ Marieta;

-Ex. 4 : vazio/ falta de Letícia Spiller / essa moça , pedigree.

b) AS TIAS ADVERSÁRIAS:

*** Tia Hilda ___ reflexiva, irônica, intelectual:**

Exemplo 5: Na coluna **BB**: "O que importa hoje para uma peça de teatro são os colunistas sociais (...) O terror vem mesmo com ... DANUZA !!! Ela dirá: "Lamentavelmente a seda das roupas não é italiana". E não indicará o espetáculo.(...)

Tia Hilda alfineta:

___ Admita, Mauro. Ninguém quer saber de Brecht nessa companhia. O teórico aqui é Lagerfeld...

.TIVE UM calafrio : o que farão com o meu musical? (...)

Tia Hilda faz uma reflexão à luz de Wittgenstein (...):

___ Eles te amam com a mesma intensidade com que te odeiam. É mais ou menos o que a gente sente pela Xuxa..."

Exemplo 6 : Na coluna **TB** : "Pelo visto Curitiba também nos deu o seu aval, pois lotamos duas sessões no Guairão e ainda fizemos uma extra.(...).GUARDADAS AS devidas proporções, me senti um pouco como se fosse Billy Wilder assistindo junto com o público, numa sala escura, a uma projeção de (...) "Sabrina"...

___Essa tua modéstia me comove ... __diz tia Hilda, derramando uma lágrima de crocodilo."

*** Tia Norma ___ crítica, agressiva, inflexível:**

Exempo 7: Na coluna **TB**: " **___ No fundo, no fundo, ele se acha igual ao Billy Wilder** __ resmunga tia Norma, indignada. __ **E ao Fellini!**

(...) .VOU FAZER minha própria crítica. Não é autocrítica, é crítica mesmo. Reuni um elenco dos deuses. Paulo Autran é um ator extraordinário. Seu Vado é engraçado , comovente, preciso, na medida.(...)Ernani Moraes são dois metros de exuberância cênica. Se estivesse em "A vida é bela", Roberto Benigni sumiria (...) E mais o cenário de Mina Quental, a trilha sonora de Marcos Ribas de Faria (...) ... precisa dizer mais? (...)

___ Não agüento mais esse menino se elogiar o tempo inteiro. Ele está precisando de um pouco de lama.

Mas eu não tenho clima pra falar da guerra do Kosovo ...

___ Kosovo você vai encontrar é em São Paulo. Vai se preparando pra metralhadora giratória, vai se preparando, que a sua batata, ó, tá assando !!! ___ profetiza tia Norma com sua boca de serpente.

Exemplo 8: Na coluna **GSM** : "___ **Pelo menos nossos artistas são competentes. Em compensação, os políticos, os economistas, sem falar no Judiciário, nos enchem de vergonha __** comenta tia Norma."

Constatamos ,nos exemplos de 5 a 8, a presença marcante da intertextualidade, a começar pelo título da coluna "BB"___ A Brecht o que é de Brecht (como em "A Deus o que é de Deus; a César o que é de César")___, a alusão às colunistas sociais e Lagerfeld (estilista de moda),em oposição a Brecht; e a alusão a Wittgenstein, Xuxa, Billy Wilder, lágrima de crocodilo, boca de serpente.

Vemos que, no relacionamento autor __ leitor virtual, o autor imagina/destina seu texto para tias cúmplices e tias adversárias, criando um funcionamento discursivo de tensão entre paráfrase e polissemia e caracterizando seu texto como unidade discursiva polêmica.

Na relação autor __ leitor real, podemos citar alguns "recados" ou observações destinadas ao leitor do jornal, geralmente ao fim de sua coluna. Aqui temos a comunicação jornalística puramente como informação:

* Em **FB**: "P.S. : Bernado Rasi, meu filho de focinho e quatro patas (porque rabo todos temos), convalesce no INPA, animadoramente. Manda um beijo a todos e agradece as manifestações de carinho e solidariedade que recebeu."

* Em **TB** : Bem, era o que eu tinha pra dizer. Espero que vocês concordem comigo quando forem ver "O crime do dr. Alvarenga." Estou esperando. Um beijo.

P.S.: Já comprei um colete à prova de balas."

Concluímos que a coluna de variedades de Mauro Rasi, além de refletir a função informativa do jornal, através do comentário de variedades (acontecimentos artísticos, sociais, políticos, econômicos), faz uma representação dos diversos discursos que perpassam esses acontecimentos da sociedade. Através da tensão paráfrase/ polissemia , estabelecida pelas falas das tias, Rasi possibilita a polemização dos discursos e do seu próprio discurso enquanto autor. Essa polemização faz parte de uma formação imaginária, é uma representação do discurso, não é necessariamente uma situação concreta. Através das

marcas gramaticais, textuais e a intertextualidade destacadas, Rasi trabalha com a multiplicidade de sentidos no seu texto , tendo sempre o humor e o deboche como aliados , já que "jogar" com os discursos, enquanto autor, é uma estratégia textual, uma "brincadeira" .

Ressaltamos que a representação da polemização citada é um efeito obtido pelo recurso de projeção do leitor virtual nas falas das tias. E esse leitor virtual é quem o autor deseja para seu texto. Assim, não há um real desequilíbrio entre forças discursivas ; essas forças são trabalhadas pelo autor e estão dentro de sua coerência textual. Mauro Rasi trabalha o múltiplo no discurso, mas essa polissemia é habilmente controlada . É como se Mauro falasse pela voz de tia Hilda: "É por isso que a gente tem de sobreviver (...) e não tombar no meio do caminho defendendo bandeiras radicais porque tudo é circunstancial ___ aconselha tia Hilda." (em **GSM**).

BIBLIOGRAFIA:

.ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura.* 3. ed. São Paulo, Cotez/ Editora da Unicamp, 1996.

. KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. 10. ed. São Paulo, Contexto, 1998.

. AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português.* 5. ed. Rio de Janeiro,Zahar, 1999.

. PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours.* Paris, Dunod, 1969.

A LEITURA DO TEXTO DA CHARGE

Maria Lilia Simões de Oliveira (UERJ/CPII)

"Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo.
Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem."

Começo este trabalho citando o escritor mineiro Bartolomeu Campos Queirós, pois suas idéias sobre leitura nos ajudam a construir a proposta que temos pretendido desenvolver em nossas práticas pedagógicas nessa área do saber. Sem dúvida, não há currículo escolar capaz de abrigar todo o conhecimento produzido; por isso a importância da formação de leitores independentes, aptos a buscarem a informação desejada. Em outras palavras, na conteporaneidade, a Escola precisa mudar seu eixo de atuação, e o aluno deve "aprender a aprender".

O homem que vive numa sociedade letrada está constantemente exposto a situações de leitura. Ele interage com seu interlocutor de diferentes maneiras. Utilizando-se de signos verbais e não-verbais vai construindo sua cidadania, vai se inscrevendo como leitor do mundo; buscando, enfim, seu lugar na estrutura social, uma vez que o ato de ler não é, como muitos pensaram, um ato solitário; a leitura é, pois, interação (verbal) entre indivíduos.

O meu interesse por observar as charges como espaço de encontro _ de intersubjetividade _ se deve ao fato de reconhecer nesses textos uma característica singular: o poder de síntese. O chargista é um crítico da sociedade; a ele cabe o papel de, através do humor, apontar o risível, o grotesco das atitudes e das situações humanas. Para conseguir elaborar um texto incisivo, o autor das charges trabalha com diferentes linguagens: a icônica – a mais utilizada – e a verbal, legendando, complementando a imagem. É importante ressaltar que em muitos textos chargísticos a linguagem verbal não é mero adorno, como alguns estudiosos querem nos fazer crer. A língua é, muitas vezes, a protagonista no elenco que circunscreve a charge, posto que o efeito de sentido é, freqüentemente, produzido através de uma arquitetura morfológica, sintática, semântica...

Juntar, portanto, os fios dessa discursividade bastante singular foi meu desafio neste trabalho, que tem como objetivos: a) observar os recursos lingüísticos recorrentes nos textos jornalísticos de menor "prestígio", uma vez que tradicionalmente os estudos da língua voltam-se para textos literários; b) perceber o processo de interlocução entre o autor e o leitor de charges.

Antes de passarmos às exemplificações, penso ser oportuno trazer à memória algumas características desse tipo de texto, pois o lugar de onde o chargista fala é um lugar bastante marcado. Sem se afastar do caráter jornalístico, a charge deve apresentar uma "leitura" de um fato amplamente noticiado. Em outras palavras, diríamos que uma das principais características desses textos é o diálogo com outros textos, com outros discursos que os direcionam. A intertextualidade acontece com reportagens, provérbios, poemas, canções... Enfim, a charge é prova concreta de que um discurso se insere no outro, que um "nasce" do outro. Sendo, pois, um texto de base jornalística, seu produtor está inserido numa discursividade cuja responsabilidade de organizar o mundo se percebe mais nitidamente. Outra característica desses textos burlescos é fazer uma leitura crítica dos acontecimentos sociais, enfatizando a área da política. Utilizando-se do riso restaurador, o autor das charges lê a história político-social de sua comunidade; porém, para realizar essa tarefa, ele conta com a cumplicidade do leitor, que deve trazer, *a priori*, conhecimentos essenciais para a produção do sentido desejado. Finalmente, gostaria de ressaltar uma terceira característica das charges publicadas em jornais: espelhar a sociedade, já que ler um texto é ler a sociedade que o produziu. Se todo texto é ideológico, pois traz em seu bojo uma visão de mundo, na charge essa característica fica bastante evidenciada; é marcante a formação ideológica nessa formação discursiva. Na verdade, lemos na e com a leitura do chargista, que , através de um discurso figurativo, concretiza um discurso temático.

Para ilustrar minhas reflexões, escolhi trabalhar com tema único: **as mudanças no sistema de telecomunicação**. Fiz um levantamento dos textos produzidos nos primeiros dias de julho do corrente e , cotejando-os, cheguei às seguintes conclusões:

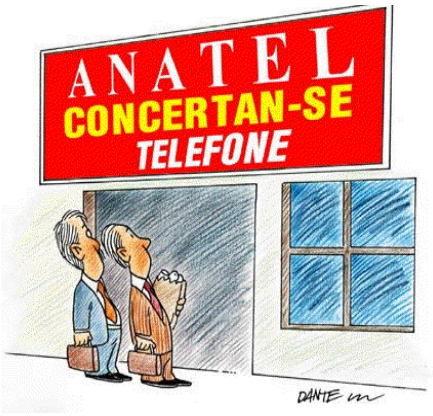
1. Todos obedecem aos cânones dos textos de charge: são críticos e humorísticos.
2. A língua que freqüenta esse espaço é a mesma que engendra o mundo em poemas, cartas de amor, bulas de remédios... é, enfim, a língua histórica. O

trabalho lingüístico surge desde o grafema e desemboca na semântica, passando pela morfologia, pela sintaxe.

3. O chargista é um leitor ágil, atento e crítico mordaz dos fatos de grande interesse público.
4. A ideologia do produtor desse tipo de texto fica mais evidente, pois, via de regra, as caricaturas retratam personagens de grande "prestígio" ou repercussão social.
5. As charges são textos pequenos; atendem, pois, aos leitores mais "apressados", todavia as idéias condensadas naquele espaço limitado não são simplórias nem menos importantes.
6. A intertextualidade é um recurso bastante recorrente nas charges, porque o locutor, partindo de um conhecimento prévio, compartilhado por seu interlocutor, ganha "tempo" e atende ao princípio da economia em comunicação.
7. Esses textos "despretensiosos" estão ganhando prestígio e é perceptível seu deslocamento espacial dentro dos periódicos em que são publicados, já que freqüentam as primeiras páginas de importantes jornais e são destaques em revistas de grande circulação.
8. A ideologia do chargista, ou do "veículo" para o qual trabalha, é desvelada à medida que nos inscrevemos como leitores desses textos, pois "assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer". (Fiorin, 1997)
9. Se toda linguagem condensa o mundo, a linguagem da charge é o exemplar perfeito para esse pressuposto. Funcionando como caleidoscópio social, as charges contam a história de uma época bem datada e tornam-se registros memoráveis de uma comunidade.
10. As charges são textos de opinião, que permitem ao leitor maior ou menor empatia com as idéias ali veiculadas. A interação autor/leitor pressupõe um processo cooperativo por parte do leitor, que não colherá na leitura apenas as idéias do autor, mas fará uma verdadeira inserção no universo dos sentidos do texto.

Vejamos alguns exemplos:

1. Jornal *Estado do Paraná* - julho/99
Dante



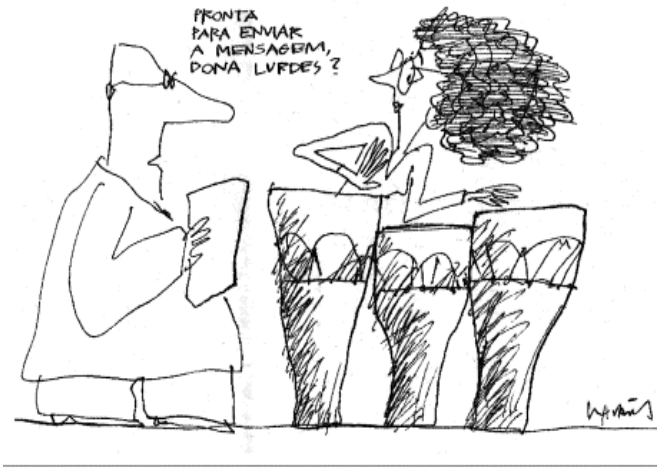
2. Jornal *A Gazeta* (ES) – julho/99
Janc

Nesses exemplos, percebemos um trabalho criativo com a língua portuguesa. Os chargistas Dante e Janc construíram seus textos a partir da fusão do signo icônico e do signo verbal, atribuindo a este maior responsabilidade na produção do sentido, pois a crítica às operadoras do sistema de telecomunicações é construída a partir do competente jogo lingüístico. No primeiro texto, o erro de ortografia e de concordância revelam de maneira sintética a "incompetência" da Anatel. *Conserta-se telefone* é frase correta; logo em "concertan-se telefone" temos os seguintes aspectos da língua em evidência: a dificuldade do uso dos homônimos *consertar x concertar*; o problema de concordância verbal, principalmente na voz passiva sintética, pois, se telefones são consertados, o verbo e o substantivo deveriam estar concordando em número, portanto deveríamos escolher entre *conserta-se telefone* ou *consertam-se telefones* Percebe-se, ainda, um outro erro mais grave de ortografia: a troca da letra "m" por "n" . Este erro seria, numa escala de valores, o mais "grave", pois é "primário".

No exemplo 2, o trabalho criativo se dá com o seguinte fato da língua: processo de formação de palavras; A fusão de "embromar", verbo que traz em seu bojo a idéia de farsa, de trapaça, com a sigla EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações, produzindo o sentido desejado pelo locutor: revelar a inoperância das "Teles".

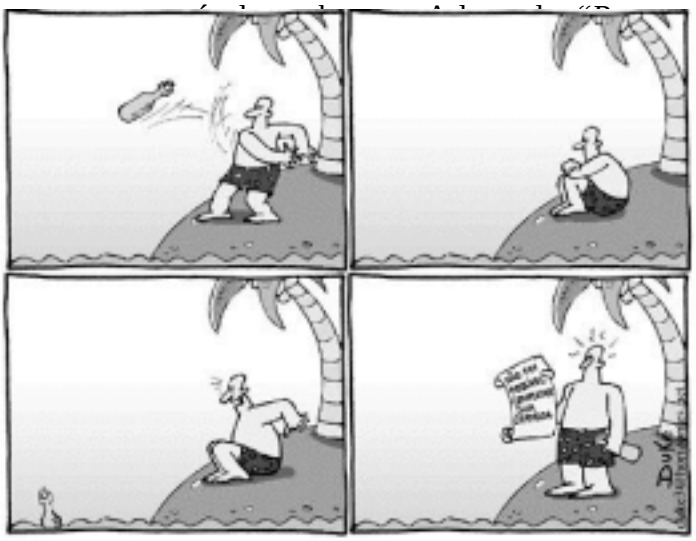
3 .Claudio - jornal *Agora* -SP.

4. Claudius –JB on line



Nos exemplo 3, o trabalho é eminentemente semântico e está centrado na expressão "falta de pulso". A palavra "interurbano", colocada no alto do quadrinho, contextualiza o diálogo das personagens, que, pelas marcas da caricatura, pela bandeira brasileira e pelo nome Fernando, nos remete imediatamente ao presidente da República e sua esposa. A ambigüidade da palavra "pulso" cria o risível e a crítica, pois, Fernando, alegando não conseguir girar o disco do telefone, portanto fazer movimentos com a mão, proporcionou o comentário maldoso quanto à sua incapacidade de governar com austeridade, com firmeza, ou seja, com *pulsos fortes.*

O exemplo 4 merece destaque porque o estilo do chargista é bastante original; nas imagens, ele trabalha com traços simples, em preto e branco, que servem para compor as figuras que tematizam a dificuldade na comunicação. Satirizando a telefonia, Claudius recupera na memória do leitor a informação de que os povos primitivos se comunicavam



A charge número 5 trabalha com os ícones das histórias em quadrinhos, pois, em seqüência, uma "história" nos é narrada. O grande fecho, porém, é trazido pela **palavra escrita:** numa folha de papel, dentro da garrafa recebida pelo náufrago, lê-se a seguinte frase "*Não foi possível completar sua chamada"*. O jogo intertextual com a mensagem veiculada pelas operadoras do sistema de telecomunicação fica bem evidente e possibilita o humor, que já se delineia nas imagens de um homem solitário numa ilha deserta, tal como nos sentimos durante os dias de "caos" da telefonia brasileira.

O sexto exemplo dialoga com a campanha publicitária da Embratel, pois os menininhos do DDD já são de "domínio público". A sigla PFL substitui a sigla DDD e os três jovens cedem lugar a Antônio Carlos Magalhães; para sintetizar todo o "caos" político, a palavra ligações produz, através de um jogo semântico de ambigüidade nesse contexto, um sentido bastante interessante, já que o presidente FHC e o senador ACM não estão se entendo muito bem, tal como os usuários das teles.

Não pretendi esgotar as múltiplas possibilidades de trabalho com a trilogia **charge-língua portuguesa – leitura** neste curto espaço, pois seria tarefa impossível, mesmo que quisesse. Trazer as charges para mostrar ao leitor inexperiente a complexidade desse *corpus* é nosso desafio. O professor que possibilita aos alunos a leitura sistemática desses textos faz passar "pelo coração do homem" o verdadeiro sentido da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ERTHAL, Júlio. *Fatores de risco.* RJ: Ediouro, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. SP: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.* Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*, vol.1; tradução de Johannes Kretschmer. SP: Ed. 34,1996.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes,1989.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.* Tradução: Pedro Maia Soares.SP: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. SP: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua.: análises lingüísticas da piada* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem.* SP: Martins Fontes, 1983.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia.* Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

A LEITURA DO TEXTO DA COLUNA SOCIAL

Silvia Lucia Maximiano Muniz de Souza
(Colégio Pedro II / UERJ)

...às vezes é preciso quebrar algumas regras, você sabe,
o que faz muito bem à alma.
(***Danuza***. In: Jornal do Brasil, 24/04/99)

O ato de comunicação na imprensa escrita possui as características gerais da produção jornalística, o que significa dizer que a análise de textos de jornal implica observar como quem escreve intervém na leitura ao transmitir informações.

A produção jornalística – e, portanto, a da coluna social – parte de informações diversas. A seguir, para a redação do texto, os elementos de cada fato são decodificados e ampliados, por exemplo, com a ajuda dos arquivos de jornal e dos conhecimentos anteriores do jornalista/colunista. E há ainda outras etapas pelas quais passa o texto, como paginação, uso de fotos e de ilustrações, até que chegue a uma forma definitiva que lhe garanta ser um produto comercializável.

Apesar das fases por que passa a informação – da seleção dos fatos ao aspecto visual -, a imprensa escrita não se impõe ao leitor, pois é este que escolhe quando e onde lerá, com que ritmo e o que será lido. Além disso, a leitura é projetiva, isto é, o leitor parte para ela imbuído de uma expectativa sobre os elementos que devem estar no texto. Entretanto, a abordagem inicial pelo leitor se faz por num sentido inverso ao do autor: a configuração final do texto é a primeira a ser percebida na leitura.

No caso da coluna social, a expectativa do leitor é atendida por recursos como fotos, texto curto e em tom de conversa, pela superficialidade na escolha e no trato dos acontecimentos. Mas esse percurso pode ser desviado ou interrompido pelas legendas que se referem a fatos não abordados pelas fotos, pelo detalhismo, pelas interjeições, pelas referências à leitura e até mesmo pelos elementos que se esperam encontrar. Sendo assim, tentaremos analisar como na coluna social ***Danuza***, do Jornal do Brasil, se articula a relação entre o previsível e o desvio para uma possibilidade de leitura crítica dos costumes sociais.

Percorrendo o caminho do leitor, observamos que as fotos – dada a sua importância, em princípio - ocupam o centro da coluna e, aproximadamente, a terça parte dela. Aí figuram, como é de se esperar, pessoas alegres, bonitas, etc – logo, a configuração visual cumpre seu papel. No entanto, o que se pode observar são flagrantes dos que aparecem nas fotos e não poses, como é mais comum no caso das colunas sociais. Além disso, as legendas não assumem um papel previsível, ou seja, o de fornecer ao leitor dados sobre o evento que originou a foto – *Aqui está o senhor fulano no evento tal*. Em ***Danuza***, elas reinterpretam os flagrantes atribuindo um outro contexto à cena. Dessa forma, as legendas requerem conhecimentos prévios do leitor e preenchem o próprio vazio de informação que talvez seja dizer *Aqui está o senhor fulano no evento tal* .

Assim, a legenda *Afonso Pinto Guimarães com sua Beth, uma das mulheres mais bonitas da noite, em momento de homenagem explícita a Rodin (03/01/99)* aparece se o flagrante capta uma postura que remete à escultura *O pensador*. Ou: *Toda coluna tem seu dia de* Contigo*: com vocês, as heroínas da novela das seis, Malu Mader e Cláudia Abreu* (27/06/99), em que a explicação inicial - *Toda coluna tem seu dia de* Contigo – demarca fronteiras dentro da imprensa escrita, encarando como uma concessão a presença das atrizes nas fotos.

Para a foto – sem o rosto – de mulher cuja parte de cima da fantasia se constitui apenas de colares, acrescenta-se a legenda: *Da série É Carnaval: detalhe da fantasia da acompanhante do educador Júlio Lopes* (15/02/99). Nesse caso, a legenda se impõe de tal forma que nem há citação da pessoa fotografada, já que não é ela o foco da nota e sim aquilo que podem sugerir as expressões *detalhe, acompanhante, educador*.

Por vezes, a cena é reinterpretada a partir de fatos - políticos, econômicos, etc - do momento. Numa seqüência de flagrantes, uma jovem aparece sorrindo e, a seguir, séria, e a legenda se encarrega da "explicação": *As duas faces de Polyana Machado – antes e depois da alta do dólar* (31/01/99).

Para o texto da coluna social, presume-se também um grau acentuado de superficialidade tanto na intenção de comunicar quanto na sua leitura. Em virtude disso, há notas e não notícias, ou textos mais longos, como em outros tipos de coluna. A brevidade das notas é provavelmente a marca mais evidente de que não se espera espaço para aprofundamento, reflexão. Conseqüentemente, o tom de conversa na coluna é também um

elemento previsível e se imprime através de, por exemplo, expressões coloquiais, neologismos, empréstimos, superlativos, separação silábica, sugestão de elementos paralingüísticos, diminutivos, interjeições.

A nota *Niver em Sampa* ilustra bem esse tom de conversa:

Niver em Sampa

A tchurma *do Rio fez bonito na comemoração dos 50 anos de Paulo Setúbal, quinta-feira, no restaurante* O Leopoldo*, numa das festas mais bonitas dos últimos tempos, em São Paulo, cheinha de quatrocentões, sem manequins nem artistas – ou quase.*

Estavam Antônia e Guilherme Freering, Kátia e Maurício Leite Barbosa (...), Aparecida Marinho, lindíssima de longo preto by *John Galliano, e as quase-ex-amiguinhas Narcisa Tamborindeguy e Angelita Feijó.*

Explicação do quase*: Narcisa não gostou de ver Angelita conversando com Paula, atual mulher de seu ex-Caco Johannpeter, e rolou um chiquérrimo* barraco*, digamos assim. Como ficar de mal é terrível para a pele, as duas devem fazer as pazes rapidinho – tomara* (...) *o* buffet *tinha mi-lha-res de opções de risotos, massas e carnes, tudo ma-ra-vi-lho-so. Ah, o* champagne *geladíssimo rolava que nem água* (...) (24/04/99)

Nesse fragmento, podemos encontrar marcas de uma conversa informal, numa busca do leitor como interlocutor. Por isso, aparecem os coloquialismos *cheinha, barraco, ficar de mal, que nem* - embora o registro formal prevaleça -; o neologismo *tchurma*; o empréstimo *by* – recurso que sugere ainda uma identificação com uma cultura elitizada -; os superlativos *chiquérrimo, geladíssimo*, etc; a separação silábica – que incorpora na escrita o que seria enfatizado na fala- como em *mi-lha-res*, *ma-ra-vi-lho-so*; as interjeições *tomara* e *ah*.

Todos esses recursos enquadram-se na face previsível da leitura; em outras palavras: são elementos que o leitor espera encontrar. Embora haja uma concentração de características nessa descrição da festa, tais marcas aparecem com freqüência ainda que os assuntos sejam outros. É o que ocorre com o neologismo *medalhados* em:

Chega

No dia 21 de abril, (...) é comemorado o aniversário de Brasília, e (...) o governador Joaquim Roriz condecorou várias personalidades.

Um dos medalhados seria o ministro Pedro Malan, que não apareceu; o ministro está evitando lugares públicos, para não ter que dar entrevista. (24/04/99)

Em nota sobre a aproximação de dois políticos do Rio, além de a separação silábica reconstituir a fala enfática há mesmo a sugestão do gestual de uma suposta conversa com o leitor:

De fora

O ex-prefeito César Maia não está gostando nada do chega-prá-cá entre Luiz Paulo Conde e Humberto Motta. (...)

E agora os dois estão as-sim, *ó*. (07/04/99)

O mesmo recurso aparece com grande força expressiva em nota de 04/07/99, que ao reclamar da falta de uma casa especializada em música brasileira no Rio de Janeiro, afirma que, por isso, *o constrangimento é* to-tal e que *a bossa nova brilha em todos os países* do mun-do.

Por outro lado, as interjeições reprovadoras *ai, ai* e *uma coisa,* assim como os diminutivos nas notas a seguir parecem se enquadrar melhor numa perspectiva de desvio em relação ao que se espera ler na coluna social:

> ***Na selva***
>
> *Além de ter mandado pintar seu gabinete de trabalho de verde e amarelo – na verdade mais amarelo do que verde -, o animadíssimo ministro Rafael Greca tem em cima da mesa duas esculturas de onça, em madeira – uma preta e outra pintada -, e duas de cobra, uma na entrada e outra enrolada num vaso de plantas, no chão.*
>
> *Explicação de Greca: "As onças somos eu e FH; as cobras – a Buro 1 e a Buro 2 – simbolizam a burocracia" – ai, ai.* (18/04/99)

> ***Dindinha***
>
> *O novo lar doce lar de Thereza Collor, no Parque Guinle, terá uma varandinha descoberta com riachinho, três quedinhas d'água e laguinho com pontezinha, salpicado pro bromélias, moréias e orquídeas.*
>
> *Detalhe: as pedras foram escolhidas uma a uma, pela paisagista Sônia Infante, em Mato Grosso – uma coisa.* (25/04/99)

O mesmo desvio pode ser notado quanto ao uso de *chiquérrimo* na expressão *chiquérrimo barraco,* de *Niver em Sampa.* O superlativo marca a superficialidade esperável, mas a combinação com *barraco* provoca um estranhamento e é possível questionar: *chiquérrimo* abranda o sentido de *barraco* ou é este que reduz a possibilidade de se ser chique?

Como observamos de início, os textos das colunas sociais são breves e o detalhismo só aparece e é, em geral, presumido pelo leitor se a coluna descreve um evento social ao qual quer dar destaque. Portanto, textos que tenham como fecho as informações a seguir não vão ao encontro de uma leitura suposta, mas, ao contrário, sugerem um contraponto para a ostentação descrita no decorrer das notas:

> ***Noite carioca***
>
> *(...)*
>
> *Do lado de fora havia tantos seguranças, mas tantos, que Janjão teve que providenciar sanduíches para os bravos rapazes. (19/06/99)*

> ***Rumo a 2000***

(...)
Para evitar penetras, serão providenciados discretos seguranças. (16/05/99)

A repetição e o detalhismo podem ser utilizados não para marcar a previsibilidade da leitura, mas da festa que a coluna aborda:

Depois, Bené anunciou que havia sido escolhida uma pessoa (...) Mais choro, claro. Aí, Bené disse (...) Aí, todo mundo achou graça e riu. (07/06/99)

Na direção de uma leitura mais original, também colaboram as figuras de linguagem e as referências ao que se lê e ao leitor. É o que podemos observar em:

Falta pouco
O tempo passa, o que algumas vezes é triste, outras muito alegre, como hoje.
*Pode começar a comemorar: faltam a-pe-nas 300 dias para aquele hor-re-ndo relógio desaparecer da Praia de Copacabana pa-ra sem-pre. (*27/06/99),

numa paródia ao bordão da Rede Globo. Ou na legenda:

Para quem gosta de uns cachinhos – e quem não gosta?-, Fabiana Garcia é uma verdadeira festa; mas para quem prefere uma trancinha, Joana Prado faz a idem (28/02/99)

E ainda na nota:

Recebendo
Engarrafamento de chiquérrimas no lançamento do livro Recebendo em casa, *de Claudine de Castro (...) (21/05/99)*

A imagem criada e a substantivação do adjetivo *chique* despersonalizam os envolvidos no fato, banalizando-o.

A coluna ***Danuza*** costuma chamar atenção sobre a sua própria seleção vocabular e, em conseqüência, para uma reflexão sobre o que se lê. É o que notamos em *e rolou um chiquérrimo barraco, digamos assim*. Sobre a construção de um templo maior que o Maracanãzinho - com central eletrônica para controlar a arrecadação e o acesso - e ao lado um parque temático com telões para reproduzir cenas da Bíblia, destaca-se o fecho:

Mega mesmo
(...)
Além de outras atrações, digamos assim, um enorme painel mostrará aos fiéis os nomes dos aniversariantes do dia. (04/07/99)

Se em *Rumo a 2000*, enfoca-se a necessidade de se evitarem os "penetras" – dessa *festa pobre*, como disse o poeta -, *Rumo a 2002* encaminha uma reflexão sobre o que seja seriedade e sobre a relação entre comportamento social e rumos políticos:

Rumo a 2002
O presidente da Câmara, Michel Temer, acaba de voltar para os braços da ex-mulher.
(...) ele poderá ser o candidato do partido à sucessão presidencial.
E todo bom presidente precisa levar uma vida séria, digamos assim. (30/05/99)

Retomando a abordagem inicial que o leitor faz das colunas sociais, as fotos são elementos tradicionais, esperáveis na leitura delas. No entanto, sua produção e utilização podem ser anticonvencionais, se não há poses e se nas legendas abre-se mão dos elementos referenciais, de forma que a relação foto/ legenda não seja direta. Constrói-se, então, uma outra cena, alterando-se o enfoque previsível. Abrindo mão da referencialidade, desde o início da leitura, o leitor aceita o jogo de interpretação proposto pela coluna.

É claro que a leitura diária de um mesmo jornal, de uma mesma coluna, influi sobre a decodificação do leitor, que pode se dar tanto pelo caminho esperável quanto pelo desvio, já que essa percepção é individual. Contudo, qualquer que seja a leitura, ela será influenciada pelas intenções de comunicar de quem escreve, pelo quanto se busca a interação com o leitor, pois sabemos que quanto mais elaborado e menos previsível for o texto, mais este irá requerer a participação do leitor.

Nesse sentido, consideramos que a coluna ***Danuza,*** com muita desenvoltura, estabelece a relação entre o previsível e o desvio quando se lê. Por isso, se trabalhar o texto de jornal em sala de aula nos parece não só possível mas necessário - tanto pelos recursos lingüísticos quanto por uma possibilidade de análise crítica que incorpora -, não há porque excluir desse trabalho a leitura da coluna social.

Referências bibliográficas

MOIRAND, Sophie. “Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia”. In: *O texto: leitura e escrita* /org. e rev. de Charlotte Galves et alii. 2ª. ed.Campinas: Pontes, 1997.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 5ª. ed. São Paulo, Ática, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*.Campinas:Mercado de Letras/ ALB, 1998.

MORATÓRIA = CALOTE: A MÍDIA DIRECIONANDO OS SENTIDOS

Roberto Leiser Baronas
(Pós-Graduando em Lingüística na
FCL-UNESP - Campus de Araraquara,
Professor do Departamento de Letras
da UNEMAT – Campus de Alto Araguaia – MT)

"Ai palavras, ai palavras/ que estranha potência a vossa/ todo o sentido da vida/ principia a vossa porta.../ sois sonho e sois a audácia,/ calúnia, fúria, derrota..."

Cecília Meireles.

Pretendemos, neste trabalho, ancorados na Análise do Discurso derivada de Michel Pêcheux (doravante A.D.), mostrar como a mídia a serviço de um determinado Aparelho Ideológico[i] apaga a natureza simbólica da linguagem, institucionalizando em seu lugar um único referente, uma "verdade objetiva".

Aprendemos desde sempre que entre a língua e o objeto que ela designa (o seu referente) existe um relação direta, ou seja, desde de sempre, recebemos como evidentes os sentidos que dizemos, ouvimos, lemos ou escrevemos. Raramente questionamos *" a idéia de que a verdade verbal sempre deve estar a par a com a realidade percebida"* (Key, 1990, p. 133).

Contudo, para a A.D. a relação entre a língua e o objeto que ela designa não é direta. Essa relação é sempre atravessada por um imaginário social que determina a maneira como o sujeito significa o mundo. Dito de outro modo, toda verdade é construída pelo sujeito a partir de certas determinações sociais, históricas e ideológicas. Assim, pela sua natureza simbólica, a linguagem instaura múltiplos referentes.

Desse modo, o objeto referido (de que se fala) é sempre um ponto de vista instaurado, um gesto de interpretação. Entretanto, a ideologia apaga para o sujeito o característico simbólico da linguagem e faz com que aquilo que é apenas uma das interpretações possíveis do real, passe a ser visto pelo sujeito como o próprio real. A ideologia então cria uma ilusão do referente que produz uma impressão de realidade. E é com base nessa ilusão referencial que o sujeito passa a produzir sentidos.

Nesse ponto, nosso interlocutor poderia nos perguntar: o que tem a ver o acima enunciado com a mídia?

Para responder a essa questão, diríamos que a mídia por estar a serviço de um determinado Aparelho Ideológico apaga o caráter simbólico da linguagem, instituindo em seu lugar sentidos outros que são naturalizados como "únicos", "verdadeiros", "incontestáveis". Em outras palavras, a mídia partir de certas determinações sociais, históricas e ideológicas produz uma ilusão de realidade "*que permite aos seus destinatários produzirem formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta"* (Gregolin, 1997, p. 47).

Entretanto, esse processo de construção do real não é explicitado pela mídia. Ela, pelo contrário, se auto-representa como algo que com total "isenção interpretativa" veicula a(s) "verdade(s) objetiva(s)", ou seja, ela produz a ilusão de que os sentidos que veicula estão colados ao real e não que eles são produtos de um gesto de interpretação.

Desse modo, podemos dizer que a mídia didatiza o mundo[ii], isto é, ela imprime aos seus destinatários como se fossem alunos, a sua "interpretação objetiva" do real. Com isso simultaneamente, cria a ilusão da literalidade dos sentidos veiculados e apaga a possibilidade de esses sentidos serem outros. Assim, o que é uma das múltiplas possibilidades de significação é (re)significado por ela como "a única", " a incontestável", " a verdadeira" possibilidade.

Essa interpretação do real produzida pela mídia, em particular pela mídia jornalística, está fundada num imaginário e numa memória "*ocidental de liberdade e bons costumes.*" (Mariani. 1998, p. 63), ou seja, os sentidos produzidos pela mídia jornalística tem como discursos constituintes[iii] a moral judaico-cristão ocidental que se institui como uma Revelação. Com efeito, "*houve um processo histórico de assujeitamento da mídia jornalística a um "já dito" constituído juridicamente. São as exigências do poder político e jurídico, no intuito de preservar o* ***status quo*** *de uma elite dominante que estão inscritas nos mecanismos de funcionamento da instituição e não uma neutralidade voluntária*" (idem, p.77).

Nesse outro ponto, mais uma vez, nosso interlocutor poderia nos questionar: o que tem a ver o anteriormente dito com a equação lingüística (moratória = calote) presente no título deste texto?

Para responder a mais essa pergunta, diríamos, apropriando-nos do discurso da Rede Globo "*tem tudo a ver*", pois quando o governador mineiro Itamar Franco decretou uma moratória de três meses para as dívidas de seu Estado com o Governo Federal, sob pena de Minas Gerais não conseguir honrar os pagamentos, desde o funcionalismo público até os fornecedores, a mídia, a serviço do Estado, passou a ressignificar essa atitude do ex.presidente brasileiro como calote, ou seja, o que possuía como sentido primeiro; "*dilação de prazo para o pagamento de um dívida*" e/ou como sentido segundo; "*imposição legal, baseada em razões imperiosas, que beneficia, de modo geral, determinado classe de pessoas, por suspender a exigibilidade de suas dívidas(...)*", foi ressignificado com o sentido de: "*dívida não paga,* e/ou *contraída sem intenção de pagamento*".

Diante do enunciado, podemos perceber que a mídia desalojou o(s) sentido(s) primeiro(s) de moratória instituindo em seu(s) lugar(es) o sentido de calote. Contudo, sob pena de se transformar numa Ouroburus[iv], não explicitou esse processo, pelo contrário, silenciou-o com isso, ela apagou o característico simbólico da linguagem, o que possuía mais de um referente, passou a ter um referente único que foi legitimado como "o verdadeiro" para os leitores, ouvintes, telespectadores.

Esse delito semântico[v] (moratória = calote) cometido pela mídia produz nos seus destinatários (leitores, ouvintes, telespectadores) um efeito de realidade e esses ficam convictos de que vêem, ouvem, dizem, escrevem o real, "a verdade objetiva". Para nos certificarmos disso, basta perguntarmos a grande maioria dos brasileiros que lêem jornal e/ou assistem televisão e/ou escutam rádio, o que ela achou da atitude do governador mineiro, fatalmente nos dirá que Itamar Franco deu o calote no Governo Federal.

A mídia jornalística então criou uma ilusão referencial (moratória = calote) que passou a constituir, a sustentar, a produzir pontos de vista, discursos: "*Não a tese do calote*" (Governador de Mato Grosso, Dante do Oliveira, durante encontro dos governadores do Centro – Oeste, 08/01/99); "*Até o Governador José Orcílio de Mato Grosso do Sul que é do P.T. é contra o calote de Itamar"* (Repórter do Jornal da Globo, 08/01/99); " *Rediscutir sim, calote não!"* (Editorial do Jornal A Gazeta, 09/01/99); "*Governadores dizem não ao calote e esperam a redução da taxa de juros"* (Jornal A Gazeta, 13/01/99, manchete de capa); "*Itamar anuncia a moratória de Minas; calote no Governo Federal e ameaça de calote externo"; " Na semana passada, o estrago foi muito maior porque hoje em dia uma moratória como a de*

Minas Gerais é entendida por todo mundo como prova de fragilidade do Brasil. O cenário ficou ainda pior quando o Palácio da Liberdade fez saber à praça que calotearia também os credores externos". (Revista Veja. 13/01/99). *"Itamar considera uma lorota a comoção que a noticia do calote mineiro na União causou nos mercados internacionais"*(Revista Veja, 20/01/99).

Podemos observar que esses discursos refletem todo um trabalho realizado pela mídia jornalística de migração de sentidos de um campo para outro, ou seja, ela deslocou os sentidos que estavam no âmbito da economia e os colocou no campo do político e no da moral. E nesse mesmo processo, apagou sentidos primeiros e legitimou os sentidos outros. Em outros termos, ao discursivizar moratória como calote, a mídia suprimiu um fato e colocou em seu lugar um não-fato.

Pelo que foi dito até então, podemos perceber que a mídia jornalística além de naturalizar gestos de interpretação como verdades sumárias que se situam além de quaisquer condições históricas, faz *"derivar do passado a interpretação contemporânea"* (Gregolin, 1997, p. 47). Em outras palavras, a mídia não só produz memórias discursivas fontes, mas também as reatualiza: *"Topete não chega a surpreender quanto toma essas iniciativas trapalhonas. Fazia a mesma coisa nos tempos em que por acaso foi levado a Presidência da República. Certa vez entusiasmou-se com a idéia de promover a "independência do Banco Central". Foi preciso alguém lhe explicar que o Banco Central queria a independência, sim, mas independência dele, Itamar Franco, que vivia dando palpites amodorísticos na condução da política monetária nacional"* (Revista Veja, 13/01/99); *" Itamar Franco é um homem turbulento. Em dois anos e meio como presidente, teve seis ministros da Fazenda. Chegou a chamar a atenção publicamente de um deles depois que sua empregada lhe contou que o preço do gás tinha subido"* (Diário de Cuiabá, 20/01/99).

Esses discursos nos mostram que a mídia jornalística reaviva um memória discursiva construída no passado acerca do então presidente da República Itamar Franco com a finalidade de justificar o gesto de interpretação que ela produziu no presente sobre a moratória mineira. Dito de outro modo, é como se a mídia tivesse criado no passado uma narrativa sobre Itamar Franco, que ficou mais ou menos adormecida por alguns anos, e que foi retomada no presente. Contudo, essa retomada teve uma nova configuração. No passado, Itamar Franco era significado como " trapalhão", "amador", "incompetente", "turrão", "turbulento", entre outras. No presente, é tudo isso, acrescido da adjetivação de " caloteiro". Há aqui também o que Mariani (1998) denominou de "*paráfrase discursiva da negatividade"*,

ou seja, desde que Itamar Franco foi presidente da Republica a mídia o vem significando negativamente.

Nesse ponto, novamente nosso interlocutor poderia nos questionar: pelo que foi dito até então, dá para verificar que a mídia interdita o sentido primeiro de moratória, colocando em seu lugar o sentido de calote, no entanto, como provar que ela está a serviço do Estado?

Para responder a essa questão diríamos em primeiro lugar que: há toda uma questão financeira envolvendo a mídia e o Estado, propaganda governamental, campanhas publicitárias, entre outras. Em segundo lugar, conforme dito anteriormente, a mídia jornalística historicamente vem se assujeitando a um " já dito" que está inscrito em formações discursivas dominantes. Mesmo que em alguns momentos, como a atual, haja uma aparente inscrição em formações discursivas contrárias. Aparentes porque o que se tem não são formações contrárias, mas posições de sujeitos distintos dentro de uma mesmo formação discursiva. E em terceiro lugar, basta reportarmos a um passado não muito distante e verificarmos como a mídia jornalística significou a decretação da moratória para as dívidas brasileiras, com os credores internacionais em 1984 pelo então presidente da República José Sarney.

Para finalizar, diremos que a maneira como a moratória mineira foi ressignificada é apenas um pequeno exemplo entre tantos outros que poderiam ser elencados de um trabalho de direcionamento de sentidos realizado pela mídia jornalística brasileira a serviço do Estado, desde sempre. Para que nos certifiquemos disso basta verificarmos como que ela historicamente vem ressignificando os comunistas, os partidos de esquerda, os sem terra, os evangélicos, as mulheres, os negros, os índios, os mato-grossenses, enfim todos aqueles que não estão inscritos na(s) sua(s) formação(ões) discursiva(s).

Notas

[i] - Ver a esse respeito em Althusser (1985).

[ii] - Marini (1998) diz que "*o discurso jornalístico atua à semelhança de um discurso pedagógico em sua forma mais autoritária(...), pois no discurso jornalístico mascara-se um apagamento da interpretação em nome de fatos que falam por si*".

[iii] - Segundo Maingueneau (1998) os discursos constituintes são "*os que desempenham um papel "fundador", que sobre registros diversos, servem de garantias últimas para multiplicidade das produções discursivas de uma coletividade"*.

[iv] - Ouroburus cobra da mitologia grega que morde a própria cauda.

[v] - Conceito utilizado por Fiorin (1990) para designar o deslocamento de sentido que a palavra *Revolução* sofreu ao ser empregada pelos militares na ditadura militar brasileira iniciada em 1964.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

BORDENAVE, J. *Além dos meios e mensagens*: *introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência.* Petrópolis: Vozes,1983.

GREGOLIN, M. R. V. *Discurso e memória: movimento na bruma da história*. Cadernos da F.F.C., v. 6, n.2, 1997.

KEY, W. B. *A era da manipulação*. Trad. Iara Biderman. 1 ed. São Paulo, Página Aberta, 1993.

MARIANI, B.S.C. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922 – 1989).* Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP. UNICAMP, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Termos – Chave da Análise do Discurso.* Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ORLANDI, E. P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Analyse Authomatique du Discours*, Paris, Dunod, 1969.

_____, *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. da, UNICAMP, 1988.

_____, *O discurso; estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

_____, *Ler o arquivo hoje. (In ORLANDI, E. P. (org.). Gestos de leitura; da história no discurso.* Campinas, Ed. da UNICAMP, 1994.

A GENTE LÊ E ESCREVE CARTAS À REDAÇÃO

Cristina Teixeira Vieira de Melo
(UFPE)

1. Introdução

Diferentemente do que se supõe, o brasileiro lê, lê em especial os discursos dos mídia (jornais, revistas, televisão, rádio, *outdoor*, etc). As cartas à redação são um exemplo claro de que o brasileiro lê e, mais do que isso, de que também escreve. Como os leitores desconhecidos não desfrutam de privilégio junto à imprensa, as cartas representam um espaço importante para que eles possam protestar contra as autoridades e reivindicar ações. Isto é, os leitores se dirigem ao jornal como se estivessem recorrendo ao "quarto poder". As cartas representam o meio pelo qual as reclamações podem se tornar conhecidas e, talvez, atendidas. Neste sentido, escrever significa agir. Através das cartas à redação, os leitores comuns podem participar do debate público, podem-se fazer ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco. A carta à redação transforma-se, portanto, num espaço de discussão e de embate de opiniões. Nas cartas, os leitores defendem idéias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos. A carta de leitor constitui-se, assim, um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos.

Após a análise de 293 cartas à redação publicadas nos jornais O Estado de São Paulo (OESP), Folha de São Paulo (FSP), Jornal do Brasil (JB) e O Globo (GLOB) a respeito de três temas que foram destaque na imprensa nacional no ano de 1995[1], observamos que a grande maioria dos leitores escreve especialmente para se queixar do poder público, representado pelos três poderes constituídos (Executivo, Legislativo, Judiciário).

A pesquisa aqui realizada mostra ainda que as cartas de "autoridades" não estão presentes de maneira significativa na seção cartas à redação (representam apenas 7,5% do *corpus*). Isto porque, como sabemos, a imprensa dá sempre um tratamento privilegiado ao discurso das pessoas que ocupam cargos importantes ou são figuras de prestígio na

sociedade. As autoridades não procuram o jornal, mas são procuradas por ele, são fontes de informação. Ou seja, as autoridades não têm necessidade de escrever cartas à redação, pois têm um espaço garantido e significativo na imprensa. Portanto, não é na seção Cartas que o discurso de poder se faz presente de maneira significativa no jornal. No entanto, as cartas de "autoridades" recebem um tratamento privilegiado na imprensa. Normalmente são mais longas do que as dos outros leitores, revelando a preocupação da empresa jornalística com o discurso dos poderosos.

A carta à redação representa, de fato, uma das poucas alternativas que o público tem para fazer presente sua voz no jornal. Diante de tal situação, percebemos porque este mesmo público julga tão importante manter e ampliar o espaço reservado aos leitores na imprensa.

2. O gênero discursivo "carta à redação"

Segundo Bakhtin (1979:279)[2], "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Portanto, não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana". Conforme este autor, nessa mesma obra, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que ele denomina de gêneros do discurso.

> "Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da palavra, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin, 1979:302).

Da leitura desta passagem de Estética da Criação Verbal, concluímos que a comunicação verbal supõe a existência de gêneros. Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação. Como afirma o próprio Bakhtin, a riqueza e a

variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que vai-se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Segundo Bakhtin, o indivíduo pode ignorar totalmente a existência teórica dos gêneros do discurso (orais e escritos), mas, na prática, usa-os com segurança e destreza.

Bakhtin distingue os gêneros de discursos primários (simples) e os gêneros de discursos secundários (complexos). Segundo ele (1979:281), os gêneros primários se constituem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (cartas, diários íntimos, documentos, réplicas de diálogos etc). Já os gêneros secundários (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.) aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

Como define Bakhtin, a carta é um gênero primário do discurso, é uma unidade funcional da língua, empregada em situações características - ausência de contato imediato entre emissor e destinatário. Trata-se, porém, de um gênero complexo, muito amplo, incluindo uma diversidade de textos e de propósitos nela encontrados. Conforme Paredes Silva (1997), o gênero carta é abrangente. O corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Segundo ela, todas são cartas, mas não devem ser agrupadas na mesma categoria. Estes exemplos nos remetem a diferentes campos de atividades: a propaganda, os negócios, a correspondência pessoal. Ou seja, tais categorias na verdade relacionam-se ao papel da carta na interação social, definem em que atividade os participantes estão engajados - nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia. Nesse sentido, como propõe a autora, podem ser tratados como subgêneros do gênero carta.

Seguindo orientação de Paredes Silva, classificamos a carta à redação como um gênero secundário do gênero maior cartas, pois, não se trata aqui de uma carta qualquer, mas de um tipo específico de interação social, aquela que se estabelece entre o leitor e o jornal. Além disso, mesmo sendo uma comunicação verbal espontânea e, portanto, a primeira vista, um gênero primário do discurso (cf. Bakthin, 1979), inserida dentro do

jornal, a carta do leitor adquire características particulares, isto é, a carta pode sofrer modificações, pode vir a ser editada antes de sua publicação, o que implica na reformulação do texto original.

Além disso, segundo Paredes Silva, a carta não corporifica um tipo específico de estrutura, diferenciando-se da estória e da receita (exemplos prototípicos das respectivas estruturas). Na carta podem conviver em harmonia seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, etc. Por essa razão, muitas vezes é difícil delimitar as proporções de cada tipo de discurso. Portanto, ela afirma que o aspecto formal não constitui o melhor critério para se tentar uma classificação das cartas.

A sugestão de Paredes Silva é a de que o melhor critério para se fazer uma categorização do gênero cartas, apesar das dificuldades, é o propósito (ou os variados propósitos) a que se destinam: carta de pedido, de cumprimentos, de conselho, de envolvimento, etc.

3. Uma classificação das cartas à redação

Aproximando-nos do que sugere Paredes, as cartas do nosso *corpus* foram classificadas a partir dos atos de fala estabelecidos. Os atos de fala definem-se como uma atividade pragmática intencional que surge como efeito (força performativa) dos textos ao lado das possíveis informações (força locucional) por eles veiculadas.

> "O que se chama de 'sentido' de um enunciado associa dois componentes: ao lado do conteúdo proposicional, de seu valor descritivo (que será o mesmo em 'Paulo vai embora' e 'Vá embora Paulo'), existe uma força ilocutória que indica que tipo de ato de linguagem é realizado quando se enuncia, como ele deve ser recebido pelo destinatário: pode se tratar de uma súplica, de uma ameaça, de uma sugestão, etc. Falar é, portanto, comunicar igualmente o fato de que estamos nos comunicando, integrar na enunciação a maneira como esta deve ser apreendida pelo destinatário. A interpretação do enunciado só se remata, o ato de linguagem só é bem-sucedido quando o destinatário reconhece a intenção associada convencionalmente à sua enunciação" (Maingueneau, 1990:7-8).

Compreende-se, então, que usar a língua não se resume a comunicar mensagens, transmitir informações, exteriorizar pensamentos, mas implica realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. Ou seja, a língua é usada para convencer, elogiar, criticar, ironizar,

lamentar, suplicar, advertir, comandar, etc. Assim, fazer uso da palavra "é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc..." (Orlandi, 1988: 17).

Segundo Maingueneau (1990:14), "a pragmática textual é confrontada com seqüências mais ou menos longas de atos de linguagem que permitem estabelecer num nível superior um valor ilocucionário global, os dos macroatos de linguagem". Como afirma este mesmo autor, reencontramos aqui a problemática dos gêneros de discurso; se o destinatário compreende a que gênero pertence um conjunto de enunciados, tem deles uma interpretação adequada, que não resulta da simples soma dos atos de linguagem elementares. A problemática dos gêneros revela-se portanto crucial; a partir do momento em que se identifica a que gênero pertence um texto, o receptor é capaz de interpretá-lo e comportar-se de modo adequado a seu respeito.

A análise das 293 cartas à redação publicadas nos jornais OESP, FSP, JB e GLOB revelou a existência de uma lista bastante variada de atos de fala presentes nas cartas: reclamações, críticas, protestos, denúncias, lamentações, pedidos, respostas, informações, esclarecimentos, correções, elogios, congratulações, agradecimentos, apoio etc. Vale frisar que os (macro)atos de fala não são excludentes. A presença de um deles não inviabiliza o aparecimento de um outro na mesma carta. Ao contrário, o mais comum é diferentes atos de fala virem mesclados numa única carta, podendo haver algum que se pode destacar como o predominante. Numa carta, por exemplo, pode-se informar sobre a má conservação de uma estrada e, paralelamente, reclamar e pedir que as autoridades tomem uma atitude em relação ao problema. Paredes Silva (1997) classifica cartas desse tipo como de propósito variado. Vejamos o exemplo abaixo:

01- Que credibilidade pode ter um presidente que desrespeita negociações patrocinadas pelo então presidente Itamar Franco - de quem FHC era ministro - e que levou ao fim a greve dos petroleiros, antes das eleições presidenciais do ano passado? E ainda se recusa a conversar com eles! A greve é justa e esse governo não merece confiança. (GLOB)

O autor da carta [01] escreve, especialmente, para manifestar seu apoio à greve dos petroleiros. Em paralelo, critica as atitudes de Fernado Henrique Cardoso, qualificando-o de oportunista por ele ter, na época em que era misnistro de Itamar Franco

e futuro candidato à Presidência da República, negociado com os petroleiros e, posteriormente, quando já ocupava a cadeira de presidente, ter-se recusado a negociar com a categoria.

Ao contrário das cartas de propósito variado, algumas vezes, o autor deixa claro o motivo pelo qual está escrevendo, ou seja, o propósito da carta é explicitado pelo emissor no próprio texto, aparecendo em posições de destaque - logo no começo ou no fim da carta, como em [02]. O mais freqüente, porém, é que o propósito não seja claramente indicado, devendo ser inferido, como no exemplo [03].

02- Poderia dirigir-me diretamente a Sandra Cavalcanti, elogiando o seu belo artigo (O Globo, 22/10). Preferi, entretanto, fazê-lo publicamente para que as pessoas que ainda não o leram procurem conhecer seu texto primoroso. (O Globo)

03- Ao ler o Estado de 18/5, me pergunto: em março de 1964 foi a marcha das mulheres; em maio de 95 será a marcha das mulheres com botijão de gás? (OESP)

Em [02], fica claro que a pessoa escreveu para elogiar o artigo de Sandra Cavalcanti ("Poderia dirigir-me diretamente a Sandra Cavalcanti, elogiando o seu belo artigo (O Globo, 22/10). Preferi, entretanto, fazê-lo publicamente"). Já na carta [03], é necessário fazer uma série de inferências para se concluir que esta é uma carta de reclamação, de protesto. O autor da carta lembra um movimento de mulheres de 1964, quando elas foram às ruas com panelas nas mãos para protestar contra Jango (Marcha da Família com Deus pela Liberdade). Na carta [03], o autor sugere que as mulheres voltem às ruas para protestar contra a greve dos petroleiros, que estava afetando o abastecimento de gás de cozinha.

Segundo Paredes Silva (1997), a definição do propósito na carta ainda se torna mais complexa quando seu conteúdo informacional é secundário, se comparado ao peso do envolvimento interpessoal. Nesse caso, o que é dito importa pouco. O que conta é a comunicação em si, o contato entre emissor e destinatário. Neste tipo de carta, o escritor lança mão de estratégias que dêem ao leitor a impressão de que estão bem próximos um do outro, quase conversando. Paredes Silva opta por rotular este tipo de carta como de envolvimento, na linha de Tannen (1985). Vejamos este exemplo:

04- Greves nos transportes. Greves nas escolas. Greve no gás. Greve! Greve! Quem é que sofre? O povo, que paga todas as contas dos desmandos dos governos. (OESP)

Na carta [04], acima, a estratégia de envolvimento se evidencia pela presença de paralelismos em nível lexical e sintático. O fenômeno lingüístico do paralelismo é assinalado pela repetição e, devido a sua natureza espontânea, é associado à tradição oral. Ochs (1979) identifica-o como uma das características do discurso não-planejado, ou seja, um discurso não-premeditado e desorganizado. Na escrita, os paralelismos são usados como recursos lingüísticos de coesão e como recursos que favorecem propósitos comunicativos definidos, a saber: destaque de elementos-chave, relevância na avaliação, ênfase nos detalhes responsáveis pelas cenas em que se passam os eventos, envolvimento interpessoal e efeitos estilísticos.

4. A carta à redação no contexto jornalístico

A carta à redação guarda pouca semelhança (ou melhor, tem diferenças relevantes!) com o gênero epistolar carta. Diferentemente das cartas pessoais, de cunho privado, a carta de leitor tem um caráter público, eminentemente aberto. Não se escreve para um parente querido, um amigo próximo, ou um jornalista em especial, mesmo quando parece ser o caso. Escreve-se para os possíveis leitores, que, podendo ser qualquer um, são todos, é o público leitor, heterogêneo e bastante indeterminado.

A carta de leitor é uma correspondência entre estranhos; enquanto a relação que se estabelece entre os indivíduos através das cartas pessoais costuma ser constante, permanente, a relação que se estabelece entre os leitores e deles com o jornal é ocasional, esporádica. Por exemplo, das 293 cartas analisadas no nosso corpus, apenas 16,72% fazem referência a algum tipo de texto publicado no jornal. Este percentual está assim distribuído: 5,46% cartas fazem referência a artigos; 5,46% a reportagens; 1,70% a editoriais, 1,70% a outras cartas; 1,02% a entrevistas e 1,02% a informações veiculadas em colunas.

Existem aquelas pessoas que têm por hábito escrever cartas à redação, mas isso não é uma regra, é uma exceção. No nosso corpus, aconteceu, por exemplo, de uma mesma assinatura figurar em três diferentes cartas publicadas no jornal OESP a respeito do mesmo assunto - a greve dos petroleiros. Este fato poderia caracterizar o sujeito que escreveu as cartas como um obstinado que escreve constantemente ao jornal. No entanto, não deve ser descartada a possibilidade de o jornal ter cortado e reformulado a carta, publicando, em edições distintas, trechos do que antes constituia um único texto, apesar

desta não ser uma prática comum. Ocorreu também de uma mesma carta ser publicada em jornais diferentes, configurando casos em que o leitor enviou a mesma carta a mais de um jornal.

5. Porque os leitores escrevem cartas à redação

Em suas cartas aos jornais, os leitores podem tratar dos mais variados temas, dos particulares aos gerais. Embora não tenhamos quantificado, tendo em vista o fato de nosso *corpus* ser composto exclusivamente por cartas que dizem respeito a grandes discussões de caráter nacional postas no centro do debate público pela própria imprensa brasileira, afirmamos que os assuntos mais freqüentes na seção cartas à redação não são os problemas particulares (como por exemplo a falta de calçamento e saneamento da rua), mas, justamente, os grandes debates de caráter nacional e internacional.

Como já dissemos, as cartas funcionam como reclamações dos leitores, em especial contra o poder público. Alguns leitores escrevem com o propósito de corrigir determinadas informações, ou para corrigir a "gramática", o "português" do jornal. São os perfeccionistas, que não deixam passar equívocos, erros, falhas ou omissões, e exigem a necessária retificação. Nos casos de correção de informações, é usual que a assinatura das cartas seja acompanhada da identificação do cargo que o indivíduo ocupa. Instaura-se, assim, um discurso de autoridade, de poder, como no exemplo seguinte, que é uma carta-resposta do superintendente de planejamento da Petrobrás ao jornalista Alberto Tamer, do OESP. Reproduzimos a carta na íntegra:

05- Com relação à coluna de Alberto Tamer de 13/4, vale comentar: 1) É equivocado comparar duas empresas de atuação distinta, só porque exploram o mesmo ramo, 2) A Shell, empresa certamente eficiente, opera no mundo no ramo de distribuição e comercialização com muita intensidade, agregando altos resultados da venda por empregado - vende-se muito com poucas pessoas. Por exemplo, no faturamento da Shell mundo está o faturamento da Shell Brasil, em função de sua participação de 20% no mercado interno. Nesse caso, os mesmos 20% do mercado nacional que demandam poucos funcionários para cuidar representam, na Petrobrás, para pesquisar e produzir óleo, transportar, refinar, entregar às distribuidoras e cuidar do abastecimento nacional, realizar pesquisa tecnológica e conduzir os investimentos do País, mais que o número de pessoas de que uma distribuidora precisa para receber os produtos prontos das

refinarias e entregá-los nas bases de recebimento para outros empresários transportarem. Só por este lado, a crítica do caro jornalista estaria equivocada, comparando empregados nas duas empresas versus faturamento. Por outro lado, modelos distintos de terceirizações e automação, muito mais abrangentes em empresas do Primeiro Mundo, por trocarem cara mão-de-obra própria por custos de investimentos e de terceiros, alteram radicalmente o perfil na comparação. Não bastasse isso, a Petrobrás, com o monopólio, não escolhe produtos mais vantajosos para vender, nem que mercados atender, muito menos que melhores campos de petróleo deve pôr em operação. E ainda vende seus produtos na porta das refinarias por um preço entre 10% e 30% mais baixo. Essas comparações só aparecem nos textos dos críticos da Petrobrás. Por exemplo, a BR abastece até 100% de alguns Estados na Amazônia e as multinacionais concentram suas atividades no Sudeste. José Fantine, superintendente de Planejamento da Petrobrás, Rio de Janeiro.

6. Quem escreve cartas à redação

Qual o perfil do leitor que escreve cartas à redação? Qual é a parcela da população que está representada nas cartas? Após a análise do *corpus*, verificamos que, na maioria das vezes, são leitores anônimos que assinam as cartas. Como já foi frisado, no nosso *corpus*, apenas 7,5% das cartas levam a assinatura de "autoridades"[3]. No entanto, uma matéria publicada no jornal FSP, em 19/04/98, revela que as cartas de "autoridades" recebem um tratamento privilegiado na imprensa. Normalmente são mais longas do que as dos outros leitores. Este fato mostra a preocupação da empresa jornalística com o discurso dos poderosos.

O fato de as cartas de pessoas famosas receberem um tratamento privilegiado não passa desapercebido dos leitores comuns. Um leitor do jornal FSP demonstrou que, em 11/02/98, dos 97 cm de espaço disponível aos leitores, apenas 21% (20cm) foram realmente ocupados por cartas de leitores comuns; 79% foram destinados a longas cartas do assessor do Banco Central, Gustavo Franco, do deputado federal Luciano Pizzato e do ex-prefeito Salim Curiati. Diante de tal acontecimento, segundo nos revela a ombudsman da FSP, Renata Lo Prete (19/04/98), os leitores rebatizaram a seção como 'Painel da Autoridade' e 'Painel dos Notáveis'.

A mesma Renata Lo Prete, após analisar as cartas publicadas durante a primeira quinzena de abril de 1998 na seção 'Painel do Leitor' da FSP, chama a atenção para o fato de que, neste período, entre os 27% das cartas assinadas por "notáveis", 15,4% correspondem a direitos de resposta. O direito de resposta é um dispositivo legal ao qual as pessoas recorrem quando citadas nas páginas de um jornal, caso sintam-se injustiçadas. Qualquer pessoa, seja ela uma autoridade ou não, tem sempre, assegurado por lei, o direito de resposta, que pode vir a ser publicado no espaço das cartas à redação. Muitas vezes, a própria empresa jornalística faz os reparos necessários, identifica, reconhece e corrige erros publicados nas matérias. As correções, alterações e complementações feitas também podem ser veiculadas no espaço reservado aos leitores. Este procedimento implica perda de espaço para o leitor.

As cartas de "autoridades", embora possam receber um tratamento privilegiado da imprensa, não estão presentes de maneira significativa na seção cartas à redação. No nosso *corpus*, 92,5% das cartas são assinadas por leitores anônimos. Isto revela que não é na seção cartas que o discurso de poder se faz presente de maneira significativa no jornal.

Algumas pessoas poderiam estranhar o fato de o universo do poder não ocupar um espaço maior nas cartas, já que seria bastante interessante para um determinado veículo publicar, nas cartas à redação, textos assinados por autoridades, mostrando que estas se interessam em ler e escrever para o jornal. No entanto, é sabido que, quando personalidades falam, suas declarações viram notícia, ganham destaque. Por exemplo, se o Presidente da República escreve uma carta a um jornal, muito provavelmente, esta não será veiculada na seção cartas, mas transformada em notícia ou artigo.

7. O processo de edição das cartas

Nem todas as cartas recebidas por um jornal são publicadas. Há uma triagem, uma seleção. É a redação que decide qual carta publicará, salvo alguns casos explicitamente previstos por lei, como o direito de resposta comentado anteriormente. Vale lembrar que o direito de resposta pode ser publicado na seção cartas ou em outra parte do jornal.

Em sua coluna de 01/12/96, o jornalista Marcelo Leite, da FSP, revelou que a FSP despreza cerca de 4/5 das cartas que chegam à sua redação. "Se, de um lado, existe o interesse particular do leitor, que dispôs de seu tempo para escrever o que julgou imprescindível levar a conhecimento do público, de outro, existe o interesse do próprio

público, pelo qual deve zelar o editor, publicando as cartas mais relevantes", escreveu Leite. Na opinião do jornalista, o trabalho de um editor não é escolher o que deve sair em um jornal, mas o que deve ficar fora dele. Portanto, ao escrever uma carta, o sujeito deve ter claro que seu primeiro obstáculo é, justamente, convencer o jornal de que é a sua carta, no meio de tantas outras, que merece ser publicada; é fazer com que, no processo de edição, o veículo preserve ao máximo seu texto para que suas opiniões cheguem aos demais leitores da forma mais fiel possível.

Após passarem pelo processo de seleção, as cartas podem ainda ser editadas, ou seja, reformuladas antes da publicação. Se, no entanto, o autor da carta seguir certas regras, como por exemplo escrever textos curtos, poderá evitar a edição. Quando as cartas são longas, por uma questão de espaço, são cortadas. Nesse corte pode haver um novo direcionamento argumentativo, por isso, afirmamos que o jornal também controla o conteúdo da carta (como ficará claro na análise dos exemplos A, A1, B, B1 mais adiante). O fato de o jornal se reservar o direito de poder modificar a forma de uma carta, cortar trechos, introduzi-la por um título de sua escolha, acompanhá-la de comentários ou de uma resposta a uma queixa do leitor, mostra a assimetria deste tipo de interação. É o jornal que coordena o diálogo entre os leitores. É bem verdade que o leitor também tem o seu poder, pois tudo começa a partir dele, do que ele escreve, daquilo sobre o que lhe interessa escrever, mas seu poder é pequeno quando comparado ao do jornal.

No intuito de ilustrar como é feita a edição das cartas dos leitores pela imprensa, tomamos a liberdade de, mesmo não estando no grupo de jornais analisados nessa pesquisa, utilizar um material publicado na revista Veja[4]. Estabelecemos uma comparação entre duas cartas originais enviadas à revista Veja e o texto efetivamente publicado na seção cartas. Verificamos que o recurso usado na hora da edição, nestes casos, foi o de eliminação de informações. O editor interveio de tal forma nos originais a ponto de mudar a orientação argumentativa da carta. A questão é complexa, e mostra que a carta de leitor é um discurso heterogêneo por natureza, onde leitor e jornalista são co-autores do texto. Neste ponto, vale lembrar ainda que, para a perspectiva teórica da Análise do Discurso (com a qual trabalhamos), o mais interessante não é verificar a verdade ou falsidade do discurso, mas se as condições de produção de tal discurso

permitem dizer o que se diz (e também o que se deixa de dizer), ou seja, o que vale é o efeito-verdade do discurso. Vejamos os exemplos[5]:

Carta original:

VejaA- Não sei como uma revista séria como é Veja, pode abrir espaço para uma entrevista como o Sr./Sra. Luiz Mott. A Senhora Luiz Mott tem uma imaginação fértil ao afirmar que Zumbi dos Palmares, grande herói negro, era gay. Não contente ainda com suas fantasias, colocou o capitão Virgulino Ferreira da Silva "Lampião" como boneca deslumbrada. Ele tem sorte, pois se "Lampião" fosse vivo o caçaria no mundo inteiro, e ao achá-lo faria com ele pior do que fizeram com o/a vereador/a de Coqueiro Seco, em Alagoas. Tem mais, estudioso da causa do Cangaço no Brasil, especialmente no Nordeste, não tenho notícias de que "Lampião" se dava a corte de costura, ou a cafunés em seus cabras. Não tenho ainda notícias de algum cabra conhecido por Cascavel, tinha sim "Jararaca" que foi morto em um tiroteio, ou melhor após um tiroteio ficou ferido e foi assasinado pelos membros da Polícia Militar do Rio Grande do Norte em Mossoró/RN. Todo gay é como drogado, "encontra" gente como ele em todos os lugares, talvez para justificar sua conduta, que sua própria consciência reprova. José de A Sousa Freire/MG. (grifos nossos)

Trecho publicado:

VejaA1- A senhora Luiz Mott tem uma imaginação fértil para afirmar que Zumbi dos Palmares, grande herói negro, era gay.

Carta original:

VejaB- Gostaria de registrar minha repúdia como leitor, cidadão baiano e pai de família, em relação à entrevista publicada em "páginas amarelas" na edição da VEJA de 31.05 - ano 28 - número 22. Embora o Sr. Entrevistado a quem me recuso citar o nome seja possuidor de uma cultura e de um vocabulário "ASTROMARLIANO", chega a beirar a mediocridade a abordagem e as insinuações que o mesmo faz. Não há crime algum em cada um ser o que quer que seja, o que não se pode deixar de reconhecer a contribuição que cada um dos nomes citados pelo entrevistado nos deu, seja em relação às artes, aos inventos, à cultura etc. O que não concordo é com o espaço que se abre em tão importante revista, para se discutir de forma tão medíocre um assunto que tenho certeza, a comunidade leitora desta revista tem seu juízo de valor e discernimento para discutir.

Não é o tema que critico, e sim a forma como foi abordado. Proponho que o Sr. Entrevistado, pendure uma melancia no pescoço, vista uma calcinha vermelha, e se coloque no alto de elevador Lacerda em salvador, e diga que é a maçã do amor, pois assim ele irá aparecer mais. O que é inaceitável, é que se exponha a imagem de um Estado, de pessoas, que significam muito para os brasileiros, de forma tão vulgar, o problema não é o que eles são ou deixam de ser, a questão é o que eles representam para todos nós brasileiros. Gostaria de saber o que as filhas deste senhor acham e como se sentem como suas filhas? Ou será que a genética também influiu na formação de suas sexualidades, se assim foi, isto só a elas interessa, nem por isso elas são melhores ou piores do que qualquer um de nós. Não vejo defeitos nas pessoas que por qualquer motivo, seja homossexual, bisexual, heterossexual ou o raio que o parta, pederastia, frescura, vulgaridade é que não combinam com nada. Vergonha tem quem aos outros não envergonha. Gilberto Carvalho Martins/BA. (grifos nossos)

Trecho publicado:

VejaB1- Proponho ao entrevistado que pendure uma melancia no pescoço, vista uma calcinha vermelha, suba no alto do elevador Lacerda, em Salvador, e diga que é a maçã do amor.

Nos exemplos transcritos acima chama atenção o fato de, em ambas as cartas, a crítica a Veja (em negrito) ter sido anulada na hora da publicação. Ao eliminar a maior parte das informações contidas na carta original, selecionando apenas uma ou duas frases, o editor deu uma novo direcionamento argumentativo ao texto. Por fim, o processo de edição deixa claro que nem sempre o discurso do leitor é preservado. Cabe, então, perguntar se o que se publica na seção carta do leitor realmente equivale ao discurso dos leitores. No embate de opiniões travado nesta seção do jornal, qual voz, de fato, prevalece no discurso, a do leitor ou a de quem está por trás do leitor? Sem sombra de dúvida, na base desta discussão estão relações de poder. Resta saber como a censura do jornal atua sob o discurso do leitor. Por que razões se publica, ou se deixa de publicar, isto ou aquilo? Defendemos a idéia de que se a carta à redação é verdadeiramente um espaço aberto e democrático, é necessário permitir que nela aflorem as contradições, os interesses, os valores e as idéias dos diferentes sujeitos.

Bibliografia:

BAKHTIN, M. (1979). Estética da Criação Verbal. Trad: Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes. (1992b).

MAINGUENEAU, D. (1990). Pragmática para o discurso literário. Trad: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes. (1996a).

OCHS, E. (1979). "Planned and unplanned discourse". In: Givón, T. ed. Syntax and Semantics. Vol 12. New York. Academic Press. pp- 51-80.

ORLANDI, E. (1988). Discurso e Leitura. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp.

PAREDES SILVA, V.L. (1997). "Variações tipológicas no gênero textual carta". In: KOCH, I.V. & TANNEN, D. (1985). "Relative focus on involvement in oral and written discourse". In: Olson, D. Torrance, N. & Hudyard, A. (eds) Literacy, language and learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas:

[1] Este artigo contempla parte da tese de doutoramento intitulada "Cartas à redação, uma abordagem discursiva", defendida em março de 1999 pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Foram analisadas 293 cartas sobre os seguintes temas: 1) greve dos petroleiros de 1995, 2) tese sobre a possível homossexualidade de Zumbi dos Palmares e 3) chute do pastor evangélico na santa católica.

[2] As obras de Bakhtin, como todas as demais, são citadas pelo ano da publicação original.

[3] Qualificamos de "autoridades" aquelas pessoas que ocupam cargos públicos de prestígio ou são conhecidas da população.

[4] Não foi possível obter os originais das cartas publicadas nos jornais que compõem o corpus da pesquisa. À época em que estávamos realizando a coleta de dados, tínhamos acesso as cartas originais dos leitores enviadas à Veja, por isso a opção pela revista para este argumento.

[5] Essas duas cartas reproduzidas abaixo se referem a uma entrevista publicada na revista veja, em 31.05.95, com o antropólogo Luiz Mott, homossexual assumido. Na entrevista, Mott defende a tese de que Zumbi dos Palmares era gay.

BRINCADEIRAS E JOGOS: MEDIADORES DE LEITURA E ESCRITA

Jane Maria Braga

(Professora e Pedagoga da rede municipal de educação

de Juiz de Fora e Mestranda em Educação pela UFJF)

Tudo o que é sério,

Pouco nos importe,

o grave pouco pese,

o natural impulso dos instintos

que ceda ao inútil gozo

de jogar um bom jogo.

(Fernando Pessoa)

1 - Introdução

Eu, quando criança, moradora de cidade pequena, brincava de pique, de boneca, de casinha, de cantigas, de amarelinha, jogava queimada... Minhas brincadeiras se limitavam ao universo constituído em minha cidade onde todos conheciam todos.

Hoje meu sobrinho Pedro de cinco anos brinca de bola, de Lego, de carrinhos de diversos tipos e tamanhos, de video-game e no computador. O que mais lhe atrai parece ser a possibilidade de montar e desmontar o joguinho Lego, inventando muitas formas e também o universo de sons e imagens proporcionado pelo computador. Diante dele, ele vibra com os joguinhos e com a possibilidade de desenhar na tela mudando formas e cores aleatoriamente.

Mudanças ocorreram e estão permeando nossas vidas. São os meios de comunicação, o modo de vida dos pais, os recursos tecnológicos, que mudam hábitos, ditam regras e mudam a maneira de brincar retratando as mudanças por que passa nossa cultura. Já dizia Benjamim (1984) *as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe*

de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mundo dialógico simbólico entre ela e o povo (p. 70). Assim, interpretar as brincadeiras de crianças e adolescentes consiste em conhecer a realidade em que estão inseridas.

Há estudiosos que afirmam que os filhos de hoje são *filhos da tecnologia da informação,* e quem faz a cabeça deles, *muito mais que os pais, são os estímulos do mundo moderno.*

> Nunca antes uma geração infantil viveu num mundo mais diversificado, cheio de luzes, imagens, sons e estímulos culturais tão diversos.(...) A diferença entre a atual geração e as crianças do passado está, principalmente, no fato de que hoje a qualidade e a diversidade dos estímulos externos são maiores. (SIMONETTI e VALENTINI, 1998, p. 162)

É em busca dessa realidade que a pesquisa "Práticas sócioculturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes", desenvolvida na Faculdade de Educação da UFJF, procura interpretar, numa linha qualitativa, o universo de escrita e leitura desses sujeitos. Ao usar a entrevista como elemento principal de tal investigação várias categorias de análise emergiram das falas dos sujeitos. Em 90 % das entrevistas encontrei referências a brincadeiras e jogos no universo dos sujeitos como práticas cotidianas que levam ao prazer. Estas práticas podem também levar à leitura e escrita ?

Brincadeiras antigas passadas de pai para filho, como pular amarelinha, soltar pipa, pique e brincadeiras da modernidade como videogame, joguinhos no computador, War e RPG aparecem como atividades de nossos sujeitos, caracterizando a época atual em que procuramos desvendar práticas de leitura e escrita na tentativa de conhecer o projeto de homem que está se formando.

Jogos e brincadeiras não estão desvinculados da cultura de um povo, ao contrário são retratos de um tempo e espaço, vinculam-se ao modo de ser e agir de uma determinada sociedade. Benjamim (1984) já nos alerta para esse aspecto. O ser humano nasce na cultura, mas não nasce com a cultura. A cultura é aprendida socialmente, por isso a inserção do indivíduo em determinado contexto cultural se faz mediante o processo gradativo de assimilação de cultura, o qual chamamos de educação. Nesse processo temos a mediação de vários instrumentos. Abordarei aqui o papel das brincadeiras e jogos enquanto instrumentos culturais no desenvolvimento do indivíduo socio-histórico. Estes instrumentos serão tratados enquanto possíveis mediadores dos processos de leitura e escrita.

Com um olhar vygotskiano ressalto a importância do brinquedo e do jogo como um instrumento que favorece a criação de *zonas de desenvolvimento proximal* . Segundo Vygotsky (1994) na situação de brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Através da imitação, repetição e desafios enfrentados, ela age como se fosse mais experiente do que é na realidade. Em Vygotsky também encontramos subsídios que fundamentam e valorizam os jogos realizados em grupo, sendo estes de suma importância para o processo de aprendizado.

Abordarei brincadeiras e jogos de crianças e adolescentes, ressaltando seu papel em cada faixa etária. Procurarei desvendar como a leitura e escrita podem estar presentes e serem desenvolvidas com essas práticas cotidianas.

2 – Papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento:

> Hemos dicho ya que lo más esencial es que el juogo infantil se tranforma en fantasía del adolescente. Por tanto, pese al carácter concreto y real, la imaginación del adolescente se diferencia de los juogos infantes porque rompe su relación com los objetos de la realidad. (VYGOTSKY, 1984)

Em 90 % das entrevistas realizadas, encontrei relatos de brincadeiras e jogos como práticas presentes na vida de crianças e adolescentes. O lugar que ocupam no cotidiano de nossos sujeitos é muito grande.

> Paloma: A gente fica, a gente pega 2h, 3h, a gente pega pra brincar no Domingo, a gente vai até 6h, 7h da noite, a gente brinca...

Por certo as palavras brincadeira e jogo nos remetem ao lúdico e ao prazer. Contudo sua importância nos é revelada por estudiosos como Piaget, Vygotsky, Bruner e seus seguidores. Como referencial teórico norteador privilegiamos a perspectiva socio-histórica que tem em Vygotsky seu maior representante.

O papel da brincadeira e do jogo no desenvolvimento da criança e do adolescente tem características semelhantes. Em ambas as idades, estimulam a convivência em grupo, a ação, o

respeito à regras, as trocas sociais e as interações entre os jogadores que podem criam o que Vygotsky chama de *zonas de desenvolvimento proximal* (ZDP).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi criado por Vygotsky para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, existe uma zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado através da solução de problemas independente da ajuda de um outro mais experiente , e o nível potencial de desenvolvimento, medido através da solução de problemas sob a orientação de um outro mais experiente. Os jogos e brincadeiras são elementos que podem impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de mediação cultural também é relevante para esta análise, pois focalizarei brincadeiras e jogos como possíveis instrumentos mediadores de leitura e escrita no cotidiano de nossos sujeitos.

As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente mediadas. A transformação do mundo material mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e a sua transformação qualitativa em consciência. A atividade dos homens é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela.

O uso de instrumentos e signos envolvem uma atividade mediada. Porém ambos se distinguem: os instrumentos são orientados externamente, visando o domínio da natureza, enquanto os signos são orientados internamente de maneira a dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo.

O papel dos instrumentos e signos está na relação entre indivíduo e sociedade, na construção das funções psicológicas superiores, na origem da consciência humana, enfim, na constituição do sujeito humano único. O homem nasce na cultura e não com a cultura. Nas relações que estabelece com o seu meio, através de instrumentos, signos e o outro (pessoa) o indivíduo irá se constituindo enquanto ser único. Não internaliza apenas a cultura, mas refrata a realidade: como ser ativo é produto e produtor dessa cultura.

O homem apresenta duas funções psicológicas: elementares e superiores. As funções psicológicas elementares também são comuns a animais, são funções como reflexos, reações, associações simples, mas também processos elementares de perceber, de memorizar, etc. Todas essas funções são determinadas imediata e automaticamente pelos estímulos externos (o ambiente)

ou pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas. As funções psicológicas superiores caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional, etc.

O princípio da origem social das funções psicológicas superiores pode ser encontrado na atividade mediadora de grupos sociais, pois

> ...todas as funções do desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro aparece, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humano (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Desse modo o sujeito cria a si mesmo nas relações sociais. O núcleo mais íntimo e subjetivo de cada indivíduo, a consciência, é de natureza social e cultural. A construção deste núcleo não é um processo de copiar uma realidade externa e social, ao contrário. Trata-se de um processo ativo onde o indivíduo constrói a si mesmo enquanto sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores. Brincadeiras e jogos são atividades que ajudam o sujeito na sua construção pessoal.

2.1 – O brinquedo na infância

> Vygotsky (1988) deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginária por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais. (KISHIMOTO, 1994, p.43)

Pensa-se muitas vezes que a brincadeira é sempre fonte de prazer para aqueles que a praticam, mas nem sempre é assim. A atividade de jogo e de brincadeira não leva a um prazer imediato. Aquele desejo da criança que não pode ser realizado imediatamente leva a uma tensão o que faz a mesma utilizar a imaginação para suprir a realização desse desejo, surgindo assim a

situação de brinquedo. O brinquedo é o mediador na relação do pensamento com o objeto real suprindo a necessidade infantil, *eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis* (VYGOTSKY, 1994, p.122) . Todo brinquedo envolve uma situação imaginária e uma situação de regras. A criança não pode desrespeitar as regras o que pode impedi-la de agir segundo sua vontade. As regras levam a criança a um maior autocontrole, subordinando suas ações àquelas coletivamente definidas na brincadeira.

Nas crianças mais novas são os objetos que determinam sua ação, por exemplo, uma caixa pede para abrir e fechar. Aqui a ação da criança é subordinada aos atributos dos objetos. Com o desenvolvimento há um processo de inversão, quando a criança começa a fazer um uso maior da linguagem, ela age diferentemente do que vê. Sua ação surge das idéias e não das coisas. Desse modo, um pedaço de pau se torna um cavalo, um lápis pode ser um avião. É o significado determinando a ação. Com o desenvolvimento da linguagem a situação imaginária cria possibilidades de não se restringir ao real, aquilo que se pode ver.

Mediante a possibilidade de se desprender do real, a criança no brinquedo mostra um comportamento que vai muito mais além do que na vida real. Seu comportamento pode ser mais elaborado do que no convívio do dia a dia, se comportando além de sua idade. Um exemplo são as brincadeiras de *faz de conta,* quando brinca de casinha, de escolhinha, a criança reconstrói a experiência vivida na vida real, reconstrói os papéis com regras sociais do comportamento pré-definidas. Age como se fosse uma outra pessoa (a mãe, a professora, a irmã...) com outro comportamento já definido socialmente, nessa brincadeira criam-se zonas de desenvolvimento proximal na medida que a criança se comporta além do habitual. Enfim o brinquedo cria uma nova relação entre o campo do significado e do real. Como falam as crianças de suas brincadeiras:

> Ariane: É, eu gosto de ir brincar no campinho de vez em quando, pra brincar, pra jogar queimada.
>
> Cristiano: Eu brinco de bola lá em cima.
>
> Bárbara: Ah, eu brinco de... deixa eu ver... jogar alguns jogos, brincar de ... de casinha, de circo, porque na casa da minha colega tem balanço... de escolinha (...) Uma é a professora e os outros são alunos.
>
> Lanna: Passa matéria, é como uma aula mesmo, só que é aula de brincadeirinha.
>
> David: Na minha brincadeira, só brinco eu, com minha irmã e com a boneca dela. Ela tem só uma boneca. Aí ela fala comigo e com a boneca dela ... ela não gosta que um fala com outro, aí a gente brinca, o que que a tia passa no caderno a gente vai lá e copia.

Nessas brincadeiras emergem práticas vivenciadas no dia a dia da criança, entre elas pode-se destacar práticas de leitura e escrita que estão presentes em seu brincar. Assim a brincadeira de escolinha, por exemplo, é mediadora de leitura e escrita, pois nela vivenciam o ler e escrever da escola, através do papel de professora ou aluno.

> É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. (VYGOTSKY, 1994, p. 135).

Na situação de brinquedo a criança parece livre para determinar suas ações, porém é uma liberdade ilusória porque, de fato, suas ações sempre estarão subordinadas aos significados dos objetos. Contudo estes objetos constituem signos que têm em si todo um significado. Por isso dizemos que as coisas têm o poder da fala, porque os objetos (que nos falam) têm história e estão envoltos em uma cultura. Os brinquedos constituem objetos falantes de nossa cultura, presentes, de diferentes formas, na vida de toda criança.

Além de retratar nossa cultura e história, o brinquedo que envolve a criação de uma situação imaginária pode ser considerado como um meio para desenvolver o pensamento abstrato e uma mediação interpsíquica.

Em Vygotsky (1994) encontramos subsídios que valorizam e fundamentam os jogos coletivos. Para esse autor na atividade de jogo ocorre uma mediação entre os participantes: a mediação interpsíquica, que favorece o processo de aprendizagem. No grupo,

> um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

O lúdico, na forma de brincadeiras e jogos, é um possibilitador de interações sociais e de construção de conhecimentos, seja na imitação da realidade ou na criação de novos brinquedos a criança adquire novas experiências.

A leitura e escrita poderiam ocupar o mesmo espaço que a brincadeira ocupa na vida das crianças? A leitura e escrita poderiam ser lúdicas?

2.1.1- Brincadeiras: uma forma de ZDP?

Escolinha:

Algumas das crianças entrevistadas têm como prática a brincadeira de escolinha. Ela está tanto no universo dos meninos como no das meninas. Não é uma brincadeira solitária, ao contrário, é realizada em grupo com os irmãos ou colegas. Em grupo repetem ou inventam sobre a prática escolar, sentindo prazer ao se depararem com o quadro negro de brinquedo e com os cadernos velhos como demonstram em suas falas:

> Paula (P)[1]: Me conta como que é , como que vocês brincam de escolinha?
>
> Lanna: Ah, porque é assim, uma é a professora, aí...
>
> Bárbara: Uma é a professora e os outros são alunos...
>
> Lanna: Passa os exercícios, aí copia.
>
> Bárbara: Passa matéria.
>
> Lanna: Passa matéria, é como uma aula mesmo, só que é aula de brincadeira.
>
> Paula (P): Mas, assim, esses exercícios, isso a aula que vocês preparam para dar, vocês copiam ou vocês inventam? Como que é? Como que vocês fazem?
>
> Lanna: Eu copio, eu invento.
>
> Bárbara: Às vezes eu copio e a gente inventa também. A gente vê, lembra de algum exercício que dá na escola, aí, vai e passa.
>
> Eduardo: Pego um quadro, prego na parede, pego um giz e escreve. E pego um caderno.(...) Caderno velho.
>
> Taísa (P): E aí você escreve o que no quadro?
>
> Eduardo: Um monte de coisa, que tem no caderno, minha irmã passa o que que tem no caderno, que minha mãe manda.
>
> David: É assim. É... você escreve no quadro, aí você pega um caderno, um lápis, uma borracha, tem lápis de colorir. Aí o que sua irmã vai passando no quadro, aí você vai copiando, depois você faz.

> Eduardo: Nós brinca de dia até de noite.

Nessa brincadeira acontece a interação entre os colegas e entre parceiros mais velhos, como a irmã de Eduardo. Seja reforçando a matéria da escola ou inventando novas atividades, as crianças acham soluções com a ajuda de um outro mais capaz. Assim a brincadeira de escolinha é um impulsionador de zonas de desenvolvimento proximal.

No brincar de escolinha encontramos práticas de leitura e escrita. Brincando nossos sujeitos também lêem e escrevem. Seja copiando o que o outro passa no quadro, inventando historinhas, escrevendo no quadro..., a brincadeira é um mediador dessas práticas. O objetivo não é ler e escrever, mas o tempo é destinado ao brincar, sendo que neste brincar encontramos prazer no ler e escrever e até mesmo o desenvolvimento dessas atividades na companhia do outro (colega, irmã).

Nessa brincadeira de faz de conta as crianças representam papéis diferentes, tirados de sua realidade. Desempenham papel de professora e de aluno reconstruindo a experiência vivida com regras sociais de comportamento. Desse modo todo brinquedo envolve uma situação imaginária e de regras:

> David: Na minha brincadeira, só brinco eu, com minha irmã e com a boneca dela. Aí tá, ela não gosta que um fala com outro, aí a gente brinca, o que que a tia passa na caderno a gente vai lá e copia.

Nesse jogo de faz de conta, a boneca da irmã se transforma em aluno e a regra é não poder falar e copiar o que a professora passa no caderno. A escrita cópia está presente nesta brincadeira e pode estar desenvolvendo habilidades, como por exemplo, agilidade ao escrever, atenção ao copiar, internalização de conteúdos escolares, e até mesmo a criatividade no momento que os sujeitos relatam que além de copiar, inventam na brincadeira de escolinha.

É interessante observar como as crianças repetem e revelam o modo como percebem as práticas da escola. Se essas práticas fossem mais criativas, a brincadeira de escolinha, que pode desenvolver ZDP, poderia ser mais rica, abrindo um espaço para um maior desenvolvimento.

Pegadinha:

Uma outra brincadeira que imita a realidade é apontada por Bárbara:

> Bárbara: ... A gente estava brincando, eu e meus colegas, a gente estava brincando de “pegadinha” , aí a gente escrevia um monte de cartas que era uma pessoa que mandava pra outra, mas não era, a gente que estava mandando. A gente anotava o nome de outra pessoa pra outra, aí, um dia, a professora me viu escrevendo a carta, ela me “meteu o fumo” (risos).

Temos a escrita com a funcionalidade de diversão, ela é instrumento para se brincar. A “pegadinha” é uma brincadeira veiculada por um programa de TV onde o objetivo é ver o comportamento de pessoas em determinadas situações, quase sempre, engraçadas. Bárbara usou esse modelo adaptando-o a realidade escolar para brincar com seus colegas. A brincadeira incentivou um tipo de escrita que logo foi repreendida pela professora. Essa seria uma boa chance para que a professora desenvolvesse em classe um outro tipo de escrita: uma escrita divertida, gostosa, desafiadora talvez, por envolver uma situação de brincadeira.

Mas por que será que a escola não trabalha a escrita e leitura de forma lúdica?

Parece me que essa instituição – escola – tem dificuldades de romper com os ritos desenvolvidos em seu interior, seja pela estrutura do sistema de ensino, seja pela precária formação dos professores, seja pela cultura da rotina. Diante de algo novo a tendência é repreender e quase sempre a brincadeira que poderia desencadear a aula é deixada do lado de fora da sala ou até mesmo da escola.

Teatro:

Na brincadeira de teatro a escrita e a leitura têm papel fundamental, sendo ambas desenvolvidas na interação do grupo.

> Sérgio (P): É, vocês brincam de teatro, e aonde vocês apresentam essas peças?
>
> Paloma: Ah, lá na rua.
>
> Driely: Lá na minha avó.
>
> Sérgio (P): Vocês montam em qualquer lugar, assim?
>
> Paloma: É
>
> Sérgio (P): Com os priminhos, com os colegas...
>
> Paloma: Ahan.

Driely: É, daí a gente brinca de mamãe e filhinha.

Sérgio (P): É vocês mesmos que escrevem os textos?

Paloma: Ahan.

Driely: Às vezes não, às vezes a gente tira do livro.(...) É, e tem dia que os nossos primos, eles dão idéia pra gente e dão texto pra gente escrever pra eles apresentarem, aí a gente vai, escreve...

Mais uma vez a brincadeira é um mediador da escrita e da leitura, porque as crianças lêem e escrevem na e para a brincadeira. Através dela (da brincadeira) essas práticas são lúdicas e fazem parte de seu cotidiano.

Separadas da situação do brincar, a escrita e a leitura geralmente, não primam pelo caráter lúdico, portanto não ocupam lugar prazeroso nas vidas dos sujeitos entrevistados. Desenvolver esse caráter é responsabilidade da escola, mas ela deixa de articular essas práticas com os interesses dos alunos.

> A escrita deve ser "relevante à vida"(...) ... a escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (...) ... é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças (VYGOTSKY, 1994, p. 156).

Portanto um possível caminho para o desenvolvimento da prática de ler e escrever em crianças é uni-la às brincadeiras e torná-las prazerosas e significativas. *Elas* (as crianças) *devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo* (VYGOTSKY, 1994, p. 156). Em contrapartida a escola deve favorecer essa necessidade e aproveitar as situações de brinquedo para desenvolvê-las.

Tanto brincadeiras mais antigas, as de imitação de situações reais, como as mais modernas, como jogos de computador e vídeo-game, podem ser mediadores de processos de leitura e escrita das crianças de hoje.

Computador e videogame:

As crianças da atual geração têm outros estímulos externos diferentes das crianças de gerações passadas. Tudo aquilo que a criança vê, ouve ou aprende contribui para sua formação. As

novas gerações vivem num mundo mais diversificado, cheio de luzes, imagens, sons e estímulos culturais.

> Os especialistas americanos já vinham encontrando virtudes até onde os pais só viam problemas: os jogos eletrônicos e a televisão. 'Bem dosados, os videogames, computadores, a internet, os programas de televisão e os passsatempos, mesmos os eletrônicos, são como ginástica para o cérebro da criança', diz o americano Harry Chugani, pesquisador da universidade estadual Wayne, de Detroit. (SIMONETTI e VALENTINI, 1998, p.162)

Hoje as crianças estão inseridas no mundo dos jogos eletrônicos, o que pode lhes proporcionar o desenvolvimento de habilidades específicas. Com a ajuda de computadores, as crianças transformam a palavra em imagem. Elas trabalham muito mais com a associação de imagens. *É a diferença que separa a cartilha do videoclipe.* (SIMONETTI e VALENTINI, 1998, p.166).

No uso do computador para a escrita, a criança não se detém na forma ortográfica, já que ele pode fazer a correção para ela, por isso é possível soltar a criatividade sem a preocupação com os "erros" . Mas o computador apareceu nas entrevistas, predominantemente como instrumento de jogos.

> Jarbas: Às vezes brinco de joguinhos no computador.
>
> Carolina: Eu brinco. Só que agora, o computador, como diz meu pai, o computador daqui de casa é meio fresco, toda hora, todo dia ele dá problemas aí agora ele tá com um drive ali, ninguém consegue passar, mesmo meu irmão que é professor, ele sabe passar, mas o tempo dele é muito curto pra ele poder fazer isso, então ele vai amanhã ou hoje mesmo, ele vai mexer, vai consertar, aí eu brinca de "Paciência", o meu tem "Pinbal", um joguinho lá "Frisceu" eu acho, como é que chama... tem um monte de joguinhos.
>
> Jarbas: E o computador do meu irmão (...) ele tem um colega que tem muito joguinho de computador, que ele mexe com isso né, aí meu irmão pega emprestado e instala no computador, tem um monte de joguinhos, eu peço às vezes meus colegas na frente de casa, lá tem também, eu peço emprestado joguinho...
>
> Paloma: O que você fazia no computador ?
>
> Ariane: Eu só jogava joguinho, escrevia algumas coisas...
>
> Paloma: Escrevia o quê?
>
> Ariane: Escrevia mensagem.
>
> Bruno: (se referindo aquilo que gosta de fazer no computador) A gente faz cartaz, um monte de coisa, desenho.

O computador abre um mundo de imagens, movimentos e possibilidades para seus usuários. O movimento dos jogos exige do jogador atenção, algumas vezes rapidez de decisão, compreensão

das regras, memória e também leitura. Exige uma leitura vertical, da tela, onde estão as instruções de instalação, de como jogar, as dicas do caminho a percorrer para se chegar a um resultado favorável no final. Nos jogos é preciso saber quais os significados de cada comando, de cada tecla e para isso é preciso a leitura dos manuais que geralmente acompanham os jogos. Por isso os jogos de computador também podem ser mediadores dos processos de leitura e escrita.

Os vídeogames também atraem nossos sujeitos. Seria por causa da possibilidade de participação ativa do jogador?

> É possível que, antes do advento dos videogames, a geração criada na era do cinema e da televisão se encontrasse num dilema: o meio mais ativo de expressão, a escrita, não possuía a qualidade do dinamismo visual. A televisão tinha dinamismo, mas impedia a participação do espectador. Os videogames são o primeiro meio que combina dinamismo visual com a participação ativa por parte da criança. (GREENFIELD,1988, p. 88).

Quem narra a atividade dos videogames são os próprios sujeitos:

Carolina: Gosto de brincar de lutinha e de videogame.

Ariane: ... eu sempre pego o “Jago”. É a luta de rua. O “Jago”fica assim “pzum, pzum” (gesto)

Carolina: O “Jago” é um ... aquele homem ninja, um ninja. Ele fica com uma arma (...). Ele faz “pzum”, aí, roda a mão e “pzum”, mata todo mundo. Tem a fita do Mário. A do Mário começa, aí vai andando, aí pula, aí pega a tartaruguinha, depois você vai pegando vida. Tem uns quadradinhos, aí fica lá dentro, aí você tá passando, aí você pula assim, a vida cai assim, em cima de nós.

David: ...Aí aparece uns bonequinhos, né, aí a gente aperta um botão lá e aparece na televisão.

Lucas: De videogame, eu também gosto de brincar, só que ele (aponta para Bruno) tem um vídeo-game, só que ele não gosta muito de brincar não. Tanto que ele , tem um vídeogame que é dele e eu sei jogar melhor do que ele. Aquela fita, não é Bruno?

Lucas: Uma fita lá de carro.

Bruno: Mas também, você ficava jogando no vídeo-game direto

Lucas: Eu também tenho um vídeo-game, que eu gosto de jogar.

Taísa (P):Aí, vocês tavam falando do vídeo-game, né? Tem o do carrinho que vocês gostam. Como é que é isso?

Lucas: É, o do carrinho é dele, do vídeogame dele. O carrinho a gente tem que ultrapassar, tem que zerar. Mas não consegui zerar não. Mas o meu outro primo já conseguiu.

Bruno: Não conseguiu nada Lucas! Ele fala mentira pra caramba. Você não percebeu ainda não?(Risos)

Taísa (P): É porque deve ser difícil zerar, né?

Bruno: É porque ele tem uma pista lá, que não pode andar muito rápido, nem muito devagar, porque se você andar muito rápido, você sai batendo nas placas, aí sua velocidade vai lá a zero, aí se você for muito devagar, o carro..... Então, você tem que saber ir e desviar das placas.

Lucas: É aquela que eu não consigo passar.

Bruno: Você tem que jogar muito para, pra poder você saber onde tem placa, onde não tem, que aí você vai. Às vezes, tem placa no meio da pista, aí você tem que ir lá pro mato e ir de novo.

Lucas: Lá o único que eu não consigo passar, que eu tenho de passar com meu outro primo, sem ser ele.

Taísa (P): E vocês jogam muito vídeo-game?

Luca e Bruno: Não, só um pouquinho.

Lucas: Eu jogo muito, quando vou para casa do meu outro primo Gabriel. Todo fim de semana, assim, quando eu vou lá, ele sempre aluga fita de vídeo-game. Aí tem 2 fitas de ..... Aluga de tartaruga ....um monte de fita.

As crianças descrevem, com movimentos, seus jogos. Neles não são sujeitos passivos, mas interagem com a tela da televisão comandando os movimentos das personagens. Controlam o percurso do carro, a ação das personagens e vibram com a possibilidade de fazer o número máximo de pontos: é a possibilidade de controlar a máquina, sendo o tempo todo sujeitos ativos. Para exercerem esse controle as crianças precisaram, antes de tudo, da leitura desses jogos, seja na tela ou em algum manual que acompanha a fita ou ainda da ajuda de um adulto ou de um companheiro mais experiente para iniciá-las nesses jogos eletrônicos.

Há cientistas americanos, como Bruce Perry, que pesquisam como os videogames podem afetar o funcionamento cerebral. Os resultados apontam para um desenvolvimento do cérebro.

> Alguns games obrigam o jogador a ouvir e entender centenas de frases em inglês. Quando isso ocorre, o cérebro da criança usa os lobos temporais (...) a mesma área que é ativada quando se aprende literatura na escola.
>
> Para vencer os inimigos nos jogos eletrônicos e passar às fases seguintes, as crianças têm de memorizar centenas de truques e senhas. Isso exercita o córtex pré-frontal (...) da mesma maneira que memorizar as fórmulas de física para a prova final.
>
> Alguns jogos têm três centenas de ruídos e trechos musicais deferentes. Ao ouvi-los, o cérebro exercita os lobos temporais (...) da mesma forma que quando a criança ouve seu CD preferido.
>
> Os jogos modernos exigem manobras rápidas com botões, joysticks e pedais. Isso aumenta a capacidade de reação da criança.
>
> Os efeitos tridimensionais dos jogos e a movimentação veloz dos alvos no vídeo exigem muito mais do córtex visual do que a televisão. (SIMONETTI e VALENTINI, 1998, p.166-7)

Desse modo as pesquisas apontam para o desenvolvimento da linguagem, memória, sonoridade, mobilidade e visão das crianças que jogam o videogame. Da mesma forma podem estar propiciando habilidades que favorecem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Tanto nos jogos de videogames como nos de computadores a criança é atraída pela sua qualidade interativa. Na leitura e escrita, nos moldes da escola, não há essa possibilidade porque a escola desenvolve esses processos sem considerar o lúdico e a interação entre os colegas. Nos jogos a criança desenvolve a criatividade e o prazer, características essas que a leitura e escrita também podem desenvolver se for considerado e trabalhado seu lado lúdico e interativo. Ao não descobrirem o sentido daquilo que lêem e escrevem na/para a escola as crianças não descobrem o prazer dessas práticas, por isso é urgente significar leitura e escrita dentro do universo dos alunos.

Computadores e vídeos fazem parte do tempo atual, são produtos de nossa cultura que interferem na própria produção do conhecimento, considerá-los como mediadores na formação do leitor/escritor é compreender estes instrumentos culturais na contemporaneidade.

2.2 – O jogo na adolescência

De acordo com Vygotsky (1996), do ponto de vista genético, a imaginação na idade adolescente é a sucessora da brincadeira na idade infantil. A criança, quando cresce, deixa de brincar; substitui o brinquedo pela imaginação, buscando apoio em objetos reais. As imagens e as representações visual-diretas desempenham na imaginação o mesmo papel antes desempenhado pela boneca que representava a criança. Na adolescência as imagens visual-diretas têm modificado inteiramente sua função, têm deixado de ser apoio da memória e do pensamento para integrar-se à esfera da fantasia. Desse modo a imaginação do adolescente se diferencia dos jogos infantis porque rompe sua relação com os objetos da realidade. Sua base segue sendo concreta, mas é menos visual-direta que na criança, ou seja, o adolescente precisa menos da presença dos objetos ao alcance de sua visão para imaginar. Assim a fantasia vai se tornando cada vez mais abstrata.

Na adolescência também há um envolvimento efetivo com os jogos, sobretudo aqueles realizados em grupo. Segundo BRUHNS (1993), entre adolescentes, *os jogos coletivos prevalecem porque a turma adquire um caráter especial e particular. O grupo traz de volta ao adolescente o eco necessário para autenticar a emoção pessoal.*

O adolescente empenha-se em sair-se bem em sociedade, deixa o ciclo familiar misturando-se a grupos constituídos que servirão de apoio familiar, por isso dirige toda sua energia para o grupo dos companheiros de escola, de esportes, ou de outros, e para a vida imaginária que a televisão, as leituras ou suas invenções nos jogos podem proporcionar-lhe (DOLTO, 1990, p. 25). É assim que Vítor ocupa seu tempo:

> Vítor: Meu tempo livre... Eu... gosto de ler, eu... escrevo alguma coisa também, eu fico muito também jogando jogos no computador, navegando na internet, às vezes eu saio..., assisto televisão, filme....

Jogos em grupo e jogos de imaginação constituem o nosso foco de análise para chegarmos a prática de leitura e escrita de adolescentes. Nas entrevistas emergiram jogos de computador, de cartas, War e RPG[2], este último muito enfocado.

> Marcelo: Eu normalmente jogo qualquer jogo de estratégia, qualquer coisa eu estou jogando.
>
> Guilherme: Normalmente, há uns quatro anos, toda semana a gente jogava RPG juntos. (...) a gente estava jogando muito "War".(...) Além de jogar. Agora eu estou viciado em cartas... "Pocker"e "Buraco".(...) Eu acho que o Buraco é legal você saber, sabe... você e seu parceiro. Não o que que a pessoa tem, a pessoa não sabe que que você tem, sabe? É. Interação de um com o outro. Eu acho legal. E, no Pocker, é assim a ... ansiedade da sorte, sabe? Você não sabe o que vai tirar...
>
> Marcelo: Quando a gente começou a jogar, a gente nem se conhecia direito, a gente não era amigo, não era nada, era colega, a gente se reunia pra jogar porque não tinha muita gente que gostava de jogar RPG, então, a gente se reunia pra jogar o jogo, não é pra conversar, pra nada. Depois de quatro anos, segundo o Guilherme, né... Depois de quatro anos a gente ficou virando amigo, essas coisas, aí assim, a gente se reúne pra ficar parado, a gente fica conversando, não precisa ficar...
>
> Marcelo: (descrevendo o RPG) Porque, pôr exemplo, é um jogo de interpretação de papéis, mas não é um teatro, porque nada tá... tá pronto, nada está esquematizado. O ca... O jogador pode fazer o que ele quiser, então, eu tenho que lidar com o que ele for fazer, então eu tenho que pensar no que ele vai fazer, mas não adianta, porque ele sempre (risos) arruma um jeito de fazer uma coisa diferente da que eu pensei, daí eu tenho que acabar inventando e... fazer, tenho que fazer mapa, essas coisas porque, pôr exemplo, tem que... tem tiroteio, tem exemplos? de caverna, tem que montar uma nave, alguma coisa assim. E daí eu tenho que fazer o cronograma da aventura, o que que vai acontecer, o que que vai aparecer, essas coisas... Isso dá um... trabalho.

Roleplaying Game: leitura e imaginação

Os adolescentes procuram jogos de imaginação nos quais encontram desafios, que por sua vez, provocam emoções diferentes. Nas cartas a emoção da sorte, do imprevisto e do companheirismo atraí Guilherme. Para Marcelo o inesperado da aventura de RPG provoca-lhe cada vez mais o uso da imaginação (e dá trabalho imaginar "coisas" diferentes). Para ajudar na arte de imaginar nossos jogadores de Roleplaying Game contam com um instrumento muito importante: os livros.

> Marcelo: (mostrando um livro) O livro básico, que é esse daqui, ele é um... maior, ele vem com regras pra você poder jogar e vem com ambientação, quer dizer, esse aqui é horror. Então, ele vem falando como você pode jogar com essas regras com o ambiente de horror. E aqui vem falando o básico. O que você precisa saber pra você mestrar pra fazer uma aventura. E, normalmente, nesses livros melhores, vem com uma aventura pronta no final pra você já fazer sem ter que fazer você mesmo e tal, a aventura vem pronta. No finalzinho ele vem com uma aventura pronta pra você poder já jogar sem ter que fazer, pra você ter uma idéia de como que o sistema... é... ele é jogado. E nesse aqui, o que diferencia ele mais dos suplementos é fato que ele vem com as regras e o outro não vem com regras.
>
> Maria Teresa (P): E o que vem então nesse suplemento?
>
> Marcelo: É, nesse suplemento vem complemento de regras e... é um pouco mais do que tinha nesse, vamos dizer, esse daqui no... no livro básico desse sistema , vem as regras, as classes normais do como você jogar, essas coisas. Esse daqui, ele pega uma classe, que é um tipo de profissão e... fala tudo sobre ela. No caso é cento... cento e cinqüenta páginas fala só sobre essa classe, falando sobre os costumes, tudo o que ela faz, além disso, traz no suplemento, normalmente, traz um pouquinho de regras. Mas as regras, vamos dizer, pra você jogar o RPG, não tem nada aqui. Tem que comprar o livro básico. Aqui. Então...
>
> Normalmente, você tem... você compra o ... o módulo básico pra você começar a jogar e, depois, você tem que, se você quiser, você compra, vamos dizer, da... do tipo que mais te agrada, sobre... que tem vários RPGs pra... dá dinheiro, tem que fazer muito suplemento, daí eles fazem vários suplementos... e escolhe o que que você mais quer, tem suplemento que só vem com aventura, essas coisas assim.
>
> ... é aquele negócio porque eu pagaria até cinqüenta reais pôr um livro desse porque é o seguinte: com um livro desse, eu vou poder jogar, vamos dizer... milhares de horas de jogo, milhares de horas de divertimento só com um livro desse. Sabe, vamos dizer, se eu comprar um livro pra ler que até, eu acho até legal, mas assim, assim que vou gastar, vamos dizer, vinte e quatro reais, vinte e cinco... Entendeu, eu vou ler, mas assim... depois vou comentar com uma pessoa como é que foi o livro, essas coisas, mas assim, eu não vou jogar, eu não vou gastar tempo com ele. Vamos dizer, no fim de semana, todo fim de semana... eu passo, normalmente, de duas às oito jogando RPG. Normalmente, doze horas no fim de semana, jogando...
>
> Maria Teresa (P): Quer dizer que você acha que esse livro, apesar dele ser caro, ele acaba rendendo pra você mais...
>
> Marcelo: Isso. É que se você pegar ele e comparar ele com um livro normal você diz: ele é muito mais caro, é absurdo! Mas, se você for ver, pôr ser um módulo básico, vale à pena você gastar o dinheiro porque vai te dar muito mais divertimento do que se você gastar seu dinheiro com qualquer outra coisa, na minha opinião. (...) E assim eu não tenho muito tempo pra ler. E...eu estou lendo também um livro de ficção científica em português, sabe, que eu gosto muito.... (...) Eu tenho o *Gurps*, o módulo básico, que é um outro sistema. Tenho a *AD&D*, os três livros de *AD&D*, o AD&D esse... está vendo, esse daqui é um livro só pra você jogar. O *D&D* são três livros que você precisa pra jogar. Em vez de você comprar um livro só pra jogar, você compra três, pra começar a jogar. Tem esses três livros do AD&D mais seis, cinco suplementos... desse tipo aqui. Esse aqui é do Vítor, né, mais cinco lá em casa. Que, depois que você leu isso daqui, você pode jogar. Não precisa mais

> nada. Daí, o resto do livro é ambientação, são os monstros que você pode encontrar, são... como é jogar numa aventura, como fazer anotação de aventura, como fazer mapas, são coisas assim que você precisa saber pra jogar.

O livro de RPG é instrumento para o jogo, sendo o jogo o mediador de leituras. São muitos os livros que os jogadores utilizam. Os jogadores trocam livros entre si, gastam suas mesadas neles, despendem tempo para leitura e interpretação das regras dos diferentes sistemas com o objetivo de viverem uma aventura imaginária da melhor forma possível.

A riqueza desse jogo pode estar na necessidade de leitura, porque além de lerem para ele, o jogo pode levar a outros tipos de leitura, ampliando o universo de possibilidades da imaginação:

> Marcelo: Eu, por exemplo, estava pensando. O jogo, a gente começou a jogar o *Gurps*, que é o sistema *Gurps*, a gente começou a jogar uma aventura baseada em *Duna* que é o livro que eu estou lendo. Eu comecei a ler o livro de ficção científica porque a gente ia começar jogar a aventura e eu precisava saber da... da ambientação da aventura, porque todo mundo já sabia, então, assim, ficava chato e a minha história era muito grande, então peguei o livro pra ler com meu amigo. Ele falou que tinhas umas páginas ali de um a duzentos que você vai saber tudo. Aí eu li... li até seiscentos e depois, fui pegando mais. Por isso que eu comecei a ler.
>
> Maria Teresa (P): Quer dizer que esse jogo pode, às vezes, levar vocês a um outro tipo de livro, né, um livro de ficção científica ou um livro informativo que dê mais elementos pra isso aqui?
>
> Marcelo: É isso. Porque, normalmente, até em vez de comprar um suplemento você prefere às vezes comprar um livro que é quase a mesma coisa. Um livro relacionado ao assunto vai te dar tanto o .... tanta base como um suplemento.
>
> Maria Teresa (P): Me fala desses livros que podem, que vocês podem comprar e que ajudam, podem ler, que podem ajudar o RPG. Você já me falou do *Duna*.
>
> Marcelo: É. O Duna é uma série de seis livros né, que é baseada, além disso existe... tem uns livros de Star Trec também que falam sobre as naves de Star Trec e tudo, tem um colega meu que tem alguns livros, sobre os episódios de Star Trec, também tem o RPG de Star Trec ... que no Gurps, no sistema Gurps, você pode jogar qualquer coisa que você quiser, qualquer sinal, qualquer tempo, qualquer coisa...

Nesse episódio um livro complementa o outro e ambos podem contribuir para o jogo e para a vida dos adolescentes, inclusive a vida escolar. Os jogadores têm uma leitura ampla ligada aos temas propostos pelo jogo o que lhes serve de fomento para imaginar e portanto produzir redações exigidas pelo colégio. Durante o jogo a prática da escrita também é usada, como afirma Marcelo:

> Marcelo: Enquanto a gente joga, normalmente eu peço pra anotar..., eu peço pra anotar os nomes que eu falo porque você encontra uma pessoa na rua, eu chuto um nome pra pessoa, daí eles anotam lá o que a pessoa faz, essas coisas, normalmente eu peço.

Marcelo se refere ao desenrolar da trama durante o jogo de RPG. Para que todos possam vivenciar melhor a situação é bom ter em mente todas as personagens, seus atributos e ações, e para não perder "o fio da história" é interessante anotar os dados que emergem no jogo para que futuramente as personagens possam interagir melhor. Além de anotações feitas em fichas próprias, o mestre e os jogadores podem fazer uso de mapas, cronogramas, desenhos e figuras para registro e desenvolvimento de uma aventura.

Certamente a leitura e escrita dirigidas ao jogo ajudam os adolescentes na construção de diversos tipos de conhecimento:

> Além de desenvolverem a imaginação, esses jogos acrescentam uma montanha de novos conhecimentos às crianças e jovens. Eles aprendem como eram as armas da Idade Média, princípios de projetos científicos como a nanotecnologia, a nascente indústria de microrrogôs, teorias de física que permitem planejar viagens no tempo e no espaço – e óbvio, aprendem inglês.(SIMONETTI e VALENTINI, 1998, p. 168).

O RPG parece estar desenvolvendo a leitura dos sujeitos entrevistados, levando-os a outras leituras que favorecem o seu crescimento no momento que constituem fonte de aprendizagens. Essa leitura e até mesmo a escrita no jogo constituem fonte de prazer porque permitem aos adolescentes estarem em grupo trocando informações, emoções, se identificando um com o outro ou com as próprias personagens que criam, inspirados na leitura realizada e nas experiências vividas. E como as crianças, eles também precisam descobrir um sentido para descobrirem o prazer de ler e escrever.

Temos hoje instrumentos modernos de leitura e escrita, entre eles o computador. Ele é usado por nossos adolescentes para se comunicarem a distância, para jogarem RPG, para joguinhos de diversos tipos que exigem atenção, rapidez e estratégias. Estar atento a esses instrumentos deveria fazer parte da prática de qualquer educador, considerando que podem estar se constituindo como mediadores de leitura e escrita de crianças e adolescentes.

3 – Considerações finais

> A escola hoje, tal como está organizada, parece-nos obsoleta, mesmo porque sua prática está muito distante do universo cultural da maioria dos estudantes. Não há relação entre a realidade social e a escolar. Em um mundo onde os meios de comunicação estão cada vez mais sofisticados e atraentes, ela tornou-se um local triste e desinteressante, onde nada causa prazer, o que fica patente através dos altos índices de evasão e reprovação e do descaso que os alunos demostram em relação à instituição. (Maria Angela Barbato Carneiro)[3]

Diante da realidade apontada por Carneiro nos propomos a interpretar o universo de leitura e escrita de crianças e adolescentes, para que nós educadores tivéssemos subsídios para um trabalho mais eficaz nas escolas.

Ao abordamos os sujeitos da pesquisa sobre suas práticas diárias, a leitura e escrita aparecem em suas falas muito ligadas às atividades escolares como coisas feitas por obrigação e destituídas de prazer. Em contra partida brincadeiras e jogos permearam quase que a totalidade das entrevistas, ou seja, brincar e jogar são práticas constantes e também prazerosas presentes na vida de nossos sujeitos. Durante essa exposição procurei enfatizar as brincadeiras e jogos como mediadores das práticas de leitura e escrita. Através do lúdico, brincadeiras e jogos podem se constituir processos significativos de leitura e escrita. A leitura, em função de um jogo, torna-se prazerosa, enquanto o que é feito para a escola apresenta-se como enfadonho. Passa-se horas em frente a um computador lendo e escrevendo via Internet, lê-se livros e suplementos para o RPG, brinca-se de escolinha repetindo leituras e escritas da escola ou inventando sobre as mesmas, escreve-se peças de teatro... e muito mais. São práticas desenvolvidas pela escola? Certamente não, pois nossa escola ainda não se deu conta que essas brincadeiras podem levar a um desenvolvimento do aluno. Pode-se trabalhar leitura, escrita, Ciências, História, Geografia, Matemática ... através de brincadeiras e jogos e ainda de maneira interdisciplinar.

O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1994, p. 157), isto implica em dar sentido aquilo que se escreve e ao que se lê, pois se tem prazer quando se produz sentido. O papel da escola está em resgatar e desenvolver os sentidos das situações de leitura e escrita na vida de crianças e adolescentes.

Só aprendemos aquilo que conseguimos perceber e representar, ou seja, aquilo que internalizamos. Vivenciamos as situações primeiro no nível social para então torná-las pessoais.

Numa situação de brinquedo e jogo o grupo experiencia e troca conhecimentos. Numa situação de brincadeira e jogos o grupo pode ser trabalhado para que desenvolva a leitura e escrita. Vimos que nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos eletrônicos e nos de imaginação leitura e escrita são instrumentos de prazer porque são necessários ao desenvolvimento dessa forma lúdica de conhecer o mundo.

Leitura e escrita, quando associadas à brincadeiras, são significativas e o gosto por elas se torna mais evidente. Cabe a escola resgatar o valor do jogo e das brincadeiras tanto quanto atividade didático-pedagógica, como espontânea. Talvez assim o tempo de ler e escrever possa se aproximar do tempo de brincar.

Notas:

1-A letra P que aparece ao lado dos nomes tem o objetivo de identificar o pesquisador no processo de entrevista.

2- RPG é a sigla de Roleplaying Game e significa "jogo de representação". Surgiu nos EUA em 1973. De uma sessão de RPG participam o mestre e os jogadores. A função do mestre é apresentar ao grupo de jogadores uma história, que contenha enigmas, charadas, situações que exigirão escolhas por parte dos jogadores. Estes, por sua vez, criam e controlam personagens que viverão a aventura, discutindo entre si as escolhas e as soluções que darão à história. MARCATTO, 1996)

3-Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC - São Paulo.

4 – Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo e Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRUHNS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** São Paulo: Papirus, 1993.

DOLTO, Françoise. **A causa do adolescente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento da raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames.** São Paulo: Summus, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MARCATTO, Alteu. **Saindo do Quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

SIMONETTI, Eliana e VALENTINI, Cintia. "Melhores que os pais" **. Revista VEJA** . São Paulo: Editora Abril. Ano 31- n º 50.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **La Imagination y el arte en la Infancia**. México: Hispanicas, 1987.

_____ . **Obras escogidas: psicología infantil.** Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor Dis., S. A , 1996.

MÚSICA: ESSA ARTE NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE LEITURA

Lussandra Drummond de Alvarenga (UFMG)

"Adormece o teu corpo com a música da vida.
Encanta-te.
Esquece-te."
(Cecília Meireles)

É fácil perceber que a grande maioria das nossas escolas encontra-se limitada a uma forma de ensino que se volta somente para a leitura de linguagem verbal, e a entende como um produto acabado: apenas decodificação de signos lingüísticos.

Trabalhando com o processo de formação do leitor e buscando ultrapassar as fronteiras deste modelo tradicional de ensino, adoto a conceituação de leitura de Maria Helena Martins: "processo de compreensão abrangente de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem." [1]

Acredito que seja preciso ampliar as possibilidades de leitura através, também, de linguagens não-verbais (como a música, o cinema, as artes plásticas), para que seja possível a formação de um leitor competente, isto é, portador de expressão individual, que constrói o sentido do texto, e não um mero receptor passivo.

Escolhi, então, para desenvolver o meu trabalho, a linguagem musical. Mais precisamente, a linguagem da música erudita.

A meu ver, o contato, inédito e contagiante, com esse gênero de música, é um meio de fazer da escola "o espaço da alegria cultural"[2]. O prazer, ou usando as palavras do educador francês Georges Snyders, a "alegria" despertada pela música vem atuar como fonte de ampliação do interesse cultural, de busca de outras formas de arte, de outras formas de linguagem. Através da música, a criança pode caminhar no sentido de desabrochar sua

sensibilidade e expressividade, desenvolvendo, com isso, sua capacidade de leitura. Pode, enfim, tornar-se um leitor competente, ou melhor,

> "um leitor total – quer dizer, totalmente múltiplo, (...) [que] não descodifica, *super-codifica;* (...) apoiando-se num carrocel de linguagens." [3]

Além disso, é preciso universalizar a música erudita e dessacralizar o mito de que só um leitor intelectualizado possua sensibilidade suficiente para interpretar tal linguagem.

Vista como uma música complexa, mais elaborada e, portanto, de difícil compreensão, a música erudita ficou restrita a um número pequeno de pessoas – aquelas ditas intelectualizadas. Tornou-se alvo de distância e reverência: objeto não pertencente à massa popular. Acredita-se, inclusive, que para levá-la à escola, seja preciso que os alunos carreguem consigo um certo grau de aptidão para sua recepção.

Engano colossal.

Para conhecer e apreciar a música erudita, é preciso, apenas, despertar o interesse. Cabe ao educador a função de democratizar as diversas formas culturais e intervir como um guia rumo à arte. Como sugere Georges Snyders, "a escola tem por vocação proporcinar uma alegria diferente dos prazeres costumeiros encontrados fora dela. A escola deve proporcionar a alegria da cultura." [4] Assim, a meu ver, cabe ao educador oferecer a oportunidade às crianças de experimentar a "alegria" da música erudita.

Nessa perspectiva, para desenvolver minha proposta didática, tracei um caminho diferente para que a criança pudesse aprimorar sua capacidade de leitura.

Tendo como instrumento o texto musical, preocupei-me, antes de tudo, em dar à leitura seu sentido amplo:

> "ser verdadeiramente uma produção: não já de imagens interiores, de projeções, de fantasmas, mas à letra de *trabalho:* o produto (consumido) transformado em produção, em promessa, em desejo de produção." [5]

Dessa forma, a música erudita, como texto a ser lido, seria o objeto de trabalho da criança. Sua audição culminaria em leituras diversas, isto é, em reivenções construídas sob várias formas de linguagem, como a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a dança.

Num primeiro momento, a criança-leitora, fazendo uso da sua percepção, apontaria suas impressões sobre a música ouvida. Comportaria como um leitor-intuitivo, fornecendo uma resposta imediata ao texto musical, através da construção de um sentido. Num segundo momento, passaria por um breve processo de musicalização, no qual seriam apresentados compositores, instrumentos que compõem uma orquestra e os parâmetros básicos da música (altura, duração, intensidade e timbre) – o que proporcionaria uma certa compreensão da linguagem musical e, conseqüentemente, ampliaria as possibilidades de leitura.

Para mostrar a pertinência e relevância desse trajeto, apresento, então, alguns resultados parciais, obtidos com a realização dessa proposta na SEJA – uma creche que atende crianças social e economicamente carentes em Belo Horizonte.

Treze dessas crianças, de faixa etária entre oito a doze anos, vivenciaram músicas de Beethoven, Mozart, Bach e Tchaikovsky e fizeram dessa audição, realmente, um instrumento de leitura e produção.

A música de Beethoven, mais precisamente o primeiro movimento (*Allegro con brio*) da 5ª Sinfonia , no entanto, constituiu a atividade mais longa e ampla e, por isso, acabou abrangendo os aspectos abordados pelas atividades com as músicas de todos os outros compositores. Por esse motivo, permito-me limitar, daqui em diante, à apresentação das atividades de leitura realizadas somente com essa música.

Com a intenção de despertar maior interesse, a audição dessa sinfonia foi feita em conjunto com a apresentação da figura de Beethoven.

Inseridas num mundo ainda desconhecido, as crianças foram tomadas por uma enorme curiosidade. A primeira surpresa que tiveram foi descobrir que existia um outro Beethoven além do cachorro do filme. A segunda foi causada pela informação da tragédia da surdez do compositor – o que as sensibilizou ao ponto de se recusarem a acreditar em tal fato. Foi preciso que assistissem a um trecho do filme *"Minha amada imortal"*, que evidenciava e, de certa forma, comprovava a questão da surdez, para que se convencessem.

Num interesse e entusiasmo crescentes, as crianças realizaram, com o primeiro movimento da sinfonia, o que Barthes chama de "leitura enamorada: aquela que volta ao texto e dele se alimenta" [6], pois não se contentaram em ouvir o excerto musical apenas uma vez. Diante disso, fiz a proposta de uma leitura: pedi que, a partir do que tinham ouvido, construíssem, oralmente, uma história. Com dificuldade, acabaram por reproduzir a história da vida do compositor.

Buscando mais resultados, insisti ainda na mesma leitura, mas de uma outra forma: através da linguagem do desenho.

A reação foi outra. Entre papéis e lápis de cor, os meninos trocaram idéias, ajudaram uns aos outros e quiseram que a sinfonia se repetisse até o momento em que a atividade fosse concluída. Foi através da internalização musical e da colaboração mútua entre as crianças, então, que os desenhos surgiram, abrindo espaço para a realização de uma nova leitura.

Na verdade, os desenhos foram a maneira, ou melhor, o modo simbólico que as crianças encontraram para explicitar a significação que davam àquele movimento da 5ª Sinfonia. Foram, enfim, o meio através do qual as histórias, ou seja, as leituras viessem à tona.

Várias foram as narrativas geradas com os desenhos, sendo interessante observar um ponto comum entre elas: todas constróem-se em torno da figura de Beethoven. Uma única história desvincula-se da imagem do compositor – a de Brener. Este traz seu mundo sócio-

cultural para o papel: sua produção remete à história de um cachorro que ele tinha e que morreu em conseqüência de uma doença que fez a bochecha inchar. Todas as outras crianças partem da figura do compositor para construir o desenho-narrativa.

Alysson, Júnio e Jonathan criam a personagem de Beethoven como um pianista que leva emoção às pessoas e as impressiona com seu talento musical, mesmo surdo.

Camila e Amanda apresentam histórias ligadas aos sentimentos que Beethoven quis provocar ao compor a 5ª Sinfonia: emoção, alegria e amizade.

Jason, além de fazer o mesmo que Camila e Amanda, traz Beethoven para a vida cotidiana: cria a história da infância do compositor, quando este compunha e, ao mesmo tempo, brincava na gangorra.

Já Amayí volta-se para o mundo dos animais, criando uma intertextualidade com o conto popular alemão *"O tocador de flauta de Hamelim"*, ao apresentar Beethoven tocando piano na floresta, para fazer com que os animais voltassem para o seu lugar de origem – o que evidencia o mesmo grau de poder e magia entre a música do compositor e daquele flautista que faz com que os ratos abandonem a cidade invadida.

Essa experiência com a narrativa, através do desenho, deixou claro, portanto, que o êxito das crianças no processo de construção de sentido pode ser alcançado quando se entrelaçam mais de uma forma de linguagem. A leitura do primeiro movimento da 5ª Sinfonia, de Beethoven, só foi melhor expressa quando se uniu palavra e desenho.

A união da música, da oralidade e do desenho proporcionou o desenvolvimento da expressividade de cada criança. Tornou possível o aparecimento de leitores-recriadores: que reiventam o texto lido, que fazem deste um objeto de nova produção. Fez nascer, enfim, indivíduos confiantes e portadores de cultura.

Jason, ao apresentar-me seu segundo desenho, não hesitou em dizer: "Não é mais o cachorro. Agora é Beethoven, o magnífico."

Notas

[1] MARTINS. *O que é leitura*, p.30

[2] SNYDERS. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, p.11

[3] BARTHES. *O rumor da língua*, p.37

[4] SNYDERS. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*, p.16

[5] BARTHES. *O rumor da língua*, p.37

[6] Ibidem, p.27

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. (trad. António Gonçalves). Lisboa: Edições 70, Lda., 1984.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música*? (trad. Maria José do Amaral Ferreira).3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

INFLUÊNCIAS DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DE MESTRES DE ROLEPLAYING GAMES (RPG) COMO LEITORES E ESCRITORES

Andréa Pavão, mestranda em Educação, PUC/RJ

Introdução

O tema desta comunicação é um recorte de uma pesquisa que tem como tema geral os *Roleplaying Games* (RPG). O interesse por esses jogos nasceu da prática docente, pelo fascínio que desperta entre os jovens e por envolver diretamente atividades em torno da leitura e da escrita. Dentro deste tema geral, concentrei-me especificamente em conhecer a trajetória de mestres de RPG e suas práticas de leitura/escrita. Com este intuito, lancei-me no universo do RPG com três frentes de interação empírica: *o "mundo do RPG"*, *o acompanhamento de um grupo de RPG* e *entrevistas com 23 mestres de RPG* de diversas faixas etárias e de diversos ambientes sociais do Rio de Janeiro e de São Paulo.

O referencial teóricio baseia-se principalmente nas reflexões de M. Bakhtin que são incorporadas tanto na abordagem empírica quanto na discussão dos achados de campo. Além deste autor, busco diálogo também com Walter Benjamin, F. Adorno e Jorge Larrosa, entre outros, com o objetivo de discutir o conceito de leitura/escrita como experiência na contemporaneidade.

Dentre os resultados da pesquisa, chamou-me atenção o papel da mídia na formação destes mestres como leitores e escritores. A leitura de quadrinhos e os desenhos animados da televisão parecem contribuir para uma boa relação com a leitura/escrita.

Há uma grande quantidade de mestres de RPG que se tornou autor seja de livros de RPG, de textos de revistas em quadrinhos de terror, aventura e ficção científica, seja de contos que são publicados nos *Fanzines* que eles produzem alternativamente. Nestas produções, observou-se a recorrência de elementos da mídia que vão sendo reapropriados e resignificados através da elaboração de novos textos. Essas práticas de leitura/escrita constituem *experiência* no sentido benjaminiano? De que forma estão envolvidas com as relações culturais nos países de capitalismo tardio? A leitura da mídia pode ser entendida como uma manifestação de *barbárie positiva* segundo as reflexões de Walter Benjamin?

Inicio este trabalho com algumas palavras sobre RPG e o papel do mestre no jogo. Em um segundo momento, apresento as categorias com as quais trabalhei o material de

campo no que diz respeito à caracterização dos mestres de RPG. Em seguida, desenvolvo a questão da trajetória de formação dos mestres da chamada terceira geração. A partir deste item, discuto a questão da mídia como texto com o qual os mestres dialogam na produção de novos textos. Seguem-se algumas considerações finais e a bibliografia básica de referê ncia.

Algumas palavras sobre RPG e o papel do mestre no jogo

RPG é a sigla de *Roleplaying Game*, "jogo de representação" que exige a leitura de um livro de regras cuja publicação tem conquistado espaços cada vez mais significativos no mercado editorial. Uma idéia que começou nos EUA no início dos anos setenta, como evolução dos jogos de guerra e muito influenciado pela literatura de Tolkien (1994), e que se espalhou pelo mundo rapidamente.

No Brasil, no início, o acesso foi restrito a grupos reduzidos de adolescentes que dominam o Inglês. Há cerca de doze anos, contudo, surgem as primeiras traduções para o Português, cativando quantidades expressivas de jovens. Hoje, no Brasil, o mercado se abre para publicações de RPG nacionais, como por exemplo "O desafio dos Bandeirantes", com seres fantásticos que fazem parte da mitologia nacional como o Saci, a Iara, o Curupira e o Boitatá, além de diversos eventos em museus e bibliotecas, produção de radionovela e filme nos moldes do RPG.

A prática dos *Roleplaying Games* também tem adquirido um aspecto instrumental, seja como dinâmica em atividades de grupos de empresas, em programas sociais envolvendo menores de rua, doentes terminais, ou mesmo como atividade psico-terapêutica e pedagógica (Marcatto, 1996).

Mas o que é exatamente, RPG? Professores de áreas diversas apropriam-se dele como instrumento didático. Profissionais da área de Letras tomam-no como objeto de pesquisa e as prateleiras das livrarias reservam espaços cada vez mais generosos para os livros deste jogo. Podemos dizer que os livros de RPG são em geral bastante volumosos, repletos de regras, descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual. Os atores dessa aventura são o mestre e os jogadores, usualmente chamados de *players*. O texto do livro de regras é lido em geral pelo mestre que, nas sessões de RPG então, apresenta uma história, uma aventura ao grupo de jogadores, criada por ele, a partir da leitura do livro. A aventura proposta deve conter enigmas, charadas e situações que exigirão escolhas por parte dos jogadores. Cada

participante, tal como um autor de ficção, constrói um personagem para si, detalhando seu perfil psicológico, suas habilidades intelectuais e físicas, suas preferências e seus trunfos, assim como suas deficiências, que vão garantir o "tempero" da ficção. Esses personagens devem adequar-se a um ambiente, proposto pelo livro do mestre, no qual a trama se desenrolará. O ambiente onde se desenvolve a aventura, no linguajar desses grupos, é chamado de *mundo* ou *cenário*.

Existem alguns *mundos* clássicos, dentro do universo de sistemas de jogos de RPG, que *ambientam* suas aventuras; *mundo medieval*, *futurista*, de *vampiros* ou *dragões*, entre outros[1]. Os participantes assumem o papel de seus personagens e a aventura tem início. O mestre *mestra* (para utilizar o jargão do grupo) a aventura, descrevendo uma situação inicial que funciona como um “chamado para aventura”. A partir desta descrição, os jogadores começam a inserir seus personagens no jogo e o mestre vai conduzindo os caminhos do desenrolar da história a partir das ações dos mesmos, muitas vezes com o auxílio de dados - cujo resultado arbitra se a ação empenhada pelo jogador será bem sucedida ou não - ou simplesmente pela observação da ficha do personagem, de suas habilidades para o desempenho de tal ação, além da força interpretativa do jogador ao desenvolver a ação. Dependendo do sistema utilizado, o mestre pode servir-se de dados ou cartas, conferindo um espaço ao acaso, para definir o destino dos personagens e o desenrolar da trama. Neste jogo, não há ganhadores ou perdedores. O objetivo do jogo encontra-se justamente em desenvolver uma narrativa, em desenvolver ações que abram os caminhos da trama proposta pelo mestre.

Os participantes atuam, como em uma dramatização, adotando posturas e vozes criadas para a caracterização de seu personagem. Uma narrativa vai sendo assim, construída, oral e coletivamente. Uma sessão de RPG pode durar muitas horas, quatro, seis, dez... Alguns grupos reúnem-se periodicamente, outros chegam a viajar juntos para sítios e casas mais amplas onde possam viver suas aventuras por *mundos* virtuais.

Além de pesquisar sistemas de jogos, os mestres comumente servem-se de livros de história, geografia ou ficção, gibis, filmes, fotos, buscando dados para enriquecer a aventura, que é considerada tão mais interessante quanto maior seu teor de suspense, aventura, perigo e coerência interna.

Na elaboração do personagem, os "atores-jogadores-leitores-autores" constróem, a subjetividade de seus personagens. Esses personagens tomam, desta forma, uma existência

[1] Há diversos *sistemas* de jogos de RPG. Entende-se por *sistema* de RPG, um determinado conjunto de regras de jogo que normalmente está associado a um determinado cenário. Entretanto, o sistema GURPS de RPG apresenta um único conjunto de regras que serve de base para o desenvolvimento de aventuras em diversos *cenários*: Mil e Uma Noites, Medieval, Imperio Romano, etc.

tanto subjetiva quanto física através das performances teatrais. Os personagens ganham vida; alguns jogadores atuam com seus personagens por vários anos.

Alguns mestres costumam redigir um pequeno texto para ambientar os *players* à situação que ele criou e que dá início à aventura. Há também notícias de mestres que escrevem contos a partir da aventura desenvolvida com a participação dos *players*. Os autores de RPG são em geral mestres que, insatisfeitos com os sistemas de jogo oferecidos no mercado, decidiram criar seu próprio sistema de jogo.

Em seu livro, dedicado à utilização de RPG como instrumento pedagógico, Alfeu Marcatto escreve: "O RPG também pode ser usado como um método para criar histórias. Nos EUA, freqüentemente, os jogadores escrevem a aventura vivida e a transformam em livros de ficção." (1996:16). A tese de Doutorado da professora Sônia Rodrigues Mota do Departamento de Letras da PUC, intitulada " Roleplaying game: a ficção enquanto jogo", faz o mesmo tipo de aposta, abordando o RPG como instrumento de construção de ficção. Marcatto, chega a concluir em seu livro: «Tudo isso torna o RPG muito mais que um jogo. No prefácio de GURPS (um dos mais vendidos sistemas de RPG) o editor afirma: "Os participantes redescobrem a arte ancestral de criar, ouvir e contar histórias".» (Marcatto, 1996:16)

Os indícios sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita a partir do RPG constitituiram o foco de interesse desta pesquisa. A partir das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem e a comunicação, foi construída a seguinte questão: com quais textos os mestres de RPG dialogam na produção de novos textos?

Da Adaga de Prata aos Senhores do Caos

Em uma das primeiras entrevistas que realizei, Álvaro (mestre paulista, trabalha em uma editora de RPG)[2] me chamou atenção para o fato de haver gerações de mestres que correspondiam ao movimento de entrada do RPG no Brasil, e que desta forma, não era possível falar dos mestres de RPG em geral, haveria ao menos três gerações de mestres com características bastante diversas e relações específicas com as práticas de leitura/escrita.

Mas foi José Carlos (carioca, 29 anos, formado em Comunicação pela PUC-Rio e autor de alguns livros de RPG) quem melhor sistematizou essa questão, fazendo uma bela e bem-humorada análise histórica do movimento de RPG no Brasil e a caracterização das três gerações de mestres e suas idiossincrasias.

[2] Todos os nomes dos mestres citados neste artigo são fictícios. A opção metodológica se deu em função do reconhecimento de que suas falas, uma vez recortadas e retrabalhadas em outro contexto, já não mais lhes pertencem.

Segundo a análise de José Carlos, a primeira geração de mestres de RPG corresponde ao que ele chamou de “idade da pedra do RPG”. Os primeiros jogos de RPG apareceram no Brasil trazidos por adolescentes que fizeram intercâmbio nos EUA, representantes portanto, segundo ele, de uma camada social de grande poder aquisitivo. José José Carlos chama esse período de “idade da pedra” porque o pessoal trazia os livros (em inglês) e estes iam sendo reproduzidos em xerox, mas como os dados não podiam ser reproduzidos, começaram a usar saquinhos com diferentes números de pedras de bingo para jogar[3]. O primeiro livro de RPG, lançado e distribuído pela TSR, editora organizada pelo próprio grupo de americanos que inventou o jogo, foi o Advanced Dangeus and Dragons (AD&D), um jogo ambientado na idade média. Este jogo tem um sistema de regras muito complexo que atraía os aficcionados por números, segundo José Carlos, principalmente o pessoal de engenharia.

O jogo foi se difundindo pela cópia xerox predominantemente no ambiente acadêmico. Foi a “idade da xerox”, segundo José Carlos. Por esta época, já era possível importar os dados, mas a importação dos livros era difícil e ainda não havia uma distribuidora no Brasil. Os livros eram comprados nos EUA e o acesso se restringia ao meio acadêmico, por quem dominava o inglês e tinha familiares e conhecidos que podiam fazer viagens ao exterior.

Mais tarde, a editora Devir, então especializada na importação e distribuição de HQs americanos, recebeu uma encomenda de importação de livros de RPG. Os livros importados foram imediatamente vendidos. Percebendo a potencialidade do mercado, a editora passou a importar sistematicamente este material. O público se expandiu, mas continuava restrito àqueles que dominavam o inglês e que segundo análise de José Carlos, tiveram acesso a cursos de inglês e viagens ao exterior, o que corresponde a uma camada social de grande poder aquisitivo e de acesso à educação.

As primeiras convenções de RPG aconteceram nas universidades e o movimento começou a ganhar a atenção da mídia. Em 1991, a Devir lançou a tradução do RPG Gurps. No mesmo ano, é lançado “Tagmar”, primeiro RPG criado por jovens mestres brasileiros. No ano seguinte, é lançado “Desafio dos Bandeirantes”. Por essa época, foi realizada a primeira grande convenção de RPG no Rio, com a participação de Mark Rein-Hagen, autor do RPG “Vampiro”. Com “Vampiro”, o RPG se populariza. Simultaneamente, surgiram novas opções de “lazer interativo” como denominou José Carlos que, segundo ele, competem com o RPG, tais como Internet, vídeo-games mais sofisticados e CD-ROMs, de

[3] Deste jeito, refaziam os dados de diversas faces utilizados nos jogos de RPG. O D10, como é chamado o dado de dez faces, por exemplo, era representado por um saco com dez pedras de bingo de 1 à 10, e assim por diante.

tal forma que, curiosamente, o RPG que havia sido uma forma de entretenimento restrita às camadas mais abastadas da sociedade, acabou por representar uma opção econômica de diversão para as camadas mais populares, uma vez que com a aquisição de um único livro que custa em torno quarenta reais, um grupo de seis pessoas em média pode se divertir por muito tempo, pois a partir de apenas um livro, pode-se criar tantas aventuras quanto a imaginação permitir.

Segundo José Carlos, todo esse movimento histórico pode ser traduzido pelos nomes das associações de RPG no Rio de Janeiro: "Adaga de Prata", primeira associação de RPGistas da zona sul do Rio responsável pela organização das primeiras convenções que surgiu no ambiente universitário (PUC-Rio), e "Senhores do Caos", associação de Village Pavuna que organiza atualmente os eventos do SESC de Engenho de Dentro entre outros. Esta segunda associação tem uma história bastante diferente da primeira.

A primeira geração de mestres de RPG caracteriza-se, segundo José Carlos, por um elevado poder aquisitivo, acesso ao ensino superior, fãs de ficção científica e fantasia. "Um público bem *nerd*"[4], diz ele, que lia Isac Azimov e *Senhor dos Anéis*: "Hoje, se você perguntar para esse pessoal daqui do encontro, que joga Vampiro, se já leu *O Senhor dos Anéis*, ninguém leu. Há cinco anos atrás, se você perguntasse para qualquer um, o cara que não leu *O Senhor dos Anéis*, simplesmente não existe."- diz José Carlos.

A segunda geração estaria relacionada com o sistema de jogo "Gurps", que não exigia domínio do inglês, já que este foi o primeiro RPG traduzido. O sistema de regras ainda é bem complicado mas é um sistema único para diversos "cenários" (medieval, império romano, vikings, astecas...) o que atrai um público mais variado, menos "nerd" e cujo poder aquisitivo não precisa necessariamente ser tão elevado quanto o da geração precedente.

A terceira geração está ligada ao lançamento de "Vampiro", que pegou um público novo, "que é o adolescente qua a gente poderia chamar de alternativo, o cara que gosta de sair à noite, o cara que gosta de Rock, já tem outras referências, uma outra cabeça", segundo José Carlos. O sistema de regras do "Vampiro" é bastante simplificado e a interpretação é mais valorizada, surgem os "Live-actions"[5]. O tema de Vampiro pode ser ambientado em qualquer tempo histórico, inclusive o nosso próprio e além disso, o drama existencial dos vampiros desloca radicalmente o RPG dos seus ancestrais jogos de guerra,

[4] Esta categoria é desenvolvida na dissertação de mestrado cuja redação encontra-se em sua fase final, a partir dos próprios enunciados dos entrevistados. Em linhas gerais, a categoria "nerd" parece identificar-se com jovens muito estudiosos (CDFs, segundo os entrevistados) mas que isolam-se dos movimentos culturais e populares de sua geração. Esta categoria tem portanto, um carãter negativo no conjunto de sinificações compartilhadas pelo grupo.

[5] Modalidade especial de jogar RPG na qual mestre e jogadores saem da mesa de jogo e tomam o espaço investindo na representação cênica.

atraindo um público “mais cabeça”. Com Vampiro, o RPG começa também a atrair seu público feminino.

Segundo José Carlos, essa terceira geração lê bem menos, alguns mestres sequer lêem o livro básico de Vampiro. Como suas regras são bastante simples, vão sendo transmitidas oralmente. As principais fontes destes mestres seria a mídia, os filmes americanos de ação, vídeo-games e gibis. Quando entrevistados, diversos mestres de terceira geração que mestram Vampiro, referiram-se fortemente a películas de cinema sobre o tema. Contudo, há sempre as excessões, de maneira que essa análise orienta a sistematização dos dados empíricos, contextualiza-os, mas não pode ser considerada propriamente uma categoria de análise.

O interesse empírico desta pesquisa que se concentrou mais fortemente nesta terceira geração, justifica-se por duas razões básicas: em primeiro lugar, porque os representantes desta geração lideram o mundo do RPG atualmente, e portanto, a maioria dos entrevistados faz parte deste grupo; e segundo porque este recorte abarca uma certa comunidade de leitores que muito provavelmente, representa toda uma geração de jovens leitores, atualizando as pesquisas existentes na área.

A trajetória de formação da chamada terceira geração

O ambiente familiar parece ter grande influência na formação de mestres de RPG (principalmente os de 1ª e 2ª geração) como leitores/escritores. Na fala de alguns mestres de terceira geração, parece que os primeiros contatos com os livros fica a cargo da escola, embora esta influência seja normalmente negada no começo da interlocução. Monteiro Lobato também aparece com frequênica nos relatos.

A leitura de gibis tem grande importância no início da trajetória da maioria dos leitores entrevistados. Enquanto os livros infantis escolares muitas vezes são considerados “bobos” e “chatos de dar raiva”, as histórias em quadrinhos são sempre lembradas com grande prazer.

Cláudio disse sempre gostar de ler “desde a mais tenra idade”, mas admite que o que mais o ajudou a ler inicialmente foram os quadrinhos. “Eu acho gibi e história em quadrinhos excelente na leitura (...) Porque você tem a imagem junto com o texto e ao contrário do vídeo que você tem que aprender naquela velocidade. Na história em quadrinhos, você aprende na sua própria velocidade”.

Segundo Lovreto (1993), é preciso reconhecer que o quadrinho é o primeiro livro de leitura de uma criança e que sua acolhida pelo mercado infantil assim como o adulto, deve-se ao fato de reunir "magicamente" tanto a arte gráfica, a literatura, quanto a agilidade do cinema. Para o autor, "o impacto visual é a "mola" que move a vontade de ler".

> Então, quando eu comecei a ler, eu lia muito quadrinhos, eu sempre li quadrinhos, muito! (...) Na época, quando era pequeno, eu lia super herói. Primeiro, eu comecei a ler super-herói... um pouquinho de Mônica e Cebolinha, lia também, mas não era o que eu comprava, eu comprava mesmo era super-herói e eu gostava... (José Carlos)

A referência aos quadrinhos na formação dos mestres de RPG como leitores não aparece apenas entre os mais jovens. Álvaro lembra do papel do Saci Pererê na aquisição da leitura:

> Na verdade, eu comecei a ler muito cedo e a minha mãe disse que eu aprendi a ler com cinco anos, e com oito, eu fazia palavra cruzada. Mas a coisa que eu lembro que mais me cativava a ler quando eu era criança era o gibi do Saci Pererê, que o Ziraldo fazia na edição Cruzeiro, que era um grupo de personagens. Eu lia outras coisas, mas o Saci Pererê era especial. Por quê? Porque todos os personagens do Saci brincavam das mesmas coisas que eu brincava, aquele mundo eu conhecia muito bem, aquele mundo me fascinava.

No relato de Álvaro, encontramos outro aspecto da leitura dos quadrinhos que encanta os leitores, o fato de apresentarem situações muito próximas ao cotidiano infantil, em linguagem coloquial.

Na trajetória de Antônio Maurício, o partilhamento de leituras constituia-se um estímulo em sua formação como leitor. Antônio Maurício diz ler bastante. Desde pequeno, lia todo tipo de revistinha em quadrinhos. Seus pais compravam as revistas: "Meu pai e minha mãe sempre se amarravam, tinham uma satisfação de comprar isso pra mim".

As leituras partilhadas com o pai se resumiam ao mundo dos quadrinhos e apesar de serem leitores vorazes (de quadrinhos), Antônio Maurício desconsidera essas práticas em sua fala: "Eu sempre gostei de ler desde pequeno, mas era sempre porcaria, era sempre ***coisa que não tinha nada a ver com cultura***, Mônica, essas coisas assim. Uma vez ou outra aparece um revista do Tio Patinhas explicando um termo complicado que eles usam, isso aí é louvável. Mas não é nada que se diga: "Oh, é cultura para uma criança." Mas já estimula a ler".

A mídia como texto para dialogar

A análise das entrevistas com os mestres da chamada terceira geração bem como o acompanhamento das sessões de um grupo de jogadores de RPG, apontam para a forte influência que a mídia tem na formação destes mestres. As referências a filmes de ação americanos, de ficção científica e de terror, além das histórias em quadrinhos são muito presentes.

Interessante, que a partir destes elementos, jovens mestres alimentam sua capacidade criativa produzindo novos textos que muitas vezes são paródias bem-humoradas de fragmentos da chamada cultura popular.

Além da produção de uma narrativa oral construída coletivamente, muitos mestres, como já foi dito, tornam-se autores de contos, livros de RPG, histórias em quadrinhos, fanzines, páginas da Internet. Também nestas produções, vemos o quanto os *textos* consumidos pela mídia são retrabalhados e incorporados.

Algumas considerações finais

O que lêem e escrevem mestres de RPG? Como se relacionam com estas práticas? Qual o valor destas práticas no jogo de RPG? Qual o papel da imagem e da mídia nas práticas de leitura/escrita na comtemporaneidade?

Talvez não seja injusto afirmar que haja universos que demandem do mestre um domínio maior da leitura, como por exemplo o RPG AD&D, que como vimos, foi o preferido das primeiras gerações de mestres de RPG. Isso se dá, provavelmente, porque este jogo requer conhecimentos, que não estão tão presentes na mídia quanto os elementos que compõem, por exemplo, o universo de *Vampiro,* ou ainda RPGs como *Conan,* que são feitos a partir de produções da mídia, para os quais, o mestre precisa sobretudo, ter um bom domínio da cultura popular.

As entrevistas dos mestres de terceira geração, em geral, apontam para um maior consumo de mídia em relação à leitura de livros. Contudo, o material de campo revela algumas excessões significativas, nos chamando atenção mais uma vez, para os riscos das generalizações.

Curioso também, o papel que a imagem têm para estes jovens leitores em suas práticas. Além dos livros de RPG serem fartamente ilustrados, lêem-se muitos quadrinhos e mais curioso ainda, notarmos como o suporte livro é confundido com o suporte cinematográfico. Em diversas falas dos entrevistados, pudemos observar como se começa a falar de um livro e acaba-se por descrever cenas da adaptação desta mesma obra para o cinema como se a mudança de suporte não fizesse a menor diferença. A leitura se identifica muito fortemenete, entre este grupo de leitores (mais especificamente entre os mestres ditos de terceira geração), às imagens. Isso pode ser notado não apenas por pequenos deslizes nas próprias falas dos mestres sobre suas leituras, quanto por sua atuação em jogo, onde comumente buscam referências cinematográficas para descreverem uma cena, por exemplo, onde se desenvolve uma ação da aventura.

Os livros de RPG, por si próprios são uma miscelânia de inúmeras referências culturais, eruditas e populares. Mota, em sua tese, chega a propor algumas aproximações entre o RPG e a obra de Monteiro Lobato, naquilo que a autora chamou de *pilhagem narrativa*. A obra de Lobato também é composta por inúmeras apropriações de clássicos de nossa cultura, que mesclam-se a elementos da cultura popular brasileira, e nem por isso foi subestimada, muito pelo contrário.

Sobre o conteúdo das mochilas dos mestres de RPG, parece que houve um empobrecimento em relação ao suporte livro, com um aumento significativo de referências da mídia, conforme nos indicaram os depoimentos dos mestres ditos de primeira geração. Nas mochilas destes, a mitologia de Tolkien, livros de mitologia grega, ficção científica, política. Nas mochilas dos mestres ditos de terceira geração, muitas histórias em quadrinhos, seriados de TV, filmes de ação, de ficção e de fantasia, suplementos, como também alguns autores de terror como Edgar Alan Paul e Stephen King.

A leitura parece ser um atributo realmente necessário para o desempenho do mestre, mas o discurso dos mestres de primeira geração parece reproduzir certas ideologias difundidas pelo senso comum de que se lê cada vez menos em função do bombardeio da mídia. Rocco (1996), reconhece os “mass media” como novos espaços importantes de leitura/escrita, e adverte não se poder dizer que o hábito de leitura no Brasil tenha diminuído em função do incremento dos meios de comunicação de massa, uma vez que não temos um passado onde esse hábito tivesse sido de fato significativo.

Mestres de RPG lêem e escrevem bastante, mas será que podem ser considerados *bons* leitores e escritores? Uma grande dificuldade que se apresentou na fase de análise dos relatórios e das entrevistas elaborados a partir do mergulho no campo empírico, foi a construção de um conceito de leitura e de escrita que norteasse essa análise. Diante do material de pesquisa, surgiram algumas questões absolutamente inquietantes: o que é ler e

escrever? Que tipo de práticas poderiam ser reconhecidas como práticas de leitura/escrita? Haveria a boa e a má leitura, assim como a boa e a má escrita? Uma pessoa, por exemplo, que concentra suas práticas de leitura em revistas em quadrinhos pode ser considerada um legítimo leitor? Ler o livro *Entrevista com Vampiro*, por exemplo, é uma experiência comparável a de assistir ao filme produzido a partir dele?

A tensão entre as reflexões de Adorno e Benjamin sobre os movimentos culturais na modernida de parece oferecer um campo fecundo para o encaminhamento das questões que surgiram nesta pesquisa.

Por um lado, temos a visão apocalítica de Adorno (1985), na qual as produções culturais no mundo capitalista são consideradas produtos da indústria cultural através da qual a cultura é massificada, transformando-se em mais um produto de consumo. Seguindo sua inspiração teórica, poderíamos concluir que as práticas de leitura e de escrita de mestres de RPG são uma espécie de banalização daquilo que seria a *cultura autêntica*.

Porém, se tomarmos o horizonte teórico de Benjamin (1994), estas mesmas práticas poderiam ser vistas como uma forma de barbárie positiva, através da qual a obra de arte ***liberta-se*** de seu valor de culto, de sua aura, e adquire valor de socialização, proporcionando o seu acesso a um número bem maior de leitores, e não apenas de uma elite esclarecida.

Não pretendo, entretanto, dar um caráter conclusivo a este texto, que é apenas mais um olhar sobre a questão, e que traz alguns poucos *achados* e muitos *perdidos*. Creio que não se trata aqui de optar pela perspectiva teórica de Adorno ou de Benjamin, mas antes disso, pensar a questão dentro da tensão que estas duas perspectivas nos oferecem para reflexão. Lanço aqui minha garrafa ao mar, e cabe agora ao leitor interagir com este texto e dar-lhe o seu próprio acabamento.

Bibiografia básica de referência

ADORNO, Theodor W. , HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, Maria Angélica. **Tudo o que o seu mestre mandar: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos**. 2º sem. 1997. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Departamento de Letras Vernáculas, 1997. 225 p.

ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em Quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1976

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior)

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAUSTER, Tania. Os paradoxos da leitura - sobre leitores, escritores e "crise da leitura". **Educação**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, n. 24, jan., 1997.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão, DE CASTRO, Gilberto (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. 3ª ed. Campinas: Papirus,1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola** . 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, Sonia. **Cultura, Modernidade e Linguagem: O que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres**. Projeto de Pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, fev. 1997.

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura: Estudos sobre Literatura y Formación**. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 1996

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

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: Marcatto, 1996.

MOTA, Sonia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**.1º sem. 1997. Tese (Doutorado em Literatura) Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Letras, 1997. 364 p.

___ . (org.) **RPG & arte**. Rio de Janeiro: CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) , 1996. 316 p.

NOVAES, Maria Helena. O papel da imagem, da imaginação e do imaginário na educação criadora. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.16, n. 63, 1996.

QUELLA-GUYOT, Didier. **A História em Quadrinhos**. São Paulo: Editoções Loyola, 1994

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. **Em Aberto** Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. A "era da informação": tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos e modernos educadores. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 22 (113/114), p. 11-19, jul./out., 1993.

TOLKIEN, J.R.R**. O senhor dos anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VARGAS, Suzana. A construção da narrativa oral baseada em livros infantis ilustrados. **Educação em Foco**, Juíz de Fora, v. 1, n. 1, p. 99-112, jan./jun., 1993.

Sites na Internet

Editora Akritó: http://www.marlin.com.br/~akritó/akritó/akritó.htm
Neste site, há alguns links para sites construídos por jogadores brasileiros. O site da Enjo sobre o Desafio dos Bandeirantes, um da Tagmar com muito material de jogador, assim como a Taverna do Dragão. A Blody Page tem muitos contos e ainda um link para a página Enigma, de onde se pode acessar uma lista de RPG e educação.

Editora Daemon: http://www.daemon.com.br

Lista de RPG e Educação: e-mail: owner-rpgeduca virtualand.net

VIVENCIANDO O JORNAL NA EDUCAÇÃO:
UMA PRÁTICA ESCOLAR CONSTANTE

Dinorá Couto Cançado

Foi-se o tempo em que o quadro, o giz e o livro didático eram os únicos recursos utilizados pelos professores em sala de aula. Hoje, com tantos recursos tecnológicos à disposição dos alunos, o professor precisa inovar a cada instante, a fim de acompanhar o ritmo que a nova educação exige. Um dos instrumentos mais utilizados e acessíveis é o uso do jornal na escola. Incentivar a leitura crítica tem sido um dos objetivos dos programas de Jornal na Educação e, no Brasil, isso vem acontecendo de uma forma bem ampla, conquistando mais e mais leitores.

Incentivando e desenvolvendo projetos escolares, cujos temas são encontrados em jornais, constatamos o quanto esse instrumento de leitura, de pesquisa e de ensino, fazia-se necessário no dia-a-dia dos alunos. O Projeto MERCOSUL na Educação e o Programa de Valorização da Vida abordando temas como educação ambiental, prevenção ao uso de drogas, trânsito na educação e saúde na educação contaram com o suporte jornal sendo o principal instrumento de pesquisa. Exposições, maquetes, debates e produções criativas conduziram à uma aprendizagem interdisciplinar e prazerosa através da leitura do Jornal.

A partir de 97, o Governo do Distrito Federal concedeu assinatura diária do Jornal à todas as escolas públicas. O Correio Braziliense – o Jornal de maior circulação no DF – já desenvolvia o Programa Identidade com o Futuro, que é um programa de Jornal na Educação. Com essa soma de esforços, tanto o professor como os alunos despertaram para a leitura do Jornal. Com isso, mais de cem mil estudantes foram atendidos.

O Programa Identidade com o Futuro atende alunos das redes pública e particular de ensino e possui duas linhas básicas de ação: o Jornal na Escola com visitas pedagógicas que orientam professores e alunos na utilização do Jornal nas diversas áreas de estudo. Um suplemento especial é editado com produções dos alunos/leitores – o Correio de Amanhã - como finalização desse trabalho. Já na 2ª linha, a Escola no Jornal, alunos e professores visitam a empresa vendo, de perto, a produção de um Jornal, desde a redação até a impressão conhecendo, assim, todo o processo jornalístico. É uma experiência fascinante, onde os alunos passam a valorizar ainda mais esse instrumento de leitura.

Exemplares de jornais são enviados às escolas cadastradas e oficinas pedagógicas de Jornal na Educação são realizadas, integrando a escola à empresa. Encontros de Intercâmbio de Jornal na Educação acontecem e trabalhos das escolas envolvidas são expostos para que haja troca de experiências sobre temas fundamentais no ensino de hoje.

Sugestões de atividades com o Jornal, exemplares do Correio de Amanhã e outros recursos apresentados comprovam a eficácia do Jornal na Educação. E que cada educador, não importa em que área atue, seja um incentivador de leituras, que coloque o jornal impresso nas suas leituras diárias e que passe esta aprendizagem aos seus alunos. Vale a pena!

Dinorá Couto Cançado (Correio Braziliense –DF)

A LITERATURA E OS LIVROS EM JORNAIS BRASILEIROS DOS ANOS 90

Cláudia Lemos
(UFMG/ Faculdade de Letras, Doutorado em Estudos Literários)

Introdução

Esta comunicação busca nos jornais elementos para a compreensão do que se lê hoje no Brasil. Analiso notícias sobre livros e crônicas publicadas em dois diários criados nesta década: *O Tempo*, de Belo Horizonte (1996), e *Extra*, do Rio de Janeiro (1998).

Numa época em que a superabundância de informações e a pressa dos leitores resumem as notícias a notas, que tipo de leitura os jornais oferecem? E qual espaço resta ainda para a literatura na imprensa, que desde seu início tomou a ficção como aliada para cativar os leitores?

Este trabalho apresenta parte da pesquisa que realizo atualmente, preparando minha tese. O projeto, desenvolvido no doutorado em Literatura Comparada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, tem o objetivo de levantar tendências do jornalismo nos anos 90 e problematizá-las, a partir de questões colocadas também para a literatura da nossa época. Os valores defendidos por Italo Calvino nas suas *Seis propostas para o próximo milênio* são tomados como provocação e roteiro para a pesquisa.

Multiplicidade

As *Seis propostas* são conferências preparadas para serem lidas na universidade norte-americana de Harvard, em 1985, ano da morte de Calvino. Nelas, o escritor italiano nascido em 1923, um dos mais respeitados do nosso século, faz uma espécie de síntese da sua poética e do que acredita ser o papel da literatura no mundo.

Calvino entende a literatura como busca de conhecimento. O ensaio sobre a multiplicidade, em especial, retrata o romance contemporâneo como uma enciclopédia, rede de conexões tentando lidar com a complexidade de fatos, pessoas e coisas do mundo. Guiado por essa idéia, Calvino lê Flaubert e Raymond Queneau, Thomas Mann, T.S. Elliot e Joyce, Borges, George Perec e seus próprios textos, para concluir que a marca dos grandes romances contemporâneos é pretensão de dar conta do conhecimento do mundo por meio da

inteligência. A incompletude desse projeto é sua garantia de sucesso, já que "hoje em dia não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjectural, multíplice." (Calvino, 1990: 131)

Uma citação do escritor italiano Carlo Emilio Gadda abre o capítulo. Gadda apresenta todas as relações como um emaranhado narrativo, uma confusão insolúvel, provocada pela complexidade e heterogeneidade irredutíveis dos elementos. O narrador perde-se ao procurar tecer a rede infinita que cada um deles pode abrir. Gadda é, para Calvino, exemplar dos problemas colocados para o conhecimento e a literatura:

> Antes mesmo que a ciência tivesse reconhecido oficialmente o princípio de que o observador intervém para modificar de alguma forma o fenômeno observado, Gadda sabia que "conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real". (Calvino, 1990:123)

Outro engenheiro romancista, Robert Musil, é tomado como exemplo da mesma incapacidade de concluir que caracteriza seu contemporâneo Gadda. Ainda que no caso de Musil a escrita seja fluente, irônica e distanciada, ao invés de pessoal e confusa, permanece a tensão entre o exato e diverso. A capacidade de manter essa tensão, abrindo espaço para a multiplicidade do mundo é, para Calvino, a ambição da literatura:

> No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e específicas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. (Calvino, 1990: 127)

Vejo a metáfora da enciclopédia — variedade e ordenação do conhecimento — como imagem não só do romance, mas também do jornal. Se para Calvino o romance realiza o projeto do conhecimento pela sua exatidão e simultânea incompletude, como o jornalismo se desincumbe dessa tarefa? Como responde à angústia do homem de hoje diante da vontade de conhecer o mundo e do excesso de informação, que não parece proporcionar esclarecimento?

Parece-me que também o jornalismo pretende esgotar o mundo, dar conta dele todo. O jornal procede à maneira dos romances contemporâneos lembrados por Calvino ou do Balzac realista, que "procurará cobrir de escrita a extensão infinita do espaço e do tempo

fervilhantes de multidões, de existências, de histórias." (Calvino, 1990: 114) Sempre sem conseguir concretizar seu intento.

Existem, contudo, pelo menos duas diferenças importantes entre o romance de que fala Calvino e o jornalismo. A primeira diferença diz respeito à idéia de objetividade e a segunda à relação entre multiplicidade e totalidade. Se é verdade que o leitor busca no romance uma resposta a sua necessidade de conhecer e organizar o mundo, também é verdade que espera encontrar essas respostas num formato indireto, sintético. Ainda que o romance pretenda cobrir toda a extensão do real e de suas relações, o contrato de leitura supõe a ficção, com o que ela comporta de liberdade, seleção e distanciamento dos fatos. Isso quer dizer que o leitor é cúmplice das fabulações do romance ou de outras formas de ficção. Ele até mesmo espera que o narrador use de todos os meios disponíveis para cumprir o objetivo de lhe contar uma boa história, uma história que atenda sua expectativa de intriga e soluções satisfatórias, questionadoras ou compensadoras.

Não se verifica a mesma cumplicidade quando ao jornalismo. Ainda que ali também a boa história seja uma expectativa, o contrato de leitura prevê o atendimento do critério de veracidade. Mais do que isso, o discurso de legitimação dos jornais, até hoje, no final dos anos 90, recusa a constatação científica de que o observador intervém nos fenômenos observados e se baseia, majoritariamente, na negação da mediação. Anuncia-se e espera-se que a intervenção dos jornalistas seja "mera" organização das diversas posições sobre determinado fato, de modo a determinar a verdade sobre eles. De preferência toda a verdade, sobre todos os fatos. Está claro que o jornal só pode abrigar um pequeno recorte do mundo dos acontecimentos, orientado por critérios que dizem respeito à visão de mundo de quem o produz e à visão de mundo dos leitores, imaginada e/ou pesquisada pelos produtores. Mas o processo de legitimação do discurso jornalístico naturaliza essa seleção. Além do mais, a notícia e os demais gêneros do jornalismo buscam sempre a conclusão. A objetividade tem a pretensão de relatar os fatos e esgotá-los. Assim, vai no sentido oposto da multiplicidade sem totalidade perseguida por Calvino.

O que a presença dos livros e crônicas nos jornais tem a ver com essas diferenças na maneira de literatura e jornalismo buscarem o conhecimento do real? Acredito que essa presença funcione como uma espécie de perturbação no contrato de leitura estabelecido pelo jornal. Perturbação que transfere para o jornal, em certa medida, a qualidade de

incompletude da literatura, provocando uma abertura na pretensão jornalística de dar conta da totalidade dos fatos. Com essa abertura, o jornalismo ganha em complexidade. O leitor é presenteado com a possibilidade de enriquecer uma leitura que a princípio seria meramente funcional e mesmo ingênua, ainda crente na verdade da representação. Como lembra Calvino, a ciência deste século já reuniu elementos para destruir essa crença. O senso comum, entretanto, ainda mantém em grande medida paradigma anterior, reforçado, por exemplo, pelo discurso de legitimação do jornalismo. Veremos como acredito que se dê esse enriquecimento da leitura do jornal pela literatura por meio do exame dos dois periódicos escolhidos.

Os livros no Extra e O Tempo: dois públicos, duas visões?

Para explorar as tendências do jornalismo brasileiros neste final de década, e entre elas, investigar o tipo de tratamento dados aos livros e literatura, escolhi analisar os diários *O Tempo* e *Extra*. Trata-se de dois jornais de objetivos e perfis diferentes, que permitem avaliar as estratégias adotadas pela imprensa brasileira. Ambos basearam seus projetos em pesquisas de opinião que detectaram espaços nos mercados mineiro e carioca.

O Tempo, criado em Belo Horizonte há quase três anos (novembro de 1996), pretende ser uma alternativa aos diários *Estado de Minas* e *Hoje em Dia*. Seu público é o leitor mineiro que compra jornais nacionais, principalmente a *Folha de S. Paulo* — porque considera os jornais locais incompletos e tendenciosos —, mas sente falta de informações sobre o estado. Para esse leitor identificado em pesquisas, pretende oferecer, além de cobertura local, informações de agências e veículos estrangeiros editadas com um ângulo mineiro. Sua tiragem é de 30 mil exemplares diários, de segunda a sábado, e 36 mil aos domingos. Pesquisa da Marplan no primeiro trimestre de 1998 indica que 28% dos leitores estão na classe A, 25% na classe B e 38% na classe C. Quanto à escolaridade, 34% têm de 5ª a 8ª série, 34% têm 2º grau, completo ou incompleto, e 25% curso superior, completo ou incompleto.

Já o *Extra* completou um ano em abril passado, disputando o mercado popular liderado no Rio de Janeiro por *O Dia*. Editado pelo grupo de *O Globo*, tem 37% dos leitores na classe B e 41% na classe C. Sua circulação atinge em média 210 mil exemplares durante a semana e 420 mil exemplares aos domingos, o que o coloca em sexto lugar entre os jornais

brasileiros de maior tiragem. As pesquisas encomendadas pelo jornal não indicam a escolaridade dos leitores, segundo o editor-executivo de suplementos, Luiz André Alzer.

Em *O Tempo*, os Livros têm uma página fixa no caderno de cultura, o Magazine, aos sábados. No *Extra*, a página Livro é publicada às quartas-feiras no caderno Sessão Extra. Além disso, ambos fazem matérias ou reportagens sobre livros também em outros dias e espaços. Para verificar a maneira como tratam o tema, fiz uma leitura detalhada de alguns exemplares, escolhidos entre as edições de quarta-feira — 10, 17 e 24/3; 7/4; 5, 12 e 26/5; 9/6 — e um domingo — 18/4 — no caso do *Extra*. Em *O Tempo*, li os jornais de uma semana, de 9 a 15/5, e os sábados 8 e 22/5. A diferença nos períodos já decorre da primeira distinção observada entre eles: *O Tempo* traz matérias sobre livros quase todos os dias, em diversas páginas, o que não é o caso do *Extra*. Complementando a leitura dos jornais, entrevistei os editores responsáveis: Antônio Siúves, editor do Magazine, em *O Tempo*, e Luiz André Alzer, editor-executivo de suplementos, no *Extra*, além do editor-executivo Bruno Thys.

Os dois editores dos suplementos apresentam projeto distintos para suas cobertura dos livros, indicando visões de jornalismo diferenciadas. Eles partem, entretanto, de uma intuição comum sobre o público: são poucos os que lêem livros ou sobre livros. Poderíamos deduzir daí que são poucos os que buscam mais do que a leitura funcional nos jornais? É curioso notar que a escritora Adélia Prado, durante mais dois anos colaborada da página de crônica de *O Tempo*, aos sábados, compartilha a mesma suspeita dos editores. Diz Adélia, em entrevista à autora deste artigo:

> Geralmente quem gosta de livro, das letras, vai nessa parte do jornal. Quem lê, lê aqui e acolá. Já outro provavelmente arranca o caderno de esporte e joga fora o resto. A educação para a poesia e para a literatura não acontece através do jornal, mas através da escola, que está essa tristeza. Os meninos só lêem os cadernos para o vestibular. Quando indicam um livro meu, fico até triste. Vão xerocar, circular os xerox e falar assim — lê só até a página tal.

Está clara aí a noção de que a página de livros do jornal não formará um público para livros. Ao contrário, ela será lida por aqueles poucos que já aprenderam a amar a literatura e os livros. Uma percepção de suplemento literário dirigido a poucos formulada por Silviano Santiago de maneira clara:

> existem leitores de jornal, existem leitores de suplemento. Aqueles são multidões, estes são alguns amadores (Apud Abreu, 1996: 29)

Então por que manter esse espaço especializado e de público reduzido, que além do mais atrai poucos anúncios, visto que a indústria editorial ainda vive o processo de profissionalização e, mesmo nos casos mais adaptados ao mercado, só destina verbas publicitárias para poucos veículos, que não incluem nem *O Tempo* nem o *Extra*? Antonio Siúves, de *O Tempo*, afirma que os livros têm espaço cada vez maior no Magazine, o caderno que edita, porque "o mercado editorial ainda é um território que permite que as idéias sejam lançadas e discutidas de uma forma mais profunda, que o cinema e a música não permitem". Esse debate de idéias, que vai além do registro dos fatos próprio do jornal, teria interesse apenas para um público qualificado e restrito. Afirma Siúves:

> Provavelmente não há esse público todo. Mas se imagina que um caderno sobrevive a longo prazo por um caráter, uma tradição que se realize. Ele não deve se pautar pela pressão da indústria de entretenimento, que se baseia no factual. Deve procurar se fixar no leitor mais inteligente, que é o leitor que o jornal pretende atingir: classe média, A, B e C, não sei dizer publicitariamente.

Ao contrário de *O Tempo, Extra* não dá destaque aos livros. Lá, ao invés da capa e página 3 de sábado, ganham a página 15 de quarta-feira. Não se pretende fixar o caráter de um caderno voltado para um público "mais inteligente", conforme a qualificação do editor de *O Tempo*. No *Extra*, os editores têm "uma noção das prioridades" dos leitores e mantêm a televisão como carro-chefe do caderno de entretenimento, o Sessão Extra. Mesmo assim, dedicam espaço ao livros. Vale a pena citar um trecho mais longo do depoimento de Luiz André Alzer sobre a página Livro:

> A gente não badala. Não tem comercial, são raríssimas as chamadas de capa, nem sei se teve. Tenho minhas dúvidas se o leitor regular sabe que existe toda semana, como sabe da página de Esoterismo. A página é para atender o leitor que já gosta um pouquinho. Você não pode não ter um espaço para isso. Eu briguei pela página. Você não subestima o leitor como um imbecil que não lê livro, não é isso. Temos uma noção das prioridades dele. A gente atrai, com o tempo forma o hábito. É um leitor que não tem regularidade de freqüentar

> livraria mas gostaria de ler alguns livros. Prefere uma leitura mais rápida, fragmentada. Não tem tempo nem paciência. Lê no ônibus, na barca, no trem. Essa é uma descrição informal, estou generalizando. Em geral a gente dá a capa do livro para o cara identificar na livraria, se quiser entrar numa quando estiver passando no centro, por exemplo. Ele não tem aquele prazer ou aquele tempo ou o hábito de ficar 50 minutos folheando livro, procurando.

A possibilidade de "formar o hábito", apresentada (na verdade de forma hesitante) na fala do entrevistado, vai contra a convicção de Adélia Prado e não aparece na posição de Siúves. Entretanto percebe-se que, por trás das posições diferentes, existe em comum o que Isabel Travancas (1998) chama de defesa ou *parti-pris* do livro, tratado sempre como um valor. Apreciado por poucos, na visão dos editores de *O Tempo* e *Extra*, ele mesmo assim merece lugar no jornal: "Você não pode não ter um espaço para isso", diz Alzer.

Nenhum dos dois editores conta com dados de pesquisas específicas sobre essas páginas para fundamentar sua posição, mas a imagem do livro como produto elitizado aparece firme, ainda que não declarada, com base no perfil genérico do leitor do jornal e na visão de mundo desses jornalistas. Essa visão se traduz com mais clareza na definição dos critérios para escolha de obras a serem apresentadas nas páginas de livros.

Que livros merecem espaço no jornal? Em primeiro lugar, o jornalismo sobre livros está submetido ao critério básico da notícia, que é a novidade. Assim, os lançamentos do mercado editorial têm espaço, além dos eventos desse mesmo mercado ou da universidade. São o que está acontecendo hoje, esta semana. No mesmo sentido, a comemoração de um aniversário pode criar a ocasião para se lembrar livros sobre o autor ou tema, lançando mão de um recurso de atualização também utilizado pelo mercado editorial.

Estabelecida a prioridade do critério da atualidade, é preciso assinalar que dificilmente os jornais gastam suas linhas preciosas para falar mal de livros. Conforme foi formulado por Travancas (1998: 3/20-22), o pouco espaço disponível, o grande número de livros lançados e a idéia de que o livro deve ser promovido, por ser um valor, combinam-se para destinar apenas o ostracismo aos lançamentos considerados ruins. A não ser que se trate de grandes nomes, sobre os quais não se pode deixar de escrever. Mesmo esse possibilidade, verificada por Travancas, é lembrada mas descartada no caso do *Extra*, com sua reduzida página tablóide semanal de livros, conforme a afirmação de Alzer:

> A gente destaca um livro por semana, não faz sentido falar de um ruim. Exceto se for muito badalado e uma porcaria, para avisar ao leitor: não perca seu tempo. Mas isso é pessoal, acho que não funciona muito aqui.

No caso do *Extra*, uma outra definição editorial se ajunta à da positivação. Os suplementos literários em geral, e também o caderno de cultura de *O Tempo*, costumam aliar ao noticiário sobre lançamentos resenhas analíticas assinadas por jornalistas ou colaboradores. Em *O Tempo*, elas vêm marcadas pelo selo "crítica", lembrando seu caráter opinativo. No *Extra* não existe esse tipo de avaliação dos lançamentos. Eles são apresentados em matérias, notas ou dicas de famosos que às vezes incluem comentários, mas não chegam a constituir críticas. Essa constatação reforça a afirmativa de Abreu (1996: 36) sobre o deslocamento da crítica literária, que supõe a julgamento e polêmica, inclusive, para fora dos jornais, em direção ao espaço da universidade. A diretriz editorial que acentua o caráter informativo da cobertura de livros no *Extra* é enunciada por Alzer:

> A gente não tem posicionamento crítico. As matérias são mais isentas do que n'*O Globo* e *JB*. Dificilmente a gente vai falar mal ou bem. A ironia depende do assunto e de quem está escrevendo, não existe uma orientação.

Recoloco então a pergunta: já que dificilmente se fala mal dos livros, relegando ao ostracismo os que considerados ruins, quais são os livros considerados de valor e, por isso, pautados? Siúves e Alzer têm uma resposta diferente para essa pergunta. Para *O Tempo*, interessam livros que fomentam o debate de idéias. Diz o editor:

> Não é todo lançamento literário que realiza esse ideal que eu defini. Buscamos livros pertinentes, capazes de dar conta da história das idéias, que envolve cultura, o conhecimento de modo geral, ciência. Por exemplo, o debate sobre o avanço da tecnologia, que tem profundas conseqüências. Na área de história, os livros capazes de oferecer uma nova contribuição para a análise dos fatos mais relevantes.

Foram capa do caderno Magazine, em maio de 1999, entre outros assuntos, as adaptações de Guimarães Rosa para o cinema por Pedro Bial e Italo Calvino para o teatro pelo Grupo Galpão, o novo lançamento de João Ubaldo Ribeiro, o livro de Décio de Almeida Prado sobre a história do teatro no Brasil e novas biografias de feministas americanas. As páginas

produzidas sobre eles combinaram notícia e crítica, sempre valorizando os nomes retratados, todos canônicos. Luiz André Alzer, do *Extra*, coloca-se em um campo claramente diferenciado em função do público-alvo previsto para o jornal:

> *O Globo*, *Folha de S. Paulo* são veículos mais preocupados culturalmente. Nós não temos pretensão. Damos livros populares que as pessoas querem conhecer: piadas, culinária, *best-seller*. Nosso critério são os livros que interessam muita gente. Em geral a gente dá o que os outros não dão: o livro de piadas da *Playboy*, por exemplo.

A leitura dos exemplares selecionados confirma a linha declarada pelo editor. Várias matérias tratam de lançamentos úteis, que trazem conselhos sobre temas com a gravidez, o cuidado com os bebês, culinária (duas vezes), relacionamentos. Outro gênero privilegiado é a biografia, para o qual os famosos de outras mídias oferecem ganchos, como nos casos da biografia de Chiquinha Gonzada, lançada na oportunidade da minissérie da TV Globo, e do livro de memórias de Maurício de Sousa, o criador de quadrinhos. Grande espaço é dado ainda para notas sobre livros infantis.

Existem também livros que são abordados nos dois jornais, ainda que com tratamento desigual. *A casa dos budas ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro, Editora Objetiva, foi gancho para a capa e página 4 na edição da quinta-feira, 13 de maio, de *O Tempo*. No *Extra*, mereceu uma das cinco notas na coluna Leitura dinâmica de 5 de maio e uma das nove indicações na matéria que sugere presentes para o dia dos namorados, em 9 de junho. Os dois lançamentos de Maria José de Queiroz, ganham nota no *Extra* de 5 de maio e matéria de página inteira em *O Tempo* de 4 de maio. As coincidências são explicadas por Alzer de acordo com os critérios do interesse do tema e da ligação com pessoas famosas, além de argumentos ligados ao gosto do jornalista. O exemplo é o livro *Você tem fome de quê?*, de Marcelo Frommer, matéria no *Extra* em 26 de maio:

> Por que a gente deu o Marcelo Frommer? É um livro muito legal, é um músico dos Titãs, receita sempre chama atenção. Imagino que os outros jornais tenham dado porque o Frommer é *cult*. Se fosse uma menina do Axé Blond, só sairia aqui.

"É um livro muito legal", diz o editor. A frase mostra decisões editoriais pautadas por opiniões individuais, um gosto que, como mostra Travancas (1998: 3/15), a partir da

formulação de Bourdieu, é adquirido na cultura, por meio da educação, e naturalizado. Provavelmente os jornalistas do *Extra* viram no livro de Marcelo Frommer uma combinação feliz entre um autor que atendia seus padrões de qualidade e os atrativos para seu público "popular". A seção Na cabeceira, um quadro com foto de uma pessoa famosa e sua dica de livros, parece funcionar com um mecanismo que também se baseia no gosto. Inspirada em publicação similar do *Jornal do Brasil*, a seção vale-se da autoridade das figuras presumivelmente de prestígio junto ao público do jornal para endossar livros. Na descrição de Alzer:

> É uma forma de indicar um livro legal bancado por uma pessoa famosa. E a dica cria uma intimidade com o ídolo, como se ele estivesse falando com você. Basicamente entrevistamos pessoas de televisão ou música, mais televisão. Eventualmente um jogador de futebol ou socialite.

O valor do livro é endossado também em matéria de 18 de abril na revista dominical Canal Extra, assinada por Flávia Rodrigues. A seção Minha Casa mostra o ator Caio Blat, apresentado como inteligente, um intelectual, amante dos livros. Diz a abertura da matéria:

> O simpático apartamento na Barra da Tijuca poderia pertencer a Tiago, o filho sensível e intelectual de San Marino (Cláudio Marzo) em "Andando nas nuvens". Na verdade, o proprietário, Claio Blat, se parece muito com o personagem que interpreta na novela das sete. Apesar de ter apenas 18 anos, ele sabe tanta coisa que nem parece que ainda vai entrar na faculdade. — Li todos os livros que estão nesta estante. Aprendi a ler muito com as pessoas com quem convivi fazendo teatro, desde os 10 anos — conta Caio. O cantinho montado pela Rede Globo para o ator, que chamou a atenção fazendo o namorado de Regina Duarte em "Chiquinha Gonzaga", tem livros do filósofo alemão Nietzsche, do irlandês James Joyce e vários volumes da coleção "História da vida privada".

O perfil do ator parece mais próximo do público imaginado/ desejado para *O Tempo* que pelo *Extra*. No projeto do editor de *O Tempo*, em lugar do que seu colega considera o gosto popular prevalece a "preocupação cultural". Siúves diferencia os nomes canonizados — seus escolhidos — dos grandes vendedores, lançamentos que aparecem principalmente na seção Estante, um quadro em geral com 9 reproduções de capas de livros, acompanhadas de

classificação por gênero, preço e sinopse. Curiosamente, parece ser essa seção menos nobre que obtém maior retorno direto do público. Relata Siúves:

> (...) como diário, o Magazine não pode se furtar a falar dos fenômenos do mercado editorial: Paulo Coelho, os grandes *best-sellers* que chegam traduzidos. Temos a Estante, que é bastante democrática, praticamente tudo que recebemos sai ali. Naquela forma de arte, bem direta, as pessoas lêem mesmo. Telefonam para saber uma informação que foi publicada e não guardaram. Mas a prioridade para mim é o que Philip Roth acabou de lançar nos Estados Unidos, o que João Ubaldo, Jorge Amado, Chico Buarque acabaram de lançar, nosso escritores mais importantes.

Um dos nomes citados, Paulo Coelho, é um excelente exemplo das diferenças de abordagens de um mesmo assunto — livros — no diário escrito com os olhos no público "inteligente" e o outro, voltado para o público "popular". No *Extra*, mais do que matérias sobre lançamentos, Paulo Coelho tem uma coluna diária, na capa do caderno.

A rubrica em que Coelho se encaixa — esoterismo, de grande vendagem e pouco prestígio — é também exemplo das proximidades entre os dois projetos. Tanto o *Extra* como *O Tempo* destacam como diferenciais de seus segundos cadernos a existência de seções dedicadas ao interessados pelo mundo esotérico. Além da coluna de Paulo Coelho, Maktub, na primeira página, *Extra* publica diariamente, na página 7 do Sessão Extra, horóscopo, mapa astral, tarô, anjo do dia, santo do dia, cabala, búzios. Em *O Tempo*, o assunto aparece na seção Almanaque, que já teve duas páginas e hoje tem uma, diária. Nela são publicados horóscopo, numerologia e tarô, ao lado das tirinhas e palavras cruzadas. Além disso, existe a página semanal Esotérico, publicada às terças-feiras, que traz matérias e notas relacionadas ao tema, inclusive livros. No dia 11 de maio, a matéria principal da página tratou de *O evangelho secreto da Virgem Maria*, obra de Santiago Martín lançada pela editora Mercuryo. A seção também publica uma Estante, como a página de livros do sábado, com lançamentos classificados na rubrica espiritualidade.

O mesmo livro da editora Mercuryo retratado com matéria por *O Tempo* aparece numa nota da seção Leitura Dinâmica, do *Extra*, na edição de 7 de abril, que traz uma matéria principal também religiosa: "A Bíblia para os pequenos", assinada por Raquel Pinheiro, aborda a coleção de dez livrinhos *Histórias da Bíblia*, de Alison Moulder e Peter

Stevenson, editora não informada. A abertura liga o tema religioso à data, criando um ligação que reforça a atualidade da matéria:

> Aproveitando que a Páscoa ainda está fresquinha na cabeça das crianças, e com ela as histórias sobre a vida de Cristo, a hora é boa para contar mais aos pequenos sobre religião.

A religião ou espiritualidade ou esoterismo aparecem, assim, como tema freqüente. N'O Tempo não merecem o espaço de "debate de idéias" da página de Livros, mas têm lugar próprio.

Crônica: narrativa e objetividade

Além de tratar dos livros, gostaria de indicar alguns pontos de reflexão sobre as crônicas, que abordei em outro trabalho, no qual analisei os textos da poeta Adélia Prado publicados por *O Tempo* (Lemos, 1998). *O Tempo* dedica grande espaço a esse tipo de texto. São pelo menos duas crônicas publicadas diariamente, se contar as que tratam de esporte, especialmente futebol. Nas sextas e domingos, uma terceira crônica, que era diária desde o lançamento do jornal até fevereiro de 1999, e foi reduzida como forma de cortar custos, conforme entrevista de Antonio Siúves. Segundo o editor, a proposta é oferecer visões pessoais variadas e compartilhadas com o leitor, atendendo uma expectativa detectada nas pesquisas que precederam o lançamento do jornal. Siúves considera que o texto "dessa tradição do comentário menos pretensioso e mais leve sobre os fatos" é uma tendência do jornalismo de hoje:

> Há uma tendência geral do jornalismo. Acho que os jornais enfatizaram isso por ser mais um gênero em que o jornal se distingue da televisão, exatamente oferecendo uma variedade de pontos de vista. Estão até mesmo abrindo espaço para crônica na TV, na Globonews.

A subjetividade tendeu a ser banida do texto jornalístico desde a modernização da imprensa brasileira, em conformidade com o padrão norte-americano de objetividade, a partir dos anos 50. O jornalismo passou a buscar um texto informativo e não opinativo, direto, enxuto, padronizado. Essa tendência impôs-se em graus diferentes nos veículos, de acordo com projetos diferenciados, não sendo uma realidade generalizada, apesar de hegemônica no discurso sobre o jornalismo. Para Carlos Eduardo Lins da Silva, o que existiu, na

verdade, foi um descompasso entre o discurso assumido pelos profissionais de jornalismo e sua prática, que manteve um partidarismo ostensivo na cobertura e um texto "rebuscado, impreciso, incorreto, incoerente, desarticulado, sem substância, parcial, na maior parte das vezes, em qualquer jornal que se leia com atenção." (Silva, 1991: 101; 117)

Outra linha de interpretação sobre a não generalização da objetividade dos textos poderia partir de argumentos do próprio Lins da Silva, que considera o texto americano objetivo excessivamente padronizado, chegando a ser insosso. O projeto do Extra, para enfrentar esse problema, opta por textos narrativos, mais próximos do modelo dos *features* americanos (Silva, 1991: 111). O editor-executivo do jornal, Bruno Thys, explicou a proposta:

> Escrevemos sempre do particular para o geral, nunca do geral para o particular. Temos personagens e não aquele lidão tradicional. Dizemos “fulano de tal perdeu o horário do trabalho porque ficou preso no engarrafamento ontem” e depois falamos do fato, e não “300 automóveis etc.”. O texto tem clima, drama, emoção. A gente sempre busca uma história, de uma pessoa. Às vezes fica meio piegas. Mas hoje em dia a gente conseguiu chegar num meio termo. Só em serviços é que simplifica o máximo.

Isabel Travancas identifica a incorporação da narrativa e da subjetividade também nos textos sobre livros do caderno Idéias, do *Jornal do Brasil* dos anos 90. Para ela, a percepção de que a objetividade não se iguala a neutralidade e de que o sujeito inevitavelmente interfere no conhecimento e no relato faz com que o jornalismo passe a incorporar sinais da presença desse sujeito, com resultado positivo. (Travancas, 1998: 2/33).

A leitura dos títulos nas primeiras páginas de jornais cariocas da década de 50 e dos principais diários brasileiros da década de 90 realizada por Fernando Lattman-Weltman chega à conclusão de que a imprensa de hoje não é necessariamente mais objetiva que a dos anos 50, podendo ser identificada mesmo uma certa regressão. O pesquisador atribui esse retorno, verificado no uso de títulos menos informativos e mais alusivos, à mudança do papel do jornal impresso no conjunto das mídias. Diante da maior agilidade da televisão e do rádio na apresentação da notícia, caberia ao jornal trazê-la ao leitor sob novos ângulos, mais detalhados e analíticos. Além disso, cada veículo se esforçaria por criar um estilo

próprio, diferenciando-se dos concorrentes por uma linha editorial explicitada no noticiário, também por isso menos objetivo (Lattman-Weltman, 1996: 175-179).

Pode-se dizer que essa diferenciação se faz também por meio da constituição de uma equipe de colaboradores com nomes prezados pelo público, ou por serem já consagrados ou por passarem a ser seus conhecidos. No primeiro caso estão os cronistas selecionados por *O Tempo* na sua criação e apresentados como "diferencial estratégico", por serem nomes mineiros e nacionais de prestígio. Aí também se encaixa a seleção de colabores do *Extra*, que tem seus critérios apresentados por Bruno Thys:

> No domingo o leitor recebe um revista cara, que é um diferencial, um presente. A gente faz uma cobertura muito em cima de televisão. As referências do nosso público escrevem: Angélica, Tom Cavalcante. Temos radialistas de sucesso, como o Antônio Carlos e Haroldo de Andrade, da Rádio Globo. São programas da manhã, que não concorrem com a TV. Eles têm colunas que funcionam demais.

No segundo time de colaboradores, aquele do autor que se torna companheiro do leitor, está o cronista Manoel Lobato, titular da coluna Uma história verídica, em *O Tempo*. Na avaliação de Antonio Siúves:

> O Lobato eu não conheço outro texto que se aproxime disso: ele reconstitui fatos pessoais, que observa, sempre com pitadas de ficção. Funciona muito porque o leitor acompanha, sabe quem é. Muitos gostam, muitos xingam, mas lêem. A pessoa passa a ser uma referência para o leitor, aquele jeito de ser ranzinza.

Para Mauro Salles (1999), ao longo da história da imprensa brasileira esses nomes de referência já foram repórteres, cronistas e críticos. Hoje, na maioria dos veículos, tendem a ser os colunistas, que respondem à pressa do leitor oferecendo informações rápidas, triviais ou consistentes mas sempre selecionadas, curiosas, boas de ler. Em todo caso, certamente pouco objetivas, tendentes ao comentário. No *Extra*, parece ser essa a linha editorial adotada. Os nomes conhecidos citados por Thys escrevem diversas colunas sobre televisão e futebol. Os cronistas Ruy Castro, João Mássimo e Cláudio Melo e Souza, que tinham o espaço da última página da revista dominical Canal Extra, foram dispensados como medida de redução de custos e por não serem notados pelos leitores, conforme indicação de

pesquisas. Na avaliação do editor-executivo de suplementos, tratavam de temas "sofisticados", distantes do universo dos leitores. Os colunistas permaneceram. Explica Luiz André Alzer:

> A crônica do Tom Cavalcante de domingo faz sucesso. É quase uma piada longa. Você não pode dar um espaço muito grande par um desconhecido. É melhor que seja conhecido. Ou, se for desconhecido, que seja curta.

Conclusão

A proliferação e a homogeneização das informações, produzidas cada vez em maior quantidade e distribuídas pelas mesmas agências, também contribui para a necessidade de diferenciação pela subjetividade. As notícias parecem todas iguais. O que fará o leitor optar por um veículo, ou mesmo continuar a ler as notícias ao invés de abandoná-las por cansaço e tédio? Talvez as visões pessoais que os jornais se disponham a oferecer-lhe sejam capazes de costurar o emaranhado de fatos em abordagens esclarecedoras, ainda que pessoais, realizando o ideal da preservação da multiplicidade de Calvino.

Formas literárias como a crônica têm o papel de antídoto para a fragmentação do jornalismo e sua contraditória pretensão de esgotar os fatos. A incorporação de elementos narrativos às notícias contribui ainda para evitar a simulação de imparcialidade dos textos construídos como objetivos, que tende a absolutizar interpretações e vedar a pluralidade.

Da mesma forma, os livros podem trazer para o jornal um pouco da variedade que carregam em si e a pausa no tempo de produção que provocam, como também lembra Calvino em *Por que ler os clássicos* (Calvino, 1995: 15). Não se trata de uma afirmação absoluta, nem depende diretamente da diferença entre os livros sofisticados ou populares feitas pelos editores. *Best-sellers*, esotéricos, culinária, ensaios históricos e políticos, romances: a abordagem de todos eles é regida pelas mesmas regras jornalísticas sobre o que é notícia e condicionada pelos mecanismos do mercado editorial. Como conseqüência, ainda que a presença dos livros nos jornais indique sua valorização, ela promove uma relação que não deixa de ser de consumo e não deixa de participar da lógica do rápido e descartável.

Bibliografia

ABREU, Alzira Alves de. Os suplementos literários: os intelectuais e a imprensa nos anos 50. In: ABREU. (Org.) *A imprensa em transição*. O jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p.13-60.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando. Imprensa carioca nos anos 50: os "anos dourados". In: ABREU. (Org.) *A imprensa em transição*. O jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p.13-60.

LEMOS, Cláudia R. F. Poesia e imprensa: uma leitura dos textos para jornal de Adélia Prado. *I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil*. Campinas, outubro de 1998.

SALLES, Mauro. *A hora é dos colunistas*. Cronista? Crítico? Isso já era. A moda agora é fazer coluna. 12/03/1999. (http://www.uol.com.br/imprensa/bancas/nesmat.html).

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *O adiantado da hora*. A influência americana sobre o jornalismo brasileiro. São Paulo: Summus, 1991.

TRAVANCAS, Isabel. *O livro no jornal.* Os suplementos literários dos jornais franceses e brasileiros nos anos 90. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998. (Tese de Doutorado.)

Entrevistas à autora

Adélia Prado, poeta, 28/9/1998.

Antonio Siúves, editor do Magazine, *O Tempo*, 28/6/1999.

Bruno Thys, editor-executivo, *Extra*, 3/2/1999.

Luiz André Alzer, editor-executivo de suplementos, *Extra*, 8/7/1999.

O LIVRO NO JORNAL

Os suplementos literários dos jornais franceses e brasileiros nos anos 90

Isabel Travancas- (UERJ)

Suplemento literário, caderno de livros ou espaço de resenhas? Se olharmos para trás, para a história da imprensa tanto na França quanto no Brasil, perceberemos o quanto os chamados suplementos literários se transformaram. Visual, forma, tamanho e conteúdo mudaram muito desde os primórdios.

No Brasil esses primórdios remontam a periódicos como o **Jornal do Commercio** com seu **Folhetim**, de 1838, e a uma linguagem próxima ainda da literária, para não falar dos livros transcritos em capítulos. Aos poucos a literatura vai diminuindo seu espaço e sua importância nos jornais. Com o século XX a imprensa passa por inúmeras transformações, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, como salienta Alberto Dines em seu livro **O papel do jornal** (1986:26). *"Nossos jornais, banhando-se na experiência da objetividade e dependendo diretamente do noticiário telegráfico, apreenderam um novo estilo, seco e forte, que já não tinha qualquer ponto de contato com o beletrismo."* A partir de então a literatura passa a ter menos espaço na imprensa, ficando restrita aos suplementos literários publicados pelos grandes jornais nos anos 50. De lá para cá, eles se tornaram mais raros e menores, sendo considerados "artigo de luxo" por muitas empresas jornalísticas.

Na França, país de grande tradição cultural, os jornais literários são anteriores à Revolução Francesa, como o **Journal de Savants**, 1665, fundado por Colbert. Ele tratava dos livros mais importantes, fossem eles literários ou científicos. No século XIX os jornais franceses foram muito influenciados pela vida cultural do país. É neste período que aparece o romance-folhetim, que tanto freqüentou as páginas dos jornais. Muitas obras de H. Balzac, Victor Hugo e Georg Sand foram divulgadas desta forma. O século XX é marcado pelas duas Guerras Mundiais que também afetaram a imprensa francesa, o número de jornais publicados diminuiu muito, assim como suas tiragens. Nos anos 90 os jornais estão atrás de outras mídias, em termos de preferência do público. As revistas

dominam o mercado da imprensa escrita e a televisão, o da imprensa audiovisual. Muitos jornais não têm suplementos literários e outros nem chegam a produzí-los.

Hoje o que vemos é uma nova etapa no processo de transformação destes cadernos. Processo esse que está estreitamente ligado às mudanças sofridas pela própria sociedade, pela imprensa e também pelo público leitor. O homem moderno tem pressa, tem pouco tempo, quer receber o máximo de informações no menor tempo possível. O jornal e o jornalista seriam a expressão de um novo estilo de vida. Vai longe o tempo em que o próprio texto de jornal estava mais próximo da literatura e de um leitor mais dedicado e menos apressado.

Ao estudar os jornalistas(Travancas:1993), pude notar que a profissão ocupa um enorme espaço em suas vidas e se torna um elemento fundamental para a construção da identidade dessas pessoas. E vai gerar um "estilo de vida" e uma "visão de mundo" particulares, de acordo com G. Velho(1987:105).

Creio que é possível fazer uma leitura dos cadernos literários como resultado dessa visão de mundo, o que explica as semelhanças. Não são determinações rígidas ou externas aos indivíduos, mas uma maneira particular de ver o mundo. É como se o mundo pudesse ser lido e compreendido dentro das páginas de um jornal, ou a partir delas.

As empresas jornalísticas não têm mais o aspecto amador nas suas estruturas e nem o literário em seus textos. Houve uma fase, no século XIX, na história das imprensas francesa e brasileira, denominada "literária". Naquele período os jornais deixaram de ser essencialmente políticos e polêmicos e se tornaram mais literários e mundanos, contando com a presença de inúmeros escritores em suas páginas.

Atualmente, um grande jornal é uma empresa que produz milhares de exemplares, com estrutura organizacional bem planejada e administrada, e com muitos funcionários em diferentes áreas de atuação. Cerca de três mil funcionários trabalham em um jornal de grande porte, que chega a dispor de até 500 jornalistas em sua redação.

O "coração" de um jornal é a redação. É nela que são produzidas as notícias, mercadoria vendida pelo jornal e sua razão de ser. Por sua vez a redação se divide em editorias. Estas são os setores do jornal, onde trabalham repórteres, redatores, diagramadores, editores, subeditores e chefes de reportagem. Os temas são basicamente:

política, internacional, o país, cidade, economia, turismo, cultura, mulher, tv, informática e livros. Esta divisão em editorias aponta para uma topografia do conhecimento, onde os diferentes saberes são distribuídos em áreas estanques e distintas fisicamente. Separação essa que é uma expressão da realidade, como se a vida pudesse ser e fosse compartimentada em seções. Da mesma forma é interessante perceber as fronteiras entre as editorias e o que é considerado como pertencente a uma e não a outra. Quando o jornal possui um suplemento literário, por exemplo, é para lá que vão os livros noticiados, este é quase sempre o seu destino. Mas há livros e livros. Um livro de economia, de um ministro, pode merecer nota ou uma pequena reportagem na editoria afim - economia ou negócios -. um lançamento editorial de maior envergadura, de escritor estrangeiro ilustre e que venha ao Brasil para divulgar a obra, pode merecer uma matéria grande no caderno cultural. Assim, os suplementos se tornam, por um lado, o lugar privilegiado de expressão do livro, - atingindo um público específico e segmentado, um público considerado leitor em potencial dos livros ou "já leitor"-, e por outro o instrumento de transmissão de uma noção particular da literatura e do livro de um modo geral.

Os quatro jornais escolhidos - Le Monde, Libération, Jornal do Brasil e Folha de S. Paulo

No Brasil a escolha recaiu sobre o **Jornal do Brasil** e **Folha de S. Paulo**, pelo fato de serem dois dos maiores jornais brasileiros que possuíam no início desta pesquisa um suplemento literário. **O Globo** ainda não criara o **Prosa e Verso** e o **Estado de São Paulo** não possui um suplemento propriamente dito, mas uma seção de livros. Na França decidi por **Le Monde** e **Libération**, por serem também grandes jornais que publicam suplementos. Ao lado disso, o fato de tanto os jornais como os próprios suplementos formarem um contraponto. São veículos muito diferentes, opostos mesmos, o que me possibilitou uma visão mais rica da imprensa francesa, assim como do tratamento dado ao livro e ao mercado editorial.

Os suplementos

Todos os suplementos estão submetidos às regras básicas do jornalismo: clareza, objetividade e concisão (Rossi, 1980). Mas cada um dos quatro selecionados vai dar o seu tom a essa "mistura" de conceitos. Estão sujeitos à influência do tempo e também à questão da novidade, como se eles definissem suas especificidades de cadernos de livros e suplementos literários, mas não negassem a sua situação de parte de um jornal diário, que vive da busca e da redação da notícia. Conceito bastante complexo, com inúmeras definições, que pode ser entendido como informação ou ainda segundo afirma Amaral (Lage: 1982:36): "Notícia é a informação atual, verdadeira, carregada de interesse humano e capaz de despertar a atenção e curiosidade de grande número de pessoas."

Os suplementos literários transmitem uma idéia de livro e de literatura e significam prestígio para os jornais e *status* para quem trabalha neles. São freqüentes os casos de suplementos literários deficitários, cuja receita de publicidade não chega a cobrir o seu custo. Mas a relação custo-benefício para um jornal, assim como para a sociedade não se mede apenas pelo seu valor financeiro. É como se o jornal se valorizasse na valorização do seu leitor.

Um dado interessante investigado é a escolha do dia da semana para a publicação dos cadernos nos dois países. Os suplementos dos jornais franceses saem às quintas-feiras e os dos brasileiros nos fins de semana. Isso faz pensar no critério para essas determinações de dias e em que medida isso equaciona a discussão tempo e leitura. Quinta-feira é um dia de semana comum, mais perto do fim de semana, tempo associado ao trabalho e não ao lazer. Os suplementos franceses circulam nestes dias há muito tempo. O do jornal **Libération**, desde sua criação, e o do **Monde**, há quase 20 anos. Esse dia da semana escolhido implica em se poder afirmar que, diferentemente dos jornais brasileiros, os franceses inserem estes cadernos na rotina do trabalho e do estudo. Ao contrário do que acontece com o **Idéias** e o **Mais!**. Estes privilegiam uma leitura mais descompromissada com o tempo e a relacionam ao lazer e ao ócio. Como bem salientou Silviano Santiago(1993:14) em seu artigo sobre a crítica literária nos jornais.

"*A literatura (contos, poemas, ensaio, crítica) passou a ser esse algo mais que fortalece semanalmente os jornais através de matérias de peso,*

imaginativas, opinativas, críticas, tentando motivar o leitor apressado dos dias da semana a preencher o lazer do weekend *de maneira inteligente."*

Quem escreve nos suplementos ?

Em geral, há um grande número de jornalistas. Os que são fixos do caderno, os colaboradores do próprio jornal ou de outros veículos de imprensa. E também estão presentes os intelectuais. Intelectuais no mais amplo sentido da palavra. Professores, universitários, acadêmicos, escritores, cientistas sociais, filósofos, psicanalistas, artistas plásticos e até políticos. Nesse sentido, destaco a definição de Lipset (1959:486) para intelectuais.

"*Neste grupo, pode-se distinguir dois níveis principais: primeiro, um núcleo formado por criadores de cultura - sábios, artistas, filósofos, autores, alguns diretores de jornais e alguns jornalistas; em um segundo nível encontram-se aqueles que distribuem a cultura - executantes das diversas artes, a maior parte dos professores, a maior parte dos jornalistas."*

Em relação aos quatro suplementos analisados, vemos que eles abarcam os dois diferentes níveis. Tanto no sentido da produção e da distribuição da cultura como em relação às categorias profissionais incluídas.

Os quatro suplementos têm um vínculo estreito com a intelectualidade de seus países ou cidades, mas em relação ao movimento político de 1968 é o **Libération** que possui uma relação mais visceral. O jornal contou com a participação de um dos intelectuais de esquerda mais influentes na França, na segunda metade do século: Jean Paul Sartre. O jornal nasceu da atuação prática dos intelectuais, que decidiram "meter a mão na massa" e participar da imprensa criando seu próprio veículo.

Vale lembrar que apesar da presença expressiva de intelectuais de fora da imprensa nas páginas dos quatro jornais, a grande maioria das resenhas, artigos e reportagens é assinada por jornalistas da redação dos cadernos. Os suplementos brasileiros têm por hábito sempre identificar o autor das resenhas, dando uma informação pequena sobre quem está escrevendo. O mesmo não acontece nos jornais franceses, onde o leitor que não domina aquele universo, desconhecendo o autor do artigo, continuará

sem saber qual sua profissão ou especialidade, além de ter uma dificuldade maior de estabelecer uma relação entre o resenhista e o livro resenhado. Este me parece ser um ponto importante, na medida em que os cadernos formam redes de sociabilidade que na maioria das vezes se organizam e estruturam a partir da figura do editor e de sua equipe fixa. O único jornal que parece ter mais do que um conjunto de colaboradores eventuais, dos quais lança mão quando necessário, é **Le Monde des Livres**. Sua editora afirmou ter um grupo de consultores de diversas áreas que se reúne mensalmente e tem grande poder de influência no caderno. Em todos os outros jornais o sistema é mais informal e assistemático. O que não quer dizer que eles não tenham também poder de influência.

Outro dado relevante está relacionado ao papel desta participação nos suplementos. Alguns pagam quantias razoáveis, cerca de US$300 a US$400 pelos artigos de seus colaboradores. Outros jornais não pagam pelo trabalho ou pagam muito pouco, uma quantia simbólica. O que vem apenas reforçar como este espaço é nobre e valioso em outros termos. É um local de reconhecimento social e demonstração de prestígio.

Um aspecto importante a ser ressaltado nos quatro cadernos é a sua postura em relação a si próprios. Nenhum deles se define ou rotula como suplemento literário. São cadernos de livros, de literatura, de idéias, de polêmicas. Há consenso de que a época dos suplementos literários como espaço privilegiado da crítica literária acabou. Não há muitos críticos literários escrevendo nos jornais, o que reforça a idéia de S. Santiago sobre a "desliteraturização" da imprensa em fins do século XIX. O teórico e escritor defende a idéia de que a *"história da imprensa escrita na sociedade ocidental é a história da sua desliteraturização."* Ou seja, o que compreendemos como literatura vem deixando de ocupar espaço e obter prestígio nos jornais diários.

Essa desliteraturização é consequência de inúmeros fatores como: cosmopolitismo modernizante na imprensa que reduz o impacto da literatura no jornal; o avanço tecnológico tornando o jornal mais informativo; o surgimento de novas formas artísticas como a novela que vem ocupar o lugar do folhetim; e por fim, o fato de o livro ter se transformado em mercadoria de fácil acesso ao público.

Entretanto, se todos esses aspectos podem apontar para o fim da presença literária nos jornais, a realidade felizmente é diferente e os suplementos são a expressão disso.

Uma alternativa importante criada pelos jornais para que o escritor e suas obras não abandonassem definitivamente as páginas da imprensa.

A crítica literária de um modo geral está hoje restrita à universidade, sem tanto espaço nos jornais. À semelhança do que ocorreu com a literatura que foi perdendo terreno na imprensa, a crítica literária também foi reduzida. Nos anos 40 e 50 ela era chamada crítica de rodapé. Primeiro pelo fato de ser produzida por não especialistas e segundo por ser divulgada em órgãos de massa como os jornais. Na França a crítica literária não se ressente tanto da falta de um canal de expressão. Existem diversas revistas especializadas, universitárias ou não, com tiragens expressivas.

Diferenças e semelhanças

. Os quatro suplementos têm a mesma estrutura editorial. Todos são formados por um conjunto de resenhas sobre os novos lançamentos do mercado editorial de seus países. Alguns apresentam também uma coluna ou seção com as "novidades", que não foram ou serão resenhadas, mas que mereceram algum destaque ou comentário de uma nota. É possível perceber que em todos eles há uma preocupação com o equilíbrio. Isso quer dizer, dar espaço para livros de editoras variadas e não se concentrar em algumas, e no caso dos suplementos brasileiros foi destacado, e se pode verificar a intenção de igualar as editoras dos dois maiores centros editoriais do país: Rio e São Paulo. Os jornais franceses não publicam com constância uma lista dos livros mais vendidos, dos *best-sellers*, como acontece nos brasileiros.

Há resenhas, reportagens, colunas fixas, seções de lançamentos, colunas de informes gerais, mas pouco que se possa denominar crítica literária, até por que o suplemento é redigido em grande parte por jornalistas e não por especialistas e teóricos de literatura. Quase todos, com exceção da **Folha de S. Paulo**, têm ao menos um colunista ou crítico fixo que escreve regularmente no jornal. Esses articulistas têm mais liberdade e não estão tão amarrados à questão dos livros novos, podendo comentar autores e eventos, mas sempre devem ter em mente o chamado "gancho" jornalístico. Falar sobre um escritor em função de uma efeméride ou de um livro mais antigo que está sendo lançado

em outro país. Esses colunistas, em geral pessoas de renome do mundo intelectual e ou jornalístico, vêm dar prestígio aos suplementos com sua presença.

Les Livres, por exemplo, utiliza com freqüência reportagens para falar dos mais diferentes temas, enfatizando seu pertencimento ao jornalismo, e não criando um espaço diferenciado dentro do jornal. Os outros cadernos não realizam reportagens com a mesma intensidade. E, a meu ver, a reportagem é o gênero jornalístico por excelência e o repórter o paradigma da profissão(Travancas: 1993). O **Libération** define o perfil de seu suplemento também a partir desse vínculo estreito com o jornalismo. Suas páginas são em grande parte assinadas por jornalistas e o caderno não é feito com a participação maciça de intelectuais, como é o caso de **Le Monde des Livres**. No caso dos brasileiros o **Idéias** realiza reportagens eventualmente e possui uma página fixa de entrevistas, mas o corpo do caderno é preenchido por resenhas apresentadas por jornalistas e acadêmicos. O **Mais!** se singulariza pelos chamados números temáticos, onde há espaço para reportagens e entrevistas, mas são privilegiados os grande ensaios assinados por intelectuais de renome nacional ou internacional; ou coletânea de textos de escritores realizadas a pedido do jornal, sob encomenda.

Em relação à linguagem **Le Monde des Livres** traz textos com maior seriedade e erudição, sem um tom coloquial, utilizando muitas vezes palavras pouco comuns, fato raro nos cotidianos. **Libération**, ao contrário, opta por ousar na linguagem. Lança mão de interjeições, gírias, expressões coloquiais, confirmando a idéia de que seu público leitor é jovem. Há jogos de palavras e brincadeiras nos títulos, o que não se vê nos outros cadernos. O **Jornal do Brasil** é redigido em uma linguagem jornalística tradicional, sem exagero de seriedade nem ousadia e seu suplemento literário segue a linha do jornal. Textos sóbrios e manchetes precisas. Já o caderno da **Folha de S. Paulo** estaria mais próximo do **Libération** inovando nas chamadas de primeira página, com mais liberdade, se permitindo mostrar poesias e desenhos gráficos. No interior do caderno, os artigos oscilam em função das assinaturas dos resenhistas e jornalistas.

Para finalizar, penso que estes quatro cadernos não são palco de discussões literárias, nem romances são divulgados primeiramente em suas páginas. Hoje estes cadernos são um espaço de expressão do mercado editorial. Não afirmo que os quatro

cadernos analisados - **Idéias, Mais!, Les Livres e Le Monde des Livres** - sejam retratos fiéis do mercado editorial brasileiro ou francês. Eles são uma representação deste mercado, que é fruto de uma visão de mundo de quem os produz e participa deles. É basicamente a partir desse 'viés" que estes suplementos se constróem. Não considero que os cadernos são simplesmente o resultado destas escolhas pessoais. Desejo enfatizar que eles, enquanto objetos jornalísticos, estão submetidos primeiramente à lógica do jornal e conseqüentemente ao imperativo da notícia. A partir deste crivo inicial, eles vão se construir como uma representação subjetiva do grupo de indivíduos que trabalha neles.

Penso que os suplementos de maneira geral cumprem o papel de defesa da literatura e mais especificamente do romance. Os jornais, com seus cadernos demonstram, empenho e interesse em que o mundo dos livros e da leitura continue tendo espaço e importância na sociedade, lembrando afirmação de Marisa Lajolo(1994:107) de que "*a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objetos os livros que integram o* corpus *dessa literatura."*

BIBLIOGRAFIA:

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand, 1989.

- CHARTIER, Roger(org). **Pratiques de la lecture**. Paris, Payot, 1993.

- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

- DINES, Alberto. **O papel do jornal**. São Paulo, Summus Editorial, 1986.

- LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis, Vozes, 1982.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 1994.

- LIPSET, Seymour Martin. *"American intellectual: their politics and status"*. In: **Deadalus Journal of The American Academy of Arts and Sciences**. Summer, 1959: 460-486.

- ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

- SANTIAGO, Silviano. "*Crítica literária e jornal na pós-modernidade*". In: **Revista de Estudos de Literatura**. Belo Horizonte,(1)1: 11-17, 1993.

- TRAVANCAS, Isabel. **O mundo dos jornalistas.** São Paulo, Summus Editorial, 1993.

- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

A LEITURA DO TEXTO JORNALÍSTICO ORIENTANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Adriane Belluci Belório de Castro
(UNESP-Bauru/USC)

Introdução

A utilização de textos jornalísticos em sala de aula como um recurso didático de leitura no ensino de Língua Portuguesa, tem se tornado cada vez mais constante, visto que os meios impressos de comunicação social trazem vantagens tais como: a diversidade tanto no uso da língua quanto na estrutura textual e a abordagem de assuntos atuais, de grande interesse para a formação de um aluno consciente e engajado à realidade que o cerca.

É importante, pois, que o professor saiba aproveitar, ao máximo, esse material - o qual, além de tudo, é de fácil aquisição - , levando o aluno a refletir sobre o processo de construção lingüística subjacente nesses textos.

Tal é a proposta do presente trabalho cujo objetivo é mostrar de que maneira podemos analisar textos de jornais e/ou revistas no ensino de Língua Portuguesa, orientando o aluno para uma melhor produção textual. Para tanto, buscamos, na teoria enunciativa, o nosso referencial teórico e, no aspecto argumentativo da linguagem, nosso objeto de estudo.

Vale lembrar, ainda, que parte das considerações feitas, neste trabalho, teve origem numa pesquisa mais ampla desenvolvida em nível de mestrado.

Perspectiva teórica

Nosso ponto de partida é a teoria enunciativa desenvolvida por Benveniste. Foi ele um dos principais lingüistas a estabelecer parâmetros e conceitos sobre o que se entende, hoje, por enunciação.

Em seus relatos, percebemos a importância que é atribuída ao processo de construção lingüística, ou seja, ao ato de produção lingüística sobre um certo referente por

um sujeito em uma situação definida. Por exemplo, se nos deparamos com um texto qualquer, para efetuarmos uma análise, uma (re)constituição de seu sentido, devemos, num primeiro momento, fazer um levantamento dos elementos enunciativos que participam de sua produção.

Dessa forma, orientamos o aluno para que ele recupere, a partir de dados obtidos em legendas sobre a autoria, notas de rodapé, data e local da publicação do texto, o perfil do sujeito enunciador para, posteriormente, numa análise mais profunda somada a outros elementos, identificar as intenções desse mesmo sujeito.

Para Benveniste, a linguagem deve ser definida como sendo uma atividade significante por meio da qual se reconhece claramente a presença e importância dos sujeitos enunciadores, manifestados em particular pela existência de certas categorias gramaticais específicas que marcam a relação do sujeito enunciador com o seu enunciado (pessoa, modalidade, temporalidade, dêixis etc.).

Essas categorias resvalam-se em formas lingüísticas ricas por revelar a experiência subjetiva da linguagem. E é o aspecto (inter)subjetivo da linguagem que vai caracterizar a teoria da enunciação de Benveniste.

Assim, a linguagem caracteriza-se, em qualquer língua natural, como um meio de expressão (exteriorização) do sujeito, e a concretização da linguagem pela língua no discurso revela, através de variados índices (marcas), esse sujeito e, consequentemente, suas intenções.

Analisamos também, neste trabalho, o aspecto argumentativo da linguagem que, associado à perspectiva enunciativa, deve ser entendido como os meios lingüísticos dos quais o sujeito enunciador dispõe para orientar seu discurso na busca de atender a certos objetivos, isto é, suas intenções.

O estudo da argumentação contribui para entendermos a relação que se estabelece entre o sujeito enunciador e seu co-enunciador no processo de produção textual, ou seja, toda vez que o indivíduo assume a língua, ele implanta o outro diante de si, e é em função desse outro que ele concebe o seu discurso, na verdade, seu texto, oral ou escrito, é sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aquele a quem se dirige.

Ao produzir um enunciado, o homem se apropria da língua não só com a finalidade de veicular mensagens, mas, principalmente, com a intenção de atuar, interagir e, para

tanto, institui-se como EU e constitui, ao mesmo tempo, o outro, o TU. Dentro dessa dinâmica, reconhecemos a intersubjetividade característica da linguagem, um quadro que se assemelha a um "jogo de forças" no qual ambos, EU e TU, participam da constituição do sentido do enunciado. Toda manifestação lingüística de um enunciador, portanto, coloca-o numa atitude de levar um co-enunciador a aceitar algo, e a admitir, assim, sua opinião.

Logo, ao manifestar-se lingüisticamente, o enunciador vai deixando marcas (os chamados índices para Benveniste) de sua atitude em relação ao co-enunciador. Essas marcas são, por nós, consideradas como argumentativo-enunciativas. Dentre elas, destacamos a modalidade, os operadores argumentativos e os conectivos. E é a partir de tais marcas que levaremos o aluno à construção de sentido do texto e à reflexão sobre o processo de produção lingüística do texto.

Todas as marcas argumentativo-enunciativas garantem a articulação e a orientação argumentativas ao texto. Assim sendo, vejamos de que maneira podemos entender cada uma delas.

Grosso modo, podemos explicar a modalidade como sendo o reconhecimento que faremos do julgamento e da intenção do sujeito enunciador diante de um determinado acontecimento, a partir da apresentação lingüística que ele faz desse acontecimento. Acreditamos que todo enunciado é modalizado, ou seja, carrega em si o ponto de vista do enunciador. Dessa forma, a modalidade marca a posição do sujeito enunciador em relação ao acontecimento e, ainda, marca a posição desse mesmo sujeito em relação ao seu co-enunciador.

Por operadores argumentativos, compreendemos aqueles elementos que, no conjunto de relações estabelecidas por todo o enunciado, vão funcionar como um agente intensificador do valor argumentativo do enunciado ao qual se referem, além de recobrirem a maneira pela qual o enunciador observa o acontecimento em questão. Dessa maneira, consideramos os operadores argumentativos como sendo elementos da língua que, em determinadas situações de enunciação, e sempre relacionados aos demais termos do enunciado, revelam, em maior intensidade, a intenção argumentativa do sujeito enunciador.

E, finalmente, os conectivos devem ser entendidos como aquelas palavras ou expressões que naturalmente estabelecem relações de sentido entre os enunciados e que, portanto, apresentam também um valor argumentativo, pois direcionam o co-enunciador

para o sentido que o enunciador pretende. Mais especificamente, os conectivos ajustam o sentido entre as orações as quais unem, orientando o co-enunciador na construção do sentido do enunciado. Verificamos a importância dos conectivos diante da questão argumentativa, pois, através deles, o sujeito enunciador obtém um ajuste mais definido de sentido com o qual se pretende agir sobre o co-enunciador.

Análises de textos

Apresentamos, neste tópico, alguns fragmentos de análises de textos desenvolvidas em sala de aula com o intuito de despertar no aluno uma reflexão sobre o processo de construção lingüística a partir da relação que se estabelece entre os sujeitos enunciadores, principalmente no tocante à argumentação. Tais textos foram extraídos de colunas abertas e de editoriais de jornais ou revistas de ampla divulgação.

A seleção dos textos foi feita levando-se em consideração assuntos e temas que estavam, na ocasião, sendo apresentados pelos meios de comunicação social - neste caso específico pelos meios impressos - e, conseqüentemente, sendo discutidos pela sociedade como um todo. Com isso, esperávamos que o aluno já estivesse familiarizado com os dados extralingüísticos dos referidos textos.

Escolhemos textos sobre o mesmo assunto em diferentes fontes de referência, para podermos apresentar diferentes posicionamentos sobre tal assunto, e conduzirmos a análise com vistas às marcas lingüísticas, ou seja, como o ponto de vista de um enunciador se consolida pelo adequado uso da língua, como a língua pode representar o caminho percorrido pelo enunciador na organização de seu raciocínio.

Para ilustrar como a modalidade se manifesta como marca argumentativo-enunciativa, destacamos dois textos sobre o assunto clonagem, em que percebemos posicionamentos distintos dos sujeitos enunciadores.

O primeiro texto, retirado do jornal *O Estado de São Paulo*, do dia 27 de janeiro de 1998, página A2, apresenta como título *A "clonagem" de seres humanos* e foi escrito por José Goldemberg, pessoa conhecida dos cenários acadêmico e político. Desse texto, podemos destacar os seguintes trechos:

"...o presidente dos Estados Unidos solicitou que a Comissão Nacional de Bioética daquele país preparasse um relatório completo dos aspectos legais e éticos associados ao uso dessa tecnologia."

"A clonagem não é fácil de realizar..."

"Mesmo que as técnicas evoluam e se obtenham sucesso nessas experiências, é bem possível que o resultado final seja o nascimento de seres humanos com certas anormalidades."

"Além disso, existe o problema de 'operacionalizar' clones de seres humanos para a produção de órgãos para transplantes(...) As declarações veementes dos representantes das indústrias de biotecnologia, assegurando a todos que seu interesse se restringe a produzir células e tecidos para uso terapêutico, e não bebês completos, não pode ser levada muito a sério."

"O que é um pouco frustrante nessas discussões, é que a experiência deste século tem demonstrado que os grandes conflitos éticos e morais acabam por ser resolvidos, na prática, por avanços tecnológicos e por procedimentos não éticos que redundam em resultados nocivos, que são corrigidos a posteriori."

O uso de adjetivos, denotando a modalidade apreciativa, auxilia o co-enunciador a resgatar o posicionamento assumido pelo enunciador. Além disso, o autor utiliza ora a modalidade assertiva, determinando como verdadeiro ou falso o conteúdo de seu enunciado, ora a modalidade epistêmica, a qual indica uma ausência de certitude por parte do enunciador sobre o conteúdo veiculado pelo enunciado, e, por isso mesmo, instaurando um valor argumentativo, uma vez que aí se inscreve um diálogo implícito em que o enunciador supõe o que o seu co-enunciador pensa.

Já no segundo texto, também retirado do jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 11 de fevereiro de 1998, página A2, sob o título *Reprodução assistida, um bem absoluto* de autoria de Roger Abdelmasshi, médico especialista em reprodução humana, encontramos marcas que nos direcionam para um outro posicionamento:

"... esse bebê foi a pedra fundamental de uma nova era do homem."

“Com a técnica começamos a desvendar o mistério fundamental da reprodução humana, um fenômeno biológico tão fascinante e complexo que muitos ainda o chamam de milagre.”

“E à medida que a ciência da reprodução assistida foi encontrando soluções eficientes para os diversos fatores anatômicos e bioquímicos...”

“Sob a perspectiva da clonagem, medos injustificáveis voltam à tona.”

“... as técnicas de reprodução assistida têm sido instrumento de felicidade humana – nunca de desgraça.”

Novamente, observamos o excessivo uso de adjetivos o que nos remete ao posicionamento favorável assumido pelo enunciador diante do assunto.

Com esses mesmos trechos, podemos exemplificar os operadores argumentativos.

No primeiro texto:

“... é bem possível que...”

“... não pode ser levada muito a sério.”

“... é um pouco frustrante...”

No segundo texto:

“...um fenômeno biológico tão fascinante e complexo que muitos ainda o chamam de milagre.

“... nunca de desgraça.”

“... quando já adotamos a técnica de amadurecer embriões em laboratório, aumentando ainda mais as chances de gravidez, também começamos a planejar a transferência de núcleos de óvulos...”

As expressões grifadas privilegiam um ponto de vista. São marcas que nos levam até a forma como o sujeito enunciador reconhece o acontecimento, intensificando, dessa maneira, o valor argumentativo de tal enunciado e atingindo, mais precisamente, seu co-enunciador.

Nesse caso, o trabalho com o aluno deve ser no sentido de reconhecer o valor dessas expressões e sua influência na construção do sentido de todo o enunciado. A partir da retirada delas, mostramos a importância de seu uso para garantir a força argumentativa que se pretende.

Para exemplificar os conectivos, utilizaremos outro texto, extraído da revista *Isto é*, de 7 de janeiro de 1998, número 1475, páginas 33-34, que trata do assunto educação no Brasil, intitulado *Estamos no rumo certo*, e escrito pelo Ministro da Educação, na ocasião, Paulo Renato de Souza.

"Todos sabemos que a educação brasileira representa ainda um sério problema para o país. Estamos longe de tê-la como fator de desenvolvimento e igualdade social. Não há nenhuma dúvida, entretanto – e os números falam mais alto do que qualquer argumento -, que a situação educacional no Brasil melhorou nos últimos cinco anos."

O conectivo em destaque marca uma relação de oposição, contrariedade. O enunciador, ao usar tal elemento de ligação, relaciona um fato preocupante negativo (gerado no passado) a uma posição positiva, favorável (realizada no presente e coincidindo, quase na totalidade, com sua gestão). Ao fazer isso, o enunciador orienta seu co-enunciador para o sentido que aquele deseja. Outro trecho confirma isso:

"É preciso sempre destacar que os resultados das mudanças na educação não ocorrem de um dia para o outro, como num passe de mágica. Demoram anos, são lentos, são difíceis. O mais importante, contudo, é que já começaram e são visíveis, o que nos dá a certeza de que estamos no rumo certo."

Assim como no trecho anterior, o enunciador utiliza um conectivo que estabelece uma relação de oposição entre aquilo que é indiscutível para todos, com o posicionamento que ele defende.

Nesse último trecho, podemos observar, ainda, a interação, no mesmo enunciado, dos três tipos de marcas descritas por nós. Essa interação mostra a importância de todos os elementos do enunciado para a constituição do sentido e comprova que, em algumas

expressões é veiculada uma carga argumentativa maior, desde que sejam resgatados os elementos enunciativos.

Ao submetermos o aluno a esse tipo de análise de texto, proporcionamos a ele um contato mais profundo com os mecanismos de construção do texto escrito, o que vai, posteriormente, refletir na melhoria de sua própria produção.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I.* Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes Editores, 1988.

_____. *Problemas de lingüística geral II.* Trad. de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes Editores, 1989.

CASTRO, Adriane Belluci Belório de. *Aspectos argumentativos da enunciação*: um caminho para a produção textual. Bauru: Dissertação de mestrado-UNESP, 1999.

DOTA, Maria Inez Mateus. *Das estratégias de leitura às operações enunciativas*: a modalidade. Araraquara: Tese de Doutorado-UNESP, 1994.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação*: a nova retórica. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A LEITURA DO TEXTO DA COLUNA ESPORTIVA

Rosangela Gomes Noronha - UERJ

O objetivo deste trabalho foi verificar a produtividade do texto da coluna esportiva como material de leitura, dado o alto índice de aceitação do tema no cotidiano da sociedade brasileira.

Os exemplos aqui apresentados foram extraídos de textos de colunas esportivas publicados em “O Globo” e “Jornal do Brasil”, por Fernando Calazans e Renato Maurício Prado, no primeiro, e Armando Nogueira e Tostão, no segundo.

Verificamos que o texto da coluna esportiva, com ênfase na modalidade futebol, constitui, como era esperado, material de leitura de excelência, não só pelo tema por si atraente e conhecido, características capazes de conduzir o sujeito-leitor a transpor barreiras geradas, muitas vezes, pelo desconhecimento do assunto abordado no texto oferecido, mas também por apresentar qualidades que permitem uma reflexão mais aprofundada sobre os fatos lingüísticos, cuja existência se estabelece dentro do próprio texto, como sobre outros, situados fora dele, (extralingüísticos). Tais aspectos, se explicitados, conduzirão a um nível maior de compreensão, tanto do texto como do mundo.

Dentre os aspectos lingüísticos, podemos ressaltar o equilíbrio apresentado na dosagem de registros de língua formal e informal que apresenta. O texto é apresentado dentro da norma padrão, sem ser, contudo, pedante. A coloquialidade está presente nos textos dos quatro colunistas e a variação se dà face ao estilo de cada um, mas sempre com o objetivo, intencional, de criar um clima de intimidade entre o autor e seu público. Notamos, inclusive, que a informalidade fica atrelada à seleção dos vocábulos e das expressões já cristalizadas na linguagem popular, isto é, no campo lexical.

Em Armando Nogueira:

“Se não tem tu, vai tu mesmo!” (expressão cristalizada).

Em Tostão:

“Portanto, teremos hoje, um jogaço, sem favoritos.” (sufixo formador de grau aumentativo usado com intenção expressiva como em panelaço, etc.).

Em Fernando Calazans:

“Duas pessoas (ou mais) que entendem do riscado já tinham me dito...” (expressão cristalizada).

Em Renato Maurício Prado:

“... e consegui a proeza de entregar o ouro a segundos do apito final.” (expressão cristalizada).

Por serem textos opinativos (colunas assinadas), os colunistas recorrem a fatos da realidade extralingüística para dar consistência às suas reflexões, daí a presença abundante de intertextualidade.

Em A. N. :

“Eis que de repente não mais que de repente...” (uma clara alusão ao verso de Vinicius de Moraes no seu Soneto da Separação).

Em Tostão:

“...o homem pisar na lua pela primeira vez”.

Em F. C.

“Sei que a seleção brasileira como diria o Chacrinha...” (comunicador, já falecido, que introduziu um estilo próprio de linguagem na condução de platéias televisivas).

Em R.M.P.:

“Crime e Castigo”/”Santa inocência, Batman.” (bordão de Robin, parceiro de Batman).

A poeticidade se instaura a partir do uso de recursos expressivos que estruturam a construção dos sentidos do texto. Tais recursos se revelam no uso de metáforas, paralelismos, repetições enfáticas, jogos de palavras e alguns recursos fonológico-visuais.

Em A. N.

“Vitória da equipe que ignorou solenemente o cronômetro. Vitória da mente que não desesperou jamais. Vitória da arte de desafiar os caprichos do destino”. (observamos o jogo elaborado a partir do uso das palavras vitória, mente (subst.) e mente (sufixo formador de advérbio) em solenemente).

Em Tostão:

“Edmundo (...) Ele não é o arco e sim a flecha.”

“...não coloque o Animal recuado”(ou acuado?) A fera com sua agressividade (...) atacando o adversário.” (metáfora).

Em F.C. :

“...Como diria o Chacrinha, roda, roda, roda, roda, e ainda joga com Aldair, Antônio Carlos (...) Zé Roberto. Uma turma pra lá de rodada”. (exploração do duplo sentido da palavra rodada).

Em R.M.P.:

“- Bem , as impressões que eu ia dar, RodollllllFO DEU. RodollllllFO. DEU TUDO...”(uso de recursos visuais a partir da repetições de letras, reproduzindo na escrita a entonação, característica da fala, explorando o duplo sentido não através do estranhamento comumente causado pelo deslocamento da palavra no contexto, mas pelo uso de recursos visuais).

O texto da coluna esportiva, como já dito, permite que se façam intervenções críticas e avaliativas da realidade social, uma vez que expõe, com freqüência, situações que contrariam a lógica de alguns valores arraigados em nossa sociedade.

Em A. N.:

“É bom saber que a tevê é a pessoa mais importante dessa tríplice aliança: uma que faz o espetáculo, uma que comercializa e uma que exibe.

Eles são a santíssima trindade do esporte-negócio.”(privilégio do interesse comercial). Em Tostão:

“É o fisiologismo característico da sociedade brasileira.

“...por causa dos interesses políticos...”

“Alguns jornalistas dão o seu apoio, em troca de empregos públicos, favores, ou porque gostam de ser serviçais.” (valorização do interesse pessoal).

Em F. C.:

“Ronaldinho certamente vale mais do que esses todos (50,80,100 milhões?), apesar dos joelhos.” (pessoas recebendo preço como se fossem mercadorias e o descompasso com a realidade de mercado de trabalho em qualquer lugar do mundo, principalmente no Brasil),

Em R. M. P.:

“Há um aroma diferente na Gávea: estão querendo assar a batata do “professor”...”(“assar a batata” remete a manobras escusas, manipulações para afastar o técnico da seleção brasileira/”aroma”, usado ironicamente).

Em termos do enriquecimento do léxico, não podemos deixar de assinalar a presença de inúmeros termos e expressões próprios do jargão esportivo que migram para a linguagem coloquial, tais como: “pisar na bola”, “dar uma bola”, “estar na área”, “ir pro chuveiro”, “expulso de campo”, etc.

Acreditamos que ao oferecermos o texto jornalístico - esportivo - como uma opção de material de leitura de qualidade, estaremos nos adiantando em termos de resultados positivos na medida em que, sabemos, o tema ‘esporte‘, hoje, particularmente o futebol, serve como um grande gerador de interesse para brasileiros de qualquer sexo, idade ou nível sócio-cultural, dividindo o “podium” com outras reconhecidas preferências nacionais.

Procuramos, neste trabalho, ressaltar algumas das peculiaridades que o texto da coluna esportiva pode oferecer como material de leitura onde caminhem juntos o prazer de ler o texto e o mundo, além da oportunidade de aprimoramento linguístico. Não custa acrescentar que o texto da coluna esportiva, como qualquer outra modalidade de texto de qualidade, oferece incontáveis possibilidades de estudo de língua, quer nos aspectos morfossintáticos, quer nos aspectos léxico-semânticos e estilísticos.

Referências Bibliográficas:

CARNEIRO, Agostinho Dias et alii. O discurso da mídia. Rio de Janeiro. Oficina do autor, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes et alii. São Paulo: Cortês, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Maurício da. Repensando a leitura na escola: um outro mosaico. Niterói: EDUFF, 1995.

A LEITURA DO TEXTO DA COLUNA ECONÔMICA

Denise Salim Santos (UERJ)

SEM RODEIOS.

O Conselho Federal de Economia ficará perto do povo.
A partir de agosto distribuirá boletim mensal gratuito , ***numa linguagem simples , para o leigo entender*** *a política econômica*
(Boechat. *O Globo- 07/07/99)*

> *A equipe econômica brasileira usa as palavras , em português ou em inglês , para esconder informações e o Ministro da Fazenda jamais foi capaz de entender a importância de , através da mídia , passar recados certos na hora exata.*
> *(Miriam Leitão. l5/01/99)*

A interlocução dos sujeitos envolvidos na leitura de textos que abordam assuntos econômicos encontra dois obstáculos significativos na sua concretização : o primeiro deles é de origem extralingüística - a falta de conhecimento prévio , ou seja , a ausência uma certa quantidade de conhecimentos a serem partilhados entre falante e ouvinte. Saber do que fala o texto pode ativar o conhecimento de mundo do leitor , que buscará na memória a informação relevante para entendimento da matéria a partir de elementos formais que lhe são apresentados . O jogo lingüístico interage com o conhecimento do mundo .

O segundo, é o vocabulário empregado na materialização dos enunciados . As expressões de origem inglesa dominam o padrão que atende às atividades globalizantes e constituem o que já foi consagrado como "economês" **–rating , overshooting, overnight, commodities, currency board, dumping, bug, etc.**. Para nós, aquele termo corresponde ao emprego do vocabulário específico da área econômica, associado aos torneios frasais e ao excesso de sentido conotativo que desloca a palavra de uso comum, com sua significação já cristalizada, para o campo da polissemia,quase sempre atingido ao hermetismo só desvendado pelos leitores bastante familiarizados a ele ou leigos que, insistentes, acompanham com certa assiduidade essas colunas.

É verdadeiro que o emprego das expressões não vernáculas de alguma forma complicam a interpretação e a compreensão do texto por aquele leitor menos avisados . No

entanto, se for feito um levantamento do léxico empregado na arquitetura textual, verifica-se que o número de palavras e expressões estrangeiras é relativamente pequeno, ficando a complexidade por conta muito mais do emprego conotativo do que o dos termos técnicos, muitas vezes decodificados pelo recurso à estratégia metalingüística.

Observando o trecho a seguir podemos comprovar essa idéia:

> *O diretor da Política Monetária do BC* ***prefere um tom evasivo e reticente*** *(grifo nosso)****:o viés de baixa vai continuar aceso , independentemente de um ajuste fino nos juros americanos do Fed.***
> *(10/06/99)*

A complexidade de assunto e de forma parecem afastar o leitor comum desse tipo de texto . Observemos que na nota apresentada no início do texto os profissionais da Economia se mostram preocupados em tratar o assunto com uma *linguagem simples para o leigo entender* , o que denota que nossas observações não são infundadas diante do que existe na mídia no momento.

O noticiário veiculado pela imprensa divulga os fatos econômicos através da fala dos economistas e através da fala dos comentaristas do assunto .Detectamos alguma diferença entre o que é dito pelos dois . Não quanto ao conteúdo da matéria em si , mas em função do que é pretendido por cada um deles . Ao primeiro cabe apresentar o fato econômico enquanto tal . Ao segundo cabe esclarecer , à massa de leitores, o que foi dito . Há uma espécie de tradução , impondo-se a função de construir um outro texto a partir de um já construído , tarefa nem sempre plena de sucesso tanto pela complexidade do próprio assunto como pelo inevitável emprego de expressões próprias da linguagem econômica. Portanto um leitor antece ao produtor do texto da coluna . Conhecedor do assunto , dominando portanto o conhecimento prévio de que já falamos anteriormente ,a tarefa não deve ser tão complexa para o colunista quanto o é para o leitor comum .

Ao elegermos a coluna de economia como nosso campo de pesquisa interessou-nos verificar em que medida o trabalho com o léxico interfere na compreensão desse tipo de texto . Dentre os vários colunistas que assinam os diários do Rio de Janeiro , selecionamos Joelmir Beting , Miriam Leitão e Celso Pinto . No entanto, aqui daremos maior atenção ao primeiro por considerá-lo dono de um estilo peculiar de produção textual

dentro dessa área , usando corpus as colunas publicadas diariamente no jornal "O Globo".

Como elemento facilitador na interlocução texto-leitor , Joelmir utiliza-se de diversos recursos lingüísticos na intenção de favorecer não só a compreensão dos fatos , mas também do seu próprio texto . É farta a exemplificação do emprego conotativo de palavras e expressões , muitas delas pertencentes ao nível coloquial da linguagem .

> *Os técnicos da Receita Federal **fazem hora-extra na costura de um leque de mudanças** na legislação do imposto de renda.*
> *(12/06/ 99)*
>
> *O reajuste a 21% **nas costas da eletricidade** não deixa de **ser um coice de mula.***
> *(11/06/ 99)*
> *Seria **a última pedra no sapato** de reestabilização de preços ao longo deste ano.*
> *(15 / 07 / 99)*
> *A moeda única **é a fita de chegada e não o tiro de partida** na formação e consolidação de blocos econômicos.*
> *(09 / 06 / 99)*
> *A arrancada dos negócios do petróleo no Brasil , **bola da vez** do investimento internacional do setor, amplia o mercado interno.*
> *(15 /06 / 99).*
> *Mas com muita surpresa , quase perplexidade para a quase totalidade dos cenaristas da catástrofe ,**coveiros intermitentes** do Plano Real.*
> *(15/06/99)*

Explorando os exemplos acima , detecta-se o aproveitamento de expressões que normalmente fazem parte de outros discursos (o discurso esportivo , por exemplo) como forma de distensão para o leitor , apontando a intertextualidade como outro fator relevante na apreensão da idéia geral do texto . A paráfrase é uma das formas de intertextualidade recorrente em Joelmir Beting:

> *O desmanche pactuado dos subsídios agrícolas discriminatórios e das barreiras comerciais retaliarias é **o sonho de uma noite de inverno** doliberalismo globalizante .(14 /06 / 99)*
> ***Sonho de uma noite de outono** , esse nosso pequeno Maastrich.*
> *(14/06/99)*

A paródia também é utilizada*:*

> *Uma fusão Brasil-Argentina (...) já seria **uma tarefa digna do trabalho de doze Hércules***
> *(14/ 06/ 99)*
> *Com a livre flutuação , emplacada de modo trapalhão , a moeda americana chegou a ser cotada acima de R$2,20 ,**por obra e (des)graça dos deserdados filhos do black** branco de susto.*
> *(15/07/99)*

Um outro fator que aparece em socorro do leitor durante o trabalho de leitura é a metalinguagem. O aparecimento de um elemento vocabular em função da necessidade de nomear novas operações na área econômica, seja estrangeiro ou não, é explicado para que não haja um possível prejuízo na construção do sentido e conseqüente comprometimento da leitura.

São exemplos de uso de metalinguagem:

> *Pequeno Maastrich , **espécie de clonagem do pacto fiscal europeu que resultou na criação da moeda única . O euro foi concebido por um tratado de convergência fiscal monetária e cambial assinado na pequena cidade holandesa de Maastrich em l992**.*
>
> *(09 /06 / 99).*

> *Não passa de reforma da tributação do consumo, que é a substituição dessas maluquices do tipo ICMS e IPI por algo parecido com **o Imposto sobre o Valor Agregado** (IVA) existente em quase todo o mundo.*
>
> *(12 /06/ 99)*

É interessante a observação de que a presença da metalinguagem denota a preocupação do colunista em atualizar o leitor quanto às novidades do mercado .Isto feito o princípio da economia lingüística é ativado e , acreditando na retenção da informação pela memória do interlocutor , a expressão passa a fazer parte do cotidiano dos textos . Somente diante da necessidade de reatualizar o leitor (ou imaginando novos leitores para velhos assuntos) a metalinguagem se apresentará novamente para recuperar um ou outro termo já antes referido. Às vezes a explicação aparece distanciada da referência , fazendo com que o interlocutor intensifique seu trabalho para identificá-la :

> *PAPA INFORMA : o papa já esclareceu: perdão pactuado da dívida externa dos 40 países mais pobres do mundo (pelo novo **IHD** da ONU) . Não é o caso da Argentina , localizada entre os 40 com maior **Índice de Desenvolvimento Humano .** Em 39º lugar.*
>
> *(15/07/99)*

Os textos de Joelmir Beting também apresentam um vasto exemplário da utilização expressiva dos processos de formação de palavras . O emprego dos morfemas já afeitos ao uso comum em outras situações textuais auxiliam na construção do sentido do texto.

*O vôo da águia , no caso , é o seguinte : **super**faturamento nas importações dessas empresas; b**) sub**faturamento nas exportações das próprias.*

(12/06/99).

*O programa de estabilização **faz-de-conta** da luz em domicílio uma **miniâncora** sob medida.*

(11/06/ 99).

*Um setor que paga até hoje por todos os pecados de **populismo** econômico **planaltino** de cano duplo : realizar grandes obras sem pagar as contas , congelar tarifas para mascara desacertos da política macroeconômica.*

(11/06/99)

Nos exemplos , observa-se o emprego dos prefixos **super- , sub- , mini- (mega- , hiper-, sobre-, macro- , re- , des-** também são recorrentes **)** em formações neológicas ou não , mas de efetivo valor expressivo .Não raro é o emprego de alguns sufixos **-ismos, -ino -ista, -eiro , -ão , -íssimo** com valor pejorativo , acrescentando um tom irônico à informação.

Outro processo bastante explorado é a siglagem ,que agiliza a informação ao mesmo tempo que atende à economia lingüística . O que acontece , no entanto é que muitas delas são do desconhecimento do leitor não-freqüente e mas recuperadas a tempo pela metalinguagem no decorrer do processo de leitura :

*Não passa de uma reforma da tributação do consumo que é a substituição dessas maluquices di tipo **ICMS** e **IPI** por algo parecido com um Imposto sobre o Valor Agregado (**IVA**) .*

(12/06/98)

A esse fenômeno se submetem os termos estrangeiros que , não tendo sua significação explicitada a todo o momento , se tornam significantes opacos aos olhos daqueles que não dominam com segurança o campo da linguagem econômica.

Diversos outros fatores poderiam ser apontados ainda no campo do léxico que permitiriam outras reflexões sobre as possíveis dificuldades na leitura efetiva das colunas econômicas.

Para finalizar , chamamos a atenção para o fato de que poucas são as palavras que fazem parte exclusivamente da linguagem econômica . Hoje , há um grande intercâmbio de termos entre os diversos níveis diastráticos . É possível encontrarmos termos do jargão econômico em colunas políticas ou esportivas ou nas colunas sociais , da mesma forma que encontraremos nas colunas econômicas expressões da linguagem esportiva , política ou então das descontraídas colunas sociais .

Portanto a circulação dos elementos lexicais tendem a entrar no conhecimento de mundo do leitor assistemático e leigo, de modo que ele acabará se familiarizando com o novo dado e , a partir daí , a possibilidade de compreensão do texto , permitindo a interação mais eficiente entre os interlocutores no trabalho de leitura.

Referências Bibliográficas

ALVES , Ieda Maria .*Neologismo.Criação Lexical* . 2ª ed. SP ,Ática .l994.

GERALDI , João Wanderley .*Linguagem e ensino : exercícios de militância e divulgação* .Campinas, SP . Mercado de letras , ALB .1996.

KLEIMAN , Angela . *Texto e leitor : aspectos cognitivos da leitura* .Campinas , SP .Pontes,l989.

LAGE , Nilson . *Linguagem jornalística* . 3ª ed. .SP.Ática ,l990.

O COMPORTAMENTO DO JOVEM

Profª Elsa Catarina Santos Rosiski
(Universidade Federal de Santa Maria)

O presente estudo tem embasamento em subsídios de ordem social, educacional, econômica, política, psicológica e legal, justificando-a por si só.

Busca-se analisar, questionar e sugerir ação concreta frente ao desafio da delinqüência, da violência e da criminalidade no âmbito sócio-cultural e econômico de Santa Maria - RS.

A análise, os questionamentos e as sugestões serão viabilizadas após períodos de estudos, observações e reflexões e subsidiadas pela análise de temas correlatos relacionados à delinqüência, orientando-nos, para um deslocamento ao seu foco, ao seu "habitat" e não somente onde adquirem maior relevância.

O foco central de nossas investigações no entanto, não permanece fixo, ele se desloca com o mesmo dinamismo das relações sócio-culturais, das causas para as conseqüências, da produção para a distribuição.

Georges Fully, estudioso dos problemas de criminalidade e da delinqüência, na França, depois de considerar a generalidade do problema, aponta as peculiaridades culturais com que se manifesta, tais como: desorganização familiar, mudança social, privação econômica e de participação efetiva na cultura do país.

Conhecer os antecedentes mais óbvios do comportamento anti-social delinqüente é o aspecto central da questão, visando estruturar um trabalho de "reeducação e reintegração do delinqüente ao convívio social". Os antecedentes do problema da delinqüência, originam-se do seio familiar e tomam proporções, à medida que o jovem vai interagindo com outros grupos sociais, inclusive à escola. E tanto isso é verdade, que o direito à educação, para menores de 7 aos 14 anos, assegurado na Constituição, ainda é uma remota utopia para milhões de crianças. Na década de 80, seis milhões de crianças em idade escolar não tiveram sequer acesso à educação de primeiro grau. Das que chegaram a ser matriculadas na 1ª série, apenas

13% concluíram a oitava. A evasão escolar era e continua sendo muito mais acentuada entre as crianças de baixa renda e na zona rural onde é insignificante a percentagem de alunos que atingem a oitava série. Os índices de repetência no 1º ano escolar são elevados, o que reflete a falta de estímulo psicossocial e a desnutrição na fase pré-escolar.

Para Sawrey e Teleford, este despreparo para atender tem relação direta entre classes sociais e escola, como segue:

> *A classe e a escola são partes de uma comunidade e não unidades isoladas. A criança aprende por meio da família e da comunidade e leva para a escola um grande número de atitudes, crenças e expectativas que facilitam ou retardam seu ajustamento à escola e sua aprendizagem enquanto ali se encontra (p. 423).*

Do menor brasileiro que atinge à faixa etária dos cinco anos de idade, mesmo tendo sobrevivido à fome, à desnutrição, às doenças e de escapar às deficiências provenientes da subnutrição, além dos diversos tipos de agressão, pode-se dizer o que o escritor Euclides da Cunha disse do nordestino em geral: “É antes de tudo um forte”.

Mas o caminho não está desempedido, à violência contra o menor tem muitas fases, a violência social, física, cultural, racial, etc. O abandono é uma dessas violências: sete milhões de menores brasileiros, segundo dados do IBGE, estão totalmente abandonados nesta década de 80. Existem também outros tipos e graus de abandono. Os 17 milhões de crianças de zero a seis anos de idade que vivem em condições de miséria não são os abandonados pelos órgãos e Leis do Estado?

E a violência da família e das instituições, inclusive das que são oficialmente incumbidas de proteger o menor? E o trabalho do menor? Nesta década, mais de 400 mil famílias viviam, exclusivamente, do trabalho prestado por menores e um número ainda maior contava, em parte, com a renda dos filhos para sobreviverem. Dos mais de oito milhões de menores que integram o mercado de trabalho, muitos não conseguem estudar e são explorados pelos patrões, expostos a violências do trânsito, e morais nas ruas.

Situação mais difícil ainda é dos menores de rua que sem um trabalho que lhes assegure o mínimo de condições dignas de sobrevivência própria ou de família, envolvem-se em atividade ilícita - contravenções e até crimes. São os “pivetes” ou “trombadinhas” o elemento marginalizado das grandes cidades, muitas vezes “órfãos de pais vivos”, expressão utilizada por um especialista da Prefeitura do Estado de São Paulo, menores semi-abandonados pelos quais em conseqüência do processo de desagregação familiar originado pela miséria e a fome.

Nesta linha de raciocínio pode-se focalizar o problema das necessidades de integração da escola com a comunidade.

NETO, Delorenzo. **Sociologia aplicada a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 1974. 328p.

Sobre classes sociais e implicações educacionais assim observa:

> *As diferenças de profissão, de modo de vida e de fortuna são as causas de grandes diferenças na educação e sistemas escolares, em cujas estruturas se encontram as secções correspondentes às classes e aos meios diversos existentes no interior da sociedade. Entre a educação primária e técnico-superior, há demarcação visível, e, portanto, diferença de classes mais ou menos acentuada conforme os sistemas sociais. E que as primeiras são estreitamente limitadas por sua brevidade, levando aos ofícios manuais; e, as segundas, destinadas às profissões liberais. Assim sob a questão pedagógica, há a questão de classe social; ensino imposto por uma regra comum a toda burguesia e inacessível ao povo, serve para “distinguir” a instrução de uma classe, e marca, pois, um “nível“ é uma “barreira” que defende contra a invasão. As classes superiores asseguram a seus filhos uma determinada educação de classe, quer dentro do sistema escolar do Estado, quer graças à organização de escolas particulares de tipos diferentes (p. 215).*

A ocupação tem sido uma das maiores expressões de status e de importância do indivíduo na sociedade.

São muitos os fatores que influenciam o jovem na escola de uma profissão, tais como saúde, tendências e habilidades inatas, educação, estrutura e tradição familiar, grupo cultural e essencialmente a classe sócio-econômica da qual pertencem.

As possibilidades de escolha são muito diferentes das que se oferecem a um jovem de bom nível de renda das que são oferecidas a um jovem analfabeto que precisa trabalhar para seu sustento e de sua família.

A educação tradicional da forma como ainda está estruturada não oferece subsídios de ordem prática, sobre a realidade que o jovem encontrará quando sair da

escola. A escola tem sido fábrica de “enlatados”, coisas prontas, sem o modo de fazer, dificultando o senso crítico e ação concreta desse jovem frente ao contexto.

As classes mais desfavorecidas, vêem na escola a “antiga” história da mobilidade social - filhos de operários que chegam a industrial ou político bem sucedido - o que é em tese, uma utopia. Pesquisas dão-nos conta de que sempre, filhos de operários serão operários e filhos de burgueses e patrões, serão burgueses e patrões.

É muito bom na teoria, a história da mobilidade, cômodo para o “sistema” que as pessoas ignorem as verdadeiras aberrações que acontecem na sociedade brasileira, que não percebam por exemplo o assustador índice de evasão em nossas escolas. Que não percebam que quem passa no vestibular, via de regra, é quem pode pagar um bom cursinho.

O jovem pobre e marginalizado precisa ter chance de auto-realização e direito de escolha da profissão. Antes de tudo, a sociedade lhes deve coisas tão essenciais, como saúde, educação, igualdade. A ausência de todos esses valores essenciais à vida, lhes é cobrado bom comportamento e punidos por DELINQÜÊNCIA.

Questiona-se, se delinqüente não será o país ou o sistema social que siga as condições mínimas de vida às crianças e jovens. (...) Para maior compreensão do jovem, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na relação com o mundo, faz-se mister, concebê-lo num sentido amplo, incluindo as transformações bio-psicológicas num contexto sócio-econômico cultural.

É gritante aos nossos sentidos a diferença na posição social do jovem, num mesmo momento histórico.

Jovens adolescentes de classes sociais diversas, numa mesma cidade apresentam atitudes e reações diferenciadas.

As desigualdades e as injustiças sociais se refletem sobretudo na adolescência, na população jovem.

O jovem de classe pobre já chega à adolescência com muitas desvantagens, não chega ter consciência de seu desenvolvimento e transformações, pois tem necessidades básicas mais prementes, tais como conseguir roupa e alimentação.

É muito difícil para o jovem o confronto com a realidade social como ela é. Realmente basta que as pessoas estejam de olhos abertos, leiam os jornais com atenção, assistam aos noticiários da TV de diversos canais. A miséria, a fome, a violência, a falta de perspectiva, o desemprego e a competição, o consumismo e o racismo, os crimes ecológicos, a exploração do trabalho, a guerra, a crise nuclear, as injustiças sociais e a corrupção estão ali, escancarados, interagindo em nossas vidas.

Toda essa bagagem negativa, essa herança que flui naturalmente ao berço do jovem, não é razão para desespero e descrença. O BRASIL PRECISA MUDAR, CADA BRASILEIRO PRECISA LUTAR.

Entretanto, ninguém pode produzir valores impunemente. O sistema ideológico que vivenciamos é rígido e inflexível. Ele representa e assegura os interesses da classe dominante, que galgaram o poderio.

Não se pode falar em paz sem macular os interesses das indústrias bélicas que movimentam diariamente uma quantia, cuja décima parte daria para vacinar todas as crianças do planeta contra epidemias, como o sarampo, a poliomielite e o tétano. Não se pode conceber medicina alternativa, acupuntura e homeopatia sem ameaçar os lucros gigantescos das multinacionais de drogas.

Temos muito o que estudar, analisar, concluir para chegar às verdadeiras razões desses problemas e as formas eficazes de combatê-los. Os problemas não são só sócio-econômicos, introduzem-se na área educacional, tanto que cada grupo de 100 (cem) crianças matriculadas nos dois primeiros anos escolares, aproximadamente sessenta não passam de ano ou deixam a escola, apenas dezessete concluem o primeiro grau e somente uma chega ao segundo grau.

O processo de urbanização e o empobrecimento da sociedade, comprometeram a vida das famílias que em estado de desespero abandonam se não fisicamente, emocional e psicologicamente seus filhos, crianças e jovens adolescentes.

Daí originam-se os desajustes sociais, a entrada do jovem no mundo do crime, iniciando-se numa fase experimental ou de exploração de terceiros com assaltos à mão armada, crimes contra o patrimônio e por esse caminho vão gradativamente especializando-se.

A maioria desses jovens, chega ao estágio de sue desenvolvimento, carregando consigo sérias desvantagens em relação a outros graus de classes mais privilegiadas, seja a solidão, a desnutrição, a anemia, as doenças infecciosas e um conjunto de outros fatores que o impedem de ter a força que poderiam ter.

Não só o aspecto físico como o desenvolvimento intelectual do jovem ficam comprometidos, deficitários de estimulação.

Muitos deficientes físicos mentais não o são só por doenças genéticas, mas por fome e miséria.

A escola como hoje ainda está estruturada é totalmente inviável para crianças e adolescente pobres, sendo o maior testemunho, a evasão.

Evadem-se pela inadequação dos currículos, pela impossibilidade de aprenderem. Muitos ainda só vão à escola para comer sua única refeição do dia, e outros tantos chegam à adolescência analfabetos.

Quando estudam e enquanto estudam, muitas vezes, paralelamente roubam, padecem de fome, e por esse caminho surge a figura do adolescente infrator, o famoso “delinqüente juvenil”. A solução que a sociedade oferece é via de regra, confinar o jovem em instituições penais, onde por vezes são maltratados e explorados. Nessas instituições, geralmente, não lhes é oferecida orientação e condições para voltar ao convívio social, onde, sem um trabalho de base, reingressariam no ciclo miséria-marginalidade.

É fundamental que se dirijam “olhares” para uma nova postura em relação a esse jovem, subsidiada numa proposta de conscientização e de uma tomada de atitude de quem de direito, para o grave e crucial problema que está disseminado nos mais diversos grupos sociais que nos relacionamos, que é o comportamento fora dos padrões ditos normais, inviabilizando uma vida digna de pessoa e de profissional integrado no meio onde vive.

Esses problemas de ordem social, cultural e econômica suscitadas, objeto do presente estudo, não é examinado e priorizado adequadamente no âmbito político-educacional do país.

BIBLIOGRAFIA

BUTCHER, H. J. **A inteligência humana: natureza e avaliação**. Trad. Dante Moreira Leite, São Paulo: Perspectiva, 1972.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KLINE, Paul. **Psicologia da orientação vocacional**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, Carlos Roberto. **Psicologia do comportamento vocacional: contribuição para o estudo da psicologia do comportamento vocacional**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1978.

PELLETIER, Denis. **Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operário**. (Por) Denis Pelletir, Gilles Noiseux, Charles Bujold, trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1977.

REICH, Bem & ADCOCK, Christiane. **Valores, atitudes e mudança de comportamento**. Trad. Edvard D. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

“TRABALHO-EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÕES”

Elsa Catarina Santos Rosiski
(Universidade Federal de Santa Maria-RS)

Introduzindo o estudo

Para conhecer a real vinculação entre o trabalho e a vida, a educação e o trabalho precisamos, não apenas de estudos teóricos, mas de pesquisas, de contato direto com as pessoas, com os trabalhadores, de discussões e análises sérias a respeito das relações que ocorrem nestas vinculações. Essa é claramente uma questão prática.

Desenvolvendo o Tema

A motivação deste estudo é o desejo de desvelar o princípio educativo que subjaz no trabalho-educação.

Os momentos que antecedem a virada do milênio vêm apresentando consideráveis transformações na relação trabalho-educação. Tentando-se compreendê-las, inicia-se este capítulo elucidando, em separado os termos que formam o binômio. Portanto, trabalhar-se-á, no primeiro momento, o trabalho e, a seguir, a educação.

Quando aborda-se a questão do trabalho, pensa-se se esta uma das maiores preocupações do era humano - o trabalho como fonte de renda e subsistência. Entretanto, muitas outras conotações deve ter, para o indivíduo, o trabalho; seja como realizador das potencialidades individuais, seja como elemento que possibilita a realização dos tempos culturais, dos tempos ideológicos e dos tempos de lazer, assegurando plena satisfação e equilíbrio do homem enquanto cidadão.

Segundo SOIFER (1983: 23) o trabalho se aprende primeiro como brincadeira, depois como colaboração no lar e, finalmente, mediante as tarefas escolares.

É certo que o trabalho ocupa grande parte do tempo de vida das pessoas, razão pela qual a escolha da profissão aconteça de maneira consciente, madura e coerente com os interessados e necessidades de cada pessoa.

Um questionamento muito sério, que surge, é quanto ao papel do ensino de segundo grau. É ele formador de que tipo de pessoa ou profissional?

Na verdade, observando a nossa realidade educacional, chegamos a uma resposta sucinta, mas abrangente: - o ensino de 2º grau, em muitos casos, volta sua atenção ao preparo para o vestibular.

No entanto, sabe-se que apenas uma parcela reduzida de jovens poderá ingressar nos cursos superiores, devido ao tipo de processo seletivo que ocorre nas universidades brasileiras. Esse é um assunto que preocupa quando se fala em trabalho e educação.

O trabalho, na sociedade brasileira atual, não tem alcançado além da concepção de que é uma forma do indivíduo *ganhar* a vida. Ao analisar-se trabalho a luz do capitalismo dominador que hoje ponteia as relações entre patrão e empregado, ele nada mais é do que algo alheio e agressivo à vida do trabalhador.

Sabe-se que o sistema econômicos hoje vigente controla e determina as regras para a efetivação do trabalho, estratifica as relações sociais dos trabalhadores e hierarquiza o trabalho coletivo visando a manutenção da hegemonia nas relações do capital sobre o trabalho.

Dentro dessa visão, o trabalho é um elemento de desumanização e de agressividade ao sujeito, em um sistema produtivo. O processo de fragmentação que invadiu todos os contextos da sociedade, é também para o trabalho, nada mais nada menos, do que m processo rotineiro, desqualificante e, via de regra, semi-qualificado, tornando-o um compromisso monótono, repetitivo e desgastante, não conferindo satisfação, prazer e muito menos realização pessoal/profissional.

Visto sob o prisma marxista, o trabalho alcança outra conotação, passa a fazer parte da vida do trabalhador, realizando-o e formando o próprio homem. Marx citado por FRIGOTTO (1984: 72) diz:

> *... o trabalho é um processo de que participam o homem e a sua natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças...*

Para Gramsci, o trabalho é a própria forma de o ser humano participar ativamente na vida da natureza a fim de a transformar e socializar.

> *... Uma escolha inicial técnica de cultura geral, humanística, formativa que considere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar de forma manual (técnica, industrialmente) e o da potencialidade do trabalho intelectual (GRAMSCI, 198\68: 141).*

Quando analisa-se as relações entre trabalho e educação, depara-se, de imediato, com vários obstáculos. Dentre eles, na educação, quando os textos legais dizem ser *um direito de todos e dever do Estado* preparar o indivíduo para interagir nos diferentes contextos, sabe-se que, na realidade, não é exatamente isto que acontece.

A educação, uma retrospectiva histórica sempre teve dupla conotação. Primeiro, tende a dirigir-se a uma elite que atinge patamares significativos frente às expectativas da classe hegemônica e, por outro lado, a educação da maioria, que apenas vem proporcionando ao indivíduo condições de assinar o seu nome, saber ler e escrever um bilhete, fazer algumas operações matemáticas e assumir um trabalho ou ocupação.

Essa disparidade e essa hegemonia da classe não é uma questão da modernidade, tem origem num passado muito longínquo, desde os povos primitivos, gregos, romanos e, como a herança histórica, acompanha-nos até os dias atuais.

Na intersecção trabalho-educação, para que ocorra uma relação de maior reciprocidade, é indispensável vencermos a idéia de que a educação tem um sentido em si mesma e, via de conseqüência e subordinadora do trabalho. Esta situação é inclusive criticada por Frigotto, que considera que a educação não tem um sentido em si, a educação acontece *para*. Sua finalidade, portanto intrínseca, só é possível identificar essa finalidade em contextos sócio-histórico específicos.

Educação e trabalho pressupõe uma correspondência estável, entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, enfim, entre titulação e ocupação.

O questionamento da própria seqüência educação-trabalho traz dois viéses de análise:

a) a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ou subordinada ao trabalho, para ser concomitante a este;
b) a própria concepção de trabalho tem vindo a alternar-se no sentido de tornar-se mais tênue a ligação entre trabalho e emprego (SANTOS, 1995: 197).

Portanto, educação e trabalho deve partir da essência do indivíduo e dos seus diversos mundos, famílias, amigos, comunidade, fantasia, exploração e sobretudo os currículos e programas pré determinados de estudos desde a pré-escola até o final da adolescência, quando presume-se que o indivíduo deve estar pronto no seu processo decisório.

Como se observa, o essencial é conceber um sistema educativo não como mero elemento de transmitir-se os conhecimentos, mas, sobretudo, um sistema educativo capaz de promover, desde a infância, a capacidade e o discernimento de uma auto-educação, ou seja, formar pessoas capazes de pensar, sentir e agir com autonomia, e portanto, chegamos a novos conhecimentos. A recíproca também é verdadeira, o processo educativo deve ser capaz de formar **educadores integrais** que tenham sensibilidade para perceber a grandiosidade que é o potencial que a criança já traz quando ingressa no processo formal de educação. Trata-se, portanto, de um desafio, o de articular, dialeticamente, a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, elementos indispensáveis para a formação de sujeitos autônomos, independentes, flexíveis, criativos e sobretudo, CIDADÃOS.

AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO

Parafraseando Leo Laliani (historiador, italiano) tem-se como meta definidora de trajetória profissional em tempos de crise, de desesperança e tudo o que quotidianamente ameaça sonhos de realização, de que não há porque desesperar, mesmo na tempestade pode-se deparar com a bonança. Um grande desafio é o

propósito de contribuir para que as transformações que são definidoras das relações trabalho-educação possam também acontecer no processo decisório do jovem com relação a escolha de sua profissão. Por outro lado, uma consciência madura de Orientadores Educacionais e professores e indispensável para que haja um maior comprometimento com essas questões e que elas se encaminhem para o ajustamento das exigências nessa virada de milênio.

Muitas temáticas além das aqui abordadas poderiam integrar esse estudo. Muitas foram decididamente ignoradas ou tratadas superficialmente com o objetivo de não ampliá-lo excessivamente.

Também, não se trata de um estudo com pretensão de amostragem de dados estatísticos e respectiva análise quantitativa, pois, com muita propriedade RODRIGUES (1978) ao se referir aos procedimentos estatísticos mais correntes em pesquisa social, adverte o risco de ganhar em vigor científico e perder o objeto. Levando em consideração essa advertência, fixou-se a atenção em realizar um estudo mais descritivo-analítico, procurando alcançar as colocações mais destacadas dos entrevistados, inserindo-as parcialmente aos estudos e posicionamentos, com as cautelas para não perder a identidade particular e própria de cada colocação.

Desde a definição desse tema para estudo, acreditou-se que a investigação deveria ter relação do particular com o coletivo e com as generalizações. Por outro lado, decidiu-se que não seria uma investigação sobre as transformações nas relações trabalho-educação, sobre processo decisório do jovem ou sobre a atuação mais formal e comprometida do Orientador Educacional nesse contexto. Mas, segundo as perspectivas defendidas por BOSI (1987), o objetivo foi o de escrever no espaço de intersecção essas realidades.

O tema trabalho é um tema polêmico desde sua origem etmológica, remetendo às mais diversas conotações, seja prioritariamente do ponto de vista ideológico ou político, questionando-se definições a *priori*.

Do ponto de vista da trajetória profissional, enquanto Orientadora Educacional, desde duas décadas, busca se entender como trabalha ou não trabalha os profissionais dessa área com o tema trabalho, não só com alunos, mas principalmente com professores, para que pudesse ser norteador de conceitos vitais indispensáveis à

apropriação do conhecimento pela criança desde a fase pré-escolar até chegar a definição de sua PROFISSÃO, na fase adolescente.

Entretanto, os planos de atividades, se é que existem, não contemplam, via de regra, essas questões imprescindíveis que é a noção de trabalho, e a imbricação que deve existir entre trabalho e educação, para serem assim, tais conceitos norteadores de idéias e conceitos definidores de um AUTO-CONHECIMENTO e uma decisão para o mundo de trabalho.

Frente a estas considerações, acredita-se ter traçado um perfil que será definidor da construção de conhecimentos para encaminhar os conceitos básicos dentro da intersecção proposta de início, com relação aos grandes eixos de análise.

Tentando, prioritariamente relacionar trabalho-educação, observou-se que no âmbito educacional há uma restrição da educação ao sistema formal de ensino e, neste em particular ao espaço da escola. Observa-se que todo processo educativo tem se articulado unicamente no espaço restrito do ambiente escola e este, muitas vezes, de formação insignificativa, deixando à deriva conceitos chaves da educação enquanto processo global, abrindo espaços para que a iniciativa assuma papéis que deveriam ser da alçada exclusiva da EDUCAÇÃO, seja na questão da alfabetização de jovens e adultos, seja, especialmente, na questão da preparação para o trabalho, via treinamento de recursos humanos, priorizando a ocupação em detrimento da educação formal e contínua.

Nesse estudo procurou-se definir um entendimento mais amplo dos conceitos básicos, principalmente daqueles que tem uma relação muito íntima com o espaço escola.

Quando se questiona a temática trabalho, não se pretende fazer ma retrospectiva à antigüidade clássica, apenas analisar o delineamento dos primeiros avanços em termos educacionais.

Igualmente, os primeiros questionamentos a respeito de trabalho, são questões antigas que evoluíram segundo diferentes paradigmas norteadores das políticas, da economia e da cultura dos povos, sendo que hoje nos deparamos com o paradigma tecnológico que direciona todo esse processo evolucionista, que é hegemônico nas macroestruturas dominantes.

Na civilização grega, a escola era sinônimo de ócio, o espaço ocupado por aqueles que não estavam ocupados no mundo do trabalho. Trabalho e cultura contrapunham-se aos princípios educacionais.

Evoluindo para não perder o essencial, mas analisando, na Idade Média, a educação monástica, o isolamento dos cléricos e monges na preparação para a vida religiosa. Esses mosteiros abriram espaços para outros tipos de orientação, não só monástica e catedrática, mas serviram de espaço para a educação nos palácios e o surgimento das *universitas*, mais tarde, universidades, tudo distanciado do trabalho e da produção manual.

Acompanhando a evolução dos conceitos entre educação e trabalho, a educação cada vez mais distanciada do cotidiano do trabalho que gera produção. O educacional servia para cultivar mente, não as mãos. E o educativo foi ganhando expressão sob a configuração de repressão-libertação, e o homem foi assumindo duplo papel na sociedade: corpo-braço versus espiritualidade, ou seja, trabalho manual, os que só trabalham, e trabalho intelectual, aqueles que vivem do trabalho de quem trabalha e produz.

A institucionalização da educação iniciou na antigüidade clássica, assumindo, já naquela época, um caráter elitizante, onde a classe operária trabalhava e a classe dos nobres, estudava.

Com o renascimento surgem novas perspectivas, e são lançadas as bases dos modernos métodos e teorias pedagógicas.

Porém esses modernos métodos surgem já velhos, aproveitados do passado medieval que lhes deixara sensíveis marcas.

A classe dominante e seus intelectuais abriram o espaço limitado do educativo, proporcionando condições de que também a classe trabalhadora a ela tivesse acesso, porém, que esse conhecimento fosse direcionado, fosse produtivo.

Bacon (In: ARROYO, 1991), naquela época, diz que o produtor do conhecimento se assemelha à abelha que vai ao cotidiano, recolhe seus materiais nas flores dos jardins e dos campos e os transforma em produtos úteis. O conhecimento só te sentido se for útil.

Também caracterizou a educação daquela época o fato de que era necessário que a educação estivesse a serviço da produção, do homem trabalhador, produtivo e não seria a educação Socrática, monacal, catedrática ou palaciana que asseguraria essa produtividade do homem que se colocasse disposto a estudar, seria a escola do trabalho.

Estabelecendo uma relação casual, enquanto a educação monacal inspirava a libertação do espírito, a educação para o trabalho, aparece como uma alavanca do progresso, da produção, do alcance e satisfação das necessidades do homem.

A educação visava instrumentalizar o homem para o trabalho, para os novos tempos, para livrar-se de preconceitos e vícios do passado, buscando auto-disciplina, para com isto garantir mais eficiência no trabalho, menos desperdício, mais economia e menos esforço com maior produtividade.

A educação, então, centrou-se na necessidade da classe hegemônica - a burguesia, que buscava um homem mais preparado para produzir, e produzir cm qualidade, não com o objetivo de adquirir conhecimentos e apreciá-los, mas sim uma preparação para o trabalho, o trabalho entendido como princípio educativo.

E, essa situação atravessou o Renascimento, invadiu a Idade Moderna e é hoje expoente na época Contemporânea, onde não há interesse nenhum em manter o trabalho na escola, mas sim, distante dela. O trabalhador é massa, para o qual a escola não serve, pois não há uma proximidade, nem uma identificação.

As massas, teoricamente, no mundo contemporâneo, não serão mais do que massa, e, nesse sentido, BAUDRILLARD (1993: 11) teoriza:

> *Querer especificar o termo massa é justamente um contra-senso - é procurar um sentido, no que não o tem... só se comportam como massa aqueles que estão liberados de suas obrigações simbólicas, "anulados" (presos nas infinitas "redes") e destinados a serem apenas o inumerável terminal dos mesmos modelos, que não chegam a um termo.*

A classe dominante nada tem a ganhar nem a perder por mais ou menos alguns anos de escolarização de massas. Um mínimo de visão de mundo e das coisas que permeiam a modernidade, serão indispensáveis para qualquer ser na Terra.

Uns anos de escolarização levarão o homem a se preparar melhor para produzir, para sobreviver. Povo analfabeto não rima com capitalismo, nessa nova ordem, frente às imposições e exigências dos países centrais.

A massa trabalhadora, luta, hoje, por escola, tanto quanto luta por alimentação, moradia, água e luz, ônibus, apenas como meio de sobrevivência. E a **classe dominante** parece não estar preocupada com a educação *crítica*, que não é crítica, ministradas nas escolas; **parece estar mais atenta às relações que se estabelecem no cotidiano das massas produtivas, nas praças, nos bares, nas fábricas, aí está o verdadeiros controle da classe trabalhadora**, pela classe hegemônica, detentora do capital.

A classe dominante vale-se da inércia dos educadores, que ficam bitolados aos restritos espaços da escola, enquanto espaço físico, executando o papel de meros repassadores de conteúdos prontos e acabados, totalmente distanciados da evolução, da dinâmica das relações existentes nos diversos contextos, exercendo uma contra-hegemonia às políticas praticadas pela elite dominante, garantindo a manutenção das grandes escolas do trabalho, nas fábricas e nos espaços onde haja produção de trabalho manual, propiciando ao treinamento de seres humanos em detrimento de conhecimento, de senso crítico, autonomia e ao próprio exercício da cidadania.

E aí reside uma grande questão: os profissionais parecem não perceber que seu espaço, enquanto educadores, está na razão inversa do conceito de educação pela classe dominante.

Era do real ideal educativo que viria o homem como um todo, tanto do ponto de vista social, político, intelectual e profissional.

E ARROYO (1991: 91) é enfático quando opina:

> *Se o século XVIII foi o século das luzes, o século XIX foi o século da criança, e ainda não saímos dessa concepção nas teorias e prática com que pensamos na educação do povo comum.*

E prossegue:

> *O século XIX não avança sobre a temática de encontrar na prática social a "carreira", o "curso" do educativo; ao contrário, nesse sentido, ele representa um recuo, uma volta secularizada na busca do homem paradisíaco, do homem, naturalmente bom, da inocência da criança, pois a prática social não só não educa, mas corrompe.*

Dessa colocação, infere-se que a educação tem sido mais um processo de mero repasse de conteúdos desvinculados da realidade, a ponto de deixar a escola numa situação de contra-ponto com os demais segmentos da sociedade.

Questiona-se, como encontrar nesses campos conceituais antagônicos, espaço para uma pedagogia que atinja, não só o educacional, mas, sobretudo, o social, com vistas a uma pedagogia do trabalho, do trabalhador e uma pedagogia do adolescente enquanto educando e trabalhador?

O que está aí é exatamente a cultura, o conhecimento e o saber como o privilégio dos sábios e, em contra partida, os trabalhadores como meros detentores do saber elementar, aqueles que acessam as regras e as normas já definidas, restando-lhes apenas a ação, sem reflexão.

E a garantia do direito de educação à classe trabalhadora, não passa do papel, do texto de lei morta, da constituição não regulamentada por lei própria. O proletariado, as massas, percebem os limites que lhes é imposto, o distanciamento entre o real e o possível, apenas não lhes é conferida espaço para esboçarem seus anseios. As ciências da educação, que deveriam pontear todo processo sócio-político-econômico e intelectual, permanecem resistentes, retrógradas e distanciadas da realidade, na tentativa vã de se superar concepções já obsoletas, deixando sem eco, sem a voz dos trabalhadores, que poderia ser mais culto, mais produtivo, mais realizado pessoal e profissionalmente.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Fernando de. Revolução industrial - revolução na educação técnica e humanismo. **Revista Civilização Brasileira**. Ano I, n.4, set. 1965. p. 313-330.

DAMIANI, Cássia. A relação trabalho-educação frente ao paradigma pós-fordista da produção. **Revista Princípios**. n.45, ma-jun-jul 1997. p. 44-51.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global, 1986.

FERRETTI, C. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERRETTI, Celso João et al. (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO G. **Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neo-conservador e alternativa democrática**. Tese para concurso de Titular, Rio de Janeiro: U.F.F., 1993.

GARCIA, R. L. Orientação educacional: afinal a quem serve? In: **CADERNOS CEDES Especialistas em Ensino em Questão**. São Paulo: Cortez, 1984.

____. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. São Paulo: Loyola, 1985.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza et al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: **O capital**. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1, v.2.

MARX, K, ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global, 1986.

PIMENTA, S., KAWASHITA, N. **Orientação profissional: um diagnóstico emancipador**. São Paulo: Loyola, 1984.

WHITAKER, D. **A escolha da carreira**. São Paulo: Moderna, 1985.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PERIÓDICOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO RS DAS DÉCADAS DE 1870 A 1930

Carla Barela Coelho (PUCRS)
Priscila de Souza Oliveira (PUCRS)

Introdução

O Estado do RS permaneceu isolado durante a maior parte da história do Brasil por uma questão geográfica e política, e em virtude disso veio a ser povoado tardiamente. Da mesma forma, a população sul-rio-grandense manteve-se isolada das letras até, praticamente, a fundação do Partenon Literário em 1868.

Como os leitores restringiam-se à elite, escritores dessa própria elite fundaram o clube visando formar um público consumidor para os textos literários. Este evento iniciou um processo intenso de alfabetização dos gaúchos, uma vez que a sociedade tinha, em suas metas, a discussão das questões sociais e a interferência nas mesmas.

Como é possível prever, o movimento de formação de leitores veio a culminar com o surgimento de periódicos de várias linhas editoriais que, por sua vez, ao longo dos sessenta anos estudados (1870-1930) acompanharam a evolução social e econômica do Estado.

"A vida literária no Rio Grande do Sul de 1870 a 1930"

"A vida literária do Rio Grande do Sul de 1870 a 1930" pesquisou, com base nos pressupostos da estética da recepção, somados aos da sociologia da leitura, a vida literária no Rio Grande do Sul a partir do levantamento de informações sobre as instituições atuantes, desde seus primórdios, e seu papel na produção e difusão da literatura na sociedade; levantamento de autores e obras de literatura infantil e análise de dados com vista a resgatar sua importância para a vida cultural do Estado e do País.

Foram objetivos norteadores da pesquisa:

I Proceder ao levantamento das instituições literárias existentes no Rio Grande do Sul durante o período compreendido entre 1870 e 1930.

II Colher dados sobre as instituições literárias em termos de responsáveis, histórico, objetivos, campos de abrangência, atividades realizadas, materiais produzidos.

III Analisar os dados colhidos com a finalidade de traçar o perfil de cada uma das instituições literárias atuantes no cenário cultural no Rio Grande do Sul no período privilegiado pela pesquisa.

IV Identificar autores gaúchos de literatura infantil, traçando sua bibliografia.

V Recuperar os textos literários infantis sul-rio-grandenses.

VI Cruzar os resultados obtidos de modo a obter um amplo panorama da vida literária no Rio Grande do Sul, acentuando a atuação de cada entidade e suas relações com as demais e salientando o papel da literatura infantil nesse contexto.

Para tanto, foram consultados acervos bibliográficos dos seguintes órgãos: Círculo de Pesquisas Literárias, Academia de Letras do Rio Grande do Sul, Academia Feminina de Letras, Arquivo Histórico Municipal de Caxias do Sul, Arquivo Histórico de Porto Alegre "Moisés Vellinho", Arquivo do Jornal Correio do Povo, Biblioteca "Lucília Minssen", Biblioteca Central da PUCRS — Hemeroteca, Biblioteca da Unisinos, Biblioteca da UFRGS, Biblioteca de São Leopoldo, Biblioteca do Esporte Clube Internacional, Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul — Hemeroteca, Casa de Cultura "Perci Vargas de Abreu e Lima", Casa de Cultura "Mário Quintana" — Discoteca, Centro Municipal, Instituto Histórico e Geográfico, Museu de Comunicação Social "Hipólito José da Costa", Museu "Érico Veríssimo", Museu Municipal de Caxias do Sul, Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS, Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, diversas bibliotecas infantis.

Assim, chegou-se aos números de 6 álbuns, 2 anuários, 5 almanaques, 20 revistas, 8 boletins e 1220 jornais, dos quais foram examinadas as notícias culturais e literárias.

Da análise desses dados sobressai, de imediato, a variedade das instituições culturais em vigor no período trabalhado que abrigavam o material literário e funcionavam como mediadoras de leitura. Além daquelas especificamente voltadas ao livro (bibliotecas, editoras, academias, acervos, arquivos, livrarias e tipografias), havia um número expressivo de entidades divulgadoras do material literário (como casas jornalísticas) e outras convertidas em espaços de leitura, debate e reuniões em que obras e autores eram os assuntos em pauta, como gabinetes de leitura, associações, instituições, clubes, grêmios e até confeitarias e cafés.

Algumas dessas instituições editaram revistas e boletins, que noticiavam os acontecimentos literários do momento. Publicavam os autores conhecidos e lançavam os novos. Os periódicos cumpriam a função de trazer à luz e divulgar a literatura, ao mesmo tempo que estabeleciam padrões estéticos de criação e protocolos de leitura. Os jornais, cujos títulos conhecidos chegam a 1220, atendiam a públicos variados, alguns dedicavam-se à literatura, outros à política, à religião e ainda à sátira, além daqueles que visavam à larga faixa dos leitores anônimos. Alguns foram escritos por mulheres, negros e imigrantes.

Através da multiplicidade de facetas desses periódicos pode-se perceber a complexidade das relações sociais da época e a emergência de grupos minoritários que

começavam a ter voz no âmbito da linguagem escrita e a se constituírem em interlocutores valorizados. As mulheres são exemplo desse fenômeno, publicando periódicos literários como "O Escrínio" e "O Corimbo".

As mulheres de letras do RS ocupavam, no período, o segundo lugar no cenário nacional, perdendo em número apenas para a capital federal, o Rio de Janeiro. Como era de se esperar, a maioria era de Porto Alegre, a capital do Estado, embora muitas se espelhassem por diferentes regiões, com ênfase no centro-sul e na campanha.

Com uma produção gradual e crescente, as escritoras dedicavam-se, preferencialmente, à poesia, escrevendo ainda em prosa (romance, ensaio e conferência) e preocupando-se com a tradução de textos estrangeiros para os leitores brasileiros. Exercendo sobretudo o magistério, além dos afazeres domésticos, as autoras da época esforçavam-se por ocupar os lugares públicos e profissionais abertos ao sexo feminino, contribuindo para a mudança gradativa da posição da mulher na sociedade. Seus textos tematizavam o amor, a amizade e os sentimentos mais íntimos, ao lado das questões atinentes às relações familiares, às funções sociais da mulher, ao direito ao voto e à profissão.

O material recolhido pela pesquisa de "A vida literária no Rio Grande do Sul de 1870 a 1930" permite verificar-se o papel da literatura como fator de promoção das mudanças históricas. Nesse movimento, o processo literário alargava-se por passar a acolher os escritos de segmentos até então silenciosos, ao mesmo tempo que estimulava a diversidade de consumidores. Pode-se dizer que a categoria de leitor começava a tomar corpo e a dinâmica literária a ser entendida dentro da complexidade dos intercâmbios sociais mais amplos.

A contribuição dos periódicos na formação do leitor

Portanto, observamos que a constituição do público leitor, embora tenha surgido de um movimento burguês e altamente elitista, terminou colaborando para a conscientização de uma parcela da sociedade desprovida de bens e que, em função do serviço público e do comércio, conseguiu melhorar sua qualidade e perspectivade vida, colaborando para que seus descendentes viessem a ascender na pirâmide social.

Educação e leitura são palavras que se completam na medida que, através do acesso à cultura escrita, o sujeito tem chances de alargar seu mundo e tornar-se mais crítico e criativo. Assim, inscreve-se reflexivamente na realidade e constrói seu conhecimento através da interação humana.

É possível dizer, então, que o mundo *lido* e *escrito* se apresenta como um produto da práxis porque todas as ações passam pelos textos impressos. A realidade social é capaz de ser

transformada pela luta das forças produtivas nas suas diferentes visões, sempre apoiadas em documentos escritos.

É importante salientar que, no período estudado, os livros eram artigos de luxo, enquanto os jornais se constituíam em leitura vendida a baixo preço que, além de se voltarem ao entretenimento, publicavam basicamente textos literários que tinham como alvo as mulheres. Esses periódicos, portanto, buscavam atender os interesses do seu principal público, ratificando valores como família e educação. Mas, como já foi dito antes, o tempo transcorre e a mulher passa de receptora para também ser produtora de literatura.

Observamos que o leitor buscava nos jornais — como veículos de comunicação mais populares da época — a afirmação de sua própria realidade e a literatura reproduzia a ordem moral vigente. Contudo, porque a leitura de mundo é particular, bem como o engajamento de cada indivíduo, os escritores, deixavam suas pistas para a reflexão sobre o mundo existente e o possível, isto é, deixavam pistas para que o leitor acedesse ao "mundo" das significações.

No entanto, trazemos para o texto, enquanto leitores, nossa visão de mundo, decorrente das experiências, da faixa etária, dos traços psicológicos, etc., e estes aspectos atuam como filtros para a leitura dos textos escritos, construídos em um espaço delimitado social e economicamente.

Através desse ponto de vista, a vida literária das minorias pode ser analisada. As mulheres, por exemplo, que antes atuavam, repetimos, como receptoras da literatura, passam a agir como indivíduos que também produziam literatura.

No decorrer da pesquisa notamos a modificação das possibilidades de leitura. Nos primeiros anos estudados, os textos apresentavam-se superficiais — em sua maioria — e ocupavam praticamente todo o espaço do periódico. Conforme avançava o tempo, a quantidade desses textos diminuia substancialmente, aprimorando-se as notícias literárias e passando-se a distinguir as reportagens das demais notícias. Os jornais passavam a destacar as seções, revelando o interesse em atender a outras preocupações dos leitores. Logo, pode-se dizer que esse leitor abre seus horizontes, saindo de uma relação meramente intimista com a leitura para acessar o campo político, social e econômico regional e nacional.

No que toca ao exemplo de transformação social veiculado pelos periódicos, a conquista do sufrágio universal talvez seja o mais evidente. No jornal *Correio do Povo* em 1931 e 1932 encontram-se vários textos a favor e contra a conquista da cidadania feminina, evidenciando o fortalecimento das idéias feministas. Em contraposição a esse fortalecimento, Berilo Neves, escritor e colaborador do jornal *Correio do Povo*, era criticado

no jornal em que trabalhava por ser um autor que ao mesmo tempo em que menosprezava a mulher em suas publicações, tinha nela seu maior público leitor (entenda-se consumidor).

Considerações finais

Este trabalho demonstra que as transformações sociais decorreram do engajamento da população, através da comunicação viabilizada pelos periódicos, especialmente pelos jornais, que contribuíram para o surgimento de novas perspectivas, através da circulação das informações. Cabe, agora, socializar os dados registrados por este estudo, de modo a que eles possam servir a outras interpretações.

Resta salientar que a qualidade da pesquisa só foi conseguida graças às condições especiais de trabalho, quais sejam: a concorrência dos centros de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande so Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul; o caráter interdisciplinar resultante da participação de estudantes de Letras, Biblioteconomia, Jornalismo e Informática; a atribuição de tarefas variadas de pesquisa de acordo com os níveis dos alunos (graduação, aperfeiçoamento, especialização e mestrado) e à contribuição das agências de fomento, que tornaram este trabalho possível. Lembramos, também, que em função dessas condições especiais que viabiliazaram o trabalho, logramos tamanho êxito no período de 1870 a 1930 ao ponto de conseguirmos dar prosseguimento ao trabalho no período de 1930 a 1945, o qual tem previsão para ser finalizado no próximo ano.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre Jean & PASSERON, Claude. A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino: Rio de Janeiro, 1992.

CHANLAT, Jean-Frrançois (org.). O indivíduo na Organização: dimensões esquecidas: São Paulo: Atlas, 1993.

FLORES, Moacyr. História do Rio Grande do Sul: Nova Dimensão, 1988.

GADOTTI, Moacyr. Convite à leitura de Paulo Freire: Scipione, 1991.

GALLIANO, A. Guillerme. Introdução à Sociologia: São Paulo: Harbra, 1986.

GOULART, Jorge Salis. A formação do Rio Grande do Sul: Martins Livreiro e EDUCS, 1985.

PORTO ALEGRE, Achylles. História Popular de Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1940.

PUCRS. AGUIAR, Vera Teixeira de. A vida literária no Rio Grande do Sul de 1870 a 1930: relatório técnico de pesquisa, 1998.

O LIVRO E A LEITURA NA IMPRENSA MARILIENSE – 1928-1938

Helen de Castro Silva
(Profa. Assistente do Departamento de Biblioteconomia e Documentação, UNESP *Campus* de Marília)
Adriana Lupion
Denise Zanette
(alunas do curso de Biblioteconomia da UNESP, *Campus* de Marília)

Entre os vários autores que têm se dedicado à construção da história da leitura, há uma dificuldade comum: o método de investigação e a falta de registros que viabilizem a realização de suas pesquisas. Isto se deve porque, segundo Darnton (1992), em uma perspectiva na qual a leitura é encarada como um fenômeno social, as pesquisas devem estar voltadas à identificação do perfil dos leitores de um determinado período, o que inclui as preferências e os hábitos de leitura. Aprofundando um pouco mais o olhar sobre o objeto de investigação, deve-se verificar por que e como se lia ou se lê. Todas estas questões dependem do acesso aos vestígios das leituras efetuadas por um grupo num dado período, se é que eles existem.

Os autores estrangeiros que trabalham com o tema citam, por exemplo, a utilização de catálogos de bibliotecas, listas de subscrição e inventários de épocas longínquas como fontes para coleta de dados. O Brasil, apesar de sua história recente, possui uma débil política de preservação de sua história e seus patrimônios históricos e não dispõe de muitas dessas fontes. Os autores nacionais, como o bibliófilo Rubens Borba de Moraes (1979) e a pesquisadora Sonia Conti Gomes (1983), entre outros, chamam a atenção para a dificuldade de realização de pesquisas históricas sobre o livro, a biblioteca e a leitura no país devido a "(...) falta de tradição de salvaguarda e preservação sistemática de documentos" (Gomes, p.47). Tal situação requer a elaboração de métodos que sejam adequados a esta carência e à dificuldade de acesso aos registros.

Durante o *I Congresso sobre história da leitura e do livro no Brasil*, realizado em 1998, a necessidade de se estabelecer uma metodologia adequada à realidade brasileira foi um consenso entre os participantes. Pesquisadores e especialistas

reconheceram que a simples importação de práticas de investigação de outros países não é totalmente válida.

Nesta busca por um método adequado à investigação da história da leitura no Brasil encontramos o trabalho de Alejandro Parada (1995), professor da Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires. Neste trabalho, o autor procura investigar o "mundo de lo impreso" na cidade de Buenos Aires entre 1823-1928. Para tanto, utilizou o jornal *La gaceta Mercantil* como fonte da qual extraiu anúncios sobre lugares de vendas de livros e revistas, bibliotecas, hábitos de leitura, importação de livros, bibliófilos, etc. Parada conclui, através de seu estudo, que o jornal constitui uma fonte primária bastante rica que permitiu a construção de um panorama detalhado sobre a leitura na cidade de Buenos Aires no início deste século.

A metodologia aplicada mostrou-se bastante viável para o contexto brasileiro, pois mesmo as cidades pequenas do interior dos Estados possuem jornais locais. Optou-se então pela realização de um estudo que verificasse a viabilidade da utilização do jornal diário não especializado como fonte para pesquisa sobre a leitura no Brasil, em particular da cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo. Após identificarmos os primeiros jornais publicados na cidade, selecionamos aqueles que possuem a coleção mais completa disponível, ou seja, preservada em uma instituição pública como a Biblioteca Municipal. Os títulos selecionados foram: *O Correio de Marília* e *O Alto Cafezal*.

Os dados foram coletados por duas alunas do curso de Biblioteconomia da Unesp, *Campus* de Marília, que examinaram os fascículos dos dois periódicos referentes ao período entre 1928, data do início da publicação de ambos, até 1938. Foram extraídos anúncios e notícias sobre livro, leitura, livrarias e as bibliotecas da cidade.

Ao total, foram encontrados 173 anúncios e/ou notícias relacionados ao tema da pesquisa nos dois jornais, a saber: *O Correio de Marília* e *O Alto Cafezal*. Os anúncios foram agrupados por categoria conforme a incidência de assuntos, são elas: "recebimento de livro por biblioteca escolar", na qual uma escola ou um colégio anunciava a chegada de novos materiais ou doação; "anúncio de livro", onde há a propaganda dos livros chegados nas livrarias; "inauguração de bibliotecas" e "anúncio de livrarias".

O jornal *O Correio de Marília* apresentou cinco anúncios de livros, nos quais não constava a indicação de título ou de autor, mas apenas os assuntos, tais como livros escolares (um anúncio em 1928 e um em 1938); livros de direito (um anúncio em 1938); de literatura (um anúncio em 1938) e livros em geral (um anúncio em 1928). Quatro anúncios eram da Tipografia e Livrarias Brasil e um da Editora Melhoramentos. Não foram encontrados anúncios nas demais categorias neste jornal no período de estudado.

O Alto Cafezal, cujo título é uma referência a uma das principais atividades econômicas da região, apresentou uma quantidade bem maior de anúncios em relação ao outro jornal estudado, ou seja, 168, que estão reunidos na tabela 1, segundo as categorias já indicadas.

Tabela 1: Anúncios relacionados ao livro e a leitura no jornal "Alto Cafezal" entre 1928 - 1938

Ano	Recebimento de materiais – Biblioteca Escolar	Anúncio de livro	Anúncio de livrarias	Eventos	Total
1928	00	00	00	00	00
1929	00	01	00	00	01
1930	07	00	00	01	08
1931	12	00	10	01	23
1932	18	00	02	00	20
1933	15	00	10	01	26
1934	08	00	19	00	27
1935	00	01	11	00	12
1936	00	05	16	00	21
1937	00	01	18	00	19
1938	02	00	08	00	10

A biblioteca do Grupo Escolar tinha espaço garantido no jornal o *Alto Cafezal*. Com uma coluna própria, a "Coluna escolar", com freqüência veiculava notícias sobre as atividades da escola e de sua biblioteca. Em 1930, é destacada a inauguração da Biblioteca do Grupo Escolar, que contava então com os seguintes títulos[i]: *Lições de cousas, Seara patrioteca, Nossa pátria, poesias infantis, A educação nacional, Princípios de educação cívica, Agricultura e indústria.*

Ao longo do tempo, pode-se perceber a evolução do acervo desta biblioteca através dos números apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2: Evolução da quantidade de volumes da Biblioteca

Data		nº de itens
Abril	1930	07
Nov.	1931	700
Março	1932	736
Nov.	1932	800
Julho	1932	1600
Julho	1933	1400
Agosto	1933	1670
Junho	1933	1800
Maio	1934	2000

Após 1934 não foram verificados outros números que indicassem a expansão do acervo da Biblioteca do Grupo Escolar. Os anúncios sugerem que o crescimento da biblioteca se deve, em grande parte, às contribuições espontâneas e conseguidas através de campanhas.

São citados nominalmente 50 doadores; destes, quatro são citados mais de uma vez. Em duas ocasiões a biblioteca recebeu um grande volume de doações. Em 23 agosto de 1931 são citados 43 doadores, que, entre livros e revistas, contribuíram com 72 itens. Em 2 julho de 1933, na coluna escolar há uma nota sobre o recebimento de 104 livros doados pela cidade de Pederneiras, por intermédio de senhor Lucilio Coelho. A nota traz a relação dos 14 doadores e a quantidade de material doado. Junto ao material, Lucilio Coelho anexou uma carta na qual fazia referência biblioteca do Grupo Escolar como "...a maior biblioteca no gênero, do Estado de São Paulo, quiçá do Brasil". Não obstante o entusiasmo do senhor Lucidio Coelho, percebe-se que a biblioteca do Grupo Escolar despertava a admiração provavelmente pelo acervo que abrigava.

A Editora Nacional é a única instituição comercial indicada como doadora. Ela contribuiu com três volumes.

Há ainda diversos anúncios em que os leitores são conclamados a fazer doações, artigos a respeito de sua importância e dos benefícios de um acervo amplo e variado. Durante a Semana do livro de 1933, por exemplo, há uma nota na primeira página do *Alto Cafezal* informando que a Biblioteca do Grupo recebeu vários volumes. Nesta mesma edição (4 de julho de 1933) os doadores são homenageados.

Em 2 de julho de 1933, acusaram recebimento de materiais sem informar a quantidade e os títulos .

Somente alguns dos anúncios traziam a identificação dos materiais recebidos em doação pela Biblioteca do Grupo Escolar, por vezes indicava-se somente a área ou assunto, como por exemplo, obras escolares e estatísticas, poesias, de engenheiros, ou obras recreativas e intuitivas. Entre aqueles que foram nomeados temos: *Pelos meandros do mar,* de Olavo Bilac; *Contos vespertinos; Enfermidades infecciosas; Vida na Roça, Teles de Andrade; São Paulo venceu; Didática ciências naturais; A filha do Inca; No país das pedras verdes; Pinóquio; As caçadas de Pedrinho; História do mundo para crianças; A República dos Palmares*; *Psico – análise em doze lições; Testes ABC; Os livros de Cuiabá; História do Guedis (infantil); Pátria selvagem, as índias negras,* de Júlio Verne; *Pela instrução e pelo progresso; O café; A cultura do trigo; Bom emprego, do tempo; O ensino cívico; Geografia da infância; Páginas para a infância; Lendas e factos de minha terra; Leitura intermediária; Glória das nações; História do Brasil; Teatro infantil; Geografia primária; ginástica respiratória; Humorismos da propaganda republicana; Ao vento; Voltou, mas esqueceu; Attitudes; Terra incognita; Memórias de Joãozinho,* de Fabio Luz; *Anthologia do natal,* de Abdiel Monteiro; *Selvas e choças,* de Othoniel Motta; *Paisagens brasileiras,* de Visconde Taunay; *As aventuras do Casaquinha Verde,* de F. C. Hoelme e Robson Crusoé; *Por que me ufano de meu paiz,* Affonso Celso; *O Brasil de meus avós,* de Veriato Corrêa; *Papagaios brasileiros,* de Visconde Taunay; *Contos de Malba Tahan,* de J. Mello e Souza; *Manual de escotismo,* de Hermano Neves.

Em menor quantidade temos os periódicos. As notas indicavam o recebimento de alguns fascículos dos seguintes títulos: *Instituto do Café, O trabalho, O brasileiro, O pioneiro.*

Além das notícias sobre recebimento de materiais, há a divulgação de eventos importantes como a criação do “Gabinete de leitura”, em 4 de junho de 1933, anexo à biblioteca do Grupo Escolar, aberto tanto aos alunos do grupo como a comunidade em geral. Para estes exigia-se uma mensalidade de 5$000, destinada à compra de livros científicos e de literatura.

Nesta mesma data, 4 junho de 1933, há um artigo de Elisa de Godoy Moreira na primeira página do periódico, no qual a autora discorre sobre a função e a importância das bibliotecas, enfocando em particular a biblioteca escolar. Na semana

seguinte, 11 junho de 1933, também na primeira página há dois artigos sobre a biblioteca escolar.

Em relação à Biblioteca Municipal, foi encontrado, até o momento, somente um anúncio, publicado em 18 outubro 1931. Trata-se de uma nota na primeira página conclamando as pessoas a auxiliarem a biblioteca pública com doações, pois esta seria inaugurada quando atingisse a marca de 1000 volumes e até então possuía somente 600.

As livrarias também marcavam presença no diário *Alto Cafezal*. Além de fazer o seu anúncio, divulgavam as obras recebidas. A Livraria, Charutaria e Papelaria "São José" divulgou o seus anúncios entre 22 fevereiro de 1931 e 1 julho 1932. Não aparecendo mais após este período. Em 4 outubro de 1931 acusam o recebimento dos seguintes livros, separados por autor:

Wallace: *O comandante das almas; o vingador; O rei da noite; O milhão perdido; O apartamento n.o 2*;

Sabatine: *Scaramouche; O capitão Blood; A volta do capitão Blood; O príncipe romântico; A justiça do Duque; Anthony Welding; Caçadores de Deus; A taverna dos cavalheiros; A porta dos condenados; Mignon; Amor em armas; o magnífico;*

Baroneza Orczy: *Aventuras do Pimpenella; Escarlate; Eldorado; Sir Piercy; Os dois amantes; O filho do povo; Castilos no ar; O homem cinzento; Uma mulher verdadeira; Pimpenella e Rosamaria; A cidade celestial; A águia de Bronze*;

Barrington: *A divina dama;*

Van Dyne: *O caso Benson; O assassinato do canário; O Bispo Preto; A série sangrenta; O Sheik; O filho do Sheik; Elionor Glink; Macho e fêmea*

A Livraria Alto Cafezal começa a fazer a sua divulgação a partir de julho de 1932 e se mantém até o final do período coberto pela pesquisa, ou seja, dezembro de 1938. Do mesmo modo que a Livraria São José, a Alto Cafezal muitas vezes divulgava os títulos recém chegados em seus anúncios. Abaixo estão relacionados os livros mencionados nos anúncios, de acordo com as datas de publicação:

Em 15 janeiro de 1933: *A maltiopilha* e *O homem sem piedade*, de Concordia Merrel; *Vencido*, de M. Delly; *O noivo desconhecido*, de Evelina Le Mahe; *Meu único amor*, de Elionor Glyn; *A esposa que não foi beijada*, Berta Ruck; *Um sonho de amor* e *Uma moça de hoje*, de T. Trilby; *Quando éramos dois*, de Huguette Garnier; *O sétimo céu*, de John Golden; *Arremessada ao mundo*, de Charlote M. Brame; *Tomaz*

Coulsin, de Mata Hari; *A tormenta* e *A revolução Paulista,* de Menotti Del Picchia; *Beau ideal*, P.C. Wren; *Os três tinteiros,* de Manoel Vitor; *Dona Quichotta*, de Georges Peyrebrune; *Eu sou um burguês terrível*, de Clemente Vautel.

Em 5 de março de 1933: *O favorito de sua majestade*, de Baroneza Orczy; *O rei cavaleiro*, de Pedro Calmon; *Enigma da chave de prata*, de E. Wallace; *Programa de ação católica*, de P.J. de Castro Nery; *Mistério e volta do Dr. Fu Manchú*, de Sox Bohnu; *Benita,* de H. Reder; *A vida de Dissali*, de Hagard André Mairrois.

Em 10 de setembro de 1933: *A alma do homem*, de Oscar Wild; *A besta humana,* de E. Zola.

Em 4 de fevereiro de 1934, o anúncio traz em separado o público alvo dos materiais relacionados:

Livros para crianças: *História do mundo para crianças, Pinocchio, Reinações de Narizinho, Alice no país das maravilhas, Alice no país dos espelhos, As caçadas de Pedrinho, O gato de botas, O que o pai faz* e *O pássaro de ouro.*

Biblioteca das moças: *Adão e algumas Evas, Cegueira do amor, A querida do meu coração, Casamento por vingança, Casada por dinheiro, O rosário, O rei dos Andes, Lágrimas de amor, Recociliação, Sozinho no mundo, Firmes de uma coração, As virgens amorosas, Poesias,* de M. Del Picchia*; Meu Portugal,* de G. Almeida, *Lagarta e libélulas,* de H. Campos e *A mulher de meu amigo,* de Mario Sette.

Em 8 julho de 1934: *Coluna do templo*, de G. Barroso; *O choque*, de Monteiro Lobato; *Vida ociosa*, de Godofredo Rangel; *O monstro*, de H. Campos e *Uma família carioca*, de Eneas Ferraz.

Entre 8 de dezembro de 1935 e 29 de dezembro de 1935: *Tá no bocó*, de Cornélio Pires.

Nos dias 10 e 17 de janeiro e em 11 abril de 1937: *Machado de Assis*, de Lucia Miguel Perreira*; História secreta do Brasil*, de Gustavo Barroso; *Zoo-geografia do Brasil,* de C. Mello Leitão; *Europa*, de Alfredo Mesquita*; A guerra secreta pelo petróleo*, de Anton Zisctika; *A porta dos traidores*, de E. Walace*; O Almirante Saldanha e a revolta da armada*, de Vice Almirante Souza e Silva*; A educação dos paes* (sic), de W. Stickel; *Na planície Amazônica,* de Raimundo de Morais; *O asno de ouro*, de Apuleio; *A vida de Sheleu,* de André Mourois; *Aristóteles*, de Gomper e Zeler; *Homens mediocres*, *Alcova e salão* e *A funda de David*, de J. Ingenieros; *Mealheiro de aripa*, *Últimas crônicas, Contrastes* e *Vale de Josafat*, de Humberto de

Campos; *Mana Maria*, de Antonio Alcântara Machado; *Minha memória dos outros*, de Rodrigo Otávio; *Os super homens,* de R. W. Emerson; *O escândalo do petróleo*, Monteiro Lobato; *Filosofia fundamental*, de Sinnet, Leabeater e Judge; *Kant, de* Vitor Delbos; *Paradoxo* e *Mentiras convencionais de nossa civilização, de* Max Nordau e *História da literatura mundial*, de John Macy.

Em 19 e 26 de janeiro e 2 e 23 de fevereiro de 1936: *Gente nova no Brasil*, de Agripino Grieco; *Minha vida*, de Isadora Duncam; *Vida inquieta de Raul Pompéia*, de Elói Pontes; *Filosofia da arte*, de Vicente Licinio Cardoso e *Minhas memórias dos outros*, de Rodrigo Otavio. Em 16 de fevereiro deste mesmo ano temos: *Tu...*, de Pio de Almeida.

Em 29 agosto de 1937: *Mulheres perigosas*, de O. Simões Mago; *Renascimento do amor*, de J. Ingenieros- Werter e D. João; *O sertanejo*, de José de Alencar; *A guerra secreta pelo petróleo*, de Anton Zischka; *A educação dos paes* (sic), de W. Steckei; *O asno de ouro*, de Apuleio; *Homens mediocres, Alcova e salão* e *A funda de David*, de J. Ingenieros; *Minha memória dos outros*, de Rodrigo Otávio; *Os super homens*, de R. W. Emerson*; O escândalo do petróleo*, de Monteiro Lobato; *Filosofia fundamental*, de Sinnet, Leabeater e Judge; *Paradoxo* e *Mentiras convencionais de nossa civilização*, de Max Nordau; *História da literatura mundial*, de John Macy; *História social do Brasil*, de Pedro Calmon; *Um varão da República*, de Helio Lobo; *Palavras e sangue*, Giovani Papini; *Capaz ou incapaz para o casamento*, de H. Vandedelde*; A vagabunda*, de Celete; *Mitos Hitleristas*, de François Perroux; *Pensamentos soltos*, de J. Nabuco; *Novas cartas persas*, de Viana Moog; *Mocidade e exílio*, de Ruy Barbosa; *O Brasileiro*, de V. T. Lissa Maurício de Nassau e *Amor de beduíno*, de Malba Tahan.

Em 11 de setembro, 2 e 30 outubro e 20 e 27 novembro de 1938: *Eça de Queiroz e o século XIX*, de Viana Moog; *Sem olhos em Gaza*, de Aldous Iluxley; *O Judeu Suss*¸ Lion Feuchtwanger; *O mirante do Baixo Amazônas*, de Raimundo de Morais; *História da Filosofia, Filosofia da vida*, de Wil Durant*; Olhai o lírio do campo*, de Erico Verríssimo; *Poemas, canções*, de Vicente de Carvalho; *Espumas flutuantes*, de Castro Alves; *Dicionário filosófico*, de Voltaire e *Pensamentos*, de Blaise Pascal.

Havia ainda anúncios de livros em avulso, não vinculados a uma livraria, como por exemplo: *O pão de açúcar* e *Remember...* (março de 1932); *Marília*- cidade

nova e bonita, de Augusto Bartholo, que resgata a história da cidade (a partir de maio de 1936); *A saúde dos filhos*, de Mário Rangel (em abril de 1937) e *O anti-comunismo*, de Tarzan (20 fevereiro de 1938);

Alguns autores são divulgados com freqüência, como por exemplo, Cesar Marcondes, que tem vários títulos anunciados em avulso em datas subsequentes: *A saudade dos mastros, Canção de amor, Sem título..., A gargalhada, Cabocla malvada, Futilidades, Vida no campo, Esmola, Retrato.* Ou ainda, A. Serralvo Sobrinho, que tem várias de suas obras divulgadas: *Despedida, Nevoeiro de saudades, Recordação, O lampeão da rua do sonho, Tercetos, Vida no campo.* Outros só aparecem uma única vez, como Dewaldo Teixeira, com *No abandono* e Balthazar de Godoy Moreira, com *Glória*.

Os resultados demonstram que havia, no período estudado, poucas opções para a compra ou acesso a materiais para leitura. Enquanto *La Gaceta Mercantil* revelou diversos anúncios sobre lugares de vendas de livros e revistas, bibliotecas, hábitos de leitura, importação de livros, bibliófilos, entre outros, nos periódicos da cidade de Marília a biblioteca escolar era o local para acesso e leitura que mais se sobressaía na imprensa local, indicando que esta deveria ser um dos principais pontos para acesso à leitura na cidade, seguida de algumas livrarias.

Nem todos os jornais fornecem subsídios que possam contribuir para o estudo da história da leitura. Dos dois jornais existentes no período delimitado, somente um deles, o *Alto Cafezal*, apresentou um farto material sobre o tema da pesquisa. Há que se ressaltar, porém, que o jornal *O Correio de Marília* possuía um caráter comercial acentuado, fazendo que a maior parte de seus fascículos fosse coberto por anúncios comerciais variados, o que certamente influenciou nos resultados. Porém, é possível se obter, ainda que parcialmente, uma idéia bastante ampla sobre a circulação de livros na cidade.

Esta pesquisa continua sendo desenvolvida nos arquivos destes e de outros jornais da cidade de forma que se possa compor um quadro mais completo sobre o tema também em períodos posteriores ao aqui exposto. Os títulos levantados deverão também ser analisados, de forma a traçar um perfil do que era oferecido ao público leitor deste período na cidade de Marília.

O jornal diário não especializado pode ser considerado, então, uma fonte bastante viável para o resgate da história da leitura no Brasil, principalmente se

complementada com dados oriundos de outras fontes. Para tanto, mais uma vez se ressalta a necessidade de se estabelecer uma política de preservação das fontes históricas, a fim de que as gerações posteriores possam conhecê-las assegurando, assim, os registros de nossa história.

Referências Bibliográficas

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história*. São Paulo : Unesp, 1992.

GOMES, Sonia Conti. *Bibliotecas e sociedade na primeira república*. São Paulo : Pioneira, 1983.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos; São Paulo : Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

PARADA, Alejandro E. introducción al mundo del livro a través de los avisos de La Gaceta Mercantil (1823-1828). *Investigación bibliotecológica*, v.9, n. 18, enero/junio, 1995.

[i] Os títulos indicados ao longo do texto foram transcritos tal como constavam nos anúncios encontrados.

O MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DO CIDADÃO REPUBLICANO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Ana Claúdia Sampaio dos Santos[1]
(UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara)
FAPESP

O presente trabalho faz parte do projeto integrado de pesquisa "Estudando as Lições de Coisas", que vem sendo desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, desde 1995, sob orientação da Professora Doutora Vera Teresa Valdemarin. Este projeto tem como objetivo, além do aprofundamento dos estudos em Filosofia da Educação, caracterizar a introdução e utilização do ensino intuitivo nas escolas brasileiras no final do século XIX.

Verifica-se em nossos dias uma grande preocupação, por parte dos teóricos, com relação ao ensino da leitura e da escrita, visto que elaboram de diversas maneiras a concepção de que a leitura não se restringe a uma mera decifração de símbolos ou a uma prática mecânica das letras. A leitura é muito mais que isso, a leitura torna-se um fator, segundo esses autores, propiciador da atuação crítica e participativa do indivíduo na sociedade, buscando compreender o mundo que o cerca. Ler, como diz Alberto Manguel, é uma função essencial, se assemelhando a função de respirar. Marisa Lajolo afirma que, ninguém em nenhum lugar, nasce sabendo ler as letras ou os símbolos, isso, geralmente, aprende-se nos bancos escolares, porém, "outras leituras intrínsecas à nós, são desenvolvidas na escola da vida". Ler, é sempre estar procurando entender o mundo em que vivemos, e cada vez que lemos mais, novas dúvidas surgirão e o "ler" torna-se uma espiral que não possui fim, que por vezes, apenas começa na escola, mas não pode, nunca, terminar nela. Pode-se dizer que bem antes de entrarmos numa sala de aula já sabemos ler. Porém, é dentro da escola, que a maioria das pessoas deveria aprender o prazer da leitura. Autores renomados, no que se refere a leitura, como Wanderley Geraldi e Ezequiel Theodoro da Silva, afirmam que a escola é necessária e quase insubstituível para a difusão da leitura e do conhecimento, mas para eles, essa mesma escola deve passar por um processo de reformulação para que possa cumprir com sua função.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que nosso atual sistema de ensino não está apto a lidar com a verdadeira concepção de leitura, procurou-se compreender em que período da história do Brasil tudo começou, ou seja, quando foi que esta atual concepção

[1] Orientadora: Vera Teresa Valdemarin.

sobre leitura tomou corpo nas escolas brasileiras. Acreditamos que o período mais propício para que isso tenha ocorrido é o final do século XIX, pois é nesse momento que a educação se fortalece, fortalecimento este que promoveu inúmeras tentativas de reformas educacionais, além de uma vasta discussão a respeito de métodos de ensino de leitura e escrita, pois como bem se sabe, queria-se a formação do novo cidadão republicano e para isso o letramento foi fator imprescindível pois, por meio do ensino da leitura e da escrita deveria ser ministrado um conteúdo moral e cívico, capaz de formar o cidadão republicano.

A educação do povo passou a ser vista pelos teóricos republicanos, como a base da organização social, mobilizou-se nesse período uma campanha pela erradicação do analfabetismo, considerado por muitos como fator de inaptidão do progresso. Desde o descobrimento do Brasil, a educação popular é problemática e permanece como um desafio;é somente em 1870 que ela veste a roupagem de pilar do desenvolvimento, pois com a transição do regime monárquico para o republicano, sente-se a ausência da instrução popular e a inexistência da mão-de-obra qualificada (Gonçalves: 1994). Nas últimas décadas do Império a questão da educação passa a ser incessantemente discutida, revelando o fato que, a situação educacional era deficiente em diversos aspectos, necessitando de um novo sistema escolar, que pudesse promover o desenvolvimento do Brasil, a ponto de iguala-lo as demais Nações desenvolvidas.

Neste contexto, o método de ensino passa a ser visto como uma das principais maneiras pela qual se tornaria possível proporcionar a renovação do sistema educacional brasileiro, a ponto de promover o desenvolvimento da Nação; nestes termos, o melhor método de ensino formaria o melhor cidadão republicano. Explica-se assim o surgimento de diversos métodos, que em algumas vezes se diferenciavam e em outras se completavam. Magnani (1997) ressalta que os métodos de alfabetização, já foram objeto de grande polêmica e discussão, de acordo com ela, até 1880 predominava o ensino de leitura e escrita pelos métodos de soletração e silabação (sintéticos), que iniciam o ensino da leitura e escrita pelas "partes" (elementos alfabéticos, fonéticos e silábicos) ao "todo" (frase). Esses métodos começaram a ser questionados pelo professor Silva Jardim, que em meados de 1880 divulgou o método "João de Deus" (palavração), considerando que os métodos de soletração e silabação estavam superados, não conseguindo atender as necessidades da sociedade. Com o advento da República o método analítico foi introduzido no Brasil por influência de educadores norte-americanos, como Miss Marcia Browne. O método analítico inicia o ensino da leitura pelo todo, ou seja, pela palavra, sentença ou historieta, é justamente por isso que ele ganhou grande repercussão no início do século XX e sua adoção nas escolas primárias tornou-se praticamente obrigatória. Os defensores do método analítico afirmam que, ao contrário dos métodos sintéticos, os métodos analíticos possuem bases

racionais e científicas, correspondendo a todas as expectativas esperadas pelos defensores da República. Porém, houve uma resistência fortíssima por parte dos professores em adota-lo, acusando-o de estrangeiro e de fator que tirava a autonomia do professor.

Muitas foram as discussões travadas por teóricos educacionais do período, a respeito do melhor método a ser adotado para o ensino da leitura e da escrita; discussões essas, que levaram a muitas tentativas de reformas educacionais e publicação de diversos Decretos. Os métodos que merecem maior destaque são os analíticos e os sintéticos, por terem tido como defensores renomados teóricos do período, que por meio de publicações em Revistas Pedagógicas, em livros destinados a formação dos professores e tradução para a língua portuguesa de cartilhas e Primeiros Livros de Leitura que haviam sido premiados nas Exposições Pedagógicas, colocavam cada qual seus argumentos na defesa do método que achavam mais apropriado para o ensino da leitura e e da escrita.

Um outro método que estava se destacando no período por todo o mundo, era o método intuitivo, que de acordo com Souza (1996), surgiu na Alemanha em meados do século XIX e consolidou-se nos Estados Unidos neste mesmo século. Baseia-se nas formulações de pedagogos e filósofos como Bacon, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. O método de ensino intuitivo considerava a natureza do desenvolvimento infantil como princípio básico da educação, além de condensar uma série de mudanças ocorridas durante o transcorrer de todo século XIX, como a nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma mentalidade e o processo de racionalização do ensino. A principal característica do ensino intuitivo é o exercício reflexivo dos sentidos e o cultivo complexo das faculdades de educação. Devido ao fato de que esse método estava sendo considerado como uma das principais renovações pedagógicas do período, a maioria dos teóricos educacionais afirmavam que o método que defendiam de alguma maneira fundamentavam-se no método analítico. Para análise dessas discussões, utilizou-se três exemplares de Primeiros Livros de Leitura, publicados no período: o primeiro é a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, que caracteriza o método sintético; a segunda é a Cartilha de Arnold, escrita por Sarah Arnold, na qual detecta-se a predominância do método analítico e o terceiro é o First reading from blackboard to books, escrito por Normam Allison Calkins, que caracteriza o método intuitivo, essa obra não foi traduzida para a língua portuguesa, mas serviu e referência para diversos autores de cartilhas brasileiras.

A Cartilha Nacional foi escrita por Hilário Ribeiro, e não se sabe ao certo o ano de sua 1ª Edição. Porém, o exemplar que foi utilizado para analise é datado de 1936 e encontra-se em sua 228ª Edição fazendo supor que sua 1ª edição tenha ocorrido por volta de 1880. Na página de rosto desse exemplar, constam as premiações que esta obra recebeu: Diploma da 1ª Classe na Exposição de Objetos Escolares, em 1887 e Medalha de Prata na

Exposição de Paris em 1889. Verifica-se, então, que essa cartilha obteve grande ressonância no período que corresponde ao final do século XIX.

O método caracterizado por Ribeiro em sua obra é o método sintético, que propõem o início do ensino do ato de ler por meio das letras e valores fônicos, somente depois a construção das frases. No prefácio da obra, os editores ressaltam que o método utilizado por Ribeiro é simples, racional e lúcido, "...é um methodo ao alcance de todos: tão fácil de ser explicado como comprehendido, pela mais tardia inteligencia".

Hilário Ribeiro propõe o ensino simultâneo da leitura e da escrita, concebendo a leitura como análise da fala, sendo necessário levar o aluno a conhecer os valores fônicos das letras e somente depois o nome que elas possuem, pois, é o valor fônico que o aluno utilizará para ler. Em algumas observações que Ribeiro faz ao final da cartilha com relação ao método caracterizado naquela obra, verifica-se uma valorização dos sons, letras e memória, Ribeiro afirma que os alunos se desenvolverão somente a medida em que souberem escrever de memória todos os vocábulos das lições, ressalta, também a importância do diálogo entre professor e aluno, pois é necessário que o professor saiba se o aluno está distinguindo com precisão os valores fônicos das letras. Porém esses diálogos levam mais em conta a memória do que as experiências dos alunos, isso fica claro no exemplo que Ribeiro sugere aos professores:

> "Depois de reproduzir no quadro preto textualmente a segunda lição:
> Professor (designando as vogaes à esquerda do v que está isolado) : _ Como se chamam essas letras?
> A: _Vogaes.
> P: _Que representam?
> A: _As vozes que são representadas na escrita pelas vogaes.
> P: _Como se emitem as vozes?
> A: _Sem o auxílio da língua, dos beiços e dentes.
> P: _Qual é o valor desta vogal?
> A: _á.
> P: _ (apontando para o v) Quando eu digo vvv...á; que é o que soa antes de á?
> A: _ vvv...
> P: _ Qual é pois o valor desta invogal?
> A: _ vvv...
> P: _ Como se emitte esse valor?
> A: _ Juntando o labio inferior aos dentes de cima." (RIBEIRO: 1936, p.74)

A cartilha tem início com a apresentação das vogais as crianças. Num primeiro momento, esse conjunto deve ser apresentado em letra de imprensa, juntamente com algumas sílabas possíveis de se formar com a utilização das vogais. Num segundo momento o professor deverá apresentar as vogais escritas em letra cursiva e da mesma maneira trabalhar as sílabas, lembrando que, quando o professor apresenta as letras escritas é porque já trabalhou com as crianças os valores fônicos de cada uma delas. Após ficar claro a noção de vogais para os alunos, o professor apresenta as consoantes, conforme orientação

apresentada pelo autor no final do livro, ou seja, o professor apresenta sílabas de vogais acompanhadas por uma consoante e somente depois as palavras, finalizando a fixação das consoantes, com as frases curtas; deve proceder da mesma maneira com todas as outras consoantes.

Numa segunda parte da cartilha, quando o aluno já estiver apto a distinguir os sons fônicos das vogais e consoantes, o professor apresenta frases mais longas, com o intuito de fixar determinada consoante, pois essas frases são desconexas e não apresentam um idéia clara. O autor não indica como o professor deva proceder, porém imagina-se que ele deva lê-las aos alunos, fazê-los copiá-las e decorá-las sem se preocupar se fazem ou não sentido para os alunos.

O que verifica-se com a explicitação do método proposto por Ribeiro em sua cartilha, é a falta de comprometimento com a idéia que as palavras representam pois, a leitura é concebida apenas como uma decifração de símbolos. Isso fica claro quando atenta-se para a maneira como as lições estão dispostas, as frases utilizadas não são contextualizadas umas com as outras, não representando uma idéia clara. Essa foi uma das principais críticas feitas ao método sintético da silabação, pois nesse período era necessário formar o cidadão republicano dentro das diretrizes republicanas, e essas frases descontextualizadas e sem idéias claras, não faziam surgir no indivíduo o nacionalismo, tão em pauta e necessário durante a Primeira República. Mas, esse método obteve um respaldo tão marcante, que mesmo após a oficialização do método analítico, ele continuou sendo utilizado pelos professores por considerarem-no um método renovador.

A Cartilha de Arnold foi escrita por Sarah Louise Arnold, professora americana, cuja obra despertou o interesse de Oscar Thompsom, então diretor da Escola Normal de São Paulo, que em 1904, recém-chegado da viagem que fez aos Estados Unidos para estudar e participar da Exposição Universal de São Luiz, apresenta em seu relatório todas as inovações vistas por ele em sua viagem, dentre essas inovações encontra-se a famosa cartilha escrita por Arnold, chamada "The Arnold Premier", fato que estimulou Manuel Soares de Ornellaas a traduzí-la e publicá-la em 1907, com o nome de Cartilha de Arnold.

De acordo com Magnani (1997) essa cartilha merece destaque, pois mesmo antes da tradução para a língua portuguesa ela parece ter influenciado a maioria dos escritores de livros didáticos brasileiros, cujas cartilhas estavam se disseminando no período. A Cartilha de Arnold possuía uma aceitação muito grande pois representava o método moderno que iria promover a construção de um país republicano.

A Cartilha de Arnold tem como princípio o método analítico, devido ao fato de partir do ensino das palavras e das frases para a compreensão das letras. Arnold afirma que o principal objetivo do professor é estimular o interesse natural que todo aluno tem por ler.

A autora inicia a cartilha com um texto parecido com um prefácio, que deve ser lido aos alunos pelo professor. Neste texto procura-se transmitir aos alunos a idéia de que se eles tiverem vontade de aprender a ler o que está a sua frente e compreender contos que serão lidos em sala, deverão manter os olhos e ouvidos bem atentos as estampas desse livro. Partindo dessa idéia, é valido estabelecer uma entre a concepção de leitura de Arnold e a Concepção intuitiva. De acordo com o método intuitivo, deve-se estar sempre atento ao desenvolvimento dos sentidos e da observação, somente dessa maneira é que o conhecimento poderá ser adquirido; os sentidos possuem, então uma grande importância no que se refere à aquisição do conhecimento. Arnold deixa clara a importância dos olhos e dos ouvidos par a aprendizagem e compreensão da leitura. Normam Allison Calkins, que também era de origem americana, em seu livro "Primary Object Lessons", uma das principais obras responsável pela disseminação do ensino intuitivo no Brasil, atribui à visão e audição a mesma importância atribuída por Arnold. Calkins afirma que sem o desenvolvimento sólido dos sentidos, principalmente da visão e da audição, torna-se impossível despertar o interesse natural que a criança possui.

Voltando à Cartilha de Arnold, pode-se dizer que ela obedece a seguinte lógica: em todos os contos existe uma figura e logo abaixo frases relacionadas a essa figura, que formam pequenas estórias. Ao final do conto há sempre uma espécie de recordação do que foi visto, fica claro o fato que privilegia-se nesta cartilha o ensino da leitura por meio das palavras e das frases.

Uma aspecto trabalhado com muita ênfase nessa cartilha é o desenho, percebe-se a grande importância que a autora dá a esse recurso pois em diversos momentos da cartilha , indica-se que a criança deva copiar em seu caderno os desenhos que nela estiverem estampados. Pode-se dizer que essa importância dada ao desenho, é influenciada pela nova mentalidade surgida no século XIX que atribui ao desenho estreita vinculação com o progresso (Valdemarin, 1998). Desenhar desenvolve a motricidade e possibilita a idealização de novos projetos e de novas máquinas , o auxílio ao trabalho humano que pode alavancar e movimentar a produção. O desenho surge, então como maneira de preparar o indivíduo para esse novo mercado de trabalho.

Os contos dessa cartilha possuem um teor moralizador, o que deve ter sido mais um dos fatores que destacaram essa obra neste período. Isso porque a intenção primeira dos republicanos, era a que a escola formasse o cidadão republicano, dentro das diretrizes desse novo modo de organizar a sociedade; a formação do leitor foi a maneira que os teóricos do período encontraram para colocar essa idéia em prática. Nada mais interessante, então, que os contos que seriam lidos aos alunos tivessem um teor moralizador. Nos contos dessa cartilha todas as crianças vão à escola, sabem ler e escrever e desfrutam, com prazer, o

hábito da leitura. As estórias apresentam também, as crianças educadas e bem vestidas, que amam a pátria e que são boas e caridosas.

Verifica-se nesta obra que a concepção de leitura de Arnold faz referência à compreensão das idéias e não somente a uma mera decifração de símbolos, porém, apesar dessa preocupação, os contos da cartilha na maioria das vezes encontram-se descontextualizados, tratando de objetos, atividades e vestimentas que não faziam parte do contexto das crianças brasileiras do final do século XIX. A adaptação da obra foi feita, mas não com grande precisão, esse foi o preço que se pagou por tentar importar os métodos e as técnicas de outros países.

Outra obra analisada foi First reading from blackboard to books escrita por Normam Allison Calkins e publicado em 1883 nos E.U.A., que não recebeu tradução para a língua portuguesa; essa obra possui diretrizes metodológicas para os professores e fichas de leitura para os alunos, material didático utilizado para a aquisição da leitura. Neste livro o método caracterizado para o ensino da leitura é o método intuitivo, ou seja partir do que a criança conhece para aquilo que ela está apta a conhecer, baseia-se principalmente no desenvolvimento dos sentidos. Calkins afirma que as crianças possuem um conhecimento prévio antes de entrarem na escola, ou seja conhecem muitas palavras, objetos e as ações e qualidades que estes objetos possuem, só não sabem definí-las corretamente. Cabe ao professor e escola ensinar as "formas destas palavras" (Valdemarin,1999). O professor possui como principal função desenvolver os sentidos da criança, pois sem eles o aprendizado da leitura torna-se impossível. em síntese pode-se dizer que essa obra:

> "Reafirma também que as palavras são a unidade da linguagem e das idéias nelas simbolizadas já que a aprendizagem engloba a idéia, o som ou palavra falada e sua forma escrita e, portanto, aprender a ler implica o conhecimento sobre os sons ouvidos, falados e o reconhecimento das letras em sua escrita."(Valdemarin: 1999, p.8 e 9)

Acompanha essa obra um conjunto de cartões que facilitam a aprendizagem dos alunos, dividido em três conjuntos, o primeiro corresponde a palavras comuns utilizadas no cotidiano; o segundo é formado por artigos, pronomes, verbos, adjetivos e nomes e o terceiro compreende um conjunto de pequenas frases, todos as fichas apresentam as palavras escritas nos dois tipos de letras: letra impressa e cursiva. Essa atividade deve ocupar seis meses e possui o objetivo de facilitar a transição da leitura da lousa para a leitura nos livros.

Para Calkins os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura referem-se ao conhecimento visível das palavras e a descoberta de que essas palavras, faladas ou escritas, representam uma idéia. Ele sugere que o professor trave diálogos com seus alunos a respeito de cada nova palavra que ele for ensinar, sempre destacando nos diálogos o nome do objeto, sua representação em forma de figura e as características que tal objeto possui.

As frases propostas nos cartões não possuiam um teor moralizador, porém o método intuitivo facilita a moralização por partir de idéias completas para o ensino da leitura.

O método intuitivo foi considerado um dos principais representantes da renovação pedagógica que ocorreu no período que corresponde ao final do século XIX e começo do século XX, por isso é que muitos autores, brasileiros e também de outras origens, diziam-se praticantes desse método. Entretanto verificou-se que nem sempre o discurso correspondia a prática, ou seja, nem sempre as cartilhas escritas realmente seguiam o método intuitivo.

Apesar de identificar neste período uma discussão constante a respeito do melhor método a ser utilizado, a preocupação maior residia no fato de formar o novo cidadão republicano e isso dependia da maneira como ocorreria o ensino. Os teóricos do período utilizavam argumentos linguísticos, algumas vezes psicológicos para defender o método que propunham, porém a escolha que faziam do método dependia muito mais se esse método corresponderia as necessidades da República.

BIBLIOGRAFIA

ARNOLD, Sarah Louise. **Cartilha de Arnold.** Adaptação de Manuel de Ornellas. Silver Burdett & Companhia. 1907.

CALKINS, Normam Allison. **First reading from blackboard with directions for teachers to accompany Calkins's reading cards**. New York and Chicago: Taylor & Co., 1883.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. **O ensino da leitura e da escrita. O imaginário republicano (1880 - 1920).** São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1981.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor.** In: Revista Idéias. São Paulo, 1998.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. **O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa.** São Paulo. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

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

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

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Os sentidos da alfabetização. A "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1976/1994).** Presidente Prudente. Tese de Livre Docência. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, 1997.

RIBEIRO, Hilário. **Cartilha Nacional.** 228ª Edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

SOUZA, Rosa Fatima de. *Ciência e instituição na escola primária ou como semear o "pão do espírito": lições de conteúdo e métodos. In:* **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo. 1890-1910.** São Paulo: USP, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado.* In: SOUZA, R.F. ,VALDEMARIN,V.T. e ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998.

_____. *Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido.* No prelo. 1999.

LEITURAS NAS ENTRELINHAS: COMO SE PROCESSA

Reinaldo da Silva Fernandes
(Faculdade de Letras – FALE – da
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

INTRODUÇÃO:

1- Contextualização do Projeto de Pesquisa

Os alunos têm mostrado dificuldades para ler textos, em um sentido amplo da palavra "leitura". Não raro se ouve reclamações do tipo: "Li o livro/texto mas não entendi!" Junte-se a isso a reclamação quase geral deles por encontrarem dificuldades em ler nas "entrelinhas" do texto. O processo ensino-aprendizagem desse tema apresenta dificuldades tanto para o professor quanto para o aluno. Se este, ao ler um texto, tem dificuldades de “ler nas entrelinhas”, aquele tem dificuldades em propor estratégias que contribuam neste sentido.

Se tomarmos, por hipótese, que existem três níveis de leitura, veremos que pouca atenção é dada à leitura nas entrelinhas e que há discordâncias entre diversos teóricos que tratam da "compreensão" e "interpretação" de um texto. Alguns consideram que “compreensão” e “interpretação” se trata de um mesmo nível de leitura. Há os que, como LAGES (1995:39), postulam níveis diferentes. Essa autora, por exemplo, aponta critérios básicos de um texto como sendo indispensáveis “para a compreensão e interpretação.” Para outros teóricos, "interpretar" seria ir além da compreensão, estabelecendo relações com outros textos, formulando opiniões sobre o assunto a partir da leitura etc. Ou o contrário, ou seja, se chegaria à compreensão passando primeiro pela interpretação (ORLANDI, 1993). Não é à toa que enquanto certos manuais escolares (livros didáticos) fazem uma separação entre tipos de exercícios, outros não o fazem. Para mostrar estas discrepâncias, passaremos a seguir a analisar uma série desses manuais.

1.1- Os livros didáticos e os níveis de leitura

Há autores que não classificam explicitamente as questões propostas para os textos, ou seja, as colocam em um mesmo bloco, independentemente se elas são ou não de tipos diferentes. Analisaremos aqui exemplos de BISOGNIN (1991); ALMEIDA e FERREIRA (1994); TESOTO e DISCINI (1994); CARNEIRO (1995); e NERY, VIEIRA e AMARAL (1990). Há, por outro lado, aqueles que classificam as questões, ou seja, as colocam em blocos diferentes — separando em "compreensão e interpretação, por exemplo — como TUFANO (1991); FARACO e MOURA (1994); e PRATES (1984). Começaremos por aqueles que não fazem uma classificação explícita das questões propostas.

1.1.1- Níveis de leitura: classificação não-explícita

Os exercícios de CARNEIRO (1995), em todos os manuais, independente da série escolar a que eles se destinam, são, segundo o autor, de "Interpretação". Tomemos um conjunto de questões do manual de 5ª série - chamado de "volume 1". O texto se chama "O navio" (anexo 1). O autor, quando propõe as questões, divide o texto em partes porque, segundo ele, o intuito de cada exercício é desvendar a estratégia que o autor do texto usou para materializar uma intenção comunicativa, adaptada a uma situação. "Por isso, diz CARNEIRO (p. 5), cada texto é interpretado por partes, progressivamente, de modo a destacar, de forma mais evidente, as práticas de que o autor lançou mão na consecução de seus objetivos (...)".

Vamos a algumas perguntas (p.111-2-3). "O texto fala da história das embarcações. Em que época ela começa?"; "Vamos esclarecer algumas informações que esse primeiro segmento nos dá: que alimentos os rios, os lagos e o mar ofereciam ao homem primitivo? Como o protegiam?"; "No primeiro parágrafo do texto (segmento A) percebemos que o autor teve o objetivo de mostrar a ligação do homem "primitivo" com a água. Nesse segundo segmento, qual é o principal objetivo do autor?"; "Por que as peles de animais infladas faziam a jangada flutuar melhor e em que isso representava progresso?".

Podemos perceber que são perguntas que exigem do leitor que ele faça o que certos autores ( ) vão chamar de inferências. No caso, não seriam inferências muito simples. As respostas não se encontram explicitamente na superfície do texto. O mesmo vai

acontecer com as questões propostas no “volume 4”, que analisaremos em seguida.

Nosso exemplo diz respeito ao texto “Compras de natal” (anexo 2). Vejamos algumas questões (p.103-7) “Nesse segmento, a cronista começa por dar-nos um personagem e uma indicação sobre o momento da crônica. Qual é esse personagem e esse momento?”; “Como é que a cidade procura ser diferente, segundo o texto?”; “Que contraste há entre os elementos da cidade e os elementos que cercam o Meninozinho? O que será que a cronista quer indicar com isso?”; “Ao dizer que temos uma “dedicação sublime” ao comprar presentes, a cronista está sendo sincera ou irônica? Justifique a sua opinião.”; “Por que todos ficam felizes com presentes inúteis?”; “A cronista termina seu texto dizendo que permanece apenas o Meninozinho a “olhar para este mundo”. Que tipo de olhar o Menino Jesus estaria lançando sobre o mundo, sobre as pessoas? Justifique sua resposta.”

Essas também são perguntas cujas respostas não estão explícitas na superfície do texto. Exigem do leitor, nos parece, um trabalho mais complexo em busca de resposta do que o trabalho que ele deveria fazer no manual da 5ª série. Isso mostra que há uma evolução das questões de série para série. O próprio autor, na “Introdução” dos manuais, informa que os textos “foram selecionados segundo critérios de adequação etária, em sua forma e conteúdo, e de modernidade, já que sua finalidade é discutir estratégias na prosa do Brasil de hoje, para alunos de hoje.”

Outro autor que não faz nenhuma separação em relação às questões propostas para a leitura dos textos é BESOGNIN (1991). Há apenas uma seção, “Estudo do texto”, em todos os manuais, independentes da série. O tipo de pergunta também não muda. Vejamos um exemplo, de um a manual da 5ª série (p.129) . Para a leitura do texto “O carreiro e o papagaio” (anexo 3) são propostas questões do tipo: “Numere as palavras da esquerda com os significados da direita: (...)”; “Como era o caminho por onde o carro de boi deveria passar?”; “Caracterize o papagaio. Além de muito vivo, que mais ele era?”; “Por comparação, o ano escolar (letivo) pode ser uma estrada a ser percorrida? Por que?”

Vejamos outro exemplo desse autor, do manual da 7ª série. O texto é “Vontade de acreditar” (anexo 4). As questões (p. 122-4): “Relacione as palavras de mesmo significado. (...)”; “O que as árvores frutíferas, além de frutos, poderiam oferecer aos meninos de rua?”; “Retire do texto uma passagem que mostre uma fantasia da autora, difícil de acontecer na realidade.”; “Segundo o texto, como as crianças devem viver a infância?”; “O que causa a infância acre, “um tempo difícil de digerir”?”; “Por que não

há muitas árvores frutíferas nas ruas, parque e praças?".

Em ambos exemplos, há uma mistura de perguntas: aquelas cujas respostas estão na superfície do texto e outras que podem ser "pessoais", ou que exigem do leitor que ele faça alguma inferência. Por outro lado, não há nenhuma diferença nas questões de série para série, não há, nos parece, nenhum aprofundamento de acordo com a série. A única diferença seria, segundo o próprio autor, quanto ao tema dos textos. Os temas se relacionariam, "de alguma forma, ao foco integrador de cada série: Identidade 5ª, Meio Ambiente 6ª, Trabalho 7ª e Cultura 8ª" (p. 243).

ALMEIDA e FERREIRA (1994), no seu manual para a 7ª série, propõe, após cada texto, o "Entendimento do texto". Tomando como exemplo o texto "Crise" (anexo 5), veremos que os autores apresentam questões (p. 10 e 11) de tipos diferentes, apesar de não explicitarem isso. Um tipo, com respostas explícitas na superfície do texto: "Que fenômeno é narrado no texto?"; "Cite o trecho no qual o narrador parece se dirigir diretamente ao dr. Romualdo." Outro tipo, para as quais podem ser dadas "respostas pessoais": "Em sua opinião, o que significou para dona Nena ser chamada de "senhora" pelo marido?"; "O autor não define o destino do dr. Romualdo. O que você acha que aconteceu com ele?". Parece que os autores, neste segundo tipo de perguntas, aquelas cujas respostas podem ser "pessoais", não querem que os alunos repitam o que pode ser lido no texto mas façam algum tipo de extrapolação, se mostrem capazes de imaginar uma resposta coerente com o texto.

Outro manual de 7ª série, o de TESOTO e DISCINI (1994), propõe uma seção intitulada de "Trabalhando com o texto - compreensão e debate". Vejamos um exemplo de questões (p. 99 a 100), relativas ao texto "Este ou aquele" (anexo 6): " 'Que noite horrível!' Essa fala é da narradora, dirigindo-se a quem?"; "O texto é narrado em primeira pessoa. A narradora é a personagem principal. Além dela, quem mais aparece no texto? Existe algum diálogo entre os personagens?"; "Tenho que fazer uma escolha. Uma escolha que só depende de mim." Na sua opinião: - A menina é realmente livre para escolher, os pais não a reprimem. Nem os amigos. Ninguém. - A menina não é realmente livre para escolher. Ninguém é. Há sempre influências não-declaradas em nossas escolhas."; "Tem seu carro, tem dinheiro..." - A descrição de Alfredo (parágrafo 3) demonstra, como valor importante ao julgar as pessoas, o poder aquisitivo. – Bobby também tem alto poder aquisitivo. Concorda? Justifique sua resposta com uma frase do parágrafo quatro. – Bobby não faz sucesso na casa da menina e Alfredo é o herói para todas as mães. O que, principalmente, define essa situação?" Apesar de, na introdução

dos manuais, os autores fazerem “orientação para os mestres”, postulando que os textos viabilizariam para o leitor a “competência para a leitura crítica”, apontando para “questionamentos ideológicos e para relações do dito, do explícito, com subentendidos e pressupostos” e ainda, postularem que a principal meta é “gerar a leitura reflexiva, para que o leitor procure entender o texto naquilo que ele diz, por que diz e como diz”, várias das questões propostas não corroboram nesse sentido, uma vez que basta ao leitor percorrer o texto para encontrar a resposta, como se pode ver nos exemplos acima.

Analisamos também o manual de 7ª série de NERY, VIEIRA e AMARAL (1990). As questões propostas são, segundo as autoras, de “Compreensão”, com perguntas do tipo: “Na meninice o guri fez uma promessa à mãe. Qual?”, “Qual é a relação entre o guri e a mãe?”, “Em sua opinião, qual o tema desse texto?” (Meu Guri, anexo 7). Perguntas que, ora, têm resposta explícita no texto, exigindo pouco trabalho do leitor; ora, exigem do leitor que pense um pouco mais, buscando uma resposta que não está no texto.

Passaremos agora ao segundo caso, o dos que fazem uma separação explícita para as questões propostas.

1.1.2- Níveis de leitura: classificação explícita

TUFANO (1991) traz, após o texto que abre cada “unidade”, três seções de leitura: “Relendo o texto”, “Refletindo sobre o texto” e “Dê sua opinião” (essa, às vezes, não é incluída). No manual da 7ª série, à página 22, sobre o texto “Um cão, apenas” (anexo 8), a seção “Relendo o texto” apresenta questões do tipo “O que fazia o cãozinho no alto da escada?”, “Como era o cãozinho?”, “Com que pensamento o narrador encerrou o texto?”. São questões cujas respostas estão na superfície do texto, bastando ao aluno fazer uma nova leitura. A seção “Refletindo sobre o texto” apresenta questões do tipo “Você acha que nós podemos ser, um dia, “esse cãozinho triste, à sombra de uma porta”? Por quê?”. São questões para as quais se espera “resposta pessoal” (ver 1.1.1, p. 8, 1º §). Na seção “Dê sua opinião”, foi perguntado ao leitor: “Você gostou desse texto de Cecília Meireles? Ele fez você pensar em quê?”. Também aqui se espera uma “resposta pessoal”.

Os manuais da 5ª, 6ª e 8ª séries trazem as mesmas seções, com os mesmos tipos de perguntas. O da 5ª, à pagina 63, por exemplo, na seção “Relendo o texto”, pergunta: “Como o vizinho descobriu o tijolo de ouro do avarento?”, “Como se sentiu o avarento ao perceber que tinha sido roubado?”. Na seção “Refletindo sobre o texto”, traz

questões do tipo: “Pense no conselho dado pelo velho ao avarento. Você também diria a mesma coisa? Por quê?” e “Você acha que há pessoas que agem como o avarento da história, vivendo apenas para juntar dinheiro?” E, na seção, “Dê sua opinião”, pergunta: “Se pudesse escrever um bilhete ao avarento, o que você lhe diria?” (questões relativas ao texto “O tijolo de ouro”, anexo 9).

Do manual da 6ª série (p. 2), podemos tomar como exemplo os exercícios relativos ao texto “A disciplina do amor” (anexo 10) para vermos os mesmos tipos de questões nas três seções: “Onde e quando transcorreu o fato contado pelo narrador?” (“Relendo o texto”); “O que você acha que o rapaz significava para o cão? (“Refletindo sobre o texto”) ; e “Você gostou do texto? Ele fez você pensar em quê?” (Dê sua opinião”).

Podemos observar que o tipo de exercício é o mesmo para todas as séries e que não há uma evolução no nível das questões, um aprofundamento das questões, dependendo da série que está sendo cursada. A única diferença, nos parece, está no tipo de texto. Os textos vão tratando de assuntos mais “sérios”, mais “abstratos” à medida que se avança na série. Assim, o manual de 5ª série traz 15 textos, todos predominantemente narrativos, cujos assuntos são, muitas vezes, ligados à histórias de animais e insetos, como “O velho, a menina e a mulinha”, “A borboleta”, “O patinho que não aprendeu a voar” e “O lobo velho” . O da 6º série, em relação ao da 5ª, não traz mudança significativa: todos narrativos com a diferença de que tem um texto a menos tratando de animais. O manual da 7º série traz 4 textos dissertativos, com temas mais “abstratos”. O da 8ª também traz mais textos dissertativos (4) e com temas mais “sérios” e “abstratos”, como a seca no Nordeste, problemas ecológicos, o homem e o progresso científico, o trabalho humano, televisão e violência, direito à educação, etc.

FARACO e MOURA (1994, p. 67-8) traz exercícios de “compreensão” e de “interpretação”, além do “Ponto de vista”. Um exemplo são as questões relativas ao texto “Soneto da Separação” (anexo 11), do manual da 8ª série. “Quantas estrofes tem o poema?”, “Quantos versos há em cada estrofe?”, são, na opinião dos autores, questões de “compreensão”, mesmo que possamos perceber que não passam de questões sobre conhecimento teórico sobre poesia e que, mesmo que o leitor responda a todas elas corretamente, pode não compreender nada do texto. As questões seguintes são, segundo os autores, questões de “Interpretação”: “A expressão “de repente” aparece seis vezes no poema. Por que o poeta a repetiu tantas vezes?” e “ E da paixão fez-se o pressentimento’. Que pressentimento?”. Poderíamos perguntar: Por que são questões de “Interpretação”. Por que exigem um trabalho inferencial mais elaborado? Por que as

respostas não estão explícitas, na superfície do texto? Mesmo que não possamos, ainda, dar uma resposta, podemos perceber que os autores trabalham com o pressuposto de que há, pelo menos, dois níveis de leitura. As questões do "Ponto de vista" equivalem às da seção "Dê sua opinião", acima, sendo do tipo: "...Você concorda que uma separação amorosa é sempre dramática? Justifique sua opinião?"; "Você acha que o amor entre duas pessoas pode acabar assim, "de repente"? Justifique sua opinião." A inclusão dessa 3ª seção pode nos levar a duas conclusões: a) os autores pressupõem um terceiro nível de leitura; ou b) os autores consideram esse 3ª tipo igual a um dos anteriores (possivelmente igual à interpretação, que não tem respostas explícitas), e o chamaram de "Ponto de vista" por razões didáticas: mostrar ao aluno que seu ponto de vista está sendo considerado, é importante.

Todos os outros manuais, da 5ª, 6ª e 7ª séries trazem questões do mesmo tipo. O manual da 5ª série (p. 87-8-9), a respeito do texto "O verde" (anexo 12), traz questões como: "A rua coberta de flores faz contraste com outros detalhes da cidade. Quais?" e "Por que, afinal, a mulher matou a árvore?", na seção de "Compreensão". São questões cujas respostas estão explicitamente na superfície do texto, não exigindo sequer alguma inferência mais simples do leitor. As questões que aparecem na seção de "Interpretação" exigem alguma inferência do leitor, como, por exemplo: "A mulher que matou a árvore parece ser uma exceção na rua. Por quê?". Traz ainda questão cuja resposta exige o estabelecimento de relação de causa e conseqüência. No "Ponto de vista", é exigido do leitor que ele relacione o texto com fatos de sua vida. Vejamos uma questão: "A atitude da mulher foi uma agressão ao meio ambiente. Cite outros fatos que agridem o meio ambiente."

Os manuais da 6ª e 7ª séries seguem o mesmo modelo. É interessante notar que no manual da 7ª série, na seção de "compreensão" (texto "Jeitinho", anexo 13), aparece uma questão que envolve a relação causa e conseqüência. No da 5ª, esse tipo de questão aparece na seção "interpretação". Isso mostra que há alguma confusão, segundo esses autores, do que seja compreensão e interpretação. Além disso, a questão ("A gente morre disso." Indique: a) causa; b) conseqüência.") exige certo tipo de inferência que não é exigido em outras questões de "compreensão".

Do mesmo modo que ocorre nos manuais anteriores, também nestes o tipo de exercício não varia de manual de uma série para o de outra. Podemos repetir que se há diferença, trata-se do tipo de texto e não do tipo de questões. Os manuais vão tratando de assuntos que parecem ser considerados pelos autores como mais "sérios", mais "profundos" à

medida que muda gradativamente a série. Assim, os assuntos dos textos vão ficando mais "sérios" da 5ª até a 8ª série.

PRATES (1984) também traz uma separação de leitura. A autora divide o estudo do texto em duas seções: 1)"Vamos discutir o texto" e 2)"A sua interpretação crítica do texto". O exemplo é o texto "Era uma vez um tirano" (anexo 14), do manual da 6ª série. Na primeira seção, propõe perguntas do tipo: a) "Por que era importante saber se "esse país" era um reino ou uma república?" e b) "Quais são as personagens do texto?" (p. 153-4). Essas questões são apresentadas em uma subseção chamada de "Circunstância de tempo e lugar", trazendo, ainda, algumas questões que são sobre gramática normativa, como uso de tempo verbal. As outras subseções são "Personagens: características, ações" e "Idéia principal". Note-se que nesta seção — "Vamos discutir o texto" —, as respostas não estão todas explícitas no texto. Na questão "b", a resposta exige do leitor que ele faça inferências com algum nível de complexidade.

Na segunda seção — "A sua interpretação crítica" — (p. 155-6), a autora propõe questões do tipo: "Aquele povo era realmente "participante" ou ia na onda do "oba-oba"? Por que?" e "Você já conheceu pessoas que dizem: "Estou muito velho. É tarde demais para aventuras assim."? Você concorda com isso ou acha que é uma "desculpa mais segura"?". São questões que permitem "respostas pessoais", apesar de trazer, "nas entrelinhas" uma resposta que o autor gostaria de ter.

1.1.3- A confusão nos livros didáticos

Após essas análises, podemos perceber que há muita confusão no que respeita à possibilidade de existência de níveis distintos de leitura e qual classificação seria feita desses possíveis níveis.

Há dois grupos de autores: 1) o grupo dos que trabalham explicitamente com questões de um tipo; e 2) o grupo dos que trabalham com questões de mais de um tipo.

No grupo "1", mesmo trabalhando com a idéia, pelo menos explicitamente, de que há apenas um nível de leitura, o tratamento dado a esse nível é diferenciado. Dos cinco autores analisados, quatro trabalham com perguntas cujas respostas estão explicitamente colocadas na superfície do texto, em um tipo de questão; em outro tipo, com perguntas que não têm respostas explícitas no texto, exigindo do leitor habilidade de raciocínio, capacidade de relacionar informações de seu conhecimento prévio com informações do texto. O outro autor analisado, CARNEIRO, coloca questões que exigem também esse

tipo de trabalho que vai ficando de menos para mais complexo, de acordo com a série que o aluno está cursando, respectivamente da 5ª até a 8ª.

Note-se ainda, neste primeiro grupo, uma diferença quanto à complexidade ou não das questões propostas para as série escolares diferentes. Analisamos o conjunto de quatro manuais de dois autores. Os manuais de CARNEIRO, como já afirmamos acima, à medida que o leitor (aluno) avança na série escolar, propõem questões cujas respostas exigem um trabalho mais complexo do leitor. Já o outro conjunto, o de BESOGNIN, não apresenta uma evolução. A única mudança é o tema dos textos: identidade, Meio Ambiente, Trabalho e Cultura, respectivamente para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.

No grupo "2", o dos autores que trabalham com o pressuposto de que há níveis diferentes de leitura, nem sempre há convergências. Dos três autores analisados, dois (TUFANO; e FARACO e MOURA) trabalham com três tipos de questões. Apesar do nome do exercício ser diferente ("Relendo o texto" X "Compreensão"; "Refletindo sobre o texto" X "Interpretação"; "Dê sua opinião" X "Ponto de Vista"), o tipo de exercício é o mesmo. No primeiro tipo, as respostas estão explícitas no texto — às vezes tão explícitas que basta contar as linhas (versos) para responder. No segundo e terceiro tipos, não há respostas explícitas, exigindo uma "resposta pessoal" (TUFANO) ou não. Note-se ainda que um dos autores, TUFANO, trabalha com a relação de causa e conseqüência tanto nas perguntas do primeiro tipo quanto nas do segundo, o que mostra que há certa confusão: nem sempre se trabalha com respostas explícitas no primeiro tipo de questão.

Sobre a evolução no tipo de perguntas para esta ou aquela série escolar, analisamos o conjunto de manuais de dois autores e ambos não apresentam essa evolução. O que há são textos com assuntos menos ou mais "sérios" e, no caso de TUFANO, mais (séries anteriores) ou menos narrativos (séries posteriores).

O terceiro manual deste grupo, o de PRATES, traz apenas dois tipos de questões, mas a mesma lógica (ou confusão) de FARACO: em um tipo supostamente igual de questões, trabalha: a) com respostas explícitas; b) com inferências menos elaboradas; e c) com inferências mais complexas. Em um segundo tipo, trabalha com respostas pessoais.

Concluímos que, tanto no caso do primeiro quanto do segundo grupo de autores, todos, de forma explícita (segundo grupo) ou não (primeiro grupo) trabalham com o pressuposto de que existem mais de um nível de leitura.

Discutiremos a seguir (em 1.2) a opinião de teóricos para, depois (em 1.3) discutir a relação entre os livros didáticos e as teorias.

1.2- Níveis de leitura: o que dizem os teóricos

1.2.1- Compreensão, interpretação e leitura nas entrelinhas

Compreensão e interpretação são, para nós, níveis diferentes, e a interpretação depende de que haja antes a compreensão. Assumimos também que a diferença entre os dois níveis é tênue. A interpretação precisa da compreensão; e esta pode ou não levar à outra. Portanto, não podemos tratá-las de forma dicotômica mas em uma relação em que uma (interpretação) parte da outra (compreensão). A leitura nas entrelinhas, postulamos, é um terceiro nível de leitura, posterior à compreensão e à interpretação.

Nossa pesquisa sobre a possibilidade de existir ou não níveis diferentes de leitura nos dá o quadro que se segue.

1.2.1.1- Compreensão

Os trabalhos que tratam da compreensão não apresentam clareza sobre o assunto. Há conceituações bastante vagas. PLATÃO e FIORIN1 (1995) apresentam o que chamam de "três níveis de leitura: superficial, intermediária e 'profunda'". Dizem que, numa leitura, " há primeiro uma compreensão mais superficial", em que se "depreende os significados mais complexos e mais concretos". O nível "profundo" da leitura "depreende os significados mais simples e abstratos." (p. 37). Os autores não vão além no que respeita a definição do termo. DUCROT (l987), para explicar o que são aquilo a que ele chama de "pressupostos", diz que eles são como parte do "sentido literal" da compreensão, mas não define compreensão.

KLEIMAN (1989), com uma definição vaga, defende que a "compreensão de uma texto envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte." (sic!) (p. 10). Depois, a autora apresenta alguns critérios necessários à compreensão (momento "em que as partes discretas se juntam para fazer um significado" (p. 26)), postulando que é necessário o "engajamento prévio do leitor",(p. 13) e que a leitura é uma "atividade de procura pelo leitor, no seu passado de

lembranças e conhecimentos (...) que são relevantes à compreensão de um texto ...” (p. 27).

Nas conceituações em que aparecem critérios definidores do que seja compreensão, esses critérios, muitas vezes, diferem de autor para autor. PRETORIUS (1996) defende que os conectivos causais facilitam e são necessários à compreensão, mas não aprofunda a definição. O trabalho de BARBOSA (l992) iguala compreensão a interpretação. Para ele, compreender um texto é fazer questões adequadas ao texto e conseguir respostas por intermédio do texto.

De acordo com RUPLEY e WILLSON (l996), as pesquisas sobre leitura de compreensão, feitas nos últimos vinte anos, deixa-nos a reconceitualização de que “comprehension is an interactive and constructive process” (DOLE, DUFFY, ROEHLER e PEARSON, 1991). Os autores fazem referência a outros trabalhos e teorias que incorporam o papel do conhecimento prévio como fundamental na compreensão.

Para SMITH (1989), previsão (“eliminação anterior de alternativas improváveis”) e compreensão podem ser interligadas. “A previsão significa fazer perguntas, e compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas. “À medida que lemos, à medida que escutamos alguém falando, enquanto atravessamos a vida, estamos constantemente fazendo perguntas, então compreendemos. A pessoa que não compreende como consertar um rádio é aquela que não consegue perguntar e encontrar respostas para questões tais como “Quais desses fios vão onde?” (sic!), em momentos apropriados. E a pessoa que não compreende um livro ou artigo de jornal é aquela que não consegue encontrar questões e respostas relevantes concernentes à próxima parte do texto.” (p. 35) (grifo nosso). Smith acrescenta que “a compreensão é relativa”, dependendo “ das questões que um indivíduo fizer.”(p. 36). O autor entende por compreensão também “a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo à nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças.” (p. 72).

Smith resume sua posição sobre compreensão apresentando o que entendemos ser três níveis de leitura: 1- “extração de sentido do texto”; 2- “relação da linguagem escrita com aquilo que já sabemos e com aquilo que queremos saber ou experimentar.”(p. 73); e 3- “formular questões cognitivas e ser capaz de encontrar respostas para elas; um estado, a ausência de confusão.” (p. 361). Como o autor não trata de interpretação, parece que, para ele, compreensão e interpretação é a mesma coisa.

Queremos observar que as perguntas a que Smith se refere estão no nível do texto, como bem mostra seu exemplo, que grifamos acima. “ O que o texto pode responder” (p. 200).

ORLANDI (1993: 116) postula que “compreender (...) é saber que o sentido poderia ser outro”. Para a autora, “o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende”. A compreensão, diferentemente da interpretação, “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.”(p. 116). Tratando a compreensão numa perspectiva discursiva, a autora defende que compreender “não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.” (p.116).

DELL’ISOLA (1988) sustenta que “compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sócio-cultural que o leitor traz consigo” (p. 36 e 155). A compreensão do texto, segundo a autora, é o nível primário do processo inferencial. Dell’Isola postula que essa compreensão depende dos conhecimentos partilhados — desde os lingüísticos — entre autor e leitor.

Como mostramos acima, há conceituações vagas, como as de PLATÃO e FIORIN, DUCROT, e KLEIMAN. Há conceituações que apresentam algum critério, ou critérios definidores do que seja compreensão. Há critérios comuns entre os autores e critérios que os afastam.

Entre os critérios de proximidade, está o conhecimento prévio, que aparece em quatro dos sete autores analisados. Ele, o conhecimento prévio, é considerado como necessário (KLEIMAN), fundamental (RUPLEY e WILLSON), responsável pela relativização da leitura (SMITH e DELL’ISOLA).

Outro critério é a atitude ativa, de procura (KLEIMAN), de reflexão (ORLANDI), de fazer um trabalho inferencial (DELL’ISOLA), o fazer questões e ter respostas (BARBOSA e SMITH).

KLEIMAN defende a compreensão como “união das partes discretas”, na mesma direção de PRETORIUS, que postula a necessidade dos conectivos causais para que o leitor compreenda.

Entre os critérios que afastam os autores, temos, de um lado, DELL’ISOLA e SMITH, que postulam a compreensão como acesso a um dos sentidos do texto, e, discordando deles, ORLANDI, que defende que compreender “não é atribuir um sentido, mas

conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação."

1.2.1.2- Interpretação

Se se diz pouco sobre o que seja compreensão , menos ainda se diz sobre o que seja interpretação. KLEIMAN (1989), nem faz referência ao termo, em KLEIMAN (1993), o termo aparece como a atribuição de intencionalidade ao autor (p. 94), mas sem definição mais clara. BARBOSA, como já vimos, não faz distinção entre compreensão e interpretação. SCOTT (1985), ao defender que "os textos nos dizem explicitamente qual é a função a ser interpretada 'nas linhas'", também não faz a distinção. Ou, pelo menos, não explicita o que seja interpretação. RUPLEY e WILLSON; DUCROT; PLATÃO e FIORIN não discutem o assunto e PRETORIUS discute brevemente o que ela chama de reinterpretação, associando o conceito a uma forma pessoal de fazer um reconto (p. 397). Na passagem do seu texto em que a autora trata de interpretação, não é dito o que se entende pelo termo (p.399).

ECO (1986) defende que interpretação é a "atualização semântica de tudo (grifo nosso) quanto o texto, como estratégia, quer dizer através da cooperação do próprio leitor-modelo."

Apesar de interpretação ser a "atualização semântica de 'tudo', o que o texto quer dizer", Eco defende o que ele chama de "interpretação crítica", quando há maior "intensidade cooperativa" (p. 159) por parte do leitor, que "depois de ter atualizado o texto, relata os próprios passos cooperativos e torna evidente a maneira pela qual o autor, mediante a própria estratégia textual, o levou a cooperar daquele modo." Há, então, para ele, dois níveis de leitura, com fronteiras "muito tênues".

KATO (1993) postula a interpretação como um jeito próprio de o leitor entender o texto. Segundo a autora, essa interpretação pode ser correta ou não, a que ela chama de "determinar a validade das inferências feitas" (p. 133). Essas inferências – interpretação não-literal - serão válidas se elas forem feitas a partir dos dados lingüísticos – aquilo que o escritor escreveu, o "literal" (p. 73).

TREVISAM (1992) não faz nenhuma distinção entre compreensão e interpretação. Para a autora, apesar de a compreensão ser determinada pelos conhecimentos prévios do leitor (p. 64), não há "liberdade absoluta de interpretação" (p. 113), devendo ser levadas em consideração as "partes lingüísticas no texto", que possibilitam a "recuperação da

essência do conteúdo textual" (p. 113). No mesmo sentido, KATO (1990:56) defende que o texto "delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor."

Para ORLANDI, "o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta." (p. 116). A interpretação seria uma atribuição de um sentido ao texto. É interessante perceber como que, para Orlandi, em sua perspectiva da Análise do Discurso, e diferentemente de outros autores, a interpretação vem antes da compreensão. Outros autores analisados (PLATÃO e FIORIN; e DELL'ISOLA), que discutem um outro nível que não seja a compreensão, colocam a interpretação como um segundo momento da leitura. Diz ORLANDI: "para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico)" (p. 116).

Ao tratar como autoritárias as escolas que fornecem aos alunos "interpretações prontas e acabadas", ZILBERMAN e SILVA (1988, citados por LAGES (1995)) deixam transparecer a posição de que as interpretações são diversas e que dependem de cada leitor e sua história, seus conhecimentos prévios, sua cultura, crenças etc.

Dell'Isola, ao se referir às "interpretações diversas acerca de um único texto" ou às "diversidades de compreensões acerca de um único texto" (p. 22), deixa a impressão de que não faz distinção entre compreensão e interpretação. No entanto, a autora deixa transparecer que, para ela, há alguma diferença. Na interpretação, haveria um acrescentar "de novas informações às informações dadas pelo texto" (p. 85), e o leitor apresentará mais detalhes sobre o assunto do texto. Além disso quando discorre sobre a escolha de um texto para realização de sua pesquisa, faz referência a um texto que preencha as condições "para sua compreensão" (p. 106).

Aqui também há autores que se aproximam. Assim, TREVISAN, BARBOSA e SCOTT igualam interpretação à compreensão. KLEIMAN (1993) e ECO estariam em um mesmo grupo, vendo a interpretação em relação com a produção do texto, com o que o texto tem a dizer como estratégia.

Uma visão diferenciada é a que postula a interpretação como 'um jeito próprio de entender o texto" (KATO), determinada pelos conhecimentos prévios (TREVISAN), na mesma direção de ORLANDI, e ZILBERMAN e SILVA. Não nos parece ser possível unir os dois pontos de vista: um jeito próprio de entender o texto pode não ser entendê-lo tal como o autor o pretendeu através da estratégia textual.

1.2.1.3- Leitura nas entrelinhas

A questão da leitura nas entrelinhas é, entre os três níveis, o que é menos discutido pelos teóricos2. SMITH, KLEIMAN (1989), BARBOSA, RUPLEY e WILLSON, e PRETORIUS não discutem o assunto. KLEIMAN (1993) admite que o texto é portador daquilo que " não é dito" (p. 13) e associa esse tipo de leitura à intencionalidade do autor, chamando-o de "interpretação". Diz que é possível fazer isso "analisando o texto na procura de marcas lingüísticas dessa intencionalidade."

DUCROT (1987) trata da leitura dos subentendidos, que é apresentada como "uma reflexão do leitor" , podendo "estar ausente do próprio enunciado" (p. 20). Para ele, essa leitura depende dos conhecimentos prévios do leitor (p. 26). Em um texto em que reexamina a questão dos subentendidos (e dos pressupostos), Ducrot usa o seguinte exemplo: "Pedro parou de fumar", e diz que o enunciado: "a) Põe que Pedro não fuma atualmente. e b) Pressupõe que ele fumava anteriormente. E analisa que, "se esse enunciado é destinado a relembrar a um fumante inveterado sua covardia, pode ser que ele veicule subentendidos como " Com um pouco de coragem, pode-se chegar lá", "Pedro tem mais força de vontade que você"...etc." (p. 31). O autor argumenta que "essa situação do subentendido se explica pelo processo interpretativo do qual ele provém". "Para mim, diz o autor, com efeito, ele (o subentendido) é sempre gerado como resposta a perguntas do tipo: "Por que o locutor disse o que disse?", "O que tornou possível sua fala?" Ducrot argumenta que a leitura de subentendidos acontece do desejo do locutor "de comunicar essa observação ao destinatário." (p. 32). Para o autor, o subentendido tem essa relação com a intencionalidade de quem produz o texto.

O fato de Ducrot tratar a leitura de subentendidos como "reflexão do leitor", "estar ausente do próprio enunciado", "o pressuposto 'é gerado como respostas a perguntas'" e os exemplos que ele dá acima, aproxima-se de nossa discussão. No entanto há um distanciamento quando ele associa a leitura ao desejo do produtor do texto. Não acreditamos que acontece assim, ou somente assim. Postulamos que uma leitura nas entrelinhas pode também ser feita independentemente das intenções do autor. Ou mesmo, contra a vontade do autor.

PLATÃO e FIORIN (1995) defendem que "leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas", discutindo em seguida, tal qual Ducrot, como atuam os pressupostos e os subentendidos. Fazem a mesma discussão de DUCROT e deixam transparecer que a leitura de entrelinhas seria o captar do que está pressuposto e subentendido.

ECO (1986) se refere às “interpretações nas entrelinhas” (p. 41), leitura que seria “permitida” por um texto “muito aberto”. Tal leitura seria uma das “infinitas interpretações” (p. 42) que se pode dar a um texto. Infinita desde que uma interpretação “ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente” (p. 42). O autor se refere também às “interpretações sociológicas ou psicanalíticas dos textos, em que se procura descobrir o que o texto, independentemente das intenções do autor, de fato diz, seja acerca da personalidade ou das origens sociais do autor, seja acerca do próprio mundo do leitor.” (p. 47) Neste caso, a leitura estaria se referindo às “estruturas semânticas profundas que um texto não exibe à superfície, mas que são ‘hipotizadas’ pelo leitor como chave para a atualização completa do texto: estruturas actanciais (perguntas acerca do ‘sujeito’ efetivo do texto, além da história individual da personagem fulano ou sicrano que ali é aparentemente narrada) e estruturas ideológicas.” (p. 48) Em outras palavras, para Eco, não há diferença entre “interpretação” e “leitura nas entrelinhas”, uma vez que esta é apenas uma das formas de determinado leitor interpretar diferentemente de outro e uma vez que “por interpretação se entende a atualização semântica de tudo quanto o texto, como estratégia, quer dizer através da cooperação do próprio Leitor-Modelo” (p. 156). Ou seja, apenas a cooperação será diferente neste ou naquele leitor, diferenciando a interpretação.

DELL’ISOLA (1988:161) argumenta que “‘o importante nos livros está nas entrelinhas ou atrás das palavras impressas’ por que é daí que cada leitor extrairá suas próprias inferências”. “Ao ler as entrelinhas e integrar os dados do texto com a própria experiência ou conhecimento do mundo, o leitor infere de acordo com o seu “background” que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura” (p. 96). Ou seja, para a autora, ler nas entrelinhas é o mesmo que inferir. Não uma inferência qualquer mas uma inferência “própria”. “Isso acontece a partir da sua visão de mundo, de acordo com o seu conjunto de experiências, produzindo a sua leitura” (p. 161), defende a autora. No entanto, é interessante notar que a autora distingue esse tipo de leitura (para ela, “inferência”) de uma outra, momento de o leitor “apreciar ou depreciar, criticar e julgar”, se posicionando “emocional e afetivamente diante do texto” (p. 96) e avaliando os fatos que lhe foram apresentados.

Segundo Dell’Isola, os indivíduos “identificam, sob sua ótica, o cenário, as descrições, as atitudes e ações das personagens, os eventos expressos no texto e lêem as entrelinhas a seu modo, preenchendo os vazios textuais com as suas experiências de vida” (p. 161).

Desse modo, ela postula a experiência como fundamental para a leitura nas entrelinhas, e como um ato individual. Ainda que, segundo ela, marcada pela classe social.

A posição de ORLANDI (1993:11) é a de que o leitor procura "aquilo que não está dito e que também está significando". Dela se aproxima SCOTT (1985:101), que postula que o leitor competente, "de certo modo, procura algo que não se encontra no texto", "aquilo que não está dito e que também está significando" (ORLANDI, 1993:11). Para Scott, a leitura nas entrelinhas depende de conhecimentos prévios do tipo conhecimento de mundo e conhecimento da língua (p.102) e de "habilidade de raciocínio" (p.104). Segundo o autor, para se ler nas entrelinhas é preciso, entre outras habilidades de raciocínio, a "percepção de funções não-explícitas".

Scott argumenta que "comumente os textos não fornecem orientação explícita, tanto em relação às funções que o autor está usando para expressar a mensagem, quanto ao início e fim das seções (...) Portanto, uma das tarefas do leitor, ao ler as entrelinhas, é descobrir esta função que está implícita ou só parcialmente explícita". Na mesma direção de DUCROT, Scott defende que, "em algum lugar nas entrelinhas há um desejo do autor de fazer mais do que só "informar" (p.111). "O leitor precisa tentar descobrir onde há comentários implícitos e o que eles dizem a respeito do ponto de vista do autor" (p. 112). Scott resume sua posição dizendo que ler nas entrelinhas "é perceber o que está apenas implícito."

Pensamos que o que Scott chama de leitura de entrelinhas não difere, em certos casos, de compreensão. O próprio Scott defende que é preciso "determinar a verdadeira função das entrelinhas." (grifo nosso). Ou seja, existe apenas uma leitura, a "verdadeira". Isso seria compreensão, e não leitura nas entrelinhas.

Scott associa o que está nas entrelinhas ao desejo do autor, como o fez Ducrot em relação ao subentendido.

Apesar de Scott ser o autor, dentre os que analisamos, que mais trabalhou a questão, consideramos que ainda há lacunas a serem preenchidas.

Analisando esses autores, concluímos que, de modo geral, há concordância quanto ao fato de a leitura nas entrelinhas ser uma leitura do "não-dito" (ORLANDI, KLEIMAN). PLATÃO e FIORIN, e DUCROT associam, no nosso entender, esse tipo de leitura à leitura de subentendido e pressupostos. Para DUCROT, essa leitura pode "estar ausente do próprio enunciado."

Outro critério seria o de associar essa leitura nas entrelinhas à intencionalidade do autor, como o fazem KLEIMAN, DUCROT e SCOTT, e com o que discorda ECO, pelo

menos no que ele chama de “interpretações sociológicas ou psicanalíticas dos textos.” Além disso, o que ECO chama de “interpretações nas entrelinhas” aconteceria em textos “muito abertos”— portanto não aconteceria em todos textos.

Os conhecimentos prévios entram como critério fundamental na leitura nas entrelinhas. Nisso concordam SCOTT, ECO e DELL’ISOLA. Para esta, essa leitura consiste da integração dos dados do texto com os conhecimentos prévios. Para DELL’ISOLA, o leitor faz inferências (ou lê nas entrelinhas) de acordo com esses conhecimentos, de acordo com seu ‘background”. A autora faz também uma diferenciação entre leitura nas entrelinhas e outra, em que o leitor aprecia, deprecia, critica e julga.

Concordamos, em parte, com essas posições sobre leitura nas entrelinhas, e questionamos outras. Concordamos com a defesa de que a leitura nas entrelinhas é uma leitura do “não-dito”. Mas postulamos que uma leitura nas entrelinhas pode ser feita também em decorrência dos conhecimentos prévios, da memória pessoal do leitor, do seu conhecimento sobre o evento comunicativo, do seu conhecimento histórico socialmente formado (KINTSCH e FRANZKE, 1994, citados por VAN DIJK, 1997, in press), além de seus objetivos, intenções, propostas, relação e afiliação social, sua ideologia (VAN DIJK, 1995). Isso independe, ou melhor, vai além do que perceber apenas o que está implícito. Mesmo um texto mais explícito pode permitir leitura nas entrelinhas.

Os conhecimentos prévios, concordamos, exercem papel fundamental na leitura nas entrelinhas, determinando leituras diferenciadas de leitor para leitor, que, ao fazer perguntas nas entrelinhas do texto, levantará hipótese diferentes.

Quanto à associação dessa leitura à intencionalidade do autor, postulamos idéia um pouco diferente. Embora concordemos com KLEIMAN (1993) quando essa autora defende que é possível analisar o texto à “procura de marcas lingüísticas” da intencionalidade do autor, postulamos que nem tudo que pode ser lido foi intenção do autor de que fosse lido. Essa leitura poderá acontecer, inclusive, contra a vontade do autor.

Discordamos de ECO quando esse autor defende a leitura nas entrelinhas apenas para textos “muito abertos”. Nossa hipótese é a de que mesmo em textos “menos abertos”, é possível essa leitura. Discordamos, também, de DELL’ISOLA quando a autora separa a leitura nas entrelinhas de uma outra, em que o leitor “aprecia, deprecia, critica e julga”. Para nós, ler nas entrelinhas é também apreciar ou depreciar, julgar e criticar.

Postulamos, então, a leitura nas entrelinhas como a leitura do “não-dito”, dos textos em

geral, determinada pelos conhecimentos prévios — incluindo aí a visão de mundo — do leitor e feita a partir dos objetivos desse leitor.

1.2.2- Níveis de leitura: critérios para classificação

1.2.2.1- Inferências

Se há níveis diferentes de leitura, há de existir critérios que definam a diferença entre esses níveis. O processo de leitura pode exigir do leitor que ele execute um trabalho inferencial. Assim, analisaremos a seguir a literatura no que diz respeito à questão da inferência. Procuraremos entender como ela é definida e como é classificada, para, depois, entender sua relação com os níveis de leitura.

1.2.2.1.1- Definição de inferência

Muitos autores recorrem ao termo "inferência" e, de modo geral, não explicam o que entendem por ele. Ou as definições são por demais vagas: "a inferência em geral, e a inferência do léxico especificamente, é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, e portanto, faz parte da leitura." (KLEIMAN, 1993:67); Inferência lexical é "o processo mediante o qual você adivinhou o significado de uma palavra desconhecida" (KLEIMAN, 1993:74), ou seja, inferência lexical é um processo de adivinhação. KLEIMAN defende ainda o "uso da experiência prévia como pista para a inferência" (p. 79) e postula a necessidade de se "ensinar inferência lexical", sem, no entanto, definir com clareza o que seja inferência; PRETORIUS (p. 386) discute "inferência causal", sem definir o termo.

SCOTT (1985) considera a inferência como uma "habilidade de raciocínio" necessária à leitura de quem quer ler além do que está explícito. Para o autor, inferência é o "fornecimento de informações não dadas", elementares, havendo dois tipos: uma, que ele chama de inferência "à revelia"; outra, vinculada à cultura. No primeiro caso, "diz respeito à informação que está 'obviamente ali', no campo de referência" (p. 106). Seria, por exemplo, em um texto no qual "O Major Dennis Bloodnok levantou-se às 5,20 da manhã" (p. 104), o leitor fornecer a informação óbvia de que o coração do Major estava batendo ou seu sangue circulando. No segundo, "envolve o fornecimento de informações que nem todos os leitores possuem (...) sendo mais difícil e exigindo

maior sofisticação.” (p. 106). Por exemplo, em um texto que diz que sendo a pressão do ar menor na montanha, a viscosidade do ar também será menor e portanto um relógio de corda deve andar mais lento, o leitor deverá fornecer a informação de que “a pressão do ar é diretamente proporcional à viscosidade do ar e que os relógios mecânicos se atrasam devido à viscosidade do ar dentro da caixa do relógio.”

ECO (1986:37) defende que “pede-se ao leitor um trabalho inferencial” na compreensão. Para o autor, “o leitor sai do texto” (p. 99) ao fazer esse trabalho. “A estes extravasamentos do texto (para retornar a ele com muitos resíduos de botins intertextuais) chamamos de ‘passeios inferenciais’”, defende o autor (p. 99). O texto nos faz passear fora dele “para nele reintroduzir justamente aquilo que o texto promete e dará” (p. 100), ainda que em determinados gêneros narrativos o autor, propositalmente, faça o oposto, narrando o imprevisível, como que “enganando” o leitor.

DELL’ISOLA (1988), discutindo o processo inferencial, fez uma boa síntese de diversas definições de “inferência” e de classificações delas. A autora estudou e discutiu diversos autores: HAYAKAWA (1963), (McLEOD (1977), (BRIDGE (1977), FREDERIKSEN (1977), KINTISH e van DIJK (1978), para as definições. O quadro de classificação foi apresentado a partir de FREDERIKSEN, C.; FREDERIKSEN, J; HUMPHREY e OTTSEN (1978), CROTHERS (1979), REDER (1980), CLARK (1977), WARREN, NICHOLAS e TRABASSO (1979), van DIJK e KINTISH (1983), e MARCUSCHI (1985). Analisaremos esses autores a partir de DELL’ISOLA, como se segue.

HAYAKAWA (1963:31) definia inferência como “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”. Avançando Hayakawa, McLEOD (1977, citado por FLOOD, 1981:55) a descreve como “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em seu contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecida.”

BRIDGE (1977, citado por FLOOD, 1981:55) define inferência como uma “informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições.”

FREDERIKSEN (1977, citado por FLOOD, 1981:55) avança ainda mais, combinando elementos das definições anteriores. Para ele, “inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado

desse modo é inferido."

Dell'Isola sintetiza as definições anteriores, considerando inferência como sendo "um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto" (p. 46).

Outros autores, como KINTISH e van DIJK (1978) e CROTHERS(1979) sustentam que as inferências servem principalmente para "fechar lacunas" em um texto. Isso ocorreria quando em um texto houvesse proposições que não se interrelacionassem, e, por isso, não constituíssem um todo coerente. A coerência viria pela geração de inferências.

Vimos, até aqui, definições do que seja "inferência". É comum aos autores considerá-la como uma informação que não é dada explicitamente, e que é gerada pelo leitor a partir do conhecimento dado pelo texto. Às informações do texto são acrescentadas informações não-linguísticas (McLEOD) como base para geração de inferências.

Novamente os conhecimentos prévios aparecem como ingrediente necessário, apontados explicitamente por KLEIMAN e SCOTT. De forma implícita, a mesma idéia está presente nas definições dos outros autores.

Estamos trabalhando com a idéia de que o processo de leitura pode exigir do leitor que ele faça inferências e, para isso, precisávamos ter claro o que é inferência. Note-se que ECO e KLEIMAN apontam a inferência como necessária à compreensão e SCOTT a associa às "habilidades de raciocínio" para ler o "não-dito" (leitura nas entrelinhas).

1.2.2.1.2- Classificação das inferências

Dell'Isola, como apontamos acima, apresenta um quadro de classificação das inferências, analisando um grupo de autores. Trabalharemos com esse quadro. Entre as propostas, algumas nos interessam para a presente pesquisa.

FREDERIKSEN, C.; FREDERIKSEN, J.; HUMPHREY e OTTSEN (1978), distinguem quatro tipos: Inferência de Primeiro Estágio, Inferência Conectiva, Inferência Estrutural e Inferência Extensiva.

As inferências de primeiro estágio asseguram a interpretação da sentença lida, sendo, segundo Dell'Isola, a garantia da compreensão.

As inferências conectivas atuam como ligação entre proposições presentes no texto e proposições que as precedem, preenchendo lacunas textuais.

As inferências estruturais compõem uma organização temática para o texto, sendo responsáveis pela montagem e organização do assunto que está sendo tratado nele.

Através das inferências extensivas, liga-se o que foi lido ou que está sendo lido ao conhecimento prévio do leitor, e também a idéias espontâneas e associações. Segundo os autores, essas inferências ocorrem freqüentemente e são chamadas de inferências elaborativas. CROTHERS (1979) divide inferências em “a priori” e “a posteriori” . A primeira, “originadas do conhecimento anterior do leitor”. As outras, são extraídas do próprio texto. Note-se que CROTHERS não considera as inferências, pelo menos as que ele chama de “a posteriori”, como uma informação gerada a partir do texto, adicionada a ele.

REDER (1980) diferencia inferências “obrigatórias” das “facultativas”. Estas não são, segundo o autor, pretendidas pelo autor, são feitas pelo leitor, “enriquecendo o conteúdo textual”. As “obrigatórias” seriam pretendidas pelo autor, tendo a função de fechar lacunas, e “contribuir para coerência da representação mental.”

CLARK (1977) classifica as inferências como processos de referência direta, referência indireta, referência indireta por associações, referência indireta por caracterização, e relações temporais.

A referência direta é, segundo o autor, o processo inferencial simples e comum em que há uma relação direta entre o referente e o referido. Na referência indireta por associação, o que é referido não é um objeto, evento ou estado previamente mencionado, mas algo indiretamente associado a tal objeto, evento ou estado. Na referência indireta por caracterização, o que é referido é um objeto que desempenha papel em um evento ou circunstância previamente mencionada. No caso das inferências como processo de relações temporais, o leitor pode inferir razão, causa, conseqüência, concorrência e subseqüência.

CLARK distingue, ainda, inferências autorizadas e não autorizadas3, que se referem à relação entre o leitor e o autor. No primeiro caso, as inferências ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. O autor “permite” as inferências como parte integrante da mensagem do texto. No segundo caso, não houve intenção do autor de que a inferência fosse feita e ela o foi, como em um caso em que um réu diz em seu depoimento que estava em casa às 18 horas, que a mancha de vermelho em sua camisa era do bife mal-passado do jantar e no entanto o júri infere que ele mentia sobre estar em casa e sobre a mancha, uma vez que ele fora visto às 18 e 15 a 80 Km de sua casa.

WARREN, NICHOLAS e TRABASSO (1979) classificam as inferências em Lógicas, Informativas e Avaliativas.

As inferências lógicas são os elos básicos em uma cadeia causal, feitas acima e além da

simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, que é o domínio do conhecimento objetivo.

As inferências Informativas determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um dado evento. Permitem ao leitor ou ouvinte compreender quem está fazendo o quê, para quem e com que instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo e lugar, através das proposições. Neste grupo, das inferências informativas, estão as chamadas inferências Elaborativas. As elaborativas são adições originadas diretamente do conhecimento de mundo, hipóteses, suposições razoáveis sobre aspectos irrelevantes da narrativa. A partir dessas inferências, o leitor acrescentaria detalhes quase que infinitamente ao texto. Para van DIJK e KINTSCH (1983), as elaborativas "ocorrem quando o leitor usa o seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher um detalhe adicional não mencionado no texto; ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens de conhecimento relacionados" (p. 51).

O terceiro tipo de inferência apresentado por Warren et alli são as Avaliativas. Essas seriam próprias do julgamento do leitor, de acordo com seus conhecimentos prévios, crenças, valores relacionados com o texto.

MARCUSCHI (1985) propõe uma classificação que tenta sintetizar as anteriores a partir do que o autor considerada como essencial nelas. Classifica-as em Lógicas, Analógico-semânticas e Pragmático-culturais.

As inferências lógicas são baseadas sobretudo nas relações lógica e são submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.

As inferências analógico-semânticas são baseadas sempre no "ímput" textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.

As inferências pragmático-culturais são baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais. São subdivididas em conversacionais, experienciais, avaliativas (Warren) e cognitivo-culturais, e seriam as que aparecem mais na leitura. As conversacionais ocorreriam nas manifestações orais; as experienciais, a partir da experiência do indivíduo; as avaliativas seriam próprias do julgamento do leitor, envolvendo crenças, valores e conhecimento de mundo; e as cognitivo-culturais seriam as que ocorrem marcadas pela interferência da cultura do indivíduo.

Defendíamos acima (em 2.2.1) que, se há níveis diferentes de leitura, haveria de existir critérios que definissem a diferença entre esses níveis. Procuraremos, a seguir, relacionar os tipos de inferências a esses possíveis níveis.

1.2.2.2- Níveis de leitura e sua relação com tipos de inferência

Se é verdade que o leitor executa um trabalho inferencial quando lê4, também é verdade que ele fará isso seja qual for o nível de leitura que ele esteja processando. Parece-nos possível associar esses níveis aos tipos de inferências apresentados pelos vários autores acima discutidos (ver 2.2.1.2).

A compreensão seria possível através das inferências de primeiro estágio, conectivas, estruturais e extensivas (FREDERIKSEN, C.; FREDERIKSEN, J.; HUMPHREY e OTTSEN). No caso desta última, seria possível não pelo fato dela ser relacionada a idéias espontâneas e associações do leitor, mas a outro tipo de conhecimento prévio (que tenha ligação mais direta com o que vem explícito no texto).

Neste nível estariam ainda as inferências obrigatórias (REDER), as inferências como processos de referência direta, referência indireta, referência indireta por associações, referência indireta por caracterização e relações temporais e as inferências "autorizadas" (CLARK), as lógicas e as informativas — excluídas as elaborativas (WARREN, NICHOLAS e TRABASSO).

A interpretação seria possível através de inferências avaliativas. Isso se tomarmos interpretação como "um jeito próprio de o leitor entender o texto."

A leitura nas entrelinhas aconteceria através de inferências extensivas (FREDERIKSEN, C.; FREDERIKSEN, J.; HUMPHREY e OTTSEN), no que elas prevêem a ligação do que foi lido a idéias espontâneas e associações; das elaborativas (WARREN, NICHOLAS e TRABASSO), se considerarmos que são originadas de hipóteses do leitor e desconsiderarmos o fato delas se referirem apenas a aspectos "irrelevantes", considerando-as também para aspectos relevantes.

Outros tipos que possibilitariam essa leitura seriam as avaliativas (WARREN, NICHOLAS e TRABASSO), considerando o papel dos conhecimentos prévios, crenças e valores; e as cognitivo-culturais (MARCUSCHI), marcadas pela interferência cultural do indivíduo.

1.3- Os livros didáticos, as teorias de leitura e os níveis de leitura

Ao analisarmos os livros didáticos, pudemos perceber que, de um lado, há certos autores que não fazem uma separação explícita dos tipos de questões que apresentam para a leitura de textos. Apesar disso, em uma mesma seção de perguntas, apresentam

questões que não são do mesmo tipo. Por outro lado, outros autores apresentam seções diferentes, com questões diferentes. Neste caso, os autores devem estar aceitando a idéia de que há níveis diferentes de leitura. Ou seja, há confusão estabelecida entre os autores de manuais.

Passando da análise dos autores de manuais para a análise dos teóricos, pudemos perceber que também nem tudo é convergente. Há teóricos que consideram apenas a compreensão; teóricos que só consideram a interpretação; teóricos que consideram compreensão e interpretação; poucos teóricos que consideram a leitura nas entrelinhas. Ou seja, nem tudo é claro entre os teóricos.

Ora, se os teóricos não se entendem, o que pensar dos autores de livros didáticos, que, por hipótese, se baseiam em algum teórico para elaborar sua pedagogia de leitura? Daí a confusão que fica estabelecida nos manuais. Não é gratuito o fato de certos manuais escolares proporem uma separação entre tipos de exercícios enquanto outros não o fazem. Isso nos leva a concluir que, quando essa separação acontece, é porque os autores desses manuais se orientam por alguma teoria de leitura que pressupõe que existam níveis diferentes de leitura e que, quando isso não acontece, o pressuposto é outro: a inexistência desses níveis diferentes. A confusão presente nos manuais seria, então, um reflexo da própria confusão presente nas diversas teorias.

2- O OBJETO DE ESTUDO

Em função do que foi exposto, fica claro que, nesta pesquisa, investigar-se-á a existência de um possível nível de leitura, chamado de “leitura nas entrelinhas” e os processos que possibilitam essa leitura. Isso nos fará investigar também a possibilidade de existência de dois outros níveis: o da compreensão e o da interpretação. Além disso, analisaremos qual é o papel dos diversos tipos de inferências nos três possíveis níveis de leitura, em especial na “leitura nas entrelinhas”.

Isso se justifica porque os próprios livros didáticos fazem muita confusão quanto à existência desses níveis.

3- OBJETIVOS

3.1- Teóricos:

3.1.1- Distinguir a existência de três níveis de leitura, a saber: o da compreensão, o da interpretação e o da leitura nas entrelinhas, em especial, deste último nível;

3.1.2- Explicitar os processos que permitem a existência desses três possíveis níveis de leitura, em especial a leitura nas entrelinhas de um texto.

3.2- Empíricos:

3.2.1- Coletar dados sistemáticos que mostrem que os leitores fazem os três tipos distintos de leitura;

3.2.2- Coletar dados sistemáticos que explicitem processos que proporcionam os possíveis tipos de leitura, em especial os processos que proporcionam a leitura nas entrelinhas.

3.3- Metodológicos:

3.3.1- Avaliar as vantagens e desvantagens da aplicação de testes que possibilitem a mensuração de níveis diferentes de leitura e os processos que possibilitam essas leituras, em especial a leitura nas entrelinhas.

3.4- Práticos:

3.4.1- Fornecer subsídios teóricos para profissionais cujo objeto de trabalho é a leitura;

3.4.2- Fornecer subsídios teóricos para profissionais que ensinam a leitura, de modo que esses profissionais possam, de posse da teoria, chegar a estratégias de leitura que: a) contribuam na formação de um leitor mais competente, que possa construir maiores significados para os textos; b) permitam não só a leitura das linhas mas também a leitura nas entrelinhas de um texto, permitindo a leitura não apenas do

que vem explícito, mas também do que é apenas insinuado; c) permitam uma leitura que leve ao relacionamento com outros textos; d) permitam ao leitor a escapar de possíveis armadilhas dos textos.

4- HIPÓTESES

Vamos começar considerando que “compreender”, “interpretar” e “ler nas entrelinhas” de um texto são níveis diferentes de leitura. Embora a diferença entre eles possa ser tênue. A compreensão seria um primeiro nível, e dela dependeria a interpretação e a leitura nas entrelinhas. Ou seja, é preciso, antes, compreender o texto. Na nossa visão, a compreensão antecede a interpretação e a leitura nas entrelinhas.

Estamos pois postulando que uma leitura mais proveitosa de textos depende, antes de mais nada, de que ele seja compreendido. Essa compreensão será possibilitada pelos conhecimentos da estrutura da língua - "informação contextual meta-lingüística" - , e pelos conhecimentos de mundo - "informação contextual extra-lingüística" (DASCAL e WEIZMAN, 1987, citado por MARCUSCHI, 1994) - que o leitor tem.

A interpretação e a leitura nas entrelinhas, além de ser posteriores, vão além da compreensão. A leitura nas entrelinhas fará com que o leitor faça perguntas ao texto e procure respostas para essas indagações. O leitor procurará respostas que não estão ditas lingüisticamente pelo texto. Haverá, assim, mais um trabalho a ser feito pelo leitor, a partir do que o autor escreveu e a partir das estratégias que o autor utilizou para dizer, produzindo um texto, como diria MARCUSCHI (1994), “com maior ou menor explicitude.”

O leitor tentará dar respostas a suas perguntas, ainda que as respostas que der sejam apenas uma “tentativa”, ainda que não sejam as corretas, não sejam as pretendidas pelo autor. Serão, tirando proveito das palavras de ECO (1986), respostas “‘hipotizadas’ pelo leitor”, em um tipo de leitura que se refere às “estruturas semânticas profundas (actanciais e ideológicas) que um texto não exibe à superfície”. Perguntas acerca do que é “aparentemente narrado”.

Essas respostas poderão não ser as mesmas respostas de um outro leitor, e, ao defender isso, estamos postulando, então, que a leitura nas entrelinhas é, de certo modo, uma

leitura particular, uma vez que cada leitor é um leitor particular, com seus conhecimentos prévios — lingüísticos e extra-lingüísticos —, suas crenças, sua ideologia, sua experiência, seus valores etc.

Essa leitura não poderá ser feita se o leitor ficar apenas na superfície do texto, se não tentar ver o que o texto tem por trás. Ou o que poderia ter. Daí postulamos que essa leitura depende, dentre outros fatores, dos objetivos do leitor, de sua vontade de ler nas entrelinhas. Portanto, de objetivos bastante específicos, dependendo de quão profunda o leitor queira fazer essa leitura.

Explicitando, essa leitura dependerá de:

a) conhecimento e visão de mundo: os conhecimentos acumulados pelo leitor a respeito da língua — "informação contextual meta-lingüística" — e a respeito dos diversos assuntos — "informação contextual extra-lingüística" (DASCAL e WEIZMAN, 1987, citado por MARCUSCHI, 1994). A ideologia que o leitor traz consigo, o que ele defende, suas posições políticas, religiosas.

A avaliação que ele faz do texto, baseada em “julgamentos de valor, em experiências sociais, crenças individuais e na cultura” (DELL’ISOLA, 1988:188) que interiorizou contribuirão no sentido de levá-lo a fazer este ou aquele tipo de pergunta ao texto. Possibilitará a esse leitor a tentativa de "des-cobrir" o texto, perceber intenções mais sutis do autor. Ainda que essa mesma visão não permita que ele veja outras intenções do texto ou veja outras mensagens veiculadas pelo texto, mesmo sem intenção do autor.

b)capacidade e vontade de ler nas entrelinhas: esse nos parece um aspecto fundamental. Se KATO (1990:88) se refere ao “propósito consciente de procurar uma determinada informação no texto”, diríamos que o leitor precisará, após a compreensão do texto, ter o propósito de ver além do que o autor quis mostrar, além do que ele registrou linguisticamente no texto. Essa leitura exigirá do leitor “prontidão para abordar o texto de modo ativo, sem se deixar dominar pelo mesmo” (DELL’ISOLA, 1988:188). Se ele fizer essa opção, elaborará perguntas e buscará respostas. Este, nos parece, pode ser uma árdua tarefa, com a recompensa de tirar melhor proveito dos textos. Ou, mais que isso, não ser enganado por ele.

Por fim, postulamos a possibilidade de ler nas entrelinhas mesmo nos casos em que os textos não sejam “muito abertos” (ECO, 1986). Consideramos que essa não é uma limitação necessária.

5- JUSTIFICATIVA

Há muitas razões para se estudar a existência dos níveis de leitura e os processos que possibilitam que a leitura nas entrelinhas seja feita. Falta clareza sobre o que seja compreensão (KLEIMAN, 1989). Às vezes é igualada à interpretação (BARBOSA, 1992; e SMITH, 1989) e em outras é mencionada sem se explicar claramente o que se entende por uma ou outra, como, por exemplo, SCOTT (1985), para quem a interpretação está nas linhas, como também a compreensão. Além disso, não está claro o que seja uma leitura nas entrelinhas e como essa leitura acontece, pois a leitura nas entrelinhas ainda não foi objeto de muitos estudos . Para uns, seria uma leitura à procura do que não se encontra no texto (SCOTT, 1985), à procura do "não-dito", buscando descobrir a intenção do autor (DUCROT, 1987; KLEIMAN, 1993), através da análise de marcas linguísticas (SCOTT, 1985; KLEIMAN, 1993), dos conhecimentos prévios do leitor (DUCROT, SCOTT) e das habilidades de raciocínio (SCOTT). Ou seria uma das "infinitas interpretações" que se pode dar a um texto (ECO, 1986).

Nos manuais escolares reina muita confusão no que respeita a possibilidade de existência de níveis distintos de leitura e qual classificação seria feita desses possíveis níveis. A leitura nas entrelinhas não é nem mesmo mencionada. Há dois grupos de autores: o grupo dos que trabalham explicitamente com um tipo de questões e o dos que trabalham com mais de um tipo. Mas tanto no primeiro quanto no segundo grupo de autores, todos, de forma explícita (segundo grupo) ou não (primeiro grupo) trabalham com o pressuposto de que existem mais de um nível de leitura, bastando para isso analisar o tipo de perguntas que eles propõem em uma mesma seção (ver 1.2 e 1.2).

Fica claro, então, que ainda não foi explicitado se há diferença entre os três níveis de leitura, em que proporção é essa diferença, o que justifica uma investigação a fim de que se possa ter maior clareza sobre o assunto.

Outra questão que ainda não foi explicitada é em que medida as inferências afetam os níveis de leitura, uma vez que a inferência em geral é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, fazendo parte da leitura (KLEIMAN), se relacionando também com a interpretação e a leitura nas entrelinhas (ECO, 1986). Além disso, precisamos ter claro de que tipo de inferência estamos tratando.

Em termos de dados sobre o processamento de leitura nas entrelinhas, parece que eles não existem, o que torna importante a coleta para que possa ser feita uma avaliação de como o processo se dá.

O estudo desses níveis de leitura e do processamento da leitura nas entrelinhas tem, também, conseqüências práticas. É comum vermos profissionais trabalharem a leitura apenas em um nível mais superficial, “do que deve ser interpretado nas linhas” (SCOTT, 1985), não dando oportunidade ao leitor de fazer, ao menos, inferências (vide a maioria dos livros didáticos, com seus exercícios, conforme analisamos em 1). No entanto, sabe-se que o leitor faz esse trabalho inferencial (ECO, 1986), tem a percepção de funções não-explícitas (SCOTT, 1985). Se profissionais têm dificuldades de trabalhar a leitura de modo mais significativo, dando oportunidade para a construção de um leitor mais completo, a pesquisa, se explicitar a existência dos três níveis distintos de leitura e os processos que possibilitam ler nas entrelinhas, estará, sem dúvidas, contribuindo para o trabalho desses profissionais.

METODOLOGIA

Coleta de dados

A pesquisa será feita com 20 sujeitos. Eles são alunos da 3ª série do 2º Grau, da escola da Antônio Sales Barbosa, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Esta escola fica situada na periferia da cidade, mais precisamente no bairro Tirol, na região do Barreiro. Apesar de ser uma escola periférica e da rede Pública, é considerada de boa qualidade, com práticas pedagógicas mais avançadas do que outras da Rede. Possui biblioteca com aproximadamente 15000 (quinze mil) livros (contando com material de pesquisa e obras literárias), quadras de esportes (uma coberta e uma descoberta),

laboratórios de informática e de ciências (química e biologia). É uma escola com amplo espaço físico, contando com pátio, horta, jardins e uma "sala ecológica" ("sala-de-aula" ao ar livre, sob mangueiras e com espaço para 40 alunos sentados em 10 mesas).

As 14 salas-de-aula (excluídas as dos laboratórios e biblioteca) são "salas-ambiente" (uma sala para cada professor/disciplina), funcionando com, no máximo, 39 alunos.

Na escola são cursados o fim do 2º Ciclo de Idade de Formação (correspondente à antiga 5ª série), o 3º Ciclo de Idade de Formação (correspondente às antigas 6ª, 7ª e 8ª séries, nos turnos da manhã e tarde. À noite cursa-se as séries do 2º grau (Ensino Médio).

A Escola recebe alunos que cursaram a primeira parte do Ensino Fundamental em outras escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, do mesmo bairro ou de bairros vizinhos (o acesso às escolas da Rede é através de "zoneamento", ou seja, o aluno estuda na escola mais próxima de sua casa). A grande maioria dos alunos ingressou na Escola depois de ter cursado uma escola do mesmo bairro, a Helena Antipoff.

Os alunos-sujeitos têm a mesma faixa etária (16 -17 anos). Estudam na Escola desde a antiga 5ª série. Tiveram o mesmo professor de português durante os 3 últimos anos do Ensino Fundamental. Durante esse período, leram textos de jornais e textos literários curtos. Leram também romances, livros de crônicas, de contos e de poesia. Quanto aos livros, nos 3 anos, cada aluno leu em torno de 40 títulos diferentes. Nos dois últimos anos dessas séries, foi discutido com eles o que poderia ser uma "leitura nas entrelinhas". São alunos de classes populares e fazem o curso noturno.

O material usado será dois textos. Um, "Assassino em nome do povo", de Dalmo de Abreu Dallari (anexo 15). O texto discute a implantação da pena de morte no Brasil, mais precisamente dos problemas que ocorreriam na escolha do "carrasco". É um texto argumentativo, envolvido por muita ironia. Seria, para usar uma categoria de ECO (1986), um texto "mais aberto", que, nos parece, facilita a leitura nas entrelinhas.

O outro texto, "Neblina é uma inimiga no caminho dos motoristas" (anexo 16), é um texto que foi primeiramente publicado no Jornal do Brasil5. É informativo e "menos aberto". Trata de problemas causados pela neblina, aponta alguns locais no estado de São Paulo onde ela é mais comum e faz orientações aos motoristas no sentido de como lidar com o fenômeno. Este, nos parece, facilita menos a leitura nas entrelinhas.

A coleta de dados será feita da forma que se segue.

Os alunos lerão o texto e responderão a um conjunto de perguntas que serão preparadas

de maneira a captar se há distinção nos níveis de leitura e quais processos que permitem a leitura nas entrelinhas. O tipo de pergunta variará de acordo com o nível de leitura que se pretenda captar. Assim, teremos questões para captar compreensão, interpretação e leitura nas entrelinhas.

A fim de captar a "compreensão", optaremos pela técnica de retextualização. Solicitaremos aos alunos que, após a leitura de cada texto, façam a retextualização sem o auxílio do material.

Para a "interpretação", serão elaboradas perguntas abertas que possibilitem aos alunos que dêem respostas que mostrem que estão "lendo de um jeito próprio". Essa respostas, portanto, não estarão, necessariamente, explícitas na superfície do texto.

Quanto à "leitura nas entrelinhas", serão feitas perguntas abertas, cujas respostas não estejam no texto, mas perguntas que partem do assunto tratado no texto.

Considerando que o teste é uma atividade que nos interessa do ponto de vista da leitura — e não da escrita —, isso será explicado aos alunos, orientando-os no sentido de que não se preocupem com correção ortográfica, concordância verbal e nominal e outros aspectos próprios da escrita (e não da leitura). Será explicado também que o pesquisador não está interessado em respostas "corretas" do ponto de vista do pesquisador, mas que eles devem se preocupar em dar as respostas que eles, alunos, considerarem corretas.

2- Análise dos dados

Cada pergunta, considerada pelo pesquisador como de compreensão ou interpretação, terá uma resposta "correta", com variações que apontem no mesmo sentido. Assim, cada resposta dos alunos será comparada com a resposta "correta" para que sejam medidos os acertos e erros. Quanto às perguntas nas entrelinhas, haverá um grupo de respostas "corretas" para cada pergunta. Neste nível de leitura, trabalharemos com grupos por estar considerando que é um tipo de pergunta que permite maior número de respostas "corretas".

A observação dos dados, das respostas às perguntas e a comparação com o texto é que possibilitará a discussão dos processos que proporcionam a leitura nas entrelinhas e a distinção ente os níveis.

3- Justificativa da metodologia

Esses alunos-sujeitos foram escolhidos por serem leitores há mais tempo, tendo passado por um processo sistemático de ensino de leitura. São leitores que já tiveram contatos com esses tipos de textos e não teriam, por exemplo, dificuldades com o vocabulário. Isso possibilitará melhor avaliação daquilo que nos interessa nesta pesquisa. São leitores de quem, de alguma forma, já foram cobrados os três possíveis níveis.

O tempo de execução de nossa proposta de pesquisa nos obriga a fazer recortes e um deles é a opção entre os diversos tipos de textos. Optamos por um texto argumentativo e um informativo. Consideramos que essas modalidades nos permitem pesquisar os três níveis de leitura que desejamos pesquisar.

A explicação sobre os testes a ser dada aos alunos possibilitará que a tarefa seja desenvolvida sem preocupações com avaliações (tipo “nota”) ou outros aspectos que não digam respeito à leitura. Tenta-se, dessa forma, que a tarefa seja desenvolvida em um ambiente mais próximo do “natural”, de um leitor que lê com outro objetivo que não seja o de ser avaliado pelo professor.

Para saber como o leitor lê, faz-se necessário desenvolver uma atividade em que ele leia e mostre para o pesquisador o produto de sua leitura. Por esse motivo, aplicaremos testes através das quais possamos captar esse produto. E que nos dê pistas dos processos que levaram ao produto.

ANEXOS

O navio
Manual do Professor Pardal

O homem primitivo preferia estabelecer sua moradia à beira da água. É que os rios, os lagos e o mar lhe ofereciam alimentos, refúgio contra os inimigos e fácil meio de locomoção. Sobretudo antes da descoberta da roda, a água era essencial para o transporte de coisas.

O primeiro barco foi certamente um tronco flutuante sobre o qual montou o homem pré-histórico. Depois, vários troncos foram ligados por cipós, e nasceu a jangada. Muitas delas levavam presas, na parte inferior, peles de animais infladas para flutuar melhor.

Um dia o homem teve a idéia de escavar um tronco de árvore coma ajuda do fogo e instrumentos rústicos: surgiu a canoa. Tinha a vantagem de ser mais leve, mais fácil de pilotar e mais permeável.

O primeiro meio de propulsão — uma vara que se apoiava no leito do curso de água — foi depois substituído pelo remo. Isso torno possível a navegação em águas mais profundas. A vela apareceu quando o homem notou que o vento, batendo em superfícies que se opõe a ele, pode deslocar corpos razoavelmente pesados. Peles de animais esticadas e costuradas, junco trançado e estendido numa estaca (o futuro mastro) constituíam as primeiras velas. Foi a partir delas que nasceu a arte de navegar. Para controlar a direção, surgiu o leme.

Os primeiros grandes navegadores foram os fenícios, que chegaram a circunavegar a

África. Seguiram-se os gregos e os romanos, cortando o Mediterrâneo em todas as direções. Os chineses foram os primeiros grandes construtores de barcos. Depois, os portugueses dominaram os mares com suas caravelas, seguidos pelos espanhóis e pelos ingleses.

Compras de Natal
Cecília Meireles.

A cidade deseja ser diferente, escapar às suas fatalidades. Enche-se de brilhos e cores; sinos que não tocam , balões que não sobem, anjos e santos que não se movem, estrelas que jamais estiveram no céu.
(...)
Tudo isso para celebrar um Meninozinho envolto em pobres mantos, deitado numas palhas, há cerca de dois mil anos, num abrigo de animais, em Belém.
Todos vamos comprar presentes para os amigos e parentes, grandes e pequenos, e gastaremos, nessa dedicação sublime, até o último centavo (...)
Grandes e pequenos, parentes e amigos são todos de gosto bizarro e extremamente suscetíveis. (...) Não poderemos adquirir a primeira coisa que se ofereça à nossa vista: seria uma vulgaridade. Teremos de descobrir o imprevisto, o incognoscível, o transcendente. Não devemos também oferecer nada de essencialmente necessário ou útil, pois a graça destes presentes parece consistir na sua desnecessidade e inutilidade.
(...)
Por isso é que os logistas (...) organizam suas sugestões para os compradores, valendo-se de recursos que são a própria imagem da ilusão. Numa grande caixa de plástico transparente (que não serve para nada), repleta de fitas de papel celofone (que para nada servem), coloca –se um sabonete em forma de flor (que nem se possa guardar como flor nem usar como sabonete) e cobra-se pelo adorável conjunto o preço de uma cesta de rosas. Todos ficamos extremamente felizes!
São as cestinhas forradas de seda, as caixas transparentes, os estojos, os papéis de embrulho com desenhos inesperados, os barbantes, (...) fitas, o que na verdade oferecemos aos parentes e amigos. Pagamos por essa graça delicada da ilusão. E logo tudo se esvai, por entre sorrisos e alegrias. Durável — apenas o Meninozinho nas suas palhas, a olhar para este mundo.

O Carreiro e o papagaio
Monteiro Lobato

Vivia um carreiro à frente dos bois, cantarolando pela estrada sem fim. Estrada de lama. Em certo ponto o carro atolou.

O pobre homem aguilhoa os bois, dá pancadas, grita; nada consegue e põe-se a lamentar a sorte.

— Desgraçado que sou! Que fazer agora, sozinho neste deserto? Se ao menos São Benedito tivesse dó de mim e me ajudasse...

Um papagaio escondido entre as folhas condoeu-se dele e, imitando a voz de santo, começou a falar:

— Os céus te ouviram, amigo, e Benedito em pessoa aqui está para o ajutório que pedes.

O carreiro, um assombro, exclama:

— Obrigado, meu Santo! Mas onde estás que não te vejo?

— Ao teu lado. Não me vês porque sou invisível. Mas, vamos, faze o que mando. Toma da enxada e cava aqui. Isso. Agora a mesma coisa do outro lado. Isso. Agora vais cortar uns ramos e estivar o sulco aberto. Isso. Agora vais aguiolhar os bois.

O carreiro fez tudo como o papagaio mandou e com grande alegria viu desatolar-se o carro.

— Obrigado, meu Santo! — exclamou ele de mãos postas. Nunca me hei de esquecer do grande socorro prestado, pois que sem ele eu ficaria aqui toda a vida.

O papagaio achou muita graça na ingenuidade do homem e papagueou, como despedida, um velho rifão popular:

Ajuda-te, que o céu te ajudará.

Vontade de acreditar
Ivete Brandalise

O vereador Mano José quer árvores frutíferas humanizando as ruas.

Genial. O menino enterrando o nariz numa laranja semidescascada, lambuzando a cara, deixando escorrer o suco pelos bracinhos que agora, pequenos ainda, já se oferecem

quase inúteis para o trabalho.

O menino franzino já não precisará perambular pela madrugada vendendo jornais par garantir o seu café da manhã. Ele terá nas praças as árvores cobertas de frutos e poderá escolher, entre o caqui, a goiaba, o figo, a uva. E se acomodará sob as árvores para a sua primeira refeição da manhã, deixando que seus cabelos se umedeçam de orvalho.

Sei lá, de repente me pareceu tudo tão mais fácil, como se a fruta se dando ao menino pudesse não apenas saciar sua fome, mas transmitir-lhe alguma crença, alguma confiança, alguma certeza. Como se a fruta ali, acessível, pudesse me fazer menos culpada diante do menino que expõe a sua miséria sem pudor, para poder conseguir uma esmola.

Como se a fruta nas ruas pudesse resolver o problema da fome e a criança pudesse viver a sua infância do jeito que todas as crianças deveriam ter o direito de viver. No colégio, descobrindo o mundo, fazendo amigos, brincando, jogando bola. Sem responsabilidades maiores, sem outros cuidados que não consigo mesma, com o seu desenvolvimento, a sua evolução, o seu amadurecimento.

Vencendo etapas. Uma a uma. Como todas as crianças. E não o menino envelhecido à força, cheio de cicatrizes e descrenças, cheio de ódio e de dor, carregando nas costas frágeis uma caixa de engraxate e o compromisso de conseguir algum dinheiro para levar para casa.

Sei lá, de repente tudo me pareceu mais fácil, como se as árvores frutíferas pudessem criar para todos a alegria que eu descobri nas ruas de Temuco, no Chile, manchando o rosto e as mãos com suco de amoras, enquanto a fruta me devolvia o gosto de infância. Os galhos das árvores pesados de frutos, ao alcance da mão. O riso brotando fácil, os amigos também sorrindo, a conversa passeando alegre e sem tempo por tempos, que eram de paz.

Eu sei que as frutas não são capazes de criar sozinhas tudo isso e sei também que o gosto de infância não é suave para todo mundo. Muitas vezes é acre, e a infância é um tempo difícil de digerir. Mas, sei lá, por um momento eu tive vontade de acreditar que tudo poderia ser tão mais fácil.

5- Crise

Luís Fernando Veríssimo.

Foi um neto que descobriu:

— Tá nascendo cabelo no vô!

E, realmente, começara a nascer cabelo na careca de dr. Romualdo, sessenta e seis anos, recém-aposentado. Em poucas semanas a careca do dr. Romualdo estava coberta de cabelo novo. Qual era o segredo? Alguma poção mágica, dr. Romualdo?

— Não, não. Não suo nada.

— Outra coisa. O dr. Romualdo começou a mudar. Suas feições. Era difícil de descrever. Ele parecia que estava remoçando. Era isso.

— É o cabelo — explicava o dr. Romualdo, afastando com a mão a mecha castanha que teimava em lhe cair sobre a testa.

Mas não era só o cabelo. As rugas estavam desaparecendo. A papada. De semana a semana o dr. Romualdo parecia ficar mais moço. Parecia estar remoçando um ano por dia. Dona Nena resolveu tomar uma atitude.

— Pára, Romualdo.

— Mas Nena. Eu não estou fazendo nada!

A questão era que dona Nena era dez anos mais moça do que o marido, mas ele agora parecia Ter cinco anos menos do que ela. E no dia seguinte, seis. Depois sete. Em uma quinzena, dona Nena estava casada com um homem vinte anos mais moço. Pelo menos na aparência. Não ficava bem.

O filho, médico, não encontrava explicações para o fenômeno. A saúde do dr. Romualdo era perfeita. Aliás, ele nunca se sentira melhor, recomeçara a fazer coisas que não fazia mais. Até pediu para entrar no time de futebol de salão do filho. Mas não durou muito tempo no time. A média de idade dos jogadores era de quarenta anos. Ninguém agüentava o entusiasmo juvenil do dr. Romualdo na quadra. Como não podiam ir atrás de mulheres em sua motocicleta — afinal, ainda era o respeitável dr. Romualdo, avô, jurista renomado —m descarregava o seu novo vigor dividindo bola. O neto mais velho subitamente ganhou um companheiro da sua idade, o próprio avô, que além de tudo era o sua cara. Espinhas e tudo. Mas a conversa entre os dois era difícil. A gira do avô era antiga. Por mais que tentasse, ele não conseguia gostar do RPM. Paralamas, então, nem pensar. E certamente o neto não podia convidar o próprio avô para descolar umas gatas. Vantagem, mesmo, em fazer programa com o dr. Romualdo (“me chama de Rô”, pedia ele) era que ele sempre pagava tudo.

A crise chegou no auge no dia em que dona Nena chamou o marido e ele, distraído,

folheando sua velha coleção do Tesouro da Juventude, respondeu: “Senhora?”. Foi convocada uma reunião familiar. O irmão do dr. Romualdo, três anos mais moço do que ele, pelos menos na certidão. O filho. A nora. Dona Nena. O advogado da família, pois tinham que pensar nas implicações legais do fenômeno. Afinal, se aquilo continuasse, em pouco tempo o dr. Romualdo...Foi nesse ponto da discussão que o filho fez um sinal, pedindo silêncio aos outros, e virou-se para o dr. Romualdo.

— Papai...

— Ahn?

— Vai brincar na outra sala, vai.

6-Este ou aquele

Fanny Abramovich

Que noite horrível! A pior de minha vida... penso, repenso, choro, grito, urro, estapeio o travesseiro e começo tudo de novo. Tenho que fazer uma escolha que só depende de mim. Alfredo e Bobby me querem. Dizem que me amam. Acho que só gostam de mim. Mas gostam bastante. Mais do que o suficiente pra me fazer feliz. Não posso mais ficar neste não-sei-o-quero... Muito bem. Vamos lá. Enfrentar de cara. De frente. Com tudo. O que quero? Quem quero?

Nem posso choromingar tanto. Fazer tamanha cara de coitadinha, de infeliz. Afinal, tenho 16 anos e tenho dois apaixonados. De plantão. Fazendo cenas por minha causa. Quase se estapeando em público. Minhas amigas, morrendo de inveja. Me achando uma sortuda. Dois caras legais querendo me namorar firme. Por que não posso ficar com os dois? Sei muito bem por quê, portanto, vamos parar com esta bobagem.

Alfredo não é muito bonito. É alto, magricela. Cara inteligente. De óculos. Tem 21 anos, é homem feito. Tem seu carro, tem dinheiro, estuda Engenharia na Poli. Está no 3º ano. Bom aluno, estudioso, responsável. Ótima pessoa. O herói da minha mãe. Aliás, o herói de todas as mães do pedaço. Me acham uma louca desvairada por não estar com ele de vez.

Bobby também não é muito bonito. Mas tem um quê especial. Um ar maroto, bem safado. Conquistador. Tod cheio de vozes, de sussurros, um sorriso de derreter. Irresistível quando quer. Desenha bonito e passa o tempo todo com seus papéis, lápis e tintas. Nem pensa em faculdade. Vive duro e sempre se vira para conseguir algum. Consegue, quase sempre. Na minha casa não faz o menor sucesso. É tocar a campanhia

que torcem o nariz. Quando telefone, se pudessem, diriam que não estou. Mas quando entra, se derretem com seu charme, suas piadas. Melhor companhia não tem.

A verdade, acho, é que não estou apaixonada por nenhum deles. Ou não sei o que é amar. Como é que a gente se sente de verdade? O que acontece por dentro e por fora? Se soubesse, não estava nesta baita indecisão. Escolha escolhida. Ficar com um e largar o outro. Disso, não tenho dúvidas. Só disso. Mas ficar com qual?

Queria um sinal do destino. Uma pista. Vou passar a noite em claro, esperando. Por este sinal e porque eu estou uma pilha de nervos. Não vou conseguir dormir de nenhum jeito... É muita aflição, muito nervoso, muito medo de errar. Faço outra vez a listinha dos prós e dos contras? Dos pontos positivos de cada um deles? Por que não? Faço.

7- Meu Guri

Chico Buarque

Quando seu moço nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de foem
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando não sei explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse que chegava lá
Olha aí, olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
Ele chega

Chega suado e veloz do batente
Olha ai
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Tem sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço,

Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave, caderneta, terço, patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar
Olha ai
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega

Chega no morro com um carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar lá no alto
Essa onda de assalto tá um horror
Eu consolo ele, ele me consola
Boto ele no colo pr'ele me ninar
De repente acordo, olho pro lado
E o danado já foi trabalhar
Olha ai
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
Ele chega

Chega estampado, manchete ,retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço,
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo, eu não disse, seu moço
Ele disse que chegava lá
Olha aí, olha aí

Olha aí, ai o meu guri

Olha aí, é o meu guri.

8- Um cão, apenas

Cecília Meireles

Subidos, de ânimo leve e descansado passo, os quarenta degraus do jardim — plantas em flor, de cada lado; borboletas incertas; salpicos de luz no granito —, eis-me no patamar. E a meus pés, no áspero capacho de coco, à frescura da cal do pórtico, um cãozinho triste interrompe o seu sono, levanta a cabeça e fita-me. É um triste cãozinho doente, com todo o corpo ferido; gastas, as mechas brancas do pêlo; o olhar dorido e profundo, com esse lustro de lágrima que há nos olhos das pessoas muito idosas. Com um grande esforço acaba de levantar-se. Eu não lhe digo nada; não faço nenhum gesto. Envergonha-me haver interrompido o seu sono. Se ele estava feliz ali, eu não devia Ter chegado. Já lhe faltavam tantas coisas, que ao menos dormisse: também os animais devem esquecer, enquanto dormem...

Ele, porém, levantava-se e olhava-me. Levantava-se com a dificuldade dos enfermos graves: acomodando as patas da frente, o resto do corpo, sempre com os olhos em mim, como à espera de uma palavra ou de um gesto. Mas eu não o queria vexar nem oprimir. Gostaria de ocupar-me dele: chamar alguém, pedir-lhe que o examinasse, que receitasse, encaminhá-lo para um tratamento...Mas tudo é longe, meu Deus, tudo é tão longe. E era preciso passar. E ele estava na minha frente inábil, como envergonhado de se achar tão sujo e doente, com o envelhecido olhar numa espécie de súplica.

Até o fim da vida guardarei seu olhar no meu coração. Até o fim da vida sentirei esta humana infelicidade de nem sempre poder socorrer, neste complexo mundo dos homens.

Então, o triste cãozinho reuniu todas as suas forças, atravessou o patamar, sem nenhuma dúvida sobre o caminho, como se fosse um visitante habitual, e começou a descer as escadas e as suas rampas, com as plantas em flor de cada lado, as borboletas incertas, salpicos de luz no granito, até o limiar da entrada. Passou por entre as grades do portão, prosseguiu para o lado esquerdo, desapareceu.

Ele ia descendo como um velhinho andrajoso, esfarrapado, de cabeça baixa, sem firmeza e sem destino. Era, no entanto, uma forma de vida. Uma criatura deste mundo de criaturas inumeráveis. Esteve ao meu alcance; talvez tivesse fome e sede: e eu nada fiz por ele; amei-o, apenas, com uma caridade inútil, sem qualquer expressão concreta.

Deixei-o partir, assim humilhado, e tão digno, no entanto: como alguém que respeitosamente pede desculpas de Ter ocupado um lugar que não era seu.
Depois pensei que nós todos somos, um dia, esse cãozinho triste, à sombra de uma porta. E há o dono da casa, e a escada que nós descemos, e a dignidade final da solidão.

9- O tijolo de ouro

Pedro Bandeira

O sujeito era mão-de-vaca mesmo. Unha-de-fome como ele só. Passou a vida inteira gastando só o mínimo necessário, explorando seus empregados, privando os filhos até do essencial e juntou uma verdadeira fortuna. Com ela, comprou um grande tijolo de ouro.
Ali estava o tijolo. Resultado de toda uma vida de avareza, de sovinice, de munhequice. O sujeito ficava até vesgo olhando para o tal tijolo. De noite, foi para o quintal, sorrateiramente. Abriu um buraco e enterrou lá o tijolo de ouro. Foi dormir e sonhou com o seu tijolo.
Daquele dia em diante toda hora que podia ele ia até o quintal e ficava olhando para o lugar onde enterrara o tijolo, namorando a terra como se ela fosse a moça mais bonita do mundo. Olhava e suspirava, olhava e suspirava.
Passaram-se os anos. Todos os dias era a mesma coisa. Assim que tinha um tempinho, lá ia o avarento espiar e suspirar para a terra. Tanto olhou, tanto suspirou, por tantos anos em torno do mesmo lugar, que acabou chamando a atenção de um vizinho. Do outro lado do muro, o vizinho ficava de olho no avarento e desconfiou de tantos olhares apaixonados e de tantos suspiros.
Uma noite o vizinho pulou o muro, cavou a terra e roubou o tijolo de ouro.
No dia seguinte, o pobre do avarento ficou louco.
— Roubaram meu tijolo de ouro! Roubaram meu tesouro! Roubaram minha vida!
Todos na redondeza correram par a casa do sujeito ao ouvir tamanha girtaria. Depois que, em meio a soluços e lamentações, o avarento conseguiu contar o que tinha acontecido, um velho perguntou:

— Mas por que você não deixou o ouro em casa, para ir gastando aos poucos?

— Gastando?! Ficou louco? O senhor acha que eu ia gastar sequer um grãozinho do ouro que me custou tanto para juntar?

— Nesse caso, meu amigo — aconselhou o velho —, enterre uma pedra

qualquer no lugar do tijolo de ouro. E venha toda hora olhar para o mesmo lugar e suspirar como sempre fez. Tanto faz se dentro do buraco tem uma pedra ou um tijolo de ouro. Para o senhor, a serventia é a mesma, não é?

10- A disciplina do amor

Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande Guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chagava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim, que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no peqeuno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar do anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhinho (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

11- Soneto de Separação

Vinícius de Morais

De repente do riso fez-se o pranto

Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente

Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

12- O verde

Inácio de Loyola Brandão

Estranha é a cabeça das pessoas.

Uma vez, em São Paulo, morei em uma rua que era dominada por uma árvore incrível. Na época de floração, ela enchia a calçada de cores. Para usar um lugar-comum, ficava sobre o passeio um verdadeiro tapete de flores; esquecíamos o cinza que nos envolvia e vinha do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos desta cidade. Percebi certo dia que a árvore começava a morrer. Secava lentamente, até que amanheceu inerte, sem uma folha. É um ciclo, ela renascerá, comentávamos no bar ou na padaria. Não voltou. Pedi ao Instituto Botânico que analisasse a árvore, e o técnico concluiu: fora envenenada. Surpresos, nós, os moradores da rua, que tínhamos na árvore um verdadeiro símbolo, começamos a nos lembrar de uma vizinha de meia-idade que todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador. Cheios de suspeitas, fomos até ela, indagamos, e ela respondeu com calma, os olhos brilhando, agressivos e irritados:

Matei mesmo essa maldita árvore.

— Por quê?

— Porque na época da flor ela sujava minha calçada, eu vivia varrendo essas flores desgraçadas.

13- JEITINHO.
A GENTE
AINDA
MORRE
DISSO

De jeitinho em jeitinho, o
Brasil está numa situação que a
Gente fica até sem jeito de falar.
E o que mais preocupa é que
Esse “jeitinho” é cada vez mais
Tido como uma virtude, quando
na verdade é um defeito. Um
defeito grave que está levando
nosso país cada vez mais para
o fundo.
Vamos ser um país ssem
Jeitinho. Quem sabe aí a coisa
Comece a tomar jeito..

14- Era uma vez um tirano
Ana Maria Machado

Era uma vez um reino. Ou uma república. Essa é uma das coisas que não deu para saber direito. Mas não tem muita importância. O importante é saber que era uma vez um país muito alegre, em que as pessoas davam muito palpite no jeito que queriam viver, mas também não esquentavam muito a cabeça com isso. Quem mandava era escolhido por elas — não sei se era presidente ou primeiro-ministro. Esse negócio de todo mundo dar palpite às vezes ficava parecendo uma bagunça completa, porque todos queriam falar ao mesmo tempo, cada qual gritava mais do que o outro, às vezes até discutiam e

brigavam, não era possível ficar sempre em ordem e tranquilidade. Mas no fim acabava dando certo. Era assim: quando tinha mais gente querendo uma coisa, era essa coisa que acabava sendo feita. E quem não estava de acordo podia chorar, resmungar, reclamar, fazer bico, chiar, gritar, espernear mas no fundo sabia que não tinha mesmo jeito, a não ser convencer um monte de gente para passar para o seu lado. Era assim mesmo. Mas que de vez em quando toda essa onda e bate-boca pareciam uma bagunça, lá isso pareciam.

Foi por isso que apareceu o Tirano. Ou Déspota. Ou ditador, tem muitos nomes. Quer dizer, um homem que não perguntou ao pessoal se podia ser presidente ou primeiro-ministro, expulsou quem sido escolhido pela maioria e desandou a dar ordens e mandar em todo mundo, só porque era o mais forte. No começo houve até quem ficasse satisfeito com ele, pensando que estava dando um jeito na tal bagunça e que agora as pessoas iam Ter ordem para trabalhar em paz. Mas como ele não ouvia palpites dos outros, foi começando fazer besteira. Primeiro implicou com isso de cada um ter uma idéia diferente.

— Onde já se viu? Por isso é que fica todo mundo discutindo em vez de trabalhar. É uma perda de tempo...

E lá veio a ordem:

— A partir de hoje, só podem ter as mesmas idéias.

É claro que teve gente que protestou:

— Não estou de acordo...Isso é um absurdo.

—Quem que esse cara pensa que é? Será que ele acha que tem o rei na barriga?

Nem faltou um mais curioso sugerindo:

— Podemos abrir a barriga dele e ver...

Não adiantou nada. Agora não tinha mais aquela velha bagunça. Quem não concordou foi preso. Ou foi expulso do reino. Ou tratou de ir embora antes de ser expulso. Ou ficou bem quietinho, guardou suas idéias bem guardadas no canto mais fundo e escondido da cabeça, e saiu assobiando, disfarçando, fazendo de conta que não tinha nada lá dentro.

15- ASSASSINO EM NOME DO POVO

Dalmo de Abreu Dallari

Não existe pena de morte sem carrasco.

Assim como há pessoas que contratam um matador profissional para matar alguém, o Estado, em nome do povo, contrata um matador profissional para a execução da pena de morte, é o carrasco. Do ponto de vista da legislação brasileira, em caso de homicídio contratado, tanto é considerado criminoso aquele que executou diretamente a ordem, matando uma pessoa, como o contratante, que pagou para que o outro matasse. Ambos são assassinos; o que matou e o que mandou matar.

Mas desde que o povo, por ampla maioria, decida assumir a condição de assassino, encarregando o Estado de contratar o executor, será necessário observar as regras constitucionais relativas à execução desse serviço público. E aqui já surgem alguns problemas interessantes, que o povo brasileiro e as autoridades governamentais deverão considerar.

Em primeiro lugar, será preciso definir se a competência para execução da pena de morte será da União ou dos Estados. No caso de a competência ser estadual, será razoável permitir que cada Estado decida sobre a forma de execução. E quem acredita que o criminoso é um calculista, que analisa as penas possíveis para depois resolver se vai ou não praticar o crime, deverá admitir que, por hipótese, haverá os que decidirão praticar homicídios no Piauí, enquanto que os outros irão preferir São Paulo ou Rio Grande do Sul, por acharem melhor a forca, a cadeira elétrica ou a câmara de gás. Os Estados que forem pouco escolhidos poderão reclamar da discriminação.

Um problema complicado será a nomeação ou contratação do carrasco, que por exercer atividade pública estará ocupando cargo ou função ou terá um emprego público. Em qualquer dessas hipóteses, ele terá de ser brasileiro, pois a Constituição expressamente o exige, mas será necessário estabelecer se ele poderá efetivar-se no cargo, se a contratação será por tempo determinado, ou se, em lugar disso, será preferível a criação de cargo em confiança, para exercício em comissão.

Se for preferida a criação de cargo para preenchimento em caráter efetivo ou mesmo para contratação por prazo determinado, será indispensável a realização de concurso público. É bem verdade que o presidente ou os governadores poderão invocar a notória especialização para a dispensa do concurso. Nesse caso, os assassinos de líderes rurais, os justiceiros e os integrantes de esquadrões da morte serão fortes candidatos. Mas será preciso tomar cuidado com os Tribunais de Contas, que às vezes exageram no seu zelo e poderão pedir provas da especialização. Assim também será importante verificar se a contratação não ocorre em período eleitoral, pois às vezes, mesmo quando é óbvio o

interesse público em salvar vidas, há tribunais que negam a urgência. Imagine-se então se o problema for eliminar vidas...

No caso de ser realizado o concurso, poderá haver certa dificuldade na fixação das provas do concurso e dos critérios de avaliação. Como a escolha é para o exercício das atribuições de carrasco, não importará saber se o candidato sabe ler e escrever, sendo indispensável escolher o que souber matar melhor. E pela natureza das funções, ninguém há de acreditar que uma simples prova teórica permita a melhor seleção, tornando-se absolutamente necessária a realização de provas práticas. A única solução que me ocorre para esse impasse é pedir às pessoas que estão convencidas de que a pena de morte é um benefício para a sociedade que comprovem seu espírito público e sua preocupação com o bem social, oferecendo-se como voluntárias para possibilitar a realização da boa seleção dos carrascos.

Um pequeno problema será a preparação dos candidatos para o concurso. Como todas sabem, brasileiro adora emprego público e além disso há muito desemprego no Brasil. Por esses motivos é fácil prever que o número de candidatos será muito grande. Assim sendo, todos logo perceberão a necessidade de estudar para o concurso e, certamente, os mais estudiosos passarão noites em claro (ou será melhor dizer 'no escuro'?), revendo a matéria e repetindo exercícios para fazerem bonito perante a comissão examinadora. E por falar nisso, qual será a qualificação exigida para alguém ser examinador?

Mas poderá também ocorrer que se dê preferência ao preenchimento em comissão, considerando-se como de confiança o cargo de carrasco. Nesse caso haverá risco de nepotismo ou da utilização do cargo para a colocação de cabos eleitorais. Isso cria a possibilidade de carrascos incompetentes, que poderão fazer o condenado cair da forca e sofrer alguma fratura porque o nó estava mal dado ou que acabarão misturando a ligação da cadeira elétrica com a do ar condicionado ou dos computadores, com resultados imprevisíveis. Tudo isso vai exigir a celebração de acordos políticos, pois alguns não abrirão mão da faculdade de indicar o carrasco de sua confiança.

Outro problema importante é o regime de trabalho do carrasco, pois existe um grande risco de se criar um marajá. Como o serviço é de grande responsabilidade, a remuneração deverá ser alta. Mas como o número de crimes puníveis com pena de morte é muito pequeno, o carrasco terá muito pouco serviço. É possível que alguém pense no pagamento por tarefa, o que não é conveniente se forem considerados o custo e as dificuldades da escolha do carrasco em cada caso. Talvez se cogite da privatização, mas neste caso surgem novamente todos os problemas da licitação com a dificuldade de

que o enquadramento nos cadastros de contribuintes de empresas especializadas, embora existam hoje no Brasil inúmeros grupos especializados, no campo e na cidade.
Finalmente, supondo que todos esses obstáculos sejam superados, chega-se ao dia, ansiosamente esperado por muitos, da execução da pena de morte. O carrasco, contratado e pago pelo povo para fazer a parte suja, matará um ser humano, certamente um miserável que já nasceu marginalizado, ou um louco. Povo e carrasco serão assassinos, mas muitos irão no mesmo dia a uma reunião de ecologistas, para impedir que uma foca seja morta ou que se ponha em risco a vida dos jacarés. E muitos empreiteiros da execução continuarão a dizer-se cristãos e irão à missa, participando compungidos da santa comunhão, exibindo solenemente a celebração de sua hipocrisia.

16- Neblina é mais uma inimiga nos caminhos dos motoristas

Polícia Rodoviária recomenda parar o carro longe da pista

SÃO PAULO — A neblina costuma ser definida pelos motoristas mais experientes como um inimigo traiçoeiro. Principalmente no inverno, ela aparece de repente, geralmente em regiões montanhosas e em grandes vales.

Quando a neblina é muito forte, a ponto de não se ver nada, só há uma atitude prudente: parar longe da pista, sair do carro, com todos os ocupantes, e, se for possível, procurar proteção.

"Só se deve enfrentar neblina se a viagem for realmente muito necessária", aconselha o experiente patrulheiro Marcos Gonçalves, que há 19 anos trabalha nas duas rodovias mais perigosas do país, a Régis Bittencourt (tem o apelido da Estrada da Morte), que liga São Paulo ao sul do país, e a Dutra, que liga o Rio a São Paulo.
Se não houver maneira de parar no acostamento, ou se a neblina não estiver muito forte, o motorista não pode, jamais, esquecer de usar faróis baixos. Os faróis altos, nesses casos, criam uma verdadeira barreira, ao refletirem na neblina, aumentando o perigo.
Os nevoeiros são comuns nas madrugadas frias e inícios de manhãs. Eles resultam da condensação de vapor de água. Quando são muito fortes, a visibilidade pode ser reduzida a zero em alguns trechos das estradas.
A Via Dutra, por exemplo, geralmente apresenta neblina entre Guarulhos e Arujá, no trecho de Guararema, na reta de Jacareí (é conhecido como o Vale da Morte, entre São José dos Campos e Caçapava, na serra de Lavrinhas) e nos trechos de serra próximos do

Rio.

Técnicos da General Motors lembram que, além de redobrar a atenção em trechos com neblina, o motorista deve Ter em mente que o inverno se caracteriza por dias mais curtos e um rápido anoitecer. É preciso planejar o percurso, usar sempre o cinto de segurança, evitar dirigir à noite e fazer uma revisão nas lanternas e faróis, freios e pneus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Aparecida. e FERREIRA, Givan Falando a mesma língua: português: 7ª série. São Paulo: FTD, 1994.

2- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

3- BISOGNIN, Tadeu Rossato. Descoberta e Construção: 5ª série. São Paulo: FTD, 1991.

4- CARNEIRO, Agostinho Dias. Da interpretação à redação. São Paulo: Moderna, 1995.

5- DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

6- ECO, Umberto. Lector in fabula – A cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

7- FARACO e MOURA. Linguagem nova: 8ª série. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

8- KLEIMAN, Angela. TEXTO E LEITOR. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

9- _____. Oficina de Leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

10- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. ANAIS do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. Universidade Federal de Alagoas, 1994.

11- MORAES, Lídia Maria de, e ANDRADE, Maria. Mundo Mágico – língua portuguesa – livro 2. São Paulo: Ática, 1990.

12- NERY, Alfredina., VIEIRA, Márcia Regina Choueri, e AMARAL, Suely Aparecida. Ponto e contraponto, português: homem – ser social. São Paulo: Ed. do Brasil, 1990.

13- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

14- PRATES, Marilda. Reflexão e Ação: Língua Portuguesa: 6ª série. São Paulo: Ed. do Brasil, 1984.

15- PRETORIUS, Elizabeth J.. A profile of causal development amongst ten-years-olds: Implications for reading and writing. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 8: 385-406, 1996.

16- RICHE, Rosa Cuba e SOUZA, Denise M. Oficina de Textos: 4. São Paulo: Saraiva, 1995.

17- RUPLEY, William H. e WILLSON, Victor L. . Content, domain, and word knowledge: Relationship to comprehension of narrative and expository text. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 8: 419-432, 1996.

18- SAVIOLI, Francisco Platão e FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

19- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. In: Ilha do Desterro. Florianópolis. n. 13. p.

101-123, 1985.

20- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

21- TESOTO, Lídio. e DISCINI, Norma. Novo texto e contexto: São Paulo: Ed. do Brasil, 1994.

22- TUFANO, Douglas. Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau: 7ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

23- VAN DIJK, Teun A. In: STAMENOV, Maxim. Cognition and Consciousness. Amsterdam: Benjamins, 1997.

24- _____. In: VAN OOSTENDORP, Herre. e GOLDMAN, Susan (Eds). The construction of mental models during reading. Hillsdale: Erlbaum, 1997 (in press).

CRÔNICA:
VIAGEM DE UM GÊNERO LITERÁRIO

Milena Ribeiro Martins
(UNICAMP - Bolsista da FAPESP)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a instabilidade do significado do termo crônica e a migração deste gênero literário do jornal, seu lugar por excelência, para o livro. Num segundo momento, a partir das reflexões iniciais, analisaremos a obra *Cidades Mortas*, de Monteiro Lobato, a partir de hipótese formulada por Edgard Cavalheiro quanto ao gênero e ao valor das produções aí contidas.

1. A indefinição do gênero crônica

Noite de domingo, numa casa brasileira. Televisão ligada: patrocinadores, anúncios, vinhetas e a voz do Cid Moreira. Até aqui, nada de novo. Eis que ele anuncia o início do Fantástico, como também já era previsto. No entanto, ao invés de denominá-lo "o show da vida", o programa é nomeado, mais modestamente, "a sua revista de crônica semanal". Esta mudança causa surpresa. Revista? Crônica? Qual o significado destes termos neste lugar?

Este não é um estudo sobre a televisão brasileira e a qualidade de seus programas, ainda que o assunto esteja na moda, mas usaremos este mote apenas para constatar mais um instante de uma viagem que começou há séculos. Não é a primeira vez que se registra uma mudança de significado no uso da palavra crônica. Gênero literário menor, desprestigiado pelos estudos literários, embora aparentemente bastante lido e vendido, a crônica dos dias de hoje não é a mesma de séculos atrás, ainda que o nome tenha se mantido.

Crônicas históricas, como as de Fernão Lopes, e crônicas de viagens, abundantes a partir do século XV, não guardam muitas semelhanças com as crônicas de jornal, muito freqüentes e populares desde meados do século XIX. O que há em comum entre todos estes usos da mesma palavra é aquilo que muitos teóricos da literatura vão buscar na sua

etimologia: *chronos*, tempo. Daqui partem quase todas as tentativas de definir o gênero: a crônica trata de assuntos relativos ao seu tempo.

Machado de Assis, numa de suas tantas crônicas, cria a origem do gênero:

> "*Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, oura que tinha a camisa mais ensopada do que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica.*"[1]

Já não estamos mais no âmbito da crônica histórica ou de viagens, mas daquela que aqui mais nos interessa, publicada em jornais, periodicamente, marcada pela leveza e despretensão, por uma linguagem natural como a do veículo que a publica.

Marlyse Meyer, menos ficcionalmente que Machado, encontra a origem desta crônica nos folhetins, quando este ainda não era o espaço dos "romances de folhetim". Era no rodapé do jornal que se publicavam diferentes tipos de textos, de interesses diversos e fronteiras embaçadas:

> "*Aquele espaço vale-tudo suscita todas as formas e modalidades de diversão escrita: nele se contam piadas, se fala de crimes e monstros, se propõem charadas, se oferecem receitas de cozinha ou de beleza; aberto às novidades, nele se criticam as últimas peças, os livros recém-saídos, o esboço do caderno B, em suma. E, numa época em que a ficção está na crista da onda, é o espaço onde se pode treinar a narrativa, onde se aceitam mestres ou noviços no gênero*".[2]

É nesse espaço que, sob o nome de folhetins ou variedades, também se publica a crônica. Quando o espaço do folhetim passa a ser ocupado pelo dito romance de folhetim, "*a rubrica variedade passa para o corpo inteiro do jornal. Conteúdos vários, muita matéria traduzida, resenhas, folhetins literários, crônicas anônimas, tratando com leveza assuntos cotidianos.*"[3]

A crônica parece herdar do folhetim essa multiplicidade de temas e formas: é história, ficção, memória, poesia, carta, crítica social, crítica de arte. É também espaço de experimentação, do texto provisório, porque escrito sob pressão; texto desnecessário, sem importância, que no dia seguinte será usado para embrulhar mercadorias na feira.

Antonio Candido assume a crônica como um gênero menor e vê vantagens nisso:

> "*Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas (...). Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor.*
>
> *"Graças a Deus", — seria o caso de dizer, porque assim ela fica perto de nós. (...) Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural.*"[4]

Nesse sentido, interessa ler um trecho de uma pequena crônica de Bilac, intitulada "Não sou político!":

> "*Dessa amável cidade de São Paulo, chegou-me há dias uma carta anônima em que se me faz esta pergunta: "Por que, vivendo o senhor num momento político de tanta gravidade, prefere encher o seu Diário com assuntos frívolos a enchê-los com assuntos políticos?*".
>
> *A resposta é simples. Eu não sou político, e nem me sinto com vocação para o ofício de salvador da pátria. Sou um fantasista — mais nada. E um fantasista serve apenas para enfeitar as colunas de um jornal, como a barra de seda que enfeita a saia de uma mulher. Quando a seda fica suja, atira-se ao lixo a barra da saia; quando o fantasista aborrece, atira-se o jornal ao chão. Ninguém morre por causa disso, e a Terra continua a girar no espaço, como se nada houvesse acontecido..."*[5]

Produção a toque de caixa, leitura também feita apressadamente, no bonde, assuntos cotidianos, menores — eis alguns dos motivos envolvidos na depreciação do gênero crônica.

Data do Renascimento, segundo Massaud Moisés, a petrificação dos gêneros literários e, conseqüentemente, a sua hierarquização. É só no Romantismo que "*a distinção*

clássica dos gêneros é substituída por uma noção de gêneros 'impuros', mistos ou comunicantes. Daí nascem o drama (reunião de tragédia e comédia) e o romance."[6] Da mesma forma que o romance foi desqualificado e considerado má literatura, ou sub-literatura, ou não-literatura, tendo que buscar uma origem clássica para se valorizar, a crônica também passa, até os dias de hoje, por esse processo de constante desqualificação: é sub-literatura, é gênero menor, é jornalismo.

De fato, a crônica está intimamente ligada ao jornalismo. Mas o que dizer de tantas outras produções literárias como o próprio romance, o conto, a poesia? Muitas delas tiveram sua primeira publicação (ou sucessivas publicações) em periódicos. E o que dizer das crônicas publicadas em livro? Estaria o jornal fadado a diminuir o valor da produção literária, quando, por outro lado, foi o que possibilitou o aparecimento e a profissionalização de diversos escritores no início do século?

Também se fazem críticas à crônica, impedindo-a de ser literatura, dado o seu caráter temporal, datado, circunscrito a uma época. Analisemos esta questão partindo de uma obra (acredito) literária: *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. O romance de Lima Barreto é um exemplo daquilo a que se dá o nome de "roman à clef" — aparentemente ficcional, mas com vínculos fora da ficção, possivelmente identificáveis por leitores contemporâneos às primeiras edições da obra. Da mesma maneira, a crônica também é, geralmente, escrita com referências explícitas ao momento histórico específico em que surge. Parece-nos que este não é um motivo suficiente para excluí-la da literatura, ou para prescrever sua leitura e suas reedições (no caso de crônicas do início do século, por exemplo). Elas não estão necessariamente ultrapassadas, legadas ao esquecimento. Podem ser lidas sob outra perspectiva, como qualquer texto, ainda que o leitor não seja capaz, pela falta de dados históricos, de compreender o texto globalmente. Segundo Umberto Eco,

> "*cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita ou implícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal*."[7]

A crônica pode ter sido escrita com um determinado objetivo, para um determinado veículo, mas nada impede que o mesmo texto seja lido em outro ambiente, por leitores de outras épocas. Enfim, a crônica não deixa de sê-lo por sair do jornal, e não deixa de ser lida

e interpretada, embora deixe mais vazios na leitura. Aí intervém o organizador de uma coletânea destinada a outra comunidade de leitores, preenchendo determinados vazios deixados pela distância temporal. O texto pode, enfim, ser lido por leitores não-modelos, isto é (contrariamente ao leitor-modelo proposto por Eco), aquele incapaz (total ou parcialmente) de "*cooperar na atualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente*."[8] Da mesma forma, um texto de literatura estrangeira pode ser lido e bem interpretado por um leitor estrangeiro, mesmo que ele não tenha competência para preencher todas as lacunas existentes.

Publicada no jornal, lida ao lado de outros textos, a leitura da crônica é feita sob a influência de um conjunto de informações que a envolve. Muda esse tipo de entrada no texto quando da publicação em livro. Nada impede, porém, que o leitor abra o jornal exclusivamente para ler a crônica, como se falava da leitura do folhetim, ou, hoje, de uma sessão ou caderno específico do jornal.

Enfim, o organizador de uma coletânea de crônicas pode (e é normalmente o que é feito) minimizar a dificuldade de compreensão do texto reeditado em outra época preenchendo as lacunas de compreensão do texto com dados históricos, prática absolutamente comum em edições didáticas dos mais distintos gêneros literários, e prática também comum em edições não-didáticas de obras clássicas, em que se explicam referências históricas e mitológicas, cujo conhecimento seria desejável ou imprescindível para a compreensão da obra. Do contrário, a leitura de Os Lusíadas, hoje, seria ainda mais restrita do que é.

Uma última observação quanto a este aspecto: ainda que muitas crônicas sejam excessivamente datadas, há outras deste mesmo início de século, e outras contemporâneas, que não o são, em que se verifica um desligamento da necessária vinculação com o tempo. Poderíamos citar várias crônicas da coleção Para Gostar de Ler, algumas delas muito próximas do conto. Há, inclusive, textos desta coleção que são publicados igualmente em coletâneas de contos.

A crônica parece estar fazendo mais uma viagem; seu sentido não se cola, necessariamente, à palavra que lhe deu origem.

2. Gênero de fronteira

A definição da crônica, ou a delimitação de seu espaço e assunto não são tarefas simples. Em seu artigo já citado, Marlyse Meyer encerra a discussão sobre o folhetim segundo ela mesma sem desfazer a "confusão", citando José de Alencar:

> "*O poeta glosa o mote, que lhe dão, o músico fantasia sobre um tema favorito, o escritor adota um título para seu livro ou o seu artigo. Somente o folhetim é que há de sair fora da regra geral, e ser uma espécie de panacéia, um tratado de omni scibili et possibili, um dicionário espanhol que contenha todas as coisas e algumas coisinhas mais? Enquanto o Instituto de França e a Academia de Lisboa não concordarem numa exata definição do folhetim, tenho para mim que a coisa é impossível.*"[9]

(Lembremos que se trata aqui do folhetim-variedades, em que estava presente a crônica, e não do romance de folhetim, claramente ficcional.)

Não é este o único escritor que nos fornece uma justificativa para nos livrarmos da obrigatoriedade de tudo definir e classificar. Drummond reitera, em redondilhos, as palavras de Alencar:

> ***Contos de aprendiz***
>
> *"Isto é conto ou não é conto?*
> *Discute a crítica acesa.*
> *E o contista, meio tonto,*
> *é quem tem menos certeza."*[10]

Um último exemplo cabe a outro cronista. É Veríssimo quem se esquiva da definição desnecessária, na introdução de uma coletânea de crônicas:

> "*A discussão sobre o que é, exatamente, crônica é quase tão antiga quanto aquela sobre a genealogia da galinha. Se um texto é crônica, conto ou outra coisa interessa aos estudiosos da literatura (...). Duvido que a galinha tenha uma teoria sobre o ovo, ou, na hora de botá-lo, qualquer tipo de hesitação filosófica. Se tivesse, provavelmente não botaria o ovo. É da sua natureza botar ovos, ela jamais se pergunta "eu Deus, o que eu estou fazendo?" Da mesma forma o escritor diante do papel em branco (ou, hoje em dia, da tela limpa do computador) não pode ficar se policiando para só "botar" textos que se*

> *enquadrem em alguma definição técnica de "crônica". O que aparecer á crônica. (...) Nesta coleção existem textos que são contos, outros que são paródias, outros que são puros exercícios de estilo ou simples anedotas e até alguns que se submetem ao conceito acadêmico de crônica. (...) Você, que é o consumidor do ovo e do texto, só tem que saboreá-lo e decidir se é bom ou ruim, não se é crônica ou não é."*[11]

Se se avizinha da memória e da história, da crítica e da poesia, a crônica também mantém relações de proximidade com o conto. A fronteira entre um e outro é freqüentemente pouco nítida. Jorge de Sá procura demarcar o espaço de cada um, ainda que, em seguida, relativize esta demarcação:

> "*a crônica e o conto acabariam em fronteiras muito próximas. Sua linha divisória — às vezes bastante tênue — é a densidade. Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato "exemplar", o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (...). Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem."*[12]

A definição parece clara, e poderíamos aplicá-la a vários textos, com a possibilidade de encontrarmos, enfim, um rótulo adequado para cada espécime. No entanto, essa tentativa seria frustrada se, antes da rotulação, tivéssemos a oportunidade de verificar que essa ausência de densidade da crônica não é exclusiva deste tipo de narrativa, mas atinge também o conto, o romance, o teatro. É Flora Süssekind quem nos orienta, indicando caminhos para que se produza "*uma história da literatura brasileira que leve em conta suas relações com uma história dos meios e formas de comunicação, cujas inovações e transformações afetam tanto a consciência de autores e leitores quanto as formas e representações literárias propriamente ditas.*"[13]

Pensar os meios de comunicação literária existentes no Brasil do início do século é, de certa forma, pensar o espaço da crônica, que é o jornal. Porém, a crônica não era o único

tipo de texto aí publicado. Lobato publicou a grande maioria de seus contos em periódicos de sua época, antes de editá-los em livros. Se a crônica incorpora procedimentos do jornalismo, por estar intimamente ligada ao jornal, o que dizer do conto e da poesia? Do romance em capítulos? Estariam imunes a esta doença do jornalismo e de outros midia? A relação entre o texto literário e o veículo que possibilita sua existência não é tão simples quanto possa parecer a um primeiro olhar:

> "*Há um jogo direto ou indireto com as novas formas de impressão, reprodução e difusão, assim como com as condições do trabalho intelectual no período, que enforma a técnica literária desses autores. Desde o traçado de personagens à noção de tempo com que se passa a trabalhar nos romances. Desde a reconstituição do perfil do narrador à sua substituição por um processo de sucessivas montagens. Desde a preferência por uma poesia cheia de interiores a uma literatura-quase-cartaz.*"[14]
>
> "*Porque o simples fato de trabalharem na imprensa diária, em contato com a visão de cada dia como condensação privilegiada da História, parece sugerir a esses poetas uma espécie de forma literária "de passagem", moldada pelo jornal. Pouco exigente, mas agradável e adequada a uma representação "graciosa" do cotidiano.*"[15]

A ausência de densidade não é específica da crônica. A reestruturação da figura do narrador também não. São algumas das transformações incorporadas pela literatura neste início de século, decorrentes da técnica da charge, da caricatura, do cinema e da fotografia, segundo historiza Flora Süssekind.

3. Crônicas de Lobato

Não se trata de nenhum achado inédito. Monteiro Lobato não publicou nenhum livro de crônicas. Em sua obras completas, encontram-se (além da literatura infantil) contos, artigos, romances, memórias, fragmentos, cartas, mas nada a que o próprio autor ou algum crítico tenha dado o nome de crônica.

Edgard Cavalheiro sugere, apenas, que Lobato tivesse escritos menores, publicados em 1as edições, mas excluídos das obras completas, dentre os quais a crônica. Antes de chegarmos lá, lembremo-nos de que Lobato publicou a maior parte de seus escritos em

periódicos, antes da edição propriamente dita. Isso vale tanto para os artigos como para a produção ficcional. (Mesmo uma parte dos textos infantis teve publicação em periódicos — ainda que o jornal e a revista não tivessem por leitor-ideal o público infantil. Mas esta é outra história.)

O periódico era o lugar ideal para testar a recepção de seus escritos, era o laboratório, a possibilidade da experimentação. Um mesmo texto, depois de publicado, era modificado antes de partir para outro periódico. Textos publicados em periódicos seriam, em seguida, reunidos em livro pelo próprio escritor. Também estes, depois de esgotada a primeira edição e as sucessivas edições, eram reescritos por Lobato. Assim, a obra *Cidades Mortas* em 1ª edição não é a mesma das Obras Completas. Além das alterações textuais, Lobato também incluiu e excluiu textos do conjunto desta antologia, como também faria com seus outros livros.

A obra definitiva só aparece devido a um contrato com a Brasiliense, registrado em carta da editora, de 07/06/1945:

> "*Essa coleção será apresentada ao público como a edição definitiva das obras completas de Monteiro Lobato. Os originais que servirem para a composição da mesma serão autenticados pelo autor e ficarão arquivados nesta Editora. No caso da dissolução da firma, esses originais terão o destino que o autor julgar mais conveniente."*[16]

Agora podemos voltar a Edgard Cavalheiro, que, no trecho seguinte, refere-se às muitas alterações efetuadas pelo escritor no conteúdo da obra *Cidades Mortas*:

> "*Entre a primeira, e as edições posteriores de "Cidades Mortas", há cortes e retificações. Muitos cortes, por sinal. Pequenas manchas como "As Crianças", "O Beijo das Moças" e "A Idade Feliz" foram retiradas e posteriormente incluídas em "Mundo da Lua". Trabalhos como "Duas Dançarinas", "Em Casa de Fídias", "Tragédia de Salão" e outros, sacrificados nas edições que se seguiram, não mais serão aproveitados pelo autor. O artigo "A Poesia e o Poeta", no qual fala de Ricardo Gonçalves, passou a fazer parte do volume "Prefácios e Entrevistas". Todos os cortes, é preciso reconhecer, foram úteis à unidade de "Cidades Mortas". (...) O mais que foi excluído, são em geral pequenas anotações, no gênero das que integram "Mundo da Lua". (...)*

["Viagem de Dantes", "O Rei", "Salto Alto", "Tragédia de Salão", "Os Pios", "Desequilíbrio", "Cabecinha de Boneca", "Seis Decepções", "O Avô", Talento de Caranguejo", "A Religião"] São todas elas pequenas manchas não desenvolvidas: germens de contos ou crônicas que publica na primeira edição de "Cidades Mortas", mas que retira das tiragens posteriores, talvez com a intenção de aproveitá-las, dar-lhes mais tarde outro desenvolvimento. Não o fez, porém. Ficaram perdidas nos exemplares raros da edição princeps. É só na quarta edição que Lobato estrutura definitivamente "Cidades Mortas", dando-lhe novo prefácio e dividindo a obra em duas partes. Na primeira, inclui os trabalhos de Areias; na segunda, sob o título geral de "Literatura do Minarete", os contos antigos, "dos dezoito anos", e para cuja inclusão o autor só acha uma escusa — a da saudade."[17]

Deixando de lado, por um instante, a leitura mais informativa do trecho, aquelas informações sobre quais textos compõem a 1ª edição e quais foram excluídos em edições posteriores, podemos reler a análise de Cavalheiro verificando que ele classifica a produção de Lobato em termos ainda não vistos. Aquilo que o escritor excluiu, e pelo que é aplaudido, são "pequenas manchas", "pequenas anotações", textos "não desenvolvidos", "germens de contos e crônicas". Um pouco mais de força argumentativa e Cavalheiro teria fundado novos gêneros literários. Outra possibilidade: publicados estes textos numa seção de jornal intitulada "crônica da semana", ou algo parecido, e estes textos ganhariam outro status.

Mas Lobato era, neste aspecto, como o contista aprendiz de Drummond: não tem certeza. É ele mesmo quem o diz, em carta de 1912:

"creio que não passo dum cronista."[18]

Em 1916, reitera:

"Reeditei O Plágio. Não era bem conto, sim coisa para bulir com o Artur Goulart e os Macucos daquele tempo. Não tenho o talento da composição. Tudo me sai crônica. No fundo não passo dum cronista."[19]

E, em outra ocasião:

"Nunca escrevi contos e não sei se me será coisa possível. O que eu considerava contos, se releio agora me sabem a crônicas com pretensões

> *humorísticas. No fundo não sou literato, sou pintor. (...) Minha impressão predominante é puramente visual. (...) Se até aqui não produzi um só conto que mereça tal nome, isso demonstra minha inaptidão para esse gênero literário."*[20]

No entanto, são três obras publicadas, comumente chamadas de contos, reunidas em antologias do conto brasileiro, do conto escolar, antologia das antologias, etc.

Não temos a intenção de invalidar a caracterização feita por Cavalheiro, nem negar a existência desses tipos de textos em *Cidades Mortas*, a mais híbrida das coleções de "contos" de Lobato (incluindo, aqui, as obras Urupês, Negrinha e O Macaco que se fez Homem). No entanto, ele a utiliza para justificar a opção do escritor, como se, concordando com Lobato, só desmerecesse os contos retirados da obra pelo escritor e valorizasse a nova estrutura do livro. De fato, muitos destes textos excluídos têm um desenvolvimento precário, pouca qualidade e quase nada do estilo lobatiano. Porém, há outros textos com essas mesmas características que, no entanto, mantiveram-se nas Obras Completas ("Apólogo", "A Mesmice", "Barquinha de Papel", etc.). Estes não são desqualificados pelo crítico.

Dizer que "*todos os cortes, é preciso reconhecer, foram úteis à unidade de 'Cidades Mortas' "* não é exatamente verdade. A obra tinha uma estrutura definida como projeto, mas não plenamente realizada. A unidade da obra é dada pelo artigo que a introduz, não casualmente intitulado "Cidades Mortas" (aliás, essa mesma prática acontecera em Urupês e Negrinha e, de maneira menos direta, em O Macaco que se fez Homem, com o conto "Era no Paraíso").

Ao caracterizar as cidades mortas do Vale do Paraíba como "cidades moribundas" que "arrastam um viver decrépito", Lobato dá o tom de muitos dos textos enfeixados neste volume:

> "*A quem em nossa terra percorre tais e tais zonas, vivas outrora, hoje mortas, ou em via disso, tolhidas de insanável caquexia, uma verdade, que é um desconsolo, ressurte de tantas ruínas: nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas. Radica-se mal. (...) Progresso de cigano, vive acampado. Emigra, deixando atrás de si um rastilho de taperas. (...)*

Em S. Paulo temos perfeito exemplo disso na depressão profunda que entorpece boa parte do chamado Norte.

Ali tudo foi, nada é. Não se conjugam verbos no presente. Tudo é pretérito."[21]

Assim como os famosos "Urupês" e "Velha Praga", este artigo inicial desenvolve idéias que serão exploradas de maneira ficcional nos textos do volume, desenha o perfil das cidades e de seus habitantes, futuros personagens de ficção. São as cidades mortas, é o ambiente criado neste artigo que determina o clima das narrativas.

Nem todos os textos da 1ª edição, porém, são fiéis a esta declaração de princípios. Naquela edição (e não nas Obras Completas), lê-se o seguinte trecho, na abertura, antes mesmo do artigo inicial:

"*Entra neste livro um punhado de coisas antigas, impressões d'uma mocidade morta que vegetou no ambiente marasmático das cidades mortas. Oblivion, Itaoca... Quantas saudades*!..."[22]

O subtítulo desta 1ª edição, que também não se mantém na edição das Obras Completas, é "contos e impressões". Há uma unidade em *Cidades Mortas* enquanto declaração de princípios. Grande parte dos textos, de fato, ambienta-se em cidadezinhas decadentes, ou conserva esse clima de decadência, que expande os limites geográficos estabelecidos no artigo introdutório (são exemplos "Noite de São João", "Pedro Pichorra" e "Júri na Roça"). Há que se observar, porém, que nem todos os textos obedecem a esse princípio (como "Porque Lopes se casou", "Gens Ennuyeux" e "Era no Paraíso"). Nem na 1ª edição, nem na edição definitiva, em que são incluídos ainda outros contos, provenientes de periódicos e do livro O Macaco que se fez Homem. Não estamos querendo, com esta observação, desmerecer a obra, mas observar que ela não ganhou em unidade ao ver-se destituída de alguns textos e presenteada com outros.

Este continua sendo, até a última edição, um livro recheado de "contos e impressões", conforme o subtítulo da 1ª edição. E não deixa de haver nele "um punhado de coisas antigas", sem que isso aumente ou diminua o valor da obra. É o mais híbrido dos livros de narrativas curtas de Lobato, o que é reiterado pela "Nota dos Editores", que reproduzimos a seguir:

"*Neste volume inclui-se algo das primeiras coisas que Monteiro Lobato escreveu ainda em seu tempo de estudante, quando colaborava no MINARETE*

(vide prefácio de URUPÊS) e n'O POVO de Caçapava, e os últimos contos que escreveu antes de partir para a América, dados em 1924 ou 25 no volume intitulado O MACACO QUE SE FEZ HOMEM. As coisas mias antigas refletem uma situação nacional já bem remota, não tanto pelo tempo transcorrido como pela evolução da vida brasileira, forçada pela evolução humana em geral. Era um tempo sem rádio, quase sem cinema, sem automóveis, sem aviação, sem a mínima preocupação social na política. O conto "Café! Café!", um dos primeiros que Monteiro Lobato escreveu n'O POVO, revela a mentalidade do fazendeiro daqueles tempos do "café que dá para tudo", e da absoluta monocultura." A tremenda crise que derrubou os preços aos extremos limites da baixa foi o grande golpe dado na monocultura e o ponto de partida para a variação de produtos da lavoura atual. Essa época de transição aparece bem nítida nos contos mais antigos de CIDADES MORTAS. Também transparece o quatriênio Hermes e o período do presidente Wenceslau. Tudo passado – e passado psicologicamente, já distanciadíssimo deste época em que a física promete desviar o curso da marcha universal, com encerramento da Idade Moderna e abertura da Idade Atômica."[23]

Textos de épocas diferentes, a maioria de matéria ficcional, ainda que, como a crônica, fortemente vinculados a um período histórico, muitos deles utilizando esta dita matéria ficcional a fim de defender um ponto de vista político-social do escritor. Alguns deles, sobretudo os mais curtos, memória de um tempo passado, retrato de uma época. Não é difícil associar estas características àquelas da crônica. Porém, não é possível afirmar categoricamente que todos estes textos são crônicas. Há muitas "pequenas manchas" "pequenas anotações", "germens de contos e crônicas", como disse Cavalheiro.

Manteve-se, nas Obras Completas, a hibridez da 1ª edição. Manteve-se, também, o aspecto de crônica, inclusive reforçado pela "Nota dos Editores".

Também em Lobato, a permeabilidade entre os gêneros conto e crônica e a existência de textos dos mais diferentes tipos e qualidades é herança do periódico.

4. Último porto

Algumas páginas atrás, dissemos que a crônica parecia estar fazendo mais uma viagem. Leva na bagagem, desta vez, uma tendência crescente de ficcionalização. Não é de hoje, no entanto, que se verifica essa característica, mas ela está, certamente, mais acentuada. De um lado, temos as crônicas de Bilac, por exemplo, representando uma parcela do gênero que ainda estava indissociada do jornalismo. Ao cronista, apesar da leveza e despretensão do seu objeto, cabia a função de formar opiniões, criticar, orientar. Dentro dos limites do gênero, porém:

> *"Ciente da multiplicidade de temas à sua disposição e não menos ciente do relativo poder de fogo de sua coluna, o cronista cumpria sua proposta dentro dos moldes brancos que o gênero requer."*[24]

Fundamentalmente jornalística, a crônica de Bilac não deixa de percorrer o caminho do ficção — como em "Haxixe" e "Leitão Assado", por exemplo. Mesmo sendo ficcional, o texto mantém, o objetivo de opinar, de formar opiniões, e os recursos narrativos são usados neste sentido.

Não é diferente em alguns textos de Lobato. Alguns mais curtos, uma espécie de condensação da narrativa, de que sobra apenas a idéia central (como em "Apólogo" e "Pé no chão"); outros mais longos, que utilizam de maneira mais densa os recursos narrativos, ainda que a defesa de um ponto de vista esteja clara (como em "Gens Ennuyeux" e "Porque Lopes se casou", por exemplo). A tendência em Lobato, porém, é ficcional.

Se dermos um salto para os jornais de hoje, poderemos coletar sem dificuldade exemplos de crônicas bastante semelhantes às de Bilac e tantos outros cronistas da *belle époque* (guardadas as diferenças temporais).

Porém, uma clara distinção se observa em crônicas editadas em livro. Ainda que o jornal continue sendo um local privilegiado para o gênero, a freqüência com que o livro recolhe a crônica, resgatando-a da efemeridade do periódico, faz com que sua produção já assuma, mesmo no jornal, características livrescas. Em outras palavras, a crônica vai perdendo sua relação com eventos históricos muito específicos (tanto que uma coletânea pode se abster de notas explicativas), vai assumindo contornos ficcionais e se aproximando cada vez mais do conto.

Um indício interessante desta tendência é o fato de dois textos de Rubem Braga ("Negócio de Menino" e "História triste de um tuim") fazerem parte de uma coletânea de crônicas[25] e de outra dos melhores contos do autor[26]. Há também um outro texto, desta vez de Paulo Mendes Campos, quase uma piadinha, na verdade, intitulado "Continho"[27]. Está numa coletânea de crônicas, parece uma piada inconseqüente, chama-se conto.

Neste último porto da viagem, pode-se ver a crônica desembarcar em nossas livrarias — menos *chronos*, mais ficção, igualmente híbrida. Ela se moderniza, debaixo de capas de livros didáticos, ou de livros indicados para vestibulares, vira tema de comédia da Globo[28], mas não deixa de ser plural.

5. Bibliografia

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Seleta em prosa e verso*. (7ª edição) Rio de Janeiro: Record, 1987.

ANTUNES, Benedito (org.). *Juó Bananére: as Cartas d'Abax'o Pigues*. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1998.

BILAC, Olavo. *Vossa Insolência: crônicas* (org. Antônio Dimas). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAGA, Rubem. *Os melhores contos*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1997.

CANDIDO, Antonio et. al. *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato Vida e Obra*, 2 Tomos. São Paulo: Brasiliense.

CHARTIER, Roger. "Do livro à leitura" in *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

_____. "Crítica textual e história cultural — o texto e a voz, séculos XVI-XVII" in *Leitura: Teoria e Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, São Paulo.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Coleção Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

LEITE, Sylvia Helena Telarolli de Almeida. *Chapéus de Palha, Panamás, Plumas, Cartolas, "Rigalégios": A Caricatura na Literatura Paulista (1900-1920)*

LOBATO, Monteiro. *Cidades Mortas: Contos e Impressões*. (1ª edição) São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919.

LOBATO, Monteiro. *Cidades Mortas. Obras Completas*, Volume 2. São Paulo: Brasiliense, 1948.

LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre. Obras Completas*, 2 tomos. São Paulo: Brasiliense, 1948.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária. Introdução à Problemática da Literatura*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969. (2ª edição revista)

RONCARI, Luiz. "A estampa rotativa na crônica literária". in *Boletim Bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 1-4, jan-dez 1985, p. 09-16.

SÁ, Jorge de. *A Crônica*. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Série Princípios)

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VÁRIOS. *Para gostar de ler: crônicas*. Ed. didática. São Paulo: Ática. Volumes 1, 4 e 14.

---

[1] ASSIS, Machado de. "História de 15 dias". apud NEVES, Margarida de Souza. "Uma escrita do tempo: memória e progresso nas crônicas cariocas." in CANDIDO, Antonio et. al. *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992., p. 75-92.

[2] MEYER, Marlyse. "Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se fez a chronica." in CANDIDO, A. et. al., p. 93-134.

[3] idem, p. 113.

[4] CANDIDO, A. "A vida ao rés-do-chão" in CANDIDO, A. et. al., p. 13-22.

[5] BILAC, Olavo. *Vossa Insolência: crônicas* (org. Antônio Dimas). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.351-2.

[6] MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária. Introdução à Problemática da Literatura.* São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969. (2ª edição revista), p. 45-6.

[7] ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Coleção Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971., p. 63-4.

[8] idem, p. 58.

[9] MEYER, M., p. 132.

[10] ANDRADE, Carlos Drummond de. *Seleta em prosa e verso*. (7ª edição) Rio de Janeiro: Record, 1987.

[11] VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O nariz e outras crônicas. Para Gostar de Ler*. São Paulo: Ática, 1995.

[12] SÁ, Jorge de. *A Crônica*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios) p. 09.

[13] SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 26.

[14] idem, p. 86-7.

[15] idem, 99.

[16] Esta carta é propriedade da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, sob responsabilidade de D. Hilda Junqueira Villela Merz.

[17] CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato Vida e Obra*. São Paulo: Brasiliense. 1º tomo, p. 218-220.

[18] LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*, *Obras Completas*. São Paulo: Brasiliense, 1948. 1° Tomo, p. 333. Carta de 19/09/1912.
[19] idem, 2° Tomo, p. 86. Carta de 04/05/1916.
[20] idem, 1° Tomo, p. 251-2. Carta de 06/07/1909.
[21] LOBATO, M. *Cidades Mortas*. Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1948.
[22] LOBATO, M. *Cidades Mortas*. 1ª edição (2º milheiro). São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919.
[23] LOBATO, M. *Cidades Mortas*. Obras Completas.
[24] BILAC, Olavo. *Vossa Insolência: crônicas* (org. Antônio Dimas). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 17.
[25] VÁRIOS. *Para gostar de ler: crônicas*. Edição didática. São Paulo: Ática. Volume 1.
[26] BRAGA, Rubem. *Os melhores contos*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1997.
[27] VÁRIOS. *Para gostar de ler: crônicas*. Volume 1.
[28] *Comédias da Vida Privada*, programa baseado em crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DE DADOS ESTATÍSTICOS EM MATERIAL DE IMPRENSA

Cesário de Moraes Leonel Ferreira
Universidade de Sorocaba – UNISO
Fundação Dom Aguirre

1. Introdução

Através de nossas aulas de estatística, ministradas no curso de graduação em Administração, nas Faculdades Integradas de Itapetininga[1], deparamo-nos com um capítulo à parte dessa disciplina que trata da representação dos dados estatísticos por meio de gráficos.

A estatística gráfica surgiu, a princípio em forma de diagrama, muito mais como modelo didático-visual do que como alternativa de indicação de valores e dados estatísticos.

> "O método gráfico foi introduzido na Estatística por William Playfair, no que diz respeito ao diagrama.
>
> É uma espécie de sinópse, com valor muito mais apreciável principalmente na didática, mas que tem um limite restrito quando mesmo em tal emprêgo."[2]

Hoje em dia, largamente aplicada, a estatística gráfica facilita a compreensão e entendimento dos valores, transformados em desenhos e figuras geométricas, onde suas proporções lineares, superficiais ou volumétricas não levam em conta a exatidão das medidas mas a identificação imediata de suas variações diferenciais.

Os principais gráficos utilizados nessas representações são os lineares, de colunas, de barras, de setores ou "pizza", polares, cartogramas, gráficos de controle e pictóricos. Nosso trabalho estará centrado neste último tipo, cujas definições feitas pelos autores por nós estudados, são até mesmo contraditórias uma vez que não existe unanimidade ou consenso entre eles.

Não obstante as contradições, vamos identificar um outro tipo de gráfico, atualmente muito utilizado pela imprensa, que por suas características ilustrativa, criativa e de grande penetração mnemônica, tendem a chamar a atenção dos leitores, com representações mais ou menos artísticas (muitas vezes "caricaturescas"), cuja definição teórica mistura-se ou, confunde-se, com a dos gráficos pictóricos. Na verdade os valores numéricos, por si só, pouco atraem a atenção dos leitores porquanto os desenhos têm a capacidade de demonstrar uma visualização daquilo que se manifesta nos dados a serem apresentados, tornando o assunto mais convidativo à leitura.

Estaremos, portanto, tentando elaborar a definição dos gráficos ILUSTRATIVOS, bem como ratificando o que a maioria dos autores dos livros por nós pesquisados, determina como sendo a definição lógica e racional dos gráficos pictóricos.

2. Desenvolvimento

2.1. Gráficos pictóricos

Durante as aulas de estatística tenho solicitado aos meus alunos um trabalho sobre estatística gráfica, em que devem apresentar cinco tipos diferentes de gráficos encontrados em jornais e revistas, em forma de "colagem", explicando um a um, suas definições teóricas e aplicações práticas, através de pesquisa bibliográfica.

Os tipos de gráficos que normalmente eles incluem nos seus trabalhos são os de colunas, barras, setores, lineares (todos esses por nós considerados **convencionais**) e pictóricos. Estes últimos lhes tem sido motivo de indagações pois, grande parte dos recortes de jornal e revista que os alunos tem classificado como pictóricos, na verdade não o são. Uma vez constatado que as definições encontradas nos livros sobre estes gráficos, eram contraditórias ou não se encontravam claramente determinadas, resolvemos dar início a uma pesquisa bibliográfica.

2.2. A pesquisa bibliográfica

Foram consultados um total de 140 livros dos quais apenas 60 faziam referências à estatística gráfica; destes, 24 traziam alguma informação sobre gráficos pictóricos. Assim, fizemos anotações destas obras que apresentavam os gráficos de nosso interesse, construindo **três categorias**, conforme foram os autores revelando seus pensamentos sobre o assunto.

Na **primeira categoria**, consideramos os autores cuja definição de gráficos pictóricos era feita como representação dos dados estatísticos através de vários símbolos idênticos cuja unidade representava uma escala de valores. Vários deles, denunciavam o erro de se considerar o volume ou tamanho dos desenhos como representativo de sua grandeza numérica. "Esto de mayor o menor tamaño es un error, por cuanto los símbolos tienen que ser del mismo tamaño y uniformes, con el fin de permitir las comparaciones en forma clara."[3]

Na **segunda categoria**, incluímos autores que definiam os gráficos pictóricos como variação de outros tipos como, por exemplo, barras, colunas ou setores, sendo transformados em desenhos indicativos dos fenômenos estudados, cujas grandezas seriam proporcionais aos seus volumes ou tamanhos. O autor Fausto I. Toranzos em seu livro *Estatística* cita, na página 106, a seguinte definição: "16) Pictograma: mediante figuras, indica-se a quantidade segundo o tamanho".

Na **terceira categoria**, ficaram os autores que definiam esses gráficos como junção das duas categorias apresentadas anteriormente, ou seja, misturavam-nas dando como pictóricos os gráficos que poderiam ter um símbolo unitário como valor de escala para representação de grandezas ou, um único desenho, com tamanho ou dimensões proporcionais para quantificação de valores embora, a maioria deles admitia **ser preferível o primeiro tipo** de representação. Assim, temos como exemplo, o autor Antonio Arnot Crespo, que em seu livro *Estatística Fácil* mostra a partir da página 48, alguns desses gráficos onde, na maioria deles, se percebe claramente a substituição de figuras geométricas como colunas, barras e setores, por desenhos meramente "ilustrativos" quando os maiores valores são representados por desenhos maiores, mais compridos ou mais volumosos o que, nesses casos, não se aplica a definição observada na primeira categoria. Já nos exemplos cujas fontes são instituições como IBGE e ONU, surgem os gráficos pictóricos exatamente como definidos naquela categoria.

2.3. Resultados parciais desta pesquisa

Após a classificação dessas categorias e, considerando as tendências e preferências observadas nos autores, pudemos perceber que, aproximadamente 46% dos autores se enquadram na primeira categoria contra 33% na segunda e 21% na terceira. Levando-se em conta a determinação de "regras básicas" na construção dos gráficos pictóricos, descrita por 21% dos autores e, observando-se a falta de definição clara (e até a exclusão)[4] dos gráficos pictóricos para 42% deles, restam 37% que, embora apresentem seus exemplos de acordo com a primeira categoria, não citam as tais "regras básicas".

2.4. Definição e regras para gráficos pictóricos

Acreditamos, portanto, que os gráficos pictóricos devam ter **definição própria** além de respeitar **regras básicas** na sua construção, quais sejam as já citadas e confirmadas pelos autores enquadrados na primeira categoria e por nós mescladas e redefinidas como:

2.4.1. Sugestão de Definição:

Gráficos pictóricos, ou **pictogramas**, são diagramas construídos através do arranjo ordenado de unidades de figuras idênticas que simbolizam fatos estatísticos e, cujas quantidades representam a intensidade ou modalidades de fenômenos, ao mesmo tempo que indicam as proporcionalidades. São gráficos que carecem de precisão mas, como são atrativos, tem a principal vantagem de despertar a atenção do público leigo, sendo utilizados principalmente pela imprensa.

2.4.2. Sugestão para Regras Básicas

a) Os símbolos devem explicar-se por si próprios, serem todos do mesmo tamanho cuja unidade representará um valor de escala convenientemente adotada (unidade pictorial);
b) As quantidades ou valores maiores serão indicados por meio de uma quantidade maior de símbolos, mas nunca por um símbolo maior, permitindo-se fracionar a unidade pictorial;
c) O distanciamento entre os símbolos deve ser sempre o mesmo para que a visualização e interpretação dos resultados seja clara e objetiva;
d) Os gráficos devem proporcionar uma visão geral do fenômeno, e não detalhes minuciosos sendo desnecessária a precisão de valores representados pelos símbolos;
e) Os pictogramas estabelecem comparações gerais, nunca afirmações isoladas.

Aparentemente resolvido esse "caso" resta-nos um "problema" a ser repensado: – Como classificar as representações gráficas feitas por meio de figuras e desenhos publicados atualmente em jornais e revistas, cuja definição **não se enquadra** nesta, aqui abordada?

2.5. Gráficos ilustrativos

O termo "ILUSTRATRIVO" já foi sugerido pelo autor Murray Ralph SPIEGEL, segundo tradução de Pedro Cosentino, onde cita:

> "As cartas ou os diagramas, como os apresentados na Fig. 1-7, são denominados gráficos **ilustrativos** ou pictogramas (diagramas simbólicos) e são freqüentemente usados para apresentar os dados estatísticos de modo a despertar a atenção do público em geral."[5] (grifo nosso)

2.5.1. Sugestão para Definição:

Cremos que GRÁFICOS ILUSTRATIVOS poderiam ser definidos como: "Gráficos direcionados ao grande público, construídos através de fotos, figuras ou desenhos artísticos, que simbolizam fatos estatísticos comparando fenômenos e indicando-lhes as proporcionalidades por meio de volume, posicionamento, cores, caricaturas ou outras formas criativas quaisquer, desde que convenientes e adequados para expressar os resultados do trabalho apresentado. Por se tratarem de **gráficos de informação publicitária**, não devem existir regras básicas para sua construção ficando a critério do 'artista' transmitir as proporções de comparação entre as grandezas através dos traços e características do seu desenho, sem se preocupar com a precisão dos valores envolvidos."

3. A leitura das representações gráficas

3.1 A imprensa e o gráfico ilustrativo

Como o público em geral pode ser considerado "leigo" em assuntos estatísticos, a imprensa deve aliar seu caráter informativo, pedagógico, de educação informal e de gerador de opiniões, com a ética e cidadania na utilização deste recurso, levando-se em conta o poder de síntese e de comunicação que os desenhos incorporam. Referindo-se à formação dos jornalistas, associando modernidade e qualidade da informação e exigência dos leitores, porém, "falseando" a teoria das representações, vamos buscar em Di Franco[6], as seguintes palavras:

> "A introdução da infografia, a utilização inteligente da cor e a valorização da fotografia são, entre outras, algumas das alavancas da modernidade. Mas é importante não esquecer que a ilustração só tem sentido quando serve de roupagem, ainda que descontraída e bem humorada, para matérias consistentes. Fora disso é o **vazio**." (grifo nosso)
>
> "Mas o leitor, cada vez mais crítico e exigente, cobra qualidade informativa. O futuro está perfilando um profissional que saiba pensar com lógica, investigar sem preconceitos, escrever com elegância, e informar com clareza e isenção sobre a verdade dos fatos."

Assim, acreditamos ser oportuno, uma análise crítica desses gráficos, abordando em especial o aspecto de **representação social** que intrinsecamente

possam trazer, influenciando de certa forma a opinião do leitor na interpretação, não apenas dos dados enquanto valores, mas também daquilo que se pode transmitir pela idéia de conteúdo, forma e natureza das figuras, o que nos faz criticar a colocação de Di Franco quando diz que o **vazio** de uma ilustração não poderia causar impacto negativo no imaginário das pessoas mesmo considerando-se matéria inconsistente.

Do mesmo modo, os textos aplicados às ilustrações tem fundamental importância e significação como podemos percebe na seguinte afirmação de Lage[7]: "Assim, se uma imagem pode conter informação que não cabe em mil palavras, uma palavra pode resumir o conhecimento de mil imagens."

3.2 – A teoria das representações sociais[8]

O campo de estudos das representações sociais emerge na Europa como uma vertente crítica e anti-americana de psicologia social, através de Serge Moscovici que, tomando como antecedente o sociólogo Durkheim, demonstra a indissociação entre indivíduo, grupo e sociedade. Buscando o cruzamento entre ciências psicológicas e ciências sociais Moscovici provoca uma reflexão sobre o que é individual e o que é social, chegando a concluir que "dois" não é individual nem grupal mas um "espaço" denominado por ele como "região da intersubjetividade" ou, como propunha Gabriel Tarde, do "intermental". Dessa maneira, a psicologia não é suficiente para explicar as relações de vínculo social quando o indivíduo faz do "outro" uma extensão do seu próprio "eu". Assim, também a psicologia social enfrenta problemas ao levar em conta a noção do outro, como a fenomenologia, a especificidade das relações "intermentais" e a percepção do outro. Segundo Moscovici, essa percepção nos traz sentimentos e interpretações que podem ser entendidas como tentativas de mascaramento pois condicionamos nossas expectativas frente ao mundo: uma

reflexão mais profunda nos levaria a acreditar que nossas suposições são representações sociais.

Para entendermos melhor como ocorrem as representações sociais, vamos encontrar em Moscovici a afirmação de que é, pois, impossível dissociar o indivíduo da sociedade, de uma cultura ou um contexto histórico em que, psicanálise (Käe e Freud) e atitudes (Doise) vão delineando as maneiras e formas de procedimentos da dinâmica de construção das representações sociais quando entram em cena os sistemas de comunicação, os métodos de ancoragem, as representações culturais, a linguagem e o pensamento, como ferramentas de concretização dessas representações no imaginário das pessoas.

Os elementos afetivos, mentais e sociais ao lado da cognição, linguagem e comunicação, devem ser considerados juntamente com as relações sociais, que afetam a realidade das pessoas sobre as quais as representações sociais vão intervir. Portanto, podemos imaginar que os gráficos e textos a eles aplicados, aliados ao poder de penetração da imprensa na coletividade, são um instrumento muito forte na criação de representações sociais pelas características já citadas anteriormente, em especial quando se tornam, o único alvo de leitura, rápida e fácil, "chamativa" e atraente, em detrimento ao texto escrito, mais completo e explicativo sobre o assunto.

4. Exemplos em anexo

Para melhor entendimento e exemplificação das diferenciações entre os gráficos cujas definições se encontram claramente explicitadas nos livros e aqueles utilizados na mídia que fogem dessas definições, vamos identificar os primeiros como CONVENCIONAIS e os últimos como ILUSTRATIVOS.

Embora possam existir desenhos "chamativos" junto aos gráficos CONVENCIONAIS, podemos notar que, nestes casos, a representação gráfica dos dados é feita pela figura geométrica **convencional** como colunas

retangulares ou círculos ou traços lineares e, nos casos de gráficos ilustrativos, essa representação é feita pelo símbolo daquilo que se quer apresentar como dados da pesquisa, como por exemplo, casas, homens, objetos, flores, etc...

Com relação aos **gráficos pictóricos**, acreditamos ser de extrema importância observarmos as regras de sua construção pois, "descuidos" que temos visto em alguns casos poderiam ser evitados se fossem consideradas tais regras, valorizando sobremaneira a qualidade e apresentação desses trabalhos.

5. Análise crítica de alguns exemplos anexos

5.1 LONGE DA META: (anexo I)

Ao fundo temos a fotografia de uma floresta que pode ser a da amazônica. É um "chamativo" porém, ao pé das colunas temos a indicação de vegetações como caatinga, cerrado, pantanal, mata atlântica, mangue, restinga, ilhas e floresta amazônica. Portanto, neste caso, acredito que o caráter didático do gráfico esteja comprometido.

5.2 EMISSÕES MUNDIAIS DE CO_2 : (anexo II)

Este gráfico mostra a representação de uma indústria com as suas chaminés fumegantes emitindo CO_2. Na realidade os veículos automotores é que são os maiores responsáveis pela emissão de gases entre eles o monóxido de carbono, que pode ser fatal para o ser humano, e o dióxido de carbono (gás carbono) que absorve e retém calor contribuindo dessa forma para o efeito estufa que tende a aumentar a temperatura média na terra. Esta imagem cria a idéia de que **apenas as indústrias emitem CO_2**; as chaminés poderiam, talvez, ser substituídas pelos escapamentos de veículos pois embora as indústrias

também possam liberar gás carbônico (caso das refinarias), a poluição mais significativa provocada pelas indústrias é constituída de material pesado, partículas e não gases.

5.3 A FÓRMULA DA DIVISÃO (anexo VI)

O título sugere uma operação matemática. Fala em frações, ou seja, dois terços, mas os valores são apresentados em porcentagens. Fica difícil **ver** os dois terços de que trata o título, a menos da representação dos dois comprimidos e uma moeda: dois entre três.

Outro detalhe fica por conta, justamente da moeda misturada aos comprimidos, dando a impressão de que a moeda saiu do frasco, ou seja, remédio é dinheiro, custa caro, só compra quem pode.

5.4 A CURVA DA DESTRUIÇÃO (anexo VIII)

Temos aqui uma foto, não um desenho. Esta é a representação de que estamos colocando fogo na Amazônia pois traz a idéia de **lenha**, madeira para ser queimada. Assim, temos o início de representações sociais negativas sobre o povo brasileiro que vão sendo criadas no imaginário das pessoas como, por exemplo, a de que estamos queimando a floresta amazônica ou de que ela é o pulmão do mundo e é necessário preservá-la para termos oxigênio no futuro. Este gráfico, na realidade uma foto, acaba reforçando essas representações.

Notas

1. Faculdades Integradas de Itapetininga – FII – cursos de Direito, Administração, Comunicação Social e Educação Física, mantidos pela Fundação Karnig Bazarian – FKB – na cidade de Itapetininga/SP.
2. Coriolano M. MARTINS, *Elementos de Estatística*, p. 190.
3. Fabio Cárdenas TABARES, *Producto Turístico*, p. 107
4. Lauro S. V. de CASTRO no seu livro *Pontos de Estatística* cita, no item 4.2 – Gráficos Estatísticos – "Excluindo as representações pictóricas, isto é, aquelas que tem cunho fantasista..." (p. 57).
5. Murray Ralph SPIEGEL, *Estatística*, p. 23
6. Carlos Alberto Di FRANCO, *Jornalismo, Ética e Qualidade*, p. 21 e 42
7. Nilson LAGE, *Estrutura da Notícia*, p. 7
8. Sobre o assunto, consultar:

   JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). *Textos em Representações Sociais*, Vozes, 1.997

   GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia da prática social*, Vozes, 1.992

   REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social, Cortez, 1.997

   SPINK, Mary Jane (orgs). *O Conhecimento no Cotidiano*, Brasiliense, 1.995

6. Referências bibliográficas

CASTRO, Lauro Sodré Viveiros de. *Pontos de Estatística*. 15. ed., Rio de Janeiro, Editora Científica, 1.970.

CRESPO, Antonio Arnot. *Estatística Fácil*. 13. ed., São Paulo, Saraiva, 1.995.

Di FRANCO, Carlos Alberto. *Jornalismo, Ética e Qualidade*. 1. ed., Petrópolis, Vozes, 1.995.

LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia*. 3. ed., São Paulo, Ática, 1.993.

MARTINS, Coriolano M. *Elementos de Estatística*. 2. ed., São Paulo, Atlas, 1.945.

SPIEGEL, Murray Ralph. *Estatística*. Trad. de Pedro Cosentino, 11. ed., Rev. por Carlos José Pereira de Lucena, 1. ed., São Paulo, McGraw-Hill do Brasil Ltda./MEC, 1.979.

TABARES, Fabio Cárdenas. *Producto Turístico*. 2. ed., México, Trillas, 1.998.

TORANZOS, Fausto I. *Estatística*. 1. ed. Trad. de Luiz Aparecido Caruso, São Paulo, Mestre Jou, 1.969.

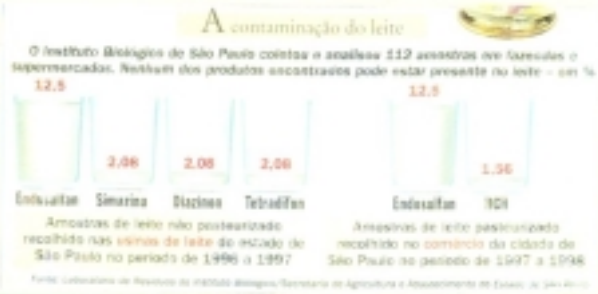
7. ANEXOS

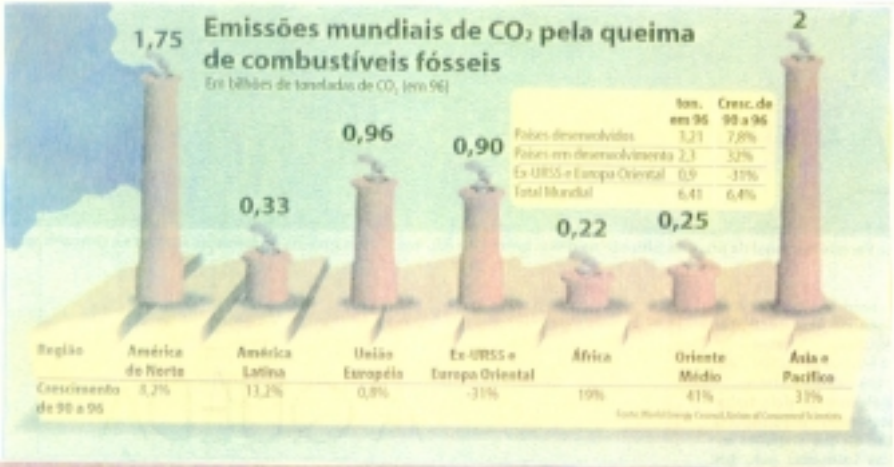
I – Colunas – Convencional
II – Colunas – Ilustrativo
III – Barras – Convencional
IV – Barras – Ilustrativo
V – Setores – Convencional
VI – Setores – Ilustrativo
VII – Lineares – Convencional
VIII – Lineares – Ilustrativo
IX – Pictogramas

Cesário de Moraes Leonel Ferreira – e-mail: leone@ebras.com.br
Mestrando do curso de Educação em Ciências
Universidade de Sorocaba – SP
Julho/99

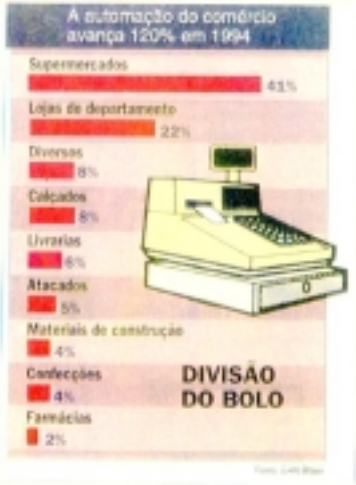
COLUNAS - CONVENCIONAL

COLUNAS - ILUSTRATIVO



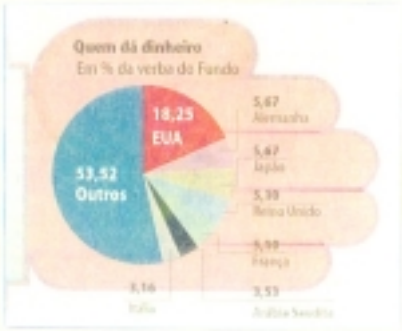


BARRAS - CONVENCIONAL

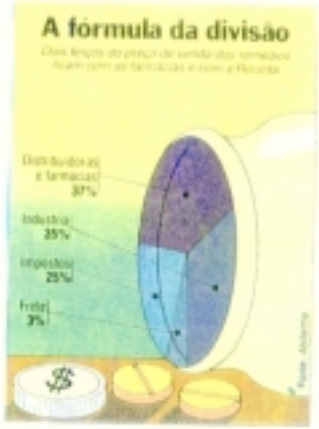


BARRAS - ILUSTRATIVO

SETORES - CONVENCIONAL



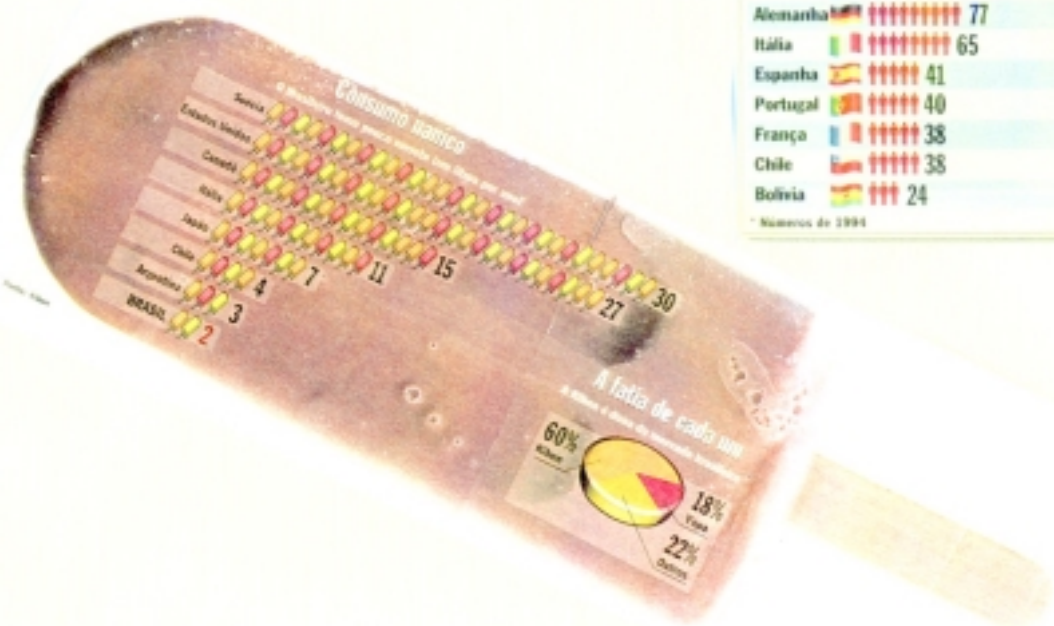
SETORES - ILUSTRATIVO



LINEARES - CONVENCIONAL

LINEARES - ILUSTRATIVO

PICTOGRAMAS



A importância dos vizinhos

Seis em cada dez estrangeiros que visitam o Brasil vêm de países sul-americanos (em milhares por ano)*

Argentina	730
Uruguai	154
EUA	133
Paraguai	93
Alemanha	77
Itália	65
Espanha	41
Portugal	40
França	38
Chile	38
Bolívia	24

* Números de 1994

Fonte: Embratur

CATEGORIA DA MODALIDADE NA ANÁLISE DE TEXTOS DA MÍDIA

Maria Inez Mateus Dota

0. Introdução

Na teoria das operações enunciativas do lingüista francês Antoine Culioli (1976, 1985 e 1990), a categoria da modalidade, decorrente da operação de modalização, é definida como a atitude do sujeito face àquilo que enuncia e face ao seu interlocutor. Neste trabalho, fundamentamos a análise de dois textos, publicados nas revista Time e Newsweek, em quatro tipos de modalidade, apresentados pelo autor, embora ele próprio observe que uma operação de modalização pode pertencer a mais de um tipo, uma vez que essas operações se imbricam em suas configurações no texto.

Nessa tipologia, a modalidade 1 ocorre: com a asserção – o enunciador valida o conteúdo da relação predicativa, afirmando ou negando; com a interrogação – o enunciador não assume a posição entre o afirmativo e o negativo e propõe ao co-enunciador a decisão sobre a validação; com a injunção – termo que recobre a súplica, o pedido e a sugestão, isto é, algo que pode vir a ser verdadeiro ou falso; com o hipotético – ou o enunciador coloca a hipótese de maneira absoluta, considerando como sabida a existência da relação predicativa ou ele emite uma hipótese positiva, de preferência com relação a uma hipótese negativa colocada anteriormente.

A modalidade 2, conhecida como modalidade epistêmica, exprime uma ausência de certeza por parte do enunciador quanto à validação da relação predicativa; não se trata de falso ou verdadeiro, como ocorre na asserção, mas de uma avaliação essencialmente quantitativa, oscilando entre o provável, o improvável, o possível, o incerto, etc..

A modalidade 3, ou apreciativa, não visa à assunção da relação predicativa, mas à sua quantificação; trata-se de fazer uma apreciação sobre o caráter bom, ruim, feliz, infeliz, etc., do conteúdo da relação predicativa e, também, fazer apreciações que incidem sobre partes dessa relação; a modalidade apreciativa se compõe com a asserção para qualificar o validado, ou com o não-certo para qualificar o valor distinto ou previsto.

A modalidade 4 é chamada de modalidade intersubjetiva, uma vez que se refere às relações entre sujeitos, sujeito enunciador e sujeito do enunciado e sujeito enunciador e co-enunciador. Encontram-se aqui os valores deônticos como ordem, permissão, desejo, sugestão, vontade, causação, possibilidade e capacidade.

Baseando-nos, assim, na categoria da modalidade, fazemos, a seguir, uma análise de dois textos da mídia sobre um mesmo assunto, publicados em duas revistas diferentes, dentro de uma mesma semana. Tal análise recai sobre marcas lingüísticas como a escolha do léxico, tempos verbais, modais e discurso direto/indireto que conduzem à atitude dos sujeitos enunciadores nos textos. A partir dessa análise, preparamos exercícios de compreensão para serem trabalhados em sala de aula, com a finalidade de guiar o entendimento dos alunos/leitores em suas atividades de leitura, levando-os a procurar, nos textos, marcas da modalidade e a comparar o posicionamento dos jornalistas que assinam os artigos.

1. Análise dos textos

Os artigos analisados comentam o trabalho de investigação do Shin Bet - serviço secreto de Israel -, após o assassinato do primeiro ministro Yitzhak Rabin pelo também judeu Yigal Amir, bem como as especulações sobre outros envolvidos no crime.

1.1. Texto 1: The smooth assassin (Time, November 27, 1995, anexo 1)

Em primeira instância, a análise do texto nos mostra, de um lado, o comprometimento do sujeito enunciador, ao relatar fatos relacionados com o assassinato de Yitzhak Rabin e com a encenação do ocorrido (modalidade 1 - asserção) e, de outro, a falta de comprometimento do enunciador, quando especula o envolvimento de outras pessoas com o crime, além de Yigal Amir (modalidade 2 - epistêmica). Trata-se de uma postura justificável por parte do jornalista, uma vez que, no momento em que o artigo é escrito, ainda não se tem provas de todo o envolvimento que cerca o assassinato.

Vejamos, assim, alguns exemplos de asserções que remetem ao crime e à sua reconstituição, onde o sujeito enunciador valida o conteúdo das relações predicativas aqui presentes:

(1) Under Eerie yellow strobe lights at 3 a.m. in Tel Aviv's newly named Yitzhak Rabin Square, Yigal Amir again fired a pistol at a victim less than a meter away. (l. 1-5)

(2) This time the gun was a toy and the Prime Minister, whom Amir assassinated on the same spot 12 days before, was played by a policeman. (l. 5-8)

(3) Amir wore a white bulletproof vest, and a chain around his waist yoked him to police escorts while he coolly re-enacted the killing for official video cameras. (l. 9-13)

(4) What kind of help he had, however, is still unresolved. (l. 20-21)

Observamos que há enunciados não assumidos pelo autor do artigo, mas por outros locutores introduzidos no texto, conforme indicamos abaixo:

(5) The head of Shin Bet, Israel's domestic secret service, admitted that when an informant warned the government in the spring about an impending attempt on Rabin's life, security forces did not respond. (l. 80-84)

(6) Reserve soldier Shlomi Halevi told military intelligence on June 15 that he was in toilet stall in a Tel Aviv bus station men's room at 12:30 a.m. when he overheard an ominous conversation. (l. 85-89)

(7) He claimed two men were discussing how a short Yemenite man wearing a yarmulke planned to murder Rabin, and had even twice confessed his intentions in synagogue. (l. 89-93)

(8) He already had the pistol, one of them said. (l. 93-94)

As formas verbais acima grifadas - "admitted", "warned", "told", "claimed" e "said"-, marcas explicítas do discurso indireto, demonstram o cuidado do jornalista em passar as asserções (modalidade 1) que remetem a informações e co-responsabilidade pelo crime a outros locutores, ou seja, o "Shin Bet", o soldado da reserva Shlomi Halevi e dois homens cujos nomes não foram mencionados.

A modalidade 1 é, ainda, marcada, no texto, pela injunção, quando, numa citação de discurso direto, o sujeito enunciador coloca a multidão (um outro locutor do texto) se dirigindo ao assassino Yigal Amir e expresando o seu desejo:

(9) "Murderer, die! Maniac! You piece of garbage!" shouted Israelis from behind the barricades. (l. 13-15)

O imperativo, acima utilizado, remete a uma relação predicativa que pode vir a ser verdadeira ou falsa e que, paralelamente, possui "propriedades que são de ordem da forma modal intersubjetiva" [modalidade 4] (Culioli, 1985, p. 81).
Outros enunciados, entretanto, mostram uma incerteza por parte do sujeito enunciador quanto à validação de relações predicativas. Confiram as marcas lingüísticas, assinaladas abaixo pelos modalizadores grifados:

(10) ...yet they do not seem to have found proof of an organized network acting on orders from any hierarchy. (l. 30-32)

(11) But intelligence sources say Har-Shefi, a friend of Amir's, was most likely to be guilty only of teasing him to follow through on his boasts about killing Rabin. (l. 46-49)

(12) But secutity officials believe the suspects outside the inner circle may have known only generally about the assassination plot and failed to stop it. (l. 52-56)

(13) Last week Avishai Raviv, the acknowledged leader of the secretive extremist group Eyal, was released under house arrest, indicating he was probably not involved in the assassination itself. (l. 56-60)

(14) The unidentified rabbi with whom Adani consulted agreed that under Jewish law Rabin could be considered a rodef - someone threatening to kill Jews by his actions - and therefore deserved to be killed, but the rabbi would not authorize such an execution. (l. 115-123)

Também, no texto, um registro da modalidade apreciativa corrobora a constatação de incerteza quanto às investigações sobre o crime, marcado nas escolhas lexicais "considerable darkness":

(15) Investigators, "are still considerable darkness," says an intelligence source. (l. 77-79)

A modalidade 4 - intersubjetiva - mostra, neste artigo, a relação entre o sujeito enunciador e o sujeito do enunciado:

(16) ...but they [the investigators] cannot apply the same harsh psychological and physical methods to Israelis: the law forbids many such techniques except to prevent an imminent act of terror. (l. 70-74)

Com o modal "cannot", na forma negativa, o sujeito enunciador coloca uma proibição para o sujeito do enunciado, os investigadores. Tal restrição é, ainda, ancorada na expressão "the law forbids", onde o conteúdo semântico da forma verbal "forbids" já assinala proibição.

1.2. Texto 2: Like a wounded animal (Newsweek, November 27, 1995, anexo 2)

Tal como no texto The smooth assassin, o sujeito enunciador assume, com a asserção (modalidade 1), alguns enunciados deste artigo que relatam fatos e situações de antes e depois do assassinato de Yitzhak Rabin. Confiram nos seguintes exemplos, entre outros:

(17) The circumstances of Yitzhak Rabin's death were bad enough: Shin Bet bodyguards were literally looking the other way when Yigal Amir pumped two bullets into Rabin from hearly point-blank range. (l. 8-12)

(18) Israel still faces threats from radical Palestinians opposed to peace. (l. 20-22)

(19) Rabin's death was not Shin Bet's worst nightmare. (l. 34-35)

(20) The mistakes made before and during the assassination don't inspire confidence. (l. 52-54)

(21) After the assassination, "K" offered his resignation to Acting Prime Minister Shimon Peres: it was turned down - for the time being. (l. 105-110)

Outros exemplos de asserção são assumidos por vários interlocutores introduzidos no texto, com o discurso direto ou indireto:

(22) ...security officials conceded they got a key lead on the assassin as far back as June - but never pursued it. (l. 13-15)

(23) Says a Shin Bet insider: "We're riding on the rims." (l. 17-18)

(24) The agency's head ... told the Knesset subcommittee on intelligence last week that nobody expected a Jew to kill the prime minister. (l. 25-30)

(25) In June, a Reserve soldier told police he had overheard a conversation in the restrooms of the Tel Aviv Central Bus Station. (l. 65-67)

Os grifos acima, marcas do discurso relatado (direto ou indireto), mostram a recusa do jornalista em assumir determinados enunciados, relativos a fatos, até aquele momento, não esclarecidos.

A modalidade 1 também se faz presente, com a asserção numa citação biblíca, na qual observamos que o sujeito enunciador lança mão de um intertexto (a Bíblia), para caracterizar o clima do serviço secreto de Israel:

(26) It is by stratagems that you wage war (Prov. 24:6). (l. 4-6)

Ainda como exemplos de modalidade 1, temos uma interrogação, onde o sujeito enunciador solicita ao co-enunciador (o leitor) que faça a validação da relação predicativa <Shin Bet - estar equipado - para enfrentar fanáticos>:

(27) But is Shin Bet equipped to take on the fanatics? (l. 51-52)

Com a pergunta, o jornalista instaura uma dúvida com relação à competência do serviço secreto de Israel. Essa interrogação marca a presença do outro no texto – o co-enunciador (ou interlocutor)-, a quem o enunciador solicita que se pronuncie sobre a asserção da relação predicativa (modalidade 1), fazendo, ao mesmo tempo, uma pressão sobre esse co-enunciador (modalidade 4).

Em (28) abaixo, o sujeito enunciador introduz um locutor que coloca a validação da relação predicativa num plano hipotético, configurando, assim, mais um exemplo de modalidade 1:

(28) He [a soldier] says he would have told investigators the whole truth if they had pressed him - but they didn't. (l. 74-76)

Como no texto 1, a incerteza do sujeito enunciador é marcada em vários exemplos de modalidade 2 - epistêmica. Observemos alguns exemplos e respectivos grifos, nos modalizadores, que se seguem:

(29) This is: Jewish anti-peace extremists could bomb the Dome of the Rock mosque, a potent symbol for Muslims everywhere. (l. 35-38)

(30) Destruction of the shrine atop the ruins of the Second Jewish temple would likely derail the peace process and set off a wave of retaliation against Jews around the world. (l. 38-43)

(31) The principle of destroying the mosque was right, is right, and will always be right," says Yehuda Etzion, a member of the Jewish Underground. (l. 43-46)

(32) Some now worry that intelligence officials may overcompensate for their recent lapses by focusing on Jewish extremists and taking some of the heat off arab terror groups. (l. 82-86)

A modalidade 3 - apreciativa - se combina com a asserção, conforme assinalamos nos enunciados que se seguem:

(33) Last week the story got worse...(l. 12-13)

(34) The agency is utterly deflated. (l. 16)

(35) Last week, when authorities had Amir re-enact the crime, he showed them how easily he walked out of the shadows and right up to Rabin. (l. 60-63)

Essas avaliações presentes nos grifos de (33), (34) e (35) mostram o julgamento do sujeito enunciador sobre o clima que se instalou no serviço secreto de Israel, após o assassinato de Yitzhak Rabin.

O texto inclui, ainda, exemplos de modalidade 4, onde os modais, abaixo grifados, apresentam-se no interior da relação predicativa para colocar uma propriedade do sujeito:

(36) The agency's head - who can be identified only by the first letter of his surname ... (l. 25-27)

(37) "I think they know they are the best intelligence service in the world, and I think they can prove it." (l. 125-129)

Também são exemplos de modalidade 4, com valores deônticos, aqueles enunciados em que o locutores introduzidos pelo sujeito enunciador exercem pressão sobre os sujeitos dos enunciados, com os modais "should" e "must" e com o uso do imperativo negativo:

(38) His critics say he [the agency's head], of all people, should have known better. (l. 32-33)

(39) Jewish fundamentalists believe the temple must be rebuilt. (l. 42-43)

(40) ..."Don't tell me what to do". (l. 59-60)

Em (38), temos uma obrigação imposta pelos críticos à atuação do chefe do serviço secreto; em (39), temos uma necessidade, constatada a partir da situação de destruição de templos em Israel; e, em (40), temos uma ordem proibitiva do locutor para o interlocutor.

2. Considerações finais e exercícios

Esta análise da categoria da modalidade nos mostra, em ambos os textos, sujeitos enunciadores preocupados em colocar os fatos relativos ao assassinato de Yitzhak Rabin e às conseqüentes investigações, utilizando asserções e apreciações. Os dois jornalistas demonstram cuidado em não assegurar, categoricamente, os resultados das investigações, uma vez que estas, ainda, não estão concluídas; lançam mão, principalmente, da modalidade epistêmica.

Propomos, na seqüência, exercícios de compreensão sobre os dois textos analisados acima, com a finalidade de guiar a atividade de entendimento dos alunos/leitores, relacionando modalidade/marcas lingüísticas e comparando a posição dos autores com relação ao assunto abordado.

1. Indique períodos dos textos que demonstram certeza sobre os fatos relacionados com o assassinato de Yitzhak Rabin.
Constatações dos jornalistas:
Texto1:_____
_____
_____
_____
_____
Texto 2:_____
_____
_____
_____
Constatações de outras pessoas citadas no texto:
Texto 1:_____
_____
_____
_____
Texto 2:_____
_____
_____
_____

Esse exercício visa levar os alunos a perceberem quais são os enunciados assumidos pelo sujeito enunciador e quais aqueles assumidos por outros interlocutores introduzidos nos textos, recobrindo, dessa forma, as asserções. O exercício 2, abaixo, objetiva fazer com que os aprendizes reflitam sobre a pertinência da introdução de outros locutores nos textos e apontem marcas do discurso direto e indireto.

2. Justifique constatações de outras pessoas, além do jornalista, e aponte marcas, nos períodos acima, que evidenciam não serem as declarações dos jornalistas responsáveis pelos artigos.

Texto 1:_____
_____
Texto 2:_____
_____

3. Aponte a diferença entre o uso do imperativo, nos períodos abaixo:
a. “Murderer, die! Maniac! You piece of garbage!” (l. 13-14, Texto 1)
b. "Don't tell me what to do" (l. 59-60, Texto 2)
_____
_____

O exercício 3 tem como objetivo levar os alunos a estabelecerem a diferença entre dois valores do imperativo: desejo e proibição.

4. Há, nos textos, períodos que demonstram incerteza por parte do jornalista ou de outras pessoas citadas? Em caso positivo, aponte as marcas dessa incerteza.
Texto 1: _____
_____
_____
_____
Texto 2:_____
_____
_____
_____

Esse exercício pretende guiar os alunos para a identificação dos enunciados que configuram a modalidade epistêmica, isto é, aqueles que mostram dúvidas do sujeito enunciador com respeito à validação das relações predicativas.

5. Identifique palavras ou expressões que mostram a avaliação dos jornalistas sobre a situação em Israel após o assassinato de Yitzhak Rabin.
Texto 1:_____
_____
Texto 2_____
_____

Com o exercício 5, objetivamos a identificação de palavras ou expressões que marcam avaliações dos jornalistas sobre a situação criada pelo assassinato de Yitzhak Rabin.

6. Você identifica algum desses valores nos textos: proibição, necessidade, obrigação, sugestão, ordem? Em caso afirmativo, cite os períodos e grife as marcas de tais valores.
Texto 1:_____
_____
Texto 2: _____
_____

O exercício 6 visa a levar os aprendizes à identificação de valores deônticos e suas respectivas marcas.

7. Por que o jornalista usa a interrogação em "But is Shin Bet equipped to take on the fanatics?" (l. 51-52, Texto II)
_____
_____

Objetivamos, no exercício 7, levar os leitores em língua inglesa a refletirem sobre o valor da interrogação, como forma de envolver o co-enunciador (os próprios leitores) na constatação de fatos relativos ao assunto em foco.

Referências bibliográficas

CULIOLI, A. Transcription du séminaire de D.E.A.- 1975-1976. Paris: Université de Paris VII, D.R.L., 1976.
_____. Notes du séminaire de D.E.A.- 1983-1984. Paris: Poitiers, 1985.
_____. Pour une linguistique de l'énonciation. Paris: Ophrys, 1990.

Anexo1

■ ISRAEL

The Smooth Assassin

The country asks if a rabbi approved Amir's act, and suspects resist police efforts to make them talk

By JOHANNA MCGEARY JERUSALEM

TAK, TAK, TAK. UNDER EERIE YELLOW strobe lights at 3 a.m. in Tel Aviv's newly named Yitzhak Rabin Square, Yigal Amir again fired a pistol at a victim less than a meter away. This time the gun was a toy and the Prime Minister, whom Amir assassinated on the same spot 12 days before, was played by a policeman. Amir wore a white bulletproof vest, and a chain around his waist yoked him to police escorts while he coolly re-enacted the killing for official video cameras. "Murderer, die! Maniac! You piece of garbage!" shouted Israelis from behind the barricades.

In Israel it is customary for confessed murderers to re-enact their crimes, and Amir performed so smoothly that there can be no doubt about what he did and how he did it. What kind of help he had, however, is still unresolved. Security forces keep proclaiming the assassination sprang from a conspiracy, but they have yet to offer hard evidence of the theory. Police and secret-service interrogators have spent days questioning the eight young religious zealots in custody, yet they do not seem to have found proof of an organized network acting on orders from any hierarchy.

Intelligence sources say that only three of the suspects—Yigal, his brother Hagai and their friend Dror Adani—made up a self-appointed cell of executioners and will be charged with plotting to kill Rabin. Margalit Har-Shefi, 20, a female student at Bar Ilan University, was the latest suspect to be arrested. When she was taken to court, police described her as a "central and dominant figure" and part of the "inner circle" with the other three. But intelligence sources say Har-Shefi, a friend of Amir's, was most likely to be guilty only of teasing him to follow through on his boasts about killing Rabin.

Those four and the others in custody shared the mind-set of Jewish extremism and made plans to attack Arabs. But security officials believe the suspects outside the inner circle may have known only generally about the assassination plot and failed to stop it. Last week Avishai Raviv, the acknowledged leader of the secretive extremist group Eyal, was released under house arrest, indicating he was probably not involved in the assassination itself. It is thought he may have turned state's witness. But investigators are not finding it easy to crack all the suspects. While some, like Hagai Amir, quickly told police what they wanted to know, Yigal has offered only intermittent cooperation aside from his confession, and others are not breaking down as hoped. The investigators have long experience successfully grilling Palestinians, but they cannot apply the same harsh psychological and physical methods to Israelis: the law forbids many such techniques except to prevent an imminent act of terror. Meanwhile, the milder pressures—sleep deprivation, no clean clothes, no visits with attorneys—have failed to elicit all the information police are seeking. Investigators, "are still in considerable darkness," says an intelligence source.

Security forces keep proclaiming a grand conspiracy, but they have yet to provide hard evidence to support the theory

NIGHTMARE REPLAY: Demonstrating how he shot Prime Minister Rabin, Amir, center, aims at a policeman in plaid

The head of Shin Bet, Israel's domestic secret service, admitted that when an informant warned the government in the spring about an impending attempt on Rabin's life, security forces did not respond. Reserve soldier Shlomi Halevi told military intelligence on June 15 that he was in a toilet stall in a Tel Aviv bus station men's room at 12:30 a.m. when he overheard an ominous conversation. He claimed two men were discussing how a short Yemenite man wearing a yarmulke planned to murder Rabin, and had even twice confessed his intentions in synagogue. He already had the pistol, one of them said. But security officials who heard the report decided it was not specific enough to act on.

Last week Halevi acknowledged that he had spun a tale about the encounter: in fact his information was more precise and accurate than he conveyed. His friend Hila Frank, a right-wing activist at Bar Ilan, specifically named Amir as the plotter. Halevi had wanted to warn police without damaging Amir if the story proved untrue.

Eager to substantiate their conspiracy theories, police are also trying to trace a thread of responsibility to rabbis who might have issued the Jewish equivalent of a Muslim *fatwa*, offering religious sanction for political murder. On Thursday Adani told police that Amir had asked him to obtain a rabbinical blessing for the assassination. The unidentified rabbi with whom Adani consulted agreed that under Jewish law Rabin could be considered a *rodef*—someone threatening to kill Jews by his actions—and therefore deserved to be killed, but the rabbi would not authorize such an execution. Since Rabin's assassination, an ultra-Orthodox weekly published a rabbinical ruling allowing Jews to kill acting Prime Minister Shimon Peres.

As Israelis pondered their responsibility for this national tragedy, the deeper causes of Rabin's murder were plain to view. At dawn Monday, Israeli troops drove quietly out of Jenin, a dusty Palestinian city in the northern West Bank, as hundreds of blue-clad Palestinian police marched in to the beat of drums and shouts of welcome. "Now we are free," crowed a young resident as the first West Bank town liberated from occupation under the Oslo II agreement celebrated its independence. "This is what we have waited so long to achieve." What brings this young Palestinian such joy is what has caused Yigal Amir's rage. ■

Anexo 2

WORLD AFFAIRS

ISRAEL

'Like a Wounded Animal'

The spies of Shin Bet are hanging their heads after the Rabin debacle

By Jeffrey Bartholet

THE AGENTS OF ISRAEL'S SHIN BET intelligence service have a favorite line from the Bible posted on their office walls: IT IS BY STRATAGEMS THAT YOU WAGE WAR (Prov. 24:6). But their stratagems failed to save the prime minister's life two weeks ago. The circumstances of Yitzhak Rabin's death were bad enough: Shin Bet bodyguards were literally looking the other way when Yigal Amir pumped two bullets into Rabin from nearly point-blank range. Last week the story got worse: security officials conceded they got a key lead on the assassin as far back as June—but never pursued it.

The agency is utterly deflated. Says a Shin Bet insider: "We're riding on the rims." And at a time when agency operatives have never felt worse, their services are needed as never before. Israel still faces threats from radical Palestinians opposed to peace. And the nation is awakening to the fact that Jewish foes of peace are willing to break the longstanding taboo against political murder between Jews. The agency's head—who can be identified only by the first letter of his surname—told the Knesset subcommittee on intelligence last week that nobody expected a Jew to kill the prime minister. Yet "K" had specialized in Jewish extremism, and even wrote his master's thesis on right-wing radicals. His critics say he, of all people, should have known better.

MATT HERRON—AP

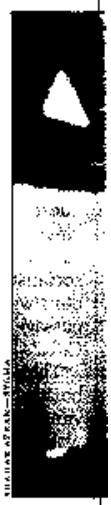
Clear failures: *Amir showed police how easy it was to approach Rabin, Peres is now under much tighter security (below)*

Rabin's death was not Shin Bet's worst nightmare. This is: Jewish anti-peace extremists could bomb the Dome of the Rock mosque, a potent symbol for Muslims everywhere. Destruction of the shrine atop the ruins of the Second Jewish Temple would likely derail the peace process and set off a wave of retaliation against Jews around the world. Jewish fundamentalists believe the temple must be rebuilt. "The *principle* of destroying the mosque was right, is right, and will always be right," says Yehuda Etzion, a member of the Jewish Underground, an armed cell that, before it was broken up by police in 1984, plotted to blow up the mosque. Until Rabin's assassination, few Israelis took such talk seriously.

Now more of them do. But is Shin Bet equipped to take on the fanatics? The mistakes made before and during the assassination don't inspire confidence. The Shin Bet security team clearly failed to secure the area around the prime minister's car. When a Shin Bet agent asked a police officer to post another man in the zone, the policeman snapped back: "Don't tell me what to do." Last week, when authorities had Amir re-enact the crime, he showed them how easily he walked out of the shadows and right up to Rabin. Intelligence

gathering also broke down. In June, a Reserve soldier told police he had overheard a conversation in the restrooms of the Tel Aviv Central Bus Station. Two men were talking about a third person—a small man of Yemenite origin who wore a yarmulke and owned a pistol—who was planning to kill Rabin. As it turns out, the soldier knew more than he first admitted, including that the Yemenite man in question was Yigal Amir. He says he would have told investigators the whole truth if they had pressed him—but they didn't. An Israeli journalist reported that one of the Jewish radicals close to Amir—a man detained by police after the assassination and later released—was a Shin Bet mole. His supposed code name: Champagne.

Some now worry that intelligence officials may overcompensate for their recent lapses by focusing on Jewish extremists and taking some of the heat off Arab terror groups. The most-wanted man on the Shin Bet list—Yehya Ayyash, known as The Engineer—has already eluded capture for more than two years. Ayyash made the bombs for some of the most devastating suicide attacks against Israelis. Security officials are bracing for another major attack on or around Dec. 5. That will be the end of the 40-day mourning period for Dr. Fathi Shikaki, leader of the Palestinian Islamic Jihad organization, shot dead in Malta on Oct. 29. Islamic Jihad has accused Israel's Mossad of carrying out the hit; Israel has not denied it.



To its credit, Shin Bet hasn't shirked responsibility for the Rabin debacle. After the assassination, "K" offered his resignation to Acting Prime Minister Shimon Peres; it was turned down—for the time being. Israeli officials now are waiting for a government-appointed Commission of Inquiry to complete its investigation. The initial inquiry within Shin Bet was damning enough—and led to the resignation of the head of Shin Bet's security department and the suspension of three other senior men. According to Shin Bet insiders, more senior administrators will likely follow, including the chief of the department that monitors Jewish extremists. Some veterans think intelligence gathering will improve as a result of the current crisis. Shin Bet "is like a wounded animal now," says Gideon Ezra, who was a deputy head of the agency until last February. "I think they know they have to prove to the public that they are the best intelligence service in the world, and I think they can prove it." As a first step, they'll have to reconsider their stratagems. ■

LEITORES/AS E LEITURA NO BRILHANTE E RISONHO MUNDO DA *CARAS*

Rosa Maria Hessel Silveira
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

A revista CARAS foi lançada em 1993 no Brasil, na esteira de outras publicações internacionais do gênero, com o objetivo explícito de ser uma revista que enfocasse "personagens famosos, (...) pessoas de destaque, enfim, (...) celebridades" (Vivian, 1993), procurando, conforme declarava à época seu diretor de redação, "mostrar o lado alegre do país que ainda resiste à crise, à recessão e à depressão". Em pouco tempo, firmou seu perfil de revista ilustrada semanal de grande penetração em várias classes sociais, através de uma dosagem semanal de representações de "personagens famosos", retratados preferencialmente em suas casas, viagens, festas e compras. Tornou-se, por assim dizer, a revista das salas de espera de médicos, dentistas e salões de beleza, oportunizando inclusive a cristalização de uma expressão reservada a veículos de grande repercussão: "saiu na CARAS"... Por outro lado, não deixou de atrair o desdém da intelectualidade nacional e ser alvo de uma crítica sistemática que poderia ser simbolizada por definições como as de Fernando de Barros e Silva (1997) - "é menos uma revista e mais um tratado geral de sociologia brasileira, onde está condensado o essencial da nossa desfaçatez" - e de Arnaldo Jabor - "precioso museu colorido de nossa caretice", onde "os luminosos sorrisos espantam qualquer fratura de mundo imperfeito" e tudo se completa com uma "solidez acrítica", em que "não há Brasil em volta" (1994).

Neste "mundo de papel" construído semanalmente pela revista CARAS, com notável homogeneidade de enfoques, temáticas e estratégias semiótico-discursivas, nosso interesse se voltou para as representações de objetos de leitura, de atos de leitura e de leitores/as que estariam aí se constituindo, principalmente através das fotografias – absolutamente predominantes em relação ao texto escrito. Procuramos, inicialmente, nos lançar numa "compreensão" mais detida do mundo criado pela revista, para buscar em seguida algumas das variadas dimensões de tais representações, inspirando-nos sobretudo

na análise de Fraisse et alii (1997), em sua análise das cenas de leitura na fotografia, pintura e cartaz. É importante ressaltar que tomamos como base para nossa investigação o conceito de "representação" tal como ele vem sendo proposto e utilizado nos Estudos Culturais de origem britânica, ou seja, como consistindo de formas de apresentar, nomear, simbolizar determinados sujeitos, grupos, atividades, etc, formas essas que vêm a constituir "verdades discursivas". Neste sentido, em nossa vida cotidiana convivemos com representações de trabalho, gênero, idade, atividade, sistemas políticos, religiões, culturas, etc., e tais representações estão em permanente disputa por uma supremacia simbólica. Dentro desse referencial teórico, influenciado pelo pensamento pós-estruturalista e pelas concepções foucaultianas, não está em questão o exame das relações entre as representações e a verdade fatual, quanto mais não seja porque tal verdade fatual também está atravessada, matizada pelos discursos que a significam. Por outro lado, nos atribuirmos um posto privilegiado de verificação dessa verdade seria, no mínimo, pretensioso, e, em mais larga escala, contraditório com o próprio conceito de representação.

Interessou-nos, isso sim, buscar as representações correntes, atribuir-lhes significações e colocá-las em conexão com outras representações, com outros significados e outras visões tradicionalmente ligadas aos materiais, sujeitos e ações da leitura.

O ESTUDO - alguns delineamentos

Tomamos como recorte para investigação um conjunto de 26 edições nacionais recentes (todas do ano de 99) da revista e procedemos ao levantamento e análise de todas as fotos das matérias que se relacionassem com objetos, formas e atos de leitura, o que resultou num total de 150 fotos. Deixamos de lado fotos vindas de agências internacionais, fotografias de campanhas publicitárias, fotos ilustrativas das "pílulas" de noticiário da revista, detendo-nos nas reportagens que têm sido a espinha dorsal da mesma e que constituem a vitrine semanal do que andam fazendo (evidentemente, o uso de "fazendo" pode ser questionado, em muitos casos) os "famosos".

Julgamos necessária uma compreensão maior do mundo de CARAS e procuramos rastrear o que constitui o eixo comum da maioria das reportagens. Em primeiro lugar, quem são os "famosos" da CARAS ? Atores, atrizes, artistas de várias áreas, modelos,

empresários/as de “sucesso”, políticos (e parentes), desportistas, embaixadores, colunistas sociais, cabelereiros “famosos”, banqueiros, restauradores, escritores de alta vendagem, juízes, profissionais liberais “renomados”... poderiam constituir uma lista inicial de referência. Há um predomínio claro de nomes que estejam “no auge da onda” na mídia, pelo apelo óbvio que têm para o público, mas ao lado de tais nomes também há espaço para os indivíduos que dão grandes festas (casamentos de filhas e filhos, bodas de prata luxuosamente festejadas são “prato cheio” para a revista) e para outros nomes que, momentaneamente, por um motivo ou outro (às vezes trágico, como o caso do desportista Lars Grael) estejam no noticiário nacional. Essa aparente diversidade de ocupações dos personagens retratados, entretanto, não redunda em uma heterogeneidade de suas representações na revista. O que fazem, então, esses personagens neste jogo de representações ?

Apresentam novos parceiros, viajam por..., sonham com suas carreiras, planejam mudanças, festejam o sucesso [ou eventos familiares], mostram novo visual, vivem grandes fases, descansam, se divertem, cuidam do corpo e espírito, refazem a vida (após algum insucesso), meditam, revelam como conciliam carreira e família, mostram a sua casa, descortinam uma tradição familiar, comparecem a festas, curtem a gravidez ou o novo filho, se recuperam (de drogas)... A essa coletânea de atividades, em que provavelmente sempre haverá “famosos” se engajando - tal a imprecisão e estereotipia de muitas delas - poderíamos resumir a espinha dorsal das atividades do universo da revista. Não podemos deixar novamente de citar Jabor (1994), em sua observação de que “A dúvida, a dor do mundo não freqüentam estas fotos. Os luminosos sorrisos espantam qualquer fratura de um mundo imperfeito”, quando vemos que, nesse mundo, as tristezas se superficializam e são mostradas sempre como momentos de “refazer a vida”, vividos na maioria das vezes, com “elegância” ou “discrição”.

Não há conflitos sociais nas matérias de CARAS - não houve/há reivindicações, confrontos agudos de interesses, discriminações (de etnia, de gênero, de opção sexual, de classe social...). Quando muito, num universo em que o sucesso é o maior signo, obtido pelo talento, pela sorte, pelo “trabalho”... há referências às dificuldades passadas, sempre passadas, sempre vencidas pelo esforço pessoal. O coletivo, a dimensão comunitária e

grupal quase só emerge nas festas e em algum eventual congraçamento frente a uma tragédia. A questão do *trabalho* na revista por si só mereceria um estudo à parte, tais as estratégias reducionistas de sua representação, mas tal abordagem foge ao nosso objetivo atual.

A questão da decoração dos interiores, das casas, dos apartamentos, dos hotéis, seu luxo, seu "requinte", seu "bom gosto"... é central na revista. Uma simples leitura das fotos e mesmo de suas legendas revela a supremacia das referências aos livings, às varandas, às vistas deslumbrantes do apartamento, às salas de estar, aos terraços, aos escritórios... entremeadas pelas menções aos móveis, aos objetos de decoração, aos quadros, aos estilos decorativos. Dizendo-se reveladora do "estilo de vida dos famosos", CARAS, enfim, constrói de si uma imagem de "revista do *mostrar*" - uma exibição de momentos paradigmáticos, de "coisas" modelares, de exemplos luminosos, em que não há passado, contexto, controvérsia e luta.

Brevemente delineado o mundo da revista, voltemos ao nosso objetivo, que se traduziu, nos limites do presente trabalho, pela busca de respostas a cinco questões centrais:

- Qual o lugar ("literal"/simbólico) que os objetos de leitura, quando presentes, ocupam nas fotos (principalmente de interiores)?

- No caso das fotografias em que há "cenas com livros/jornais/revistas/outros objetos de leitura", que personagens fazem o quê com os "objetos de ler", em que situações e em que lugares?

- Que "objetos de ler" são, então, identificáveis e quais seus valores simbólicos? Que posições corporais são adotadas nessas representações de leitura ?

- Em que ocasiões encontramos mais de um personagem representado numa situação de leitura em uma mesma foto? Quem "lê", nessas cenas? Há leituras conjuntas ?

- Quanto à relação entre fotos e legendas, como estas "interpretam" as "cenas de leitura"?

Antes de iniciarmos nosso itinerário de busca de respostas a tais perguntas, duas ressalvas se fazem necessárias. Em primeiro lugar, devemos registrar que este estudo não se serviu de qualquer instrumental analítico específico da linguagem fotográfica, resumindo-se às possibilidades de interpretação de um "olho leigo" em tal gramática, mas não tão inocente em termos de concepções de leitura. Em segundo lugar, é importante registrar que a grande maioria das fotos ilustrativas das matérias de CARAS é constituída por fotos posadas, com uma evidente intenção de "exibição" de ambientes, pessoas, corpos, sorrisos e ações. Neste sentido, a presença de objetos de leitura e de simulação de ações de leitura nas fotos não é fruto de flagrantes ocasionais, mas de escolhas cujas dimensões podemos tentar escrutinar.

Enfim, os/as leitores/as e a leitura

Encontramos nas edições da revista, como Fraisse et alii em seu corpus, tanto fotos que simplesmente incluem a presença de livros, jornais, revistas, como outras em que há uma "encenação" de uma ação com tais objetos de leitura. Das 150 fotos analisadas, 35 foram enquadradas entre aquelas em que prioritariamente livros e, de forma muito secundária, revistas serviam, de alguma forma, de pano de fundo a personagens que simplesmente posavam ou desempenhavam outra atividade não relacionada a eles. Livros encadernados, coleções tradicionais, apresentados em estantes pesadas, "vitrines de madeira torneada" ou em móveis de design mais moderno, coexistem com brochuras em desalinho, em algumas estantes de aço ou de estilo mais informal, sendo estas, entretanto, em menor número do que aquelas, na medida em que estão mais ligadas a personagens que desempenham atividades cotidianamente ligadas ao manuseio de tais materiais. Menos numerosos são os casos em que os livros repousam sobre mesinhas de centro, mas aí seu papel meramente decorativo fica evidenciado. Para cumprir tal papel, ao lado de vasos, porta-retratos, cinzeiros, arranjos florais, estatuetas, etc, é evidente que não seria qualquer tipo de livro o adequado, e podemos referir já o que será um dos mais freqüentes objetos impressos visíveis nas fotos de CARAS: o livro ilustrado, de grandes dimensões, com acabamento editorial cuidado e - digamos - aspecto visual atraente. Repousando sobre as mesinhas das salas ou nas mãos desse "leitores que posam", o livro ilustrado (com temáticas de difícil identificação, pois geralmente são fotografados ao longe) parece se

colocar como mais um dos objetos decorativos da orgia "exibidora de interiores" da Revista. Se Manguel (1997), em sua *História da Leitura,* já referia "o valor simbólico de estantes plenas de livros" na cultura ocidental, parece que tal "valor simbólico" não aparece considerado plenamente na maioria das reportagens de CARAS. Apenas em alguns casos específicos em que o/a personagem possivelmente tenha demonstrado esse interesse, como é o caso de uma editora de livros, neta de político de nome e de uma autora de livros, tal dimensão se vislumbra.

Já para esquadrinharmos as cenas com objetos de ler apresentadas nas fotos das 26 edições, procedemos a um fichamento de tais fotos, em que as classificamos pelos seguintes parâmetros: 1º se retratavam apenas um indivíduo e se este era homem ou mulher; no caso de duplas ou grupos, que tipos de grupos eram; 2º que tipo de atividade ou "contato" havia com o objeto de leitura (leitura, escrita, ambas, outra...); 3º que objetos de leitura eram retratados: livros, jornais, revistas, papéis, computador, laptop, etc; 4º qual a posição corporal do/a "leitor/a": sentado/a, de pé, recostado/a; 5º se a cena se passava em ambientes internos ou externos e, por fim, se a legenda de alguma forma citava a leitura e os objetos de leitura.

Ainda que tal abordagem quantitativa não se revista, para nós, de um valor inquestionável de verdade - tal a dificuldade das codificações, por vezes - optamos por realizá-la e apresentá-la, numa dimensão indicadora de tendências de um certo tipo de representação, tendências essas que permitem um olhar interpretativo menos impreciso. Dessa forma, apresentaremos os dados de forma sucinta, para em seguida tecer algumas considerações que os liguem ao universo representacional mais geral da revista.

Quanto à distribuição de gênero nessas cenas de leitura, o pequeno saldo numérico favorável às mulheres em relação aos homens pode ser explicado pelo fato de que efetivamente CARAS apresenta mais freqüentemente mulheres em suas fotos do que homens. Assim, nas fotos em que há apenas um indivíduo, tivemos 41 homens e 58 mulheres e, de forma bastante semelhante entre esses grupos, ocorreu a distribuição entre *leitura, escrita* e *outra atividade/postura em relação ao objeto de leitura* . A simulação da leitura foi preponderante nos dois gêneros, com poucos casos de simulação de escrita em ambos; houve, entretanto, um número já mais significativo de outras ações com o objeto

impresso. Como exemplos dessas outras ações tivemos homens/mulheres mexendo em estante de livros, segurando um portador de texto (jornal, livro, revista), autografando, simplesmente com a mão sobre livro(s) ou, de uma maneira mais simbólica, abraçando livros ou cadernos. Efetivamente, o abraço do livro com ambos os braços é referido por Fraisse et alii (p.66-7) como indicador de "leitoras possessivas", que quereriam "prendê-lo ou escondê-lo". Tal ocorrência, dentro do universo construído por CARAS, poderia parecer estranha, não fosse sua raridade: apenas a escritora Ana Miranda adota tal pose em uma foto.

Ao nos voltarmos para os "objetos de leitura" representados, também não encontramos diferenças notáveis entre os gêneros; se os livros ainda preponderam, o segundo lugar fica reservado a outros suportes (adiante os explicitaremos). Os jornais já não estão reservados - como sugerem Fraisse et alii (p. 69) em relação às representações do século passado - aos homens: "O jornal, mais do que o livro, é, por excelência, a leitura masculina." Eles agora repousam tanto nas mãos de mulheres quanto de homens, e as poucas revistas (com predominância da própria CARAS, nas poucas identificáveis) estão nas mãos de ambos. Quanto aos outros suportes - cadernos pessoais, agendas, processos, cartas de tarô, folhetos, arquivos de receitas - alinham-se à presença de computadores e laptops (signos da modernidade, "citados", porém, moderadamente) e à presença de papéis grampeados não identificáveis: são os roteiros a serem estudados pelos atores e atrizes, os relatórios examinados por executivos e empresárias, etc. Observe-se que, entre os homens, registramos 15 cenas em que eles, de alguma forma, interagem com livros, ao lado de 7 em que eles lêem ou consultam ou portam "papéis". O simbolismo de tais papéis "grampeados" poderia ser melhor investigado num contexto de índice do "trabalho", tão ausente da revista.

Podemos manifestar nossa curiosidade em saber que livros são os escolhidos para posar para CARAS e a resposta é, inicialmente, decepcionante: pouquíssimos são os casos em que a identificação é possível, à exceção dos casos de cerimônias religiosas ou de profissão pública de religiosidade, em que a Bíblia permanece como ícone imbatível. Se, para Manguel (1997, p. 242), "a associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários", já que "os livros infligem a seus leitores um

simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio", esta associação não parece ter preocupado fotógrafos e "famosos/as" de CARAS, que, com mais freqüência, simplesmente simulam a leitura de livros "de olhar", como acima referimos: produção gráfica esmerada, capa dura, e muita, muita ilustração (turismo, artes, modas, possivelmente). Nos raros casos em que a identificação é possível (D.Quixote, Pé de Pilão, Trabalhando a Inteligência Emocional, por exemplo), parece que ela foi intencional, revelando ora um conhecimento do mundo livreiro ora um objetivo de marcar uma determinada postura, como no caso do último acima citado. Por outro lado, já que um dos temas favoritos do mundo da CARAS é o da culinária requintada, é possível identificar ainda nas mãos de alguns famosos/as, livros de receitas ou arquivos com as mesmas.

Buscando a resposta à questão da posição corporal com que os personagens da revista lêem livros e outros objetos de leitura, encontramos algumas nuances de gênero. Tanto para homens como para mulheres, sentada é a posição mais comum - embora para os homens ela seja proporcionalmente mais freqüente; ler, segurar um objeto de leitura ou consultar uma estante de pé é bem mais freqüente para mulheres do que para os homens, enquanto - e essa diferença de representação tem seguramente raízes históricas - ler numa posição reclinada, semi-deitada, sobre um sofá, uma cama, a grama de um jardim, é consideravelmente mais freqüente para mulheres, com 17 casos, do que para homens, com apenas cinco casos. A mulher lânguida, que se dá o direito de desfrutar os prazeres do bem-estar físico e de um certo "relaxamento corporal" (devidamente preparado, é claro), associando tal intimidade a uma atividade que, em princípio, também a história da cultura ocidental legitima como íntima e individual, não encontra correspondência entre os homens fotografados, talvez levados pela representação social de virilidade, força, atividade e autodomínio.

Como CARAS é, em larga escala, uma revista preocupada com a exibição das moradias dos "notáveis", era de se esperar que a maioria das fotos representando cenas com objetos de ler retratasse ambientes interiores e houvesse bem menor quantidade de cenas do exterior: jardins, praças de viagens, etc., o que efetivamente ocorre. Não deixa de chamar a atenção, entretanto, uma leve supremacia numérica de fotos em que homens aparecem lendo em espaços públicos, em detrimento de mulheres, o que aliás estaria em

sintonia com a tendência secular (já bastante subvertida) de uma maior localização das mulheres nos espaços privados.

Se até aqui, nos debruçamos nos casos em que os personagens se vêem às voltas individualmente com seus objetos de leitura, daremos agora um rápido sobrevôo nas 18 fotos em que mais de um personagem está presente numa foto de leitura. Dessas 18 fotografias, 11 retratam casais (por vezes, o mesmo), possibilitando diversos agrupamentos de ações: ora a mulher "lê", enquanto o homem não representa nenhuma ação, apenas "está ali", ora acontece o contrário. Efetivamente, representações de "leituras conjuntas" de um mesmo material encontramos em pouquíssimos casos. Tal escassez também se repete nos sete casos em que há outros grupos retratados; efetivamente, a única "leitura conjunta" parece ser a propiciada pelos ritos religiosos em que grupos familiares lêem conjuntamente a partir de folhetos.

Como última dimensão a ser explorada nas dimensões deste trabalho, voltamo-nos para as legendas das fotos onde estavam representadas essas cenas com objetos de ler. Talvez não seja surpreendente, a partir de todo o itinerário que fizemos, constatar que, das 117 fotos do tipo acima, apenas em 27 a legenda faz alguma referência à leitura ou a livros: "Hora de descanso e leitura no hotel para Yara", "O quarto amarelo é o lugar preferido da advogada, que adora ler e jogar tarô na cama", "No fim da tarde, o ator descansa relendo o texto da peça", "Em seu quarto, Christine gosta de se dedicar à leitura", etc. Além dos numerosos casos em que as fotos não são legendadas ou há uma legenda geral para um conjunto de fotos, o que mais ocorre - numa exacerbação da tendência que acima vemos - é a legenda "topográfico-decorativa", ou seja, aquela que diz o lugar onde algo "acontece". Assim, cenas de leituras podem ser legendadas por enunciados como: "Na sala de jantar, mesa de mármore azul e obra de Tozzi" , etc.

Algumas relações e outras perspectivas

Afinal, que representações de leitura achamos no conjunto de revistas que pesquisamos ? Pretendendo ser o retrato do cotidiano de uma "elite" (e o termo aqui é usado imprecisamente), que se constituiu em comunidades com determinadas histórias, sem dúvida nenhuma enraizadas na cultura ocidental, é evidente que os livros não poderiam

estar ausentes. Fraisse et alii (97, p. 62) afirmam que “o livro tem sido sinal de poder social ou de saber intelectual”, embora façam a ressalva logo adiante de que o retrato com o livro é menos freqüente no século XX, “como se o livro não fosse mais um sinal de distinção social suficiente para ser um emblema” e isso talvez se aplique ao nosso caso específico.

Dentro do mundo brilhante e risonho de CARAS, o livro - no seu feitio preferencial de “objeto de ver”- assume primordialmente uma função decorativa, como um enfeite de casa ou um adereço digno de ser mostrado. Malha-se, descansa-se, vê-se TV, joga-se, come-se, passeia-se, medita-se e ... lê-se, por que não ? para as lentes dos fotógrafos da revista. O que se lê já não interessa - a diferenciação interna dos universos letrados é irrelevante; o objeto de ler vale pela superfície, pelo brilho, pela plasticidade... Ler não integra o trabalho, ler não integra o estudo (excetuem-se os atores que precisam estudar seus scripts), ler não provoca reflexões... até porque trabalhar, estudar e refletir não são temáticas desse mundo onde os notáveis se divertem, festejam e descansam. Paradoxalmente, mesmo alguns dos escritores visitados por CARAS não são representados como leitores e não chega a se evidenciar qualquer diferença marcante de preferência por representações com ou sem leitura, entre profissionais de uma área mais “intelectual” e outros.

É evidente que esse rápido estudo não dá conta das possibilidades de análise da representação da leitura e dos/das leitores/as de CARAS. Como tais representações não se dão num vazio semiótico, elas guardam liames com imagens de outros contextos, do senso comum e de alguns estereótipos (a mulher lânguida recostada lendo é uma imagem com larga história na cultura ocidental). Por outro lado, os novos portadores de textos - os laptops, os computadores, os calhamaços digitados - trazem novas forças simbólicas e essas significações merecem um exame mais detido em suas conexões com o próprio mundo da revista.

Mas, enfim, é impossível terminar esse rápido estudo sem uma menção ao “paraíso de CARAS”: sua “paradisíaca Ilha”. Embora tenhamos procurado com afinco nas muitas e muitas páginas em que tantos notáveis são lá retratados, enquanto “recompõem energias” e “desfrutam suas maravilhas”, não encontramos qualquer vestígio de objetos de ler e de atos de leitura nas fotos lá tiradas. Esperemos pela próxima temporada ou já podemos concluir

que, efetivamente, os livros e a leitura - para CARAS e seus personagens - são apenas álibis de tempo quando nada mais interessante há para se fazer ?

Referências bibliográficas:

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. Representações e imagens da leitura. São Paulo: Ática, 1997.

JABOR, Arnaldo. Felicidade brasileira é em estilo rococó. *Folha de São Paulo*. 18 de janeiro de 1994.

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

SILVA, Fernando de Barros e. Globo se rende à "Febre Falabella". *Folha de São Paulo*. 27 de julho de 1997.

VIVIAN, Airton. Está na CARAS que é uma revista ilustrada. *Meio de comunicação*. No. 32, nov. 1993.

VIRANDO AS PÁGINAS, DESVENDANDO MISTÉRIOS: LEITURAS DE PROSTITUTAS

Maria Helena Rizzi Cotrim
(Universidade Estadual Paulista - Franca /SP)
Mônica Agda de Souza Alário
(Universidade Estadual Paulista -Araraquara/ SP)

Para você, o ato de ler é:

Os livros falam coisas boa, mas eu tiro mais proveito das revista, principalmente de horóscopo. Eu compro quando sobra dinheiro. Pra mim, ler é viajar pelo mundo do desconhecido. Bárbara, 1° colegial, prostituta.

É um prazer, devoro um livro rapidinho. Gosto de ler livros e revistas, porque neles têm informação e cultura. Como não vejo muita televisão, leio jornal e escuto rádio. Eu acho que deveria ter bibliotecas espalhadas pela cidade. Patrícia, 1° colegial, prostituta.

O presente trabalho, fruto de pesquisa realizada com prostitutas da cidade de Ribeirão Preto - SP, busca identificar e compreender o tipo de leitura que as referidas mulheres têm acesso e seus usos sociais.

De acordo com a perspectiva de gênero e história oral com roteiro pré-estabelecido, foram entrevistadas dez mulheres.

Constatou-se, de acordo com a análise das entrevistas, que 60% das entrevistadas têm como nível de instrução o ensino médio incompleto, 50% utilizam-se do meio revista, principalmente a feminina, citada por 80% das entrevistadas como fonte de maior proveito. Com relação à freqüência das leituras, 60% o fazem esporadicamente. Quanto aos assuntos preferidos, 100% indicam a Moda e a Beleza, 80% o cuidado com os filhos. Assuntos como Saúde e Higiene, bem como matérias sobre os direitos como cidadã ocupam, respectivamente, 40% e 20% das respostas.

A leitura está associada ao sonho, à viagem, "*ao mundo do desconhecido*", a modelos impostos pela sociedade capitalista excludente. São modelos de vida, de roupas e de amor, "*queria ter um homem bonito e protetor, para mim poder sair dessa vida"...*

No transcorrer das entrevistas encontramos um misto de disponibilidade e pressa, aqui caracterizada por dois aspectos: primeiro, o olhar repressor do "*garanhão ou cafetão"*, e segundo por "*necessitar rapidinho*" encontrar um programa. Entretanto, apontaram uma certa vontade de discutir situações pessoais, como: "*outro dia falo com vocês sobre como arrumar escola pro meu filho(...) hoje estou sem camisinha, vou ter que pedir emprestado pra minha amiga que tem três, ou mandar o cliente comprar, se vocês tiver jeito de arrumar, vocês pode trazer pra nós"*.

Concluindo, podemos afirmar que as prostitutas entrevistadas lêem revistas, "se informam" e sonham. Porém, permanece um desejo - "*desejo de ler livros",* mas "*o que falta é dinheiro pra comprar, o que a gente ganha mal dá pra se virar"*.

RECRIANDO NOVOS SENTIDOS PARA INFORMAÇÃO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO SESI

Nanci Ramos Schmidt
(CE SESI 290 –Pirassununga)

O artigo discute os impactos dos avanços tecnológicos no campo da educação. Tais mudanças consolidam a instituição escolar enquanto um local de sínteses de saberes e sobrelevam o papel do professor, a despeito da análise de estudiosos que buscam revigorar o discurso sobre o fim da escola.

Os meios de comunicação são importantes instrumentos de conhecimento em nossos dias. Por isso, é necessário que os sistemas de educação se adaptem a esses instrumentos, ou seja, usem técnicas de ensino que incluam redes de comunicação e todas as tecnologias da cibercultura. Nesse sentido, ensinar deve ser um estímulo a inteligência em vez de ser um mero provedor de conhecimento.

Toda educação insere-se na perspectiva de um futuro, o uso das novas tecnologias no processo de ensino realça o papel do professor como agente da cultura. Existe uma natureza pedagógica nas linguagens audiovisuais e todo e qualquer outro meio tecnológico pode ser educativo a partir do momento em que o professor se aproprie dele de forma didática

Os meios como motivação para a aprendizagem tem implicações diretas na socialização de nossos alunos que se motivam porque vêem que sua atividade tem repercussões sociais positivas e lhes cria novos espaços de comunicação que desejarão explorar mais a fundo.

Se quisermos ter um panorama completo das possibilidades de comunicação e também fazer com que nossos alunos dominem as estratégias da comunicação, devemos relacioná-los com os canais comunicativos que entram na escola e abarcar todas as possibilidades de comunicação e ensinar-lhes a função e as características de cada uma.

A curiosidade infantil desperta o educador para a necessidade de uma aula criativa e estimuladora, na qual a aquisição de conhecimento é o processo de cooperação e crescimento coletivo.

É preciso pensar na educação em primeiro lugar: repensar a educação e repensá-la a partir das situações dos próprios educadores e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia.

Leitura como atribuição de sentidos pode variar em função do que se pensa ser compreensão e interpretação bem como quais são as condições de sua produção. Está na leitura o grande desafio de ser enfrentado pelo educador. Como motivar a criança? Como levá-la a ler prazerosamente? Como ajudá-la a perceber as pistas de leitura, as possibilidades significativas do texto, a relacionar e contextualizar? Sente-se, na prática diária, o problema de motivação para a leitura. A cada ano, e parece ser comum. Observa-se a situação em deteriorização, ou seja, a criança se distanciando mais e mais da leitura e consequentemente, da escrita. A língua, como instrumento e produto textual, como expressão e interpretação das realidades, fica em segundo plano.

O cumprimento das exigências curriculares se sobrepõe a toda e qualquer busca de uma leitura significativa.

É preciso considerar que o aluno domina os meios de comunicação que o envolve. Feito tal constatação, é importante que se faça uso desses meios para motivar nosso aluno não só à leitura como também à produção de textos. Também, não se deve cair na armadilha do deslumbramento tecnológico, gerando informações sem conhecimento crítico do mundo que se vive.

Para Gómez (1998), aprender a ensinar e ensinar para transformar, é a preocupação ao tratar do campo comunicação/educação e vê ainda a necessidade de a instituição escolar abrir-se para a multiplicidade da realidade, compartilhando com os meios de comunicação, aprendizagem, que tornará mais interessante para os alunos.

Inserir essa preocupação com a educação pode ser um bom começo de um trabalho de recriação dos sentidos da informação, em especial, no que se refere a leituras.

Este trabalho parte de dois pressupostos básicos. O primeiro se refere a idéia de que a tecnologia na educação pode favorecer o processo de aprender a aprender. Pontua-se, portanto a questão de se estabelecer relações eficazes com os meios, especialmente pelos aspectos motivacionais desencadeados nos estudantes.

O segundo pressuposto básico tem como referência a idéia de que a diversidade e inovação das linguagens dos meios de comunicação impõem novos desafios para os educadores. Além de colocar em novo patamar, relações como educação e mudança social, ética, educação e cidadania, exige da escola, um esforço de recriação dos sentidos da informação, transmitidos pela mídia. Coloca-se, assim, como tarefa social fundamental, a noção de que educar é, também, adquirir autonomia no pensar.

Nesses termos, afirma-se uma natureza pedagógica nas linguagens audiovisuais, que não está circunscrita apenas na dimensão meio. A partir do momento em que é posto em movimento, primeiro pela ação do(a) professor(a), transforma-se em procedimento didático, indissociável.

A partir desses pressupostos teórico – metodológicos realizou-se uma experiência no Centro Educacional SESI 290, no município de Pirassununga –S.P.

Essa experiência, de caráter interdisciplinar, iniciou-se na 3ª série do Ensino Fundamental, sendo estendida progressivamente para as demais séries. A experiência se desenvolveu a partir de um projeto de leitura sobre um livro base que retrata a situação do menor de rua: *Canção para chamar o vento*- (Rosana Rios e Eliana Martins)

As atividades foram realizadas através da produção de vídeos com relatos de quem já viveu nas ruas, elaboração de jornal retratando toda uma estrutura sócio-econômico-política das comunidades carentes, concurso de poesias com temas tirados da leitura, seminário para debates sobre temas televisivos como ética/cidadania (participação da comunidade), coreografias e danças sobre os temas, pinturas de imagens de cenas que marcam negativa e positivamente a vida do menor. Enfim, a análise da estrutura do texto e a relação de outros textos no contexto social vivenciado diariamente.

A idéia do livro-base apresentou-se, na verdade, como um pretexto: a leitura trouxe para a escola a necessidade de interação com os meios de comunicação disponíveis e que fazem parte da vida dos educadores, permitindo a realização de um movimento constante de recriação do sentido da informação do livro, do vídeo, do jornal, da televisão.

Finalmente , pode-se registrar que o desenvolvimento da capacidade de leituras plurais das informações, pode ser favorecido com mais eficácia a partir da utilização dos meios, configurando um exercício virtual, eficaz de cidadania para a vida futura.

Referências Bibliográficas

NOGUEROL, A- *Aprender na Escola - Técnicas de Estudo e Aprendizagem*, Porto Alegre: ARTMED,1999.

MACHADO, Ana Maria- *Contracorrente – conversas sobre leitura e política*, São Paulo – Ática- 1999.

WHITE, Robert. A – *Recepção: A abordagem dos estudos culturais. "Comunicação e Educação"*. São Paulo: CCA-ECA-USP/ Moderna nº 12,maio/ago 1998. P.57-76.

O DISCURSO DOGMÁTICO DE *VOCÊ S.A.*

Adriana Cristina Marques Barros (PUCCAMP)

A revista VOCÊ S.A. é uma publicação da Editora Abril e faz parte do Grupo Exame, um periódico estabelecido no mercado empresarial.

O objetivo desse novo periódico é atingir um público mais jovem, "Para o Executivo do Novo Milênio" e "Para quem tem ambição", ou seja, quem está construindo sua carreira agora. O primeiro subtítulo foi usado nos três primeiros números da revista e depois de uma série de críticas de leitoras que reclamaram do tom machista da revista, o slogan foi alterado para o segundo subtítulo para tornar-se mais abrangente, porém, foi apenas uma maquiagem que não disfarçou a linha da revista.

Neste trabalho são analisadas as relações implícitas de capa, contracapa e sumário. As associações feitas são racionalizadas nos indícios deixados nas ilustrações de propagandas e matérias anunciadas.

No número de estréia, em abril de 1998, distribuído gratuitamente com a revista EXAME da segunda quinzena do mesmo mês e ano; a matéria especial de capa escrita por Tom Peters, "principal marca mundial na área de escrever e falar ou pensar sobre a nova economia" segundo a própria Exame, é ilustrada com um jovem executivo correndo apavorado da revolução corporativa que está acontecendo no mundo dos negócios. Esta descrição choca-se com as duas imagens de resultados positivos e ao mesmo tempo tem seu sentido complementado nas duas contracapas que seguem. Trata-se de uma capa com dois movimentos de abertura. O primeiro para a direita do leitor formando a propaganda do automóvel de luxo da chevrolet, o Vectra, que sofreu uma "revolução tecnológica" e apresenta novos motores muito melhores com mais potência, mais agilidade, mais segurança; ou seja, o carro que já ultrapassou o estágio revolução, está pronto para o executivo do novo milênio. No segundo movimento, virando a primeira contracapa para a esquerda do leitor, obtém-se a imagem de três páginas conjugadas, sendo a primeira a própria capa ao lado da ilustração da propaganda do "e-business IBM" que é nada menos que a figura de um executivo jovem em pleno momento de lazer, tomando uma chuveirada pós banho de mar em uma praia tão classe A quanto o automóvel da Chevrolet; em horário de expediente, graças aos serviços eletrônicos do "e-business IBM", o executivo que revolucionou-se, terá inúmeros benefícios.

Logo em seguida no sumário, todas as matérias, coloridas e didaticamente encaixadas num grau de continuidade, são para convencer e doutrinar o leitor a enformar-se no molde mercantil de executivo desejado para o próximo milênio.

Resumo da apresentação:

A revista *VOCÊ S.A.*, do grupo *Exame*, da Editora Abril é um novo periódico que tem como público alvo jovens com ambição em transformarem-se em executivos do novo milênio. Para tanto a publicação veste-se de "Manual do Executivo Desejado para o Novo Milênio" e didatiza passo a passo o que é necessário fazer para que o executivo não "desande". Através das associações feitas nos indícios das ilustrações de capas, contracapas, sumários e nas próprias matérias é possível ler a ideologia que permeia as edições de VOCÊ S.A..

Referências bibliográficas:

BARZOTTO, V.H. "A materialidade do texto publicado em revistas periódicas." Campinas, UNICAMP in "Leitura: Teoria & Prática" (n.º 31, 06/98 – ALB).

GINZBURG, C. "Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História". São Paulo, Cia das Letras, 1990.

A TV COMO ELEMENTO MEDIADOR DA LEITURA E DA ESCRITA[i]

Paola Cordeiro Fernandes[ii] (UFJF)

"A televisão é uma democrática janela para o mundo, como apregoam seus defensores, ou um perigoso meio de desvirtuar crianças e jovens, como querem seus críticos? A resposta depende do uso que fizermos dela."

(Sérgio Rizzo)

JUSTIFICANDO E EXPLICANDO O TEMA

Minha primeira experiência na prática da Investigação Qualitativa foi com a observação e filmagem de algumas entrevistas no âmbito da pesquisa: *"Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes"*. Deste trabalho - como Bolsista de Iniciação Científica - produzi um texto no qual abordei a importância e valorização da imagem na contemporaneidade. Interessada nesta questão me prontifiquei - com real satisfação - a trabalhar com a questão da presença da **televisão** no cotidiano de crianças e adolescentes, questão essa emersa da análise transversal das entrevistas.

Este trabalho não tem a pretensão de julgar a televisão, mas tentar compreender as relações entre leitura/escrita e a televisão, presentes nas falas de crianças e adolescentes. Sabe-se que novos ideais estéticos e cotidianos, novos valores sociais e culturais estão se constituindo neste final de século e milênio. Como atender às novas necessidades sociais e culturais da modernidade?

Na tentativa de responder esta questão, outras mais específicas são formuladas:

- **Que espaço a TV está ocupando na vida de crianças e adolescentes? Por que gostam de ver TV? Que programas assistem? Que sentido dão à televisão?**
- **É possível haver leitura e escrita mediadas pela TV? A TV aproxima ou afasta da leitura e da escrita?**

O que este texto pretende é responder a estas questões dando voz às crianças e adolescentes e dialogando com alguns autores que serviram de base e apoio para esta produção. É preciso ver como a TV funciona, enquanto instrumento cultural mediador

da contemporaneidade e perceber que relação existe entre o uso da TV, a leitura e a escrita. Será que a televisão está ocupando o lugar da leitura e da escrita?

Assim, analisando a força da imagem e da tecnologia na atual realidade da sociedade, me proponho a refletir se os modernos aparatos tecnológicos estão, de fato, substituindo o livro, se as leituras e escritas produzidas no atual universo da tecnologia e do consumo auxiliam na maneira de ver e viver a vida, se os modernos meios de comunicação levam à passividade ou ao diálogo, se estamos formando leitores e escritores na contemporaneidade...

Interessa perceber como se dão as práticas sociais e culturais de leitura e escrita, mediadas pela mídia, em tempos modernos. Não se pode ignorar a interação social, cultural e imaginária que faz parte da relação de comunicação entre a criança e/ou o adolescente e a TV. É importante compreender que o interesse pela TV. pode estimular o interesse pela leitura, mas é preciso compreender que os sujeitos da atualidade estão muito ligados a outro tipo de percepção: a imagem, o movimento, as cores, os sons. Tudo isso atrai crianças e jovens, estimulando sua imaginação, provocando interesse e curiosidade.

A TV tem sido alvo de críticas que apontam conseqüências negativas de seu uso. Assim, acredita-se que a televisão, se transformando no único centro de interesse, tomaria todo o tempo livre de crianças e adolescentes (que deixariam de brincar passear e conversar) e da família (que não mais se reuniria, senão em torno do aparelho televisivo). A televisão, também seria a responsável pelo crescimento da violência e interferiria na busca de outras fontes de conhecimento, limitando o telespectador a uma visão parcial do mundo, deturpando valores e impedindo uma percepção crítica da realidade. Hoje, com base em alguns autores, como Maria Thereza Fraga Rocco, Elza Dias Pacheco e Pablo del Rio - entre outros - e nos dados encontrados nessa pesquisa, pode-se arriscar uma opinião diferente. É exatamente isso que pretendo desenvolver ao longo deste trabalho.

A TELEVISÃO NAS FALAS E NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES[iii]

Ao refletir o “real espaço” que a TV ocupa na vida de crianças e adolescentes, procurando compreender as falas de nossos sujeitos em suas entrevistas, nota-se que o

lugar ocupado pela televisão varia de acordo com a idade, o gênero e mesmo a classe social a qual pertence cada um. Pode-se perceber que a televisão está sempre - ou quase sempre - presente nas falas destes sujeitos, mas fica claro que ela não faz parte das prioridades por eles estabelecidas:

> ***"Jarbas**: Quando não tem de noite assim, nada pra estudar, que eu já estudei de tarde, aí eu assisto novela..."*
>
> ***"Lucas:** ... Domingo eu vejo muito pouco de TV, a maioria do tempo eu ando de bicicleta."*
>
> ***"Vinícius:** Eu, geralmente, eu estou chegando assim na... da musculação, aí, eu venho, eu estou cansado já, fico de frente à televisão vendo o que tiver passando, sem prestar atenção."*
>
> *"**Vítor:** Meu tempo livre... Eu... gosto de ler, eu... escrevo alguma coisa também, eu fico muito também jogando jogos no computador, navegando na Internet, às vezes eu saio... (?) assisto televisão, filme..."*
>
> *"**Marcelo**: ...E no fim de semana, às vezes, gosto de ir no cinema, gosto de ... pego filme também, vejo televisão, mas televisão só vejo algumas poucas coisas... assim..."*
>
> *"**Guilherme**: Assisto televisão... assisto televisão quando não tem outra coisa pra fazer... em casa, toda a tarde eu fico sozinho a tarde inteira, aí pelo menos pra não ficar sem barulho nenhum (alguém ri), de vez em quando eu ligo a televisão só.. só pra ter alguma coisa acontecendo enquanto eu estou estudando ou fazendo qualquer coisa..."*
>
> ***"Maria Teresa:** Ah, e você falou em TV, que lugar a TV ocupa na vida de vocês?*
> ***Maria**: Na minha, nenhum. Só videocassete. Não assisto nada..."*

O que podemos perceber através dessas falas é que o ato de assistir televisão acontece, muitas vezes, ocasionalmente, não representando , realmente, um papel de destaque na vida de crianças e adolescentes contemporâneos, mas preenchendo lacunas. A televisão aparece como uma companheira, algo que "quebra o silêncio", nas falas de Guilherme, ou mesmo como algo "ausente", segundo Maria. Estas falas mostram que ligar a televisão se tornou um hábito, como acender a luz, ou trancar a porta. Nem sempre o fato do aparelho televisor estar ligado significa que ele esteja em interação com estes sujeitos. Torna-se imprescindível ressaltar que há diferentes modos de se "ver TV" e "ver a TV", ela pode ser a única ou uma outra alternativa. Segundo Ana Lúcia M. de Rezende (1998, p.81) as classes privilegiadas vêem, na televisão, uma fonte a mais de entretenimento e informação, uma vez que estes sujeitos têm acesso a variados estímulos e experiências sociais e culturais. Já as classes populares encontram, na televisão, sua única fonte de lazer e informação. Isso pode prejudicar um desenvolvimento crítico apurado e favorecer a massificação e alienação.

A televisão surge, também, em meio a outras falas, como propiciadora de diversão, entretenimento ou informação. As novelas, especialmente do horário "nobre", interessam muito às meninas, pois representam situações românticas que, segundo elas, poderiam acontecer com qualquer um de nós e retratam - algumas vezes - a realidade.

> ***"Cristiene**: ... Por Amor... aquela novela lá chamava a atenção... porque tem muitos fatos reais ali, sabe?*
> ***Ana Paula**: É uma história bonita também.*
> ***Cristiene**: Tinha muita coisa daquela novela que acontece aqui... aqui mesmo, entendeu? Mostrava como é que é as coisa no Brasil, sabe?"*

> ***"Bárbara:** "Por amor" agora que acabou, eu via muito. Aquela novela é ótima...*
> ***Paula:** ... Agora me diz, que vocês acham mais interessante nas novelas?*
> ***Bárbara:** São os casos que a gente nem imagina que acontece no Brasil.*
> ***Lana:** É, que acontece no Brasil."*

Pode-se perceber, também, a importância dada ao programa "Chiquititas", que se torna especial no meio infantil e difere dos outros programas e das novelas comuns porque trata de "coisas de crianças".

> ***"Eduardo:** Eu não gosto de novela não.*
> ***Taisa:** Ah, não? Você gosta de ver o que?*
> ***Eduardo:** O que eu já falei, "Chiquititas"...*
> ***Taisa:** Mas "Chiquititas", não é novela?*
> ***Eduardo:** "Chiquititas" é coisa de criança!!"*

Outro fator relevante é a constante referência feita a filmes e jornais.

> *"**Rodrigo:** Ah, eu gosto de assistir jornal... As únicas coisas que eu vejo na televisão é jornal...um filme ou outro assim."*

> ***"Rasim**: ...É legal, filme de terror também eu gosto de "Fred Krueger". Só que parou de passar, tem um tempão que eu não vejo. "Fred Krueger" é muito maneiro."*

> ***"Bruno:** ...O casamento do meu melhor amigo. Aí, eu vi. É muito engraçado. No clipe já dá para você rir já, imagina no filme? (Risos)"*

Não poderia deixar de haver comentários sobre os programas de grande apelo popular, os programas de auditório, que tanto chamam a atenção.

> ***"Ariane:** ... eu gosto no "Ratinho" as palhaçadas que ele faz (...) Eu se dependesse eu só ficava vendo televisão e andando de bicicleta, ai que beleza! (...) O ET do Gugu... ele é muito engraçado."*

Embora se saiba que esses programas podem alienar e massificar, observa-se, em ambas as classes sociais, a presença de uma percepção crítica.

> ***"Vítor**: Se um tema é interessante pra mim, se ele for colocado de uma boa maneira, se ele for bem explorado, eu vou gostar do programa. Pode até ser um tema bom, mas eles não sabem fazer, descrever, desenvolver o tema, aí eu não vou gostar. Mas se eu me interesso pelo tema, pelo assunto, no mais é isso..."*

> ***"Ana Paula:** ...Eu não gosto de ficar... ouvindo noticiários, estas coisas... você vê uma coisa que não está certo, você não... não tem muita capacidade de... de ajudar... então, eu... eu já sou... não gosto nem de assistir sabe? ...Eu não tenho como ajudar, entendeu? Eu penso assim: quando eu puder eu vou ajudar... mas já que agora eu não tenho... eu fico meio distante desses assuntos"*

É preciso considerar que a fala de Ana Paula mostra que desligar a TV pode ser, de certa forma, uma atitude crítica, uma vez que ela reconhece sua impossibilidade de, no momento, solucionar o que considera não estar "certo". Entretanto poderíamos questionar essa atitude, já que "*saber ver criticamente a televisão é condição básica para o exercício da cidadania"*. (Sérgio Rizzo, 1998, p.13) O ato de desligar a TV. representa privar-se de uma rica fonte de informação e cultura.

Segundo Greenfield (1988),

> *"os efeitos prejudiciais que a mídia eletrônica têm sobre as crianças* (e adolescentes) *não são intrínsecos à própria mídia, mas resultam das formas como esta é usada. Muito do conteúdo da TV comercial pode ter um efeito negativo sobre as atitudes sociais das crianças* (e adolescentes). *(...) Assim, assistir à televisão 'pode' tornar-se uma atividade passiva, paralisante, se os adultos não orientarem o que seus filhos devem ver na TV, ensinando-os a assistir criticamente e aprender com o que assistem."(p.16)*

E vai além, a autora afirmando ainda que *"usada corretamente, a televisão poderia ajudar bastante a elevar os níveis médios de educação, tanto nos países industrializados quanto nos do Terceiro Mundo." (Greenfield, 1988, p.65).*

Percebe-se que, atualmente, principalmente com a chegada dos canais por assinatura (TV a cabo) e a expansão da indústria de filmes (vídeos cassetes), há maior independência e senso crítico por parte dos que têm acesso a essa tecnologia. As crianças e adolescentes de hoje têm a opção e a liberdade de escolher o que querem assistir na televisão, e encontram uma variedade enorme de programas a sua disposição, embora se saiba que os fatores sócio-econômicos podem limitar as opções dos sujeitos, pois as classes populares não têm acesso a tão variada gama de programas, tendo que se contentar com a TV comercial.

A televisão é o meio de comunicação preferido entre crianças, segundo pesquisa do Ibope em 1995 (Giacomini Filho, 1998, p.139). Por isso esses sujeitos,

tornaram-se vítimas do consumo e são alvo de produtos e negócios milionários divulgados pela mídia. Mas a TV e a nova tecnologia em geral servem também de estímulo e desafio para crianças e adolescentes e, quando bem aproveitadas, podem auxiliar na formação de sujeitos críticos. A nova geração que está se constituindo, com sua percepção apurada, transforma a palavra em imagem: está mais "ligada" ao movimento. São "sujeitos globalizados", muito mais sintonizados com a cultura mundial do que se possa imaginar. Segundo Márcia Leite (1998, p.102) já ultrapassamos o antigo dilema dos anos 80. Não devemos simplesmente sugerir que a televisão seja desligada: hoje, diante de uma sociedade altamente televisiva, é preciso perceber que, mesmo estando a serviço da massificação cultural e da dominação, a televisão é, também, um importante veículo de informação, que supera barreiras inimagináveis de espaço e tempo.

Mas o que realmente atrai crianças e adolescentes na televisão? Sem dúvida a TV fascina e seduz porque articula o texto, o som, o movimento, a velocidade e a imagem. Pedrinho A. Guareschi (1998, p.88) cita Debry ao falar da imagem:

> *"Imagem é emoção. Mais do que a idéia, ela põe as multidões em movimento. Uma imagem viaja melhor do que um texto - aparentemente é mais leve... Salta por cima das fronteiras... É econômica, porque encurta as demonstrações e abrevia as explicações... E prática, porque inculca com menos despesas... Quem transmite uma imagem submete um inocente."*

Então me questiono: Será que a imagem, mesmo "viajando melhor do que um texto", pode substituí-lo? Tomar o lugar por ele ocupado?

Segundo Benjamin a percepção humana se transforma ao mesmo tempo que sua existência. Isso faz pensar que é preciso acompanhar o progresso tecnológico/científico e evoluir em interação com os meios sociais, relativizando o predomínio da televisão sobre os outros meios.

Será esta uma questão para a educação?

A TELEVISÃO EM INTERAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA

Certamente existem diferenças entre assistir televisão e/ou ler um livro. Segundo Esteban Torres (1997, p.39) é mais difícil ler um livro do que assistir televisão, uma vez que a leitura exige "esforço sistemático". Entretanto, não se deve opor a leitura e a contemplação da imagem como "processo criativo" frente a

"processo destrutivo". As crianças e adolescentes, ao contrário do que muitos imaginam, têm consciência das múltiplas possibilidades de leitura que a televisão e a sociedade atual proporcionam e podem, através deste veículo de informação, adquirir uma percepção crítica do que lhes é oferecido.

> *"**Guilherme:** ...o "Pulp Fiction" ...é muito interessante, sabe? Mostra umas coisas que outros filmes nunca tinham mostrado antes, tem uns diálogos muito "venas", assim, muito criativo... Ó, eu assino a "Set", sobre cinema. Aí, eu te empresto (dirigindo-se ao ?) ... Eu leio... ela inteira em um dia e no resto da semana eu fico contando pra eles o que eu li! (risos) ...Porque o filme eu não vejo e... eu leio, sabe, no jornal ou na "Veja" que a gente assina lá em casa as matérias que saem sobre cinema."*

> *"**Rodrigo:** ...Que tem filmes que você lê também. Legenda...*
> ***Vinícius:** ... Ah, o filme assim é uma história...*
> ***Rodrigo:** ...Você lê as legendas do filme...*
> ***Vinícius**: ...Tudo é uma leitura, não deixa de ser uma leitura a propaganda, um cartaz... Leitura visual... de várias coisas. Aí, já não é muito o caso que você está querendo ver...*
> ***Jane:** A gente quer saber tudo.*
> ***Rodrigo:** Ah, a gente sempre tá lendo."*

> *"**Maria:** ...Eu não assisto nem jornal porque jornal eu prefiro ler porque eu acho, sei lá, acho jornal na televisão muito sensacionalista, eu prefiro ler."*

> ***"Maria:** ...É porque eu vou ver os scripts* (na Internet) *ou então tem as páginas de Hollywood aí você vai ver os filmes que estão saindo... Se vai passar, por exemplo, quando que vai sair no cinema aqui no Brasil aí você começa a falar quem escreveu a história, qual história, ou então, o filme que eu já vi, eu fico vendo os detalhes, assim, pessoas que viram os filmes às vezes ficam reparando detalhes, eles ficam comentando, se aquilo tem algum significado mais profundo, assim no filme, aí você fica conversando com as pessoas. É legal."*

Assim, dando voz a crianças e adolescentes, pode-se compreender que a televisão é um meio de comunicação que, além de proporcionar a leitura da imagem, tem a possibilidade de estimular a leitura/escrita do códex, quando se atenta para o fato desses sujeitos estarem, constantemente, relacionando o que vêem, lêem e escrevem. Exceção ou não, estes depoimentos mostram que a televisão não é nenhum objeto "alienante" e "persuasivo" em si mesmo.

> *"A habilidade de ler e escrever é vital na sociedade moderna, e não se deveria permitir que os meios de comunicação mais recentes constituíssem entrave para o desenvolvimento da leitura e da escrita de nossos filhos. (...) Adequadamente usados, todos os meios de comunicação, sem exceção, podem fornecer oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Deve-se determinar, agora, de que forma cada meio pode ser melhor utilizado, para que possa contribuir para um sistema criativo da multimídia educacional." (Greenfield, 1988, p.19)*

Crianças e jovens estão em constante interação com a TV, principalmente os filmes. E partindo da fala de Vinícius - "tudo é uma leitura" - é que reflito se realmente a leitura e a escrita estão perdendo lugar para as novas tecnologias ou

apenas dividindo espaço com elas. Percebe-se até mesmo a leitura presente no ato de assistir filmes, quando consideramos as produções estrangeiras legendadas que são vistas freqüentemente. Mas essas crianças e adolescentes surpreendem ainda mais quando dispensam até mesmo as legendas, seja pela leitura de imagens ou pela compreensão que adquiriram do Inglês.

> *"**Danilo:** ...Então, eu também... lá eu também procuro pegar filmes que não tem legenda nem tradução, pra ver se eu estou... como é que está meu inglês... e tal, isso é muito bom."*
>
> ***"Jarbas:** ...Porque agora acho que só tem filme de terror legendado... Tem que ficar lendo, é por isso que eu não gosto, ficar lendo lá.*
> ***Sabrina:** Eu não gosto de filme legendado também não.*
> ***Carolina:** Eu gosto de filme legendado porque eu presto mais atenção nas imagens, pra mim entender o filme que eu ler a legenda. Por isso que eu gosto... Parece que eu presto mais atenção no filme quando ele é legendado. Porque eu escutando o que o cara fala eu não preciso nem de assistir porque eu tô vendo o filme, assim... é a mesma coisa, agora, eu vendo eu tô assim... eu tô ligada lá no filme. Eu tô assim.. aí meu Deus!... Tô assim... mais interessada, né? Quando tá legendado, porque eu entendo pelas imagens, aí eu acho melhor."*
>
> ***"Taisa:** ...como vocês fizeram para ler a legenda do filme, foi complicado ler aquelas palavras muito rápidas?*
> ***Bruno:** Não, não foi não. Porque algumas palavras eu entendia, outras não, aí, quando eu tava em dúvida, eu ficava lendo a legenda... Se eu não conseguisse ler a legenda inteira, eu perguntava algumas coisas para a minha irmã... Só no diálogo das pessoas que eu via a legenda, mas assim, falando da história, assim, não."*
>
> *"**Maria Teresa:** E o roteiro do cinema, onde que ele está?*
> ***Guilherme:** Está na minha cabeça e na do Vítor. (risos)"*

A questão da linguagem é tratada por Greenfield (1988), mostrando que o uso da televisão pode transmitir à criança conhecimentos e habilidades cognitivas a partir do domínio por esta da linguagem televisiva adquirido através de sua exposição à televisão. Fazendo um paralelo com a construção da escrita, a autora diz que a aquisição de habilidades básicas da linguagem possibilita à criança utilizá-la para transmitir informações e idéias. No entanto, as coisas acontecem de maneira diferente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita: as crianças precisam ser *ensinadas* a ler e escrever, mas aprendem a linguagem televisiva sozinhas, enquanto se colocam diante da telinha assistindo os seus programas preferidos. Apesar desta colocação, a autora alerta para o perigo de que o código seja usado automaticamente e sem esforço.

A escola teria consciência da força da televisão na sociedade atual? As instituições educacionais deveriam buscar a formação de telespectadores críticos e conscientes, capazes de interpretar os fatos e acontecimentos divulgados pela TV,

sabendo utilizá-la como meio de comunicação e difusão cultural e não se deixando manipular pela mídia. A formação de sujeitos críticos, na atualidade, requer o diálogo com os meios de comunicação, mas parece que a escola desconhece essa necessidade. Mesmo relativisando a influência da TV. na vida de crianças e adolescentes - como se pode notar em alguns depoimentos - é relevante ressaltar a importância educativa deste recurso que destaca e privilegia os aspectos cotidianos da sociedade (ou parte dela) priorizando o texto imagético.

> *"**David:** Tem vez, que a gente assiste fita aqui no colégio... dos "101 Dálmatas" e do... da natureza.... aí ela pega, aí ela pega filme, sobre a natureza.*
> ***Eduardo:** Tem vez que , quando acaba o filme, nós... a tia passa no quadro, para escrever sobre a natureza...*
> ***David:** O que a gente viu, né?... Aí, a gente tem que responder as perguntas que ela faz."*
>
> *"**Ana Paula:** ...O meu* (livro de Inglês) *fala sobre cinema. E... superstição, né? ...Disso vem do inglês, fala sobre cinema, fala sobre os artistas famosos, fala... e nisso vai ensinando como é que você fala em inglês.*
> ***Cristiene:** É. Tem um montão de desenho lá, né? Dos desenho que a gente vai tirando as coisas né que a professora pede, que fala pra gente."*
>
> *"**Cristiene:** É... Na escola também eles passam filme pra gente né, Ana Paula? Tem biblioteca. Lá na biblioteca tem vídeo, tem televisão...*
> ***Ana Paula:** Eu vi um filme em sala "O que é isso companheiro"...fizemos uma redação, depois, sobre ele."*
>
> *"**Ana Paula:** Você fez... você vê o "Primo Basílio" por exemplo. A gente tá lendo o livro... que é um clássico, né? ...e estamos vendo o filme. Pra ficar mais fácil porque depois a professora vai fazer uma prova (risos) com a gente né? (risos)"*
>
> *"**Luciléia:** ...Vocês falaram das Chiquititas, falaram que tinha uma menina das Chiquititas que gostava de ler.*
> ***Laís:** A Lili... Ela gostava de fazer as histórias...*
> ***Ariane:** Ela escrevia..."*

Mas se a escola pretende avançar e atender às novas necessidades sociais, terá que acompanhar o progresso tecnológico, terá que aprender a valorizar a cultura social, auxiliando o aluno na percepção crítica da imagem e mensagem televisivas, ou seja, fazendo uso pedagógico das novas tecnologias, especialmente os meios de comunicação audiovisuais sem, necessariamente didatizar o texto imagético. Segundo Bruno Souza Leal (1996, p.20) a imagem não elimina a palavra, apenas faz com que ela se adapte à sua presença. Assim, o ideal seria alternar uma e outra, proporcionando maior interação entre ambas.

Para Vygotsky (1987), todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, dessa forma, o professor/orientador seria o *mediador* do processo de formação do conhecimento, em triangulação com o aluno e a TV.

> *"Os efeitos dos programas de TV sobre a aquisição de conhecimentos são mais intensos se um adulto interagir com a criança enquanto ela estiver assistindo à televisão. O adulto pode estimular a criança a prestar atenção, pode emitir opiniões e explicitar coisas que a criança não compreendeu." (Greenfield, 1988, p.63)*

Mas o que acontece é a falta de capacitação dos profissionais da educação para aproveitarem, em sala de aula, os recursos e linguagens utilizados por seus alunos na sociedade, incluindo-se aí a linguagem da TV. Isso acaba por comprometer o processo de aprendizagem do aluno, que passa a se contentar com o pouco que lhe é oferecido pela televisão. Maria Teresa Fraga Rocco (1990, p.23) diz que *"está na hora de a escola aliar-se à TV para que se torne uma instituição do século XX. A TV em sala de aula pode até ajudar a tornar os alunos mais críticos em relação a ela."*

É preciso que os educadores compreendam que é mais proveitoso utilizar a tecnologia a favor de seus alunos, não a ignorando ou tomando-a como recurso alheio aos interesses da educação.

Segundo Patrícia Marks Greenfield (1988),

> *"devido ao fato de a televisão ser um meio tão poderoso como recurso didático, é muito mais importante que as crianças sejam expostas a uma programação de alta qualidade que: (1) não vá além de sua maturidade emocional e (2) proporcione fantasia ou apresente fatos que sejam úteis, não nocivos, à vida real. Como melhorar a qualidade da programação de televisão é um ponto crucial..." (p.83)*

Só formando um público exigente e crítico é que se poderá ter na televisão uma aliada no processo de formação de sujeitos críticos.

BUSCANDO CONCLUSÕES

Enquanto bolsista de Iniciação Científica do CNPq, busquei, em minha primeira experiência na análise de entrevistas, explicitar minhas compreensões acerca do espaço ocupado pela televisão na vida de crianças e adolescentes e as vivências destes sujeitos na contemporaneidade, relacionando a leitura de imagens com as práticas de leitura e escrita atuais. Não pretendi aqui apresentar conclusões, definitivas, mas descobrir sugestões e caminhos a serem seguidos. Este não é um ponto final, é o princípio de um longo caminhar...

Não pretendi tomar uma postura positivista com relação à TV., mas desmistificar este veículo cultural eletrônico e mostrar que as novas gerações não deixaram de ler e escrever por estarem expostas a ele, apenas adquirirem práticas de

leitura e escrita diferentes das tradicionais. É preciso quebrar o preconceito em relação à TV. É preciso ousar, arriscar uma visão diferente. Deve-se, primeiramente, buscar compreender, verdadeiramente, o meio para, então, avaliar o efeito que ele exerce sobre a sociedade e seus membros: efeitos mediadores, negativos e positivos, que podem definir a postura social e moral de cada sujeito.

Decerto que as relações sociais, familiares e educativas estão em transformação, mas será este um efeito exclusivo da televisão? Estas transformações estão anulando ou apenas alterando a visão e a concepção de mundo e sociedade das crianças e adolescentes contemporâneos?

O importante é não desenvolver uma visão maniqueísta com relação à TV. Ela não é culpada pelos problemas da sociedade atual, nem a solução para eles. O fato é que os sujeitos que cresceram (ou estão crescendo) numa sociedade em grande desenvolvimento tecnológico, percebem o mundo e a vida de uma maneira diferente, vivem uma realidade muito mais diversificada. Os estímulos culturais externos com os quais têm contato são muito maios ativos, por isso são mais cheios de possibilidades. Essas crianças e adolescentes superam barreiras e rompem fronteiras... são mais independentes e ousados, por isso surpreendem tanto.

Será este um “efeito” da influência da moderna tecnologia?

Pela análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados é possível afirmar que, no que se refere à TV, essas crianças e adolescentes têm, com este veículo uma relação questionadora e que encontram nele uma nova forma de mediação para o desenvolvimento de sua leitura e de sua escrita que merece melhor aproveitada aprofundada pela escola.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

1- GIACOMINI FILHO, Gino. A criança no marketing e na comunicação publicitária. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** Campinas: Papirus, 1998. p. 135-150.

2- GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames.** (tradução de Cecília Bonamine). São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação; v.32)

3- GUARESCHI, Pedrinho A. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** Campinas: Papirus, 1998. p.83-92.

4- LEAL, Bruno Souza. O desafio da imagem. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v.2, nº7, jan/fev,1996, p.14-25.

5- LEITE, Márcia. TV e realidade: produção social e apropriação pedagógica. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** Campinas: Papirus, 1998. p.101-105.

6- REZENDE, Ana Lúcia M. de. Televisão: Babá Eletrônica? PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** Campinas: Papirus, 1998. p.71-82.

7- RIZZO, Sérgio. O Poder da Telinha. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Editora Abril, dez, 1998, p.10-21.

8- ROCCO, M.ª Tereza F. Entrevista concedida à **Revista Nova Escola.** São Paulo: Editora Abril, set., 1990, p.22-25.

BIBLIOGRAFIA AUXILIAR

1- ÁLVAREZ, Amélia (org.). **Cultura y Educación: Creciendo com la televisión**. Madrid: Edisa, Marzo/97.

2- CAGLIARI, Luiz C. A escrita no século XXI. **http://www.unicamp.br/iel/memória/**

3- CAMPOS, T. C. de Goés. A TV a serviço da comunidade. In: _____. **A TV nos tornou mais humanos?** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1970, p.17-47.

4- FELDMAN, Márcia. TV na escola: nem Deus nem o Diabo na Terra do Sol. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.3,nº17, set./out., 1997, p.16-23.

5- PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** Campinas: Papirus, 1998.

6- PELLEGRINI, Tânia. A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado. . **http://www.unicamp.br/iel/memória/**

7- PORTO, Tânia M.ª Esperon. A TV e os adolescentes: da cultura primeira à cultura elaborada. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.3, nº18, nov./dez, 1997, p.56-65.

8- VALENTINI, Cintia e SIMONETTI, Eliana. Melhores que os pais. **Revista Veja.** São Paulo: Editora Abril, 16 de dezembro, 1998, p.160-168.

[i] O presente texto refere-se ao resultado de uma análise transversal dos dados colhidos no âmbito da pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes", coordenada pela Profª Drª Maria Teresa de Assunção Freitas.

[ii] Graduanda em Pedagogia pela FACED/UFJF e bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq

[iii] Os nomes apresentados ao longo deste trabalho são reais, uma vez que recebemos a devida autorização para utilizá-los.

A GENTE LÊ TELEJORNAL

Dilma Tavares Luciano
(Universidade Federal de Pernambuco)

A *leitura* tornou-se, hoje, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. Com o mundo aprisionado no papel[1], é necessário que se perceba quão múltiplos são os objetos em que ela se faz presente. Ler é compreender e compreender é construir sentidos. Ensinar a ler deve ser, portanto, estimular o aluno a um comportamento ativo dentro de um processo de atribuição de significados. Consciente de que a construção de sentido está intimamente ligada ao momento de realização da leitura, compete ao professor levar o aluno a conhecer as diversas condutas exigidas pelas diferentes práticas leitoras do mundo ocidental.

A inclusão de eventos comunicativos do cotidiano na lista das práticas de leitura na escola, ou seja, considerar a diversidade dos conteúdos e objetos de leitura à disposição do indivíduo, está respaldada na proposta de ensino que quer assegurar ao aluno o direito de compreender e interpretar o mundo agindo sobre ele.

Observando-se os textos da mídia, verifica-se que eles ocultam estratégias "massificantes" que podem ser desveladas durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura, esta entendida enquanto processo de construção de sentido para o qual concorrem estratégias não apenas lingüísticas mas cognitivas e culturais. Sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo leitor-texto a partir das pistas oferecidas pelo próprio texto que levam a acionar o que lhe é externo e deve ser recuperado pelo leitor numa atividade de interlocução (cf. Geraldi,1991; Kato,1985; Koch,1996; Suassuna,1998; entre outros).

Cavallo & Chartier (1998), propondo uma reflexão histórica sobre a maneira pela qual se dá o encontro entre "o mundo do texto" e "o mundo do leitor"[2], ressaltam que o sentido do texto está intimamente ligado às formas e às circunstâncias por meio das quais o texto é

[1] Alusão ao livro de David Olson "O Mundo no Papel".

recebido e apropriado por seus leitores (ou seus ouvintes- lembram os autores) para reafirmarem que os leitores "manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e, ao fazê-lo, comandam a possível compreensão do texto" (p.6). Os leitores não são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados, portanto, de qualquer materialidade.

Assim, é preciso não desprezar o fato de que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Partindo desse princípio e da noção de *comunidades de leitores* em Cavallo & Chartier (op.cit.), este trabalho apresenta o TELEJORNAL como uma possibilidade real de inserção dos sujeitos no mundo da escrita a qual, acredita-se, deve ser considerada pela escola desde que tal atitude seja entendida não como um *modismo* (como nos lembra Geraldi,1991), mas como uma perspectiva de ensino de língua o qual acredita que as pesquisas lingüísticas podem desvelar questões obscuras no processo de compreensão de fenômenos ainda não explicados, a exemplo deste sobre o qual estamos mais esta vez aqui reunidos para discutir.

A divisão grosseira entre alfabetizados e analfabetos para se falar da diferença real entre as competências de leitura carece de explicações satisfatórias que tornem possível a verificação de fatores que distingam as comunidades de leitores.

Cavallo & Chartier (op.cit.) afirmam que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos que identificam comunidades de leitores distintas. Desde a Antiguidade, "é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores" (ide ibidem p.6). Falam de expectativas e interesses diversificados percebidos na prática de leitura de diferentes grupos de leitores, das quais dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos. Afirmam, ainda, que as comunidades de leitores distintas mantêm relações também distintas com o escrito, o que se revela nas atribuições de significado diferenciadas. Propõem, portanto, que cada comunidade de leitores partilha um mesmo conjunto de competências, de usos, ou seja, partilha uma mesma relação com o escrito.

---

[2] Toma essas expressões de Paul Ricouer (1985 apud Cavallo & Chartier,1998:6).

Com o objetivo de verificar como as diferenças sociais se traduzem culturalmente, e embora tenham por objeto de investigação os diferentes processos de leitura, Cavallo & Chartier não apresentam aspectos do mundo textual que possam traduzir diferenças socias (o que não é uma crítica, posto que não têm o *texto* como objeto de investigação e a perspectiva é outra – histórica, não lingüística). Confiamo-nos, pois, esta tarefa, embora de modo preliminar numa investigação de caráter exploratório a qual iremos relatar.

A investigação constituiu-se de duas partes bem definidas:

1. A aplicação de um questionário a 73 informantes agrupados por faixa etária e grau de escolaridade. Foram identificados 4 grupos com as seguintes características:

    GRUPO 1: Número de informantes – 18
    Escolaridade – Nível Superior completo (2 mestres)
    Faixa etária – entre 25 e 45 anos

    GRUPO 2: Número de informantes – 17
    Escolaridade – Nível Superior completo (1 mestre)
    Faixa etária – entre 46 e 66 anos

    GRUPO 3: Número de informantes – 27
    Escolaridade – Ensino Fundamental incompleto
    Faixa etária – entre 18 e 36 anos

    GRUPO 4: Número de informantes – 11
    Escolaridade – Ensino Fundamental incompleto
    Faixa etária – entre 25 e 33 anos

2. A realização de um teste preliminar de compreensão com 2 informantes de cada grupo, a fim de observar se há interferência ou não do grau de escolaridade na compreensão.

<u>O Questionário</u>

A aplicação do questionário visou a detectar:

(a) Se há uma distinção entre os grupos quanto ao objeto de leitura preferido, a fim de detectar diferenças quanto aos <u>projetos de leitura</u> (Charmeux, 1994); e

(b) Se há uma consciência da dificuldade de compreensão na relação com o texto.

Com base nos questionários, os resultados permitem apresentar as seguintes conclusões em duas perspectivas distintas: uma voltada para a relação leitor/mundo e a outra mais específica à relação leitor/texto.

leitor/mundo

Para essa relação é possível afirmar que todos lêem o telejornal, os *projetos de leitura* é que diferem, a saber:

i. Quanto à função social: orientada para o exterior, os informantes revelaram uma consciência coletiva da importância social do telejornal;
ii. Pela integração dessa atividade de leitura às ações cotidianas, à semelhança do lector das fábricas cubanas de charuto em 1850 (Manguel,1996); e, ainda
iii. Orientada para o interior, pela busca de informação específica ou genérica, fato que se repete ao longo da história da leitura em voz alta (cf. Petrucci, 1999)

leitor/texto

Quanto à relação do leitor com o texto, observou-se haver consciência dos diferentes modos de apresentação da notícia ao lado da forma textual propriamente dita e, nesse caso, houve uma distinção clara entre os grupos.

Os grupos mais escolarizados não revelaram nenhuma preferência ligada ao modo de apresentação da notícia, exceto pela rejeição ao que foi por eles denominada notícia sensacionalista[3]. Com o grupo menos escolarizado deu-se justamente o contrário: não só eles afirmaram preferir o tipo de notícia rejeitado pelo grupo mais escolarizado, como revelaram não gostar das notícias onde apenas o locutor aparece.

O teste de compreensão

Em seguida à aplicação do questionário, quatro notícias foram selecionadas dos telejornais e exibidas, uma a uma, a 2 indivíduos de cada grupo, após o que lhes foi indagado acerca da notícia assistida. Cada informante assistiu individualmente a notícia. Uma a uma,

enquanto o informante dava sua resposta, um gravador ia registrando as respostas para a documentadora.

A decisão pelo tipo de teste a ser utilizado baseou-se no que propõe Marcuschi (1989). Sendo assim, foi pedido ao informante que reproduzisse o conteúdo apresentado na notícia.

Os testes de compreensão não revelaram distinções entre os grupos, mas apresentaram indícios de que há preferência por determinadas organizações estruturais da notícia. Nesse ponto, foram constatadas diferenças relativas ao grau de escolaridade. Obviamente não tratamos de questões relativas ao conhecimento prévio, familiaridade com o tema, etc. Como foi dito no início, estamos buscando perceber relações da forma e dos suportes com a construção de sentido e, desse modo, o recorte aqui apresentado não trata desses aspectos nesse momento.

Dito isso, é possível apresentar alguns aspectos acerca da diferença de compreensão dos informantes com maior grau de escolaridade para aqueles com o Ensino Fundamental incompleto. Em ordem decrescente de dificuldade de compreensão para ambos os grupos, tem-se:

Grupo menos escolarizado:

- Rejeição às notícias só com locução viva
- Dificuldade com a notícia toda em *OFF*
- Preferência pela forma canônica de notícia no telejornal:

  locução viva/locução em *off* / reportagem
- Preferência pela forma canônica + avaliação

Grupo mais escolarizado:

- Rejeição pela forma canônica + avaliação
- Dificuldade com a notícia só com locução viva

[3] A esse respeito apresentei um trabalho intitulado “O Sensacionalismo no Telejornal” no encontro do GELNE, 1998.

Estes aspectos foram verificados em todos os informantes submetidos ao teste de compreensão. Dado o seu caráter preliminar, no entanto, não é possível fazer generalizações. Para tanto, pelo menos um outro quantitativo deveria servir para amostragem além de ser necessário um recorte mais específico do aspecto a ser observado. Por exemplo: a relação imagem/texto ; o tipo de leitura; o desenvolvimento tópico; a interferência da edição; entre tantos outros.

Entender o "assistir o TELEJORNAL como uma atividade de leitura é possível quando o percebemos enquanto leitura do mundo, em sentido lato, e como uma "nova" (?) prática de leitura strico senso, diante desse texto – evento comunicativo – com características formais e particularidades de organização dos conteúdos que levam a uma diversificação na conduta de leitura sobre a qual devemos refletir. Assim, diante do fato inegável de que <u>todos</u> assistem televisão, talvez dentro desse diálogo "franco e sem preconceitos sobre leitura e cultura e leitura e exclusão social", possamos perceber, afinal, o que lê a gente.

Bibliografia

Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. Vol.1. São Paulo, Ática. 1998.

Charmeux, Eveline. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo, Cortez. 1994

Geraldi, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes. 1991.

Kato, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes. 1985.

Koch, Ingedore. *A construção de sentido*. São Paulo, Contexto. 1996.

Manguel, Aberto. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo, Companhia das Letras. 1997.

Marcuschi, Luiz Antônio. *O Processo Inferencial na Compreensão de Textos*. Relatório Final do projeto de pesquisa – CNPq. UFPE. 1989

Olson, David. *O Mundo no Papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.* Trad. Sérgio Bath. São Paulo, Ática. 1997.

Petrucci, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: Cavallo & Chartier, *História da Leitura no Mundo Ocidental*, vol.2 . São Paulo, Ática

Suassuna, Lívia. Cultura e Leitura. Leitura:teoria e prática/Associação de Leitura do Brasil-n.32, dezembro (1998). Campinas, São Paulo:ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto,1998.

UM CAMINHO ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE:
A CIDADE DE BELO HORIZONTE NA LITERATURA DAS DÉCADAS DE 20 E 30

Carlos Frederico de Brito d' Andréa
(Universidade Federal de Minas Gerais)

"Belo Horizonte é uma das raras cidades em que a história pode ser rastreada pelas obras literárias. Se todos os livros de História desaparecessem, seria possível recuperar sua memória somente através da literatura".[1] O depoimento do professor Antônio Sérgio Bueno ao jornal *Estado de Minas* de 12 de dezembro de 1997 (data do centenário de BH) resume com clareza a importância da prosa e verso escritos em Belo Horizonte para a construção de sua memória, assim como a marcante presença da cidade no imaginário dos escritores dessa capital.

Cidade fundada para ser sede de um estado com a importância de Minas Gerias, Belo Horizonte sempre teve muitas dificuldades em se afirmar como espaço urbano (metrópole) com características próprias e uma identidade que integre a população. Sua rápida construção e a falta de uma passado histórico não permitiram que os novos moradores (que vinham principalmente de pequenas cidades mineiras) criassem laços imediatos com a capital e ajudassem a fundar e desenvolver suas peculiaridades. Assim, a Belo Horizonte nas primeiras décadas de vida foi antes um mosaico cultural e social composto por peças de origens múltiplas que uma cidade de identidade própria e independente.

Este trabalho, entitulado "Um caminho entre a ficção a realidade: a cidade de Belo Horizonte na literatura das décadas de 20 e 30", tem como objetivo mostrar o diálogo entre os dados e fatos históricos da cidade de Belo Horizonte e os livros nela escritos na época dos acontecimentos. Acreditamos ser a literatura, e em especial os livros aqui estudados, tão confiáveis no estudo de uma era época histórica quanto documento e registros oficiais.

---

[1] LIBERDADE que rompe barreiras. *Estado de Minas*, Belo horizonte, 12 dez. 1997, p. 9, Caderno Espetáculo

Pretendemos mostrar ainda que a cidade precisou de documentos e registros escritos não só para "eternizar" seus acontecimentos, mas também para criar na população que compartilha o mesmo espaço-tempo uma identidade que o espaço urbano ainda não conseguira formar. Os jornais e livros, assim como as conversas de botequim e esquina, transformaram a palavra em elemento sociabilizador, que cumpre a função de unir e criar laços entre as pessoas.

Entre os vários grupos e autores que viveram em Belo Horizonte e dela fizeram um personagem fundamental em suas obras, destaco para esse estudo a geração modernista liderada por Carlos Drummond de Andrade na década de 20.

Entre os diversos autores importantes que introduziram idéias modernistas na conservadora Belo Horizonte das décadas de 20 e 30, escolhemos centralizar essa pesquisa em dois romancistas: João Alphonsus [2] e Cyro dos Anjos [3]. Trata-se de uma tentativa de revitalizar escritores que o tempo escondeu atrás da sombra dos colegas mais famosos.

O grupo de escritores modernistas formados em Minas na década de 20 criou entre si uma forte identificação e união. A partir de discussões e aventuras vividas pelo grupo em bares, livrarias e redações de jornais, surgiu muito da inspiração e conhecimento desses escritores para produção de suas obras.

A ligação de cada um com o grupo e a realidade em que viviam era tão forte que é fácil observar em suas obras trechos, personagens ou mesmo enredos onde se confundem realidade e ficção. O grupo de intelectuais ao qual pertence Belmiro, personagem central do romance O *Amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos, possui os mesmo hábitos e

---

[2] Filho do poeta Alphonsus de Guimaraens, considerado ao lado de Souza e Cruz o maior poeta simbolista brasileiro, João Alphonsus nasceu em 1901 na atual Conceição do Mato Dentro. Trabalhou como redator-chefe no jornal *Diário de Minas* e após formar-se em Direito, em 1930, exerceu funções burocráticas no governo estadual.

Publicou os seguintes livros: *Galinha Cega* (contos/1931), *Totônio Pacheco* (romance/1935), *Rola-Moça* (romance/1938), *Pesca da Baleia* (contos/1941) e *Eis a Noite* (contos/1943). Drummond o considera autor de "contos que são dos melhores da literatura nacional". Morreu em 1944, com apenas 43 anos, vítima de uma endocardite bacteriana.

[3] Cyro dos Anjos nasceu 1906 na cidade de Montes Claros e mudou-se em 1924 para Belo Horizonte, onde formou em direito em 1932. Trabalhou em vários jornais da capital, como o *Diário de Minas* (em 1930) e ocupou importantes cargos na burocracia estadual e federal. Entre seus livros mais importantes estão: Abdias (1945), Montanha (1956) e A menina do sobrado (1979).

características do grupo modernista que o autor integrava. Já na primeira passagem do livro, acompanhado de Glicério, Redelvim e Silviano, Belmiro bebe vários chopes no bar do parque, onde discutem, às vésperas do Natal, as melhores soluções para os velhos problemas sentimentais.

O intelectual e burocrata Belmiro vive, também no livro, alguns dos conflitos comuns aos escritores do grupo modernista mineiro. Mesmo considerando ridículo o trabalho que executa na seção de fomento, não pode abandoná-lo para dedicar-se à literatura e filosofia, assuntos de seu verdadeiro interesse. Era comum àquela época artistas e literatos trabalharem na burocracia do Estado, como forma de ganharem um salário fixo que sustentasse suas verdadeiras ambições. Tratava-se de uma espécie de mecenato cultural do governo, que não exigia desses funcionários públicos a mesma freqüência e atuação no emprego esperada de seus colegas.

O personagem central do romance *Rola-Moça*, Anfrísio, é considerado por Fernando Corrêa Dias um *alter-ego* de João Alphonsus, seu criador. Também advogado, Anfrísio foi durante a juventude um boêmio que andava com sua turma pela cidade a beber e recitar versos.

> "Vivera em Belo Horizonte discretamente, revelando-se um pouco aos camaradas mais próximos, boêmio a seu jeito, gostando das conversas até altas horas nas esquinas, correndo a pé nas alamendas da Praça da Liberdade às duas horas da madrugada, para fazer exercícios, aclamar uma vitalidade excessiva que depois se entregava a esbórnias de leituras, orgias noturnas de poetas, poeta ele mesmo sem dizer a ninguém." (ALPHONSUS: 1976[a], 86)

Também nos jornais o grupo escrevia para, através das palavras, marcar sua identidade e experiências na Belo Horizonte de então. O *Diário de Minas,* órgão do partido único PRM, era o principal jornal da cidade na época. O prestígio de um político junto ao governo era medido pela quantidade de linhas que o jornal lhe dedicava . Como "termômetro" da vida política da época, o *Diário* funcionava como boletim de informação sobre o embarque e desembarque de políticos na capital mineira e as outras

seções não eram tão procuradas pelos leitores. Isso permitiu que, na segunda metade da década de 20, o grupo de jovens intelectuais com idéias mais inovadoras alterasse a sua conservadora linha editorial e iniciassem uma série experimentações estéticas e ideológicas que culminariam com a publicação de *A Revista*, em 1925.

Como nova sede do poder público, Belo Horizonte abrigou, desde sua fundação, pessoas de diversos lugares, alimentadas pelo sonho de sucesso e prosperidade que cercava a metrópole emergente. Famílias inteiras vieram do interior de Minas para trabalhar na burocracia do Estado ou tentar o emprego no comércio pouco desenvolvido de Belo Horizonte. Como parte desse "êxodo rural", os próprios escritores modernistas mineiros, à época estudantes pertencentes a tradicionais famílias interioranas, vieram estudar na capital, e carregaram esta marca provinciana por toda a vida social e literária.

Junto com as malas e força de trabalho, as famílias do interior traziam à capital os costumes e hábitos tradicionais de suas terras natais. Belo Horizonte compunha seu mosaico cultural e social através de peças trazidas de diversos cantos do Estado e do país. A cidade criada sob encomenda ganhava identidade numa mistura dos enraizados hábitos do interior com as novidades tecnológicas, intelectuais e comportamentais da cidade grande.

A República, que quis fazer da cidade um novo marco da modernidade, foi obrigada a conviver com os "resquícios" trazidos pelos imigrantes do "arcaico" interior. O personagem Belmiro descreve o caráter provinciano que a metrópole nunca conseguiu apagar:

> Do alto da colina, comtemplei Belo Horizonte, que apenas despertava. As cores, já vivas, do céu e a luminosa beleza da cidade feriram-me os olhos. Os edifícios suntuosos, os grandes jardins públicos, as retas avenidas situam Belo Horizonte fora dos quadros habituais de Minas. Dentro das casas mora, porém, o mesmo e venerável espírito de Sebarabuçu, Tejuco, Ouro Preto e de tantas outras vetustas cidades. Penso no homem mineiro que se levanta, lê seu Minas Gerais, cuida

> dos passarinhos e se prepara, tranqüilo, para as labutas do dia (...)" (ANJOS: 1971, 88)

A partir da década de 20, a cidade passa reivindicar novas mudanças necessárias para seu crescimento. Para Vera Chacham, "o início dessa década torna-se um marco do fim da construção da cidade e do início da remodelação no seu plano inicial" (CHACHAM: 1994, 71)

A mudança mais importante ocorrida na capital nesse período foi a crescente valorização da Praça Sete de Setembro, onde se destacavam a rede bancária e o comércio. A praça ganhou em 1922 um obelisco em comemoração ao centenário da independência do país e em 1925 passou a abrigar uma linha de bonde que cruzava as ruas Espírito Santo, Rio de Janeiro, Aimorés e Bahia. A partir da década de 30 os automóveis passaram a disputar espaço nas ruas com os bondes.

À essa época, portanto, a rua da Bahia começou a perder importância, principalmente para a Avenida Afonso Pena, que começava a cumprir os destinos previstos pelo engenheiro chefe da Comissão Construtora, Aarão Reis. A transferência de parte do comércio para a região da Praça Sete e a implementação de novas linhas de bondes fora da Rua da Bahia fez com parte das pessoas que por ali trafegam mudassem de caminho. Novos hotéis, igrejas e espaços culturais dividiam o movimento com os antes hegemônicos pontos da rua.

Já em abril de 1930, Carlos Drummond de Andrade, sob o pseudônimo de Antônio Crispin, escreve em crônica ao jornal *Minas Gerais* uma frase que se tornaria célebre: "Conheci a rua da Bahia quando ela era feliz". Também critica a decadência de sua referência mais marcante: "Eu não tenho pena dos basbaques que anoitecem no Bar do Ponto, vendo a vida e as mulheres passarem. Tenho pena é do Bar do Ponto, que suporta esses basbaques há 33 anos" (CHACHAM: 1994, 76)

Assim, o líder da geração que se fundou nas mesas do bar dá sinais de que a fase de sucesso e glórias do Bar já passara, e que a cidade vivia então uma nova realidade que não mais se adequava aos hábitos anteriores. De fato, o bar fundado em 1907 seria fechado em 1940 e demolido em 1959; o que era realidade torna-se passado e parte de uma memória que a população, por muitos anos, não conseguia esquecer.

A metrópole[4] avançava a passos largos, não havia mais espaço para a sociabilidade "fútil" que durante muito tempo ajudara a capital a ser aceita como tal pelos moradores.

Bibliografia reduzida

ALPHONSUS, João. *Rola-Moça*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a

_____. *Totônio Pacheco*. Rio de Janeiro: Imago, 1976b

_____. *Contos e novelas*. Rio de Janeiro: Do autor, 1965

ANDRADE, C. D. Crônicas de Carlos Drummond de Andrade sob o pseudônimo: Antônio Crispim *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte, 1984.

_____. *Tempo Vida Poesia*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ANJOS, Cyro dos. *O Amanuense Belmiro*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1971

BUENO, Antônio Sérgio. *O modernismo em BH: Década de 20.* Belo Horizonte: UFMG, 1982.

CHACHAM, Vera. *A memória dos lugares em um tempo de demolições: a Rua da Bahia e o Bar do Ponto na década de 20.* Belo Horizonte: FAFICH/ UFMG, 1994 (Dissertação de mestrado)

[4] "Metrópole", alias, passou a ser o nome de um hotel na própria rua da Bahia e de um cinema que substituiu o Teatro Municipal.

INTERNET, LEITURA E CIDADANIA

Maria Lúcia Becker
(jornalista e mestranda em Multimeios
no Instituto de Artes-UNICAMP)

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não possa prescindir
da continuidade da leitura daquele"
Paulo Freire[1]

Atualmente centenas de milhões de páginas da Web são acessadas e lidas todos os dias em todo o mundo[2]. Páginas basicamente de textos e imagens, que compõem o imenso hipertexto aceito, geralmente sem restrições, como a leitura mais abrangente, completa, real, atual e diversificada do mundo. Um mundo globalizado, que, graças à Internet, estaria se dando à compreensão de cada vez mais pessoas.

Ou seria um mundo que se coloca ao alcance de um clique de mouse, mas cuja compreensão só pode se dar através de uma leitura crítica que, como tal, extrapola o próprio ciberespaço?

Há a Internet e o discurso sobre a Internet. Discurso que leva a World Wide Web – ao contrário do que ocorre com a televisão, rádio, jornais e revistas – a ser entendida por quase todo mundo como um instrumento indiscutivelmente bom, de qualquer ponto de vista, capaz de proporcionar um futuro melhor para todos.

Muitas pessoas definem a Internet como sendo uma teia informacional complexa, mas descentralizada, com funcionamento baseado numa estrutura coordenativa que permite aos usuários atuarem tanto no papel de receptores como de emissores, o que dificultaria a manipulação de informações e ações. Outras pessoas vão além, afirmando que trata-se de um instrumento capaz de impulsionar, no nível global, transformações do ponto de vista ético, social, político e geopolítico, assim como de promover, no nível local, a cidadania ativa[3] e a inclusão social, a partir da ampliação das possibilidades de acesso à comunicação e ao conhecimento, por meio da aquisição de bens simbólicos em geral.

Diferentemente do que parece à primeira vista, porém, este texto não é novo, nem surgiu como conseqüência da avaliação dos resultados concretos aferidos durante as já quase quatro décadas[4] de utilização das redes de computadores. Esta concepção nasceu junto com os

computadores. Segundo Philippe Breton, o "imaginário da informática" foi constituído a partir da efervescência de idéias ocorrida no período de 1942 a 1948[5], quando "a comparação entre o cérebro e o computador e a visão de uma sociedade futura radicalmente transformada pelas novas máquinas logo irão fazer-se acompanhar da idéia, característica da informática, segundo a qual a lógica é um valor universal, um instrumento de compreensão do mundo tanto quanto de sua transformação". Desde então, a informática tende a "tornar-se uma nova utopia social, cujo objetivo seria a transformação do homem e da sociedade" (Breton, 1991: 164).

É verdade que o microcomputador nasceu mais da preocupação com a democratização do acesso à informação do que de um desejo de inovação técnica, mas também é verdade que esta preocupação, na prática, teve poucos desdobramentos. Breton explica que, em 1970, estudantes da Universidade de Berkeley, na Califórnia, resolveram colocar seus conhecimentos de informática a serviço de causas políticas. Organizaram a *Resource One*, "uma base de dados urbanos acessível a todos", que coletava as informações úteis às atividades comunitárias da região. Em 1973, surge a Community Memory, que utiliza uma rede de terminais espalhados por toda a região. A utilização de um computador IBM, que tinha arquitetura concebida com espírito centralizador, porém, não se adequava à proposta de "uma democracia direta em termos de informação". Em 1975, a solução do problema foi encontrada, em Albuquerque, Califórnia, onde foi construído o ALTAIR, primeiro microcomputador comercializado (Breton, 1991: 242-244).

Este esforço foi rapidamente incorporado ao mercado, as novas máquinas enriqueceram muitos dos seus criadores e as grandes companhias passaram a lançar os *Personal Computers*, assumindo o controle total da situação. Ao mesmo tempo, o valor econômico da informação passou a tornar a tecnologia digital um fator de aumento da concentração de poder, da desigualdade e da exclusão social.

Apesar de não ser nova e de não se basear, hoje, num balanço real deste meio século de uso dos computadores e desenvolvimento das redes, no entanto, a concepção da rede comunicacional-informática como instrumento de transformação do homem e da sociedade surge, neste momento de grande expansão da Internet na América Latina[6] e em outros países do chamado Terceiro Mundo, como solução para problemas de todo tipo (políticos, econômicos, sociais, culturais ...).

É óbvio que a rede mundial de computadores pode contribuir, de fato, para algumas mudanças significativas (principalmente no Brasil onde, dada a penúria em que se encontra a maior parte da população, o contato de um grande número de pessoas com a Internet está se

dando através de projetos ligados a escolas, bibliotecas e ONGs – ponto que será melhor discutido no final deste texto). Mas isso não pode ser confundido com a simulação[7] de solução para problemas de base política, econômica, ética, social e cultural; simulação realizada por setores que defendem uma sociedade totalmente regida pelas leis de mercado e, no fundo, sabem que a maioria desses problemas são insolúveis dentro de tal sociedade. É o que será discutido na reflexão que desenvolvida a seguir.

Texto e contexto

Em primeiro lugar, para avaliar o potencial contido no uso da Internet, é preciso lembrar que o exercício da cidadania e mais ainda da cidadania ativa – que impulsionaria uma transformação da sociedade de forma que ela passasse a se pautar pela inclusão e não mais pela exclusão social – pressupõe a **constituição de sujeitos**. Segundo Paulo Freire, o ser humano chega a ser sujeito por meio de uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, sobre as condições espaço-temporais em que vive. Sentindo-se desafiado pelo seu contexto de vida, busca respostas, compromete-se, constrói a si mesmo e se realiza como sujeito, porque a busca de respostas "exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação ..." (Freire, 1979: 35).

Ora, confrontando-se isso com o fato de as redes de computadores terem como principais características a aterritorialidade, a imaterialidade, a velocidade, a saturação e a interatividade (Trivinho, 1998: 21), temos que:

1º) A desterritorialização (aniquilação da geografia, tornando o espaço apenas lapso, tempo ultracurto) promovida pelas redes e a imaterialidade característica do ciberespaço não ajudam o ser humano a realizar a sua vocação ontológica (de ser sujeito e não objeto), pois esta requer que ele avalie com espírito crítico a sua situação concreta de vida, que está intimamente ligada a um espaço, um lugar preciso, um contexto social e cultural;

2º) A velocidade dos fluxos das redes contribui para a imersão do indivíduo em "uma série de puros presentes, não relacionados no tempo" (Jameson, 1996: 53), enquanto a constituição de sujeitos implica a tomada de consciência da temporalidade e historicidade, implica emergir do tempo unidimensional, atingindo o ontem, reconhecendo o hoje e descobrindo o amanhã: "o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele" (Freire, 1977: 41).

3º) À velocidade e à saturação (bilhões, trilhões, quatrilhões de gigabytes de informações) das redes liga-se a fragmentação da leitura realizada via Internet, que também

não ajuda na obtenção de outro requisito fundamental do exercício da cidadania: o conhecimento. Para que o conhecimento seja construído, não basta a colagem de informações fragmentadas, pois baseia-se na inter-relação. O conhecimento implica a crítica, que só é possível a partir da "construção de uma visão que totalize os fatos, inter-relacionando todas as esferas da sociedade, percebendo que o que está acontecendo em cada uma delas é resultado da dinâmica que faz com que todas interajam, dentro das possibilidades daquela formação social, naquele momento histórico" (Baccega, 1998: 8). Desta forma, a construção do conhecimento requer outro tempo, que não aquele da velocidade dos cliques do mouse, selecionando fragmentos autônomos aqui e ali e mudando o texto-imagem na telinha[8], tal qual o *zapping* da TV. Requer a reflexão, o pensamento conceitual, que se estabelece gradativamente e não de forma tão instantânea quanto a velocidade da luz, como a intuição (Trivinho, 1998: 44);

4º) A saturação tem outro desdobramento, um pouco mais nefasto. Uma vez que o conhecimento não é informação, mas pressupõe a informação, não é natural que ela seja buscada principalmente nas redes de computadores, que dão acesso aberto, ilimitado, direto e, portanto, sem manipulação? Errado! O acesso direto e o fim da manipulação da informação só se viabilizaria se fosse possível prescindir, na Internet, de qualquer intermediação. "Isso pode exigir horas, como caminhar por um mercado imenso, onde há milhares de ruas e becos cheios de bancas. Em sua maioria, os produtos são desinteressantes ou inúteis para nossas necessidades, exigindo que se ande muito para encontrar algo que valha a pena" (Dertouzos, 1997: 69). Para resolver, então, este problema surgiram, primeiro, simples mecanismos de buscas, depois os portais[9]. Além, é claro, da edição humana, que nunca deixou nem vai deixar de existir tão cedo, pois, como explica Dertouzos (69), "as máquinas não são suficientemente inteligentes para realizar sozinhas esse tipo de seleção". Os mecanismos de busca passaram a se localizar em portais, através dos quais os passos do usuário da Internet são guiados de forma a conseguir que ele fique o maior tempo possível no *site*, sem desviar a sua navegação da rota previamente traçada por meio de acordos entre empresas e contratos publicitários milionários. Em novembro/98, por exemplo, o portal Infoseek renegociou seu contrato com a Netscape, quando esta empresa estava sendo comprada pela America Online –AOL. Com o novo contrato, a partir de janeiro/99, o percentual de internautas direcionado automaticamente do Netcenter para o Infoseek, caiu de 15% para 5% e o Infoseek passou a pagar 20% a mais pelo tráfego que recebe. "No primeiro trimestre de 1997, a Netscape gerou 44% de todo o tráfego do Infoseek"[10]. Como cada acesso é contado na "audiência" do site, o que rende contratos publicitários e contratos de *franchising*, na verdadeira guerra instalada entre os

portais tanto são oferecidos cada vez mais serviços aos usuários como se completam inúmeras fusões, aquisições, acordos, incorporações entre as empresas, reduzindo-se a cada dia o número de concorrentes (a previsão é de restarem apenas cinco ou seis portais, em todo o ciberespaço, dentro de dois ou três anos).

As vantagens oferecidas (*e-mail* e *web site* gratuitos, grandes *shoppings* virtuais, previsão do tempo específica para a cidade do usuário, salas de bate-papo, horóscopo personalizado, mensagem para o amigo ou namorado, placar de esportes, cotação de ações etc.) cativam de tal forma o usuário que não há espaço para o questionamento do caminho único dentro do qual navega supostamente com a maior liberdade. Três exemplos: a) o portal oferece a possibilidade de "criação do seu lar na *Web*", ou seja, o usuário personaliza o *site* portal (selecionando áreas de informação e serviços *online* que deseja) e passa a ter a sensação de estar sempre muito bem informado, recebendo todos os dias exatamente tudo o que é do seu interesse sem gastar quase nada do seu precioso tempo; b) a AOL (América Online), no final de 98, fechou um contrato com a CBS, transformando essa provedora de conteúdo em fornecedora exclusiva de informações jornalísticas para os 15 milhões de usuários do seu portal; c) os usuários dos portais recebem informações jornalísticas do mundo inteiro que, entretanto, são produzidas por não mais que três ou quatro agências internacionais – "os consumidores se familiarizam cada vez mais com serviços de notícias *online* como a Associated Press, Reuters e Bloomberg, já que os buscadores e os diretórios só obtém suas notícias destas fontes"[11].

Mais que isso: com as aquisições, fusões e alianças unindo as empresas (de provisão de conteúdo, provisão de acesso à rede, produção de hardware, produção de software, operadoras de sistemas de telefonia, de sistemas específicos de transmissão via cabo ou satélite e de teleportos) e constituindo cada vez maiores corporações, a tendência é um afunilamento ainda maior dos usuários no que foi chamado aqui de caminho único de navegação, pois a última grande novidade nesta área é o investimento nas chamadas "redes domésticas". Ou seja, a tendência é cada vez mais irem se fundindo, junto com as empresas, as próprias tecnologias, juntando TV, rádio, telefone e até microondas. Alguns exemplos: a Telefónica de Espanha (que também é de São Paulo), converteu-se em uma companhia "multiserviços" e já oferece um pacote que integra Internet, telefonia e televisão aos 18 milhões de famílias existentes na Espanha[12]; ao mesmo tempo em que formou uma parceria com a Infosel (um dos principais provedores de acesso à Internet no México) com o objetivo de passar a liderar a Internet latino-americana[13]. Quinze grandes empresas de tecnologia, entre elas a IBM, a Motorola e a Philips se uniram para criar soluções de transmissão de vídeo,

dados e voz em redes domésticas com ou sem fio, com o objetivo de aumentar a quantidade de serviços oferecidos pela Web[14]. Os dois gigantes, AT&T e TCI, fundiram-se, num negócio de 50 bilhões de dólares, e a nova empresa passará a oferecer serviços integrados de telefonia, entretenimento e acesso rápido à Internet, pretendendo atingir dois terços da população dos Estados Unidos dentro de cinco anos[15]. A Microsoft junta-se à 3Com também para investir na integração das tecnologias, pretendendo "interligar televisores, computadores e outros eletrônicos de uma casa numa rede de acesso rápido à Web"[16].

5º) Quanto à interatividade, por um lado, esta característica da rede mundial de computadores se vê ameaçada pela concentração de poder nas mãos de um pequeno número de empresas. E isto pode ser compreendido com um único exemplo: a AOL fechou, no começo de dezembro/98, pelo menos 20 *sites*, canais de bate-papo (*chat*) e foros de discussão sobre a história, a língua, a genealogia, a cultura, a literatura e a política irlandesa, deixando sem o serviço dezenas de milhares de clientes irlandeses e norte-americanos. Motivo: pressões exercidas sobre a AOL por irlandeses pró-britânicos[17]. A empresa alegou que o número de mensagens profanas e ofensivas era muito grande. Os irlandeses republicanos, porém, argumentam que as mensagens referiam-se à traição britânica. Resta perguntar: o que leva 17 milhões de pessoas (número aproximado de clientes da AOL) a contratarem os serviços de uma empresa que define a pasta de política do *chat* como o "lugar para um debate político cordial no espírito da harmonia"? O que leva milhões de pessoas a assinarem um contrato (TOS – Terms Of Service) onde são obrigadas a prometerem "não importunar, ameaçar, constranger, nem fazer outra coisa que seja indesejável a outro assinante[18]? Na área da política, quem decide o que é indesejável a outro assinante?

Por outro lado, o fato de as redes serem interativas abre a possibilidade de as escolas desempenharem um papel transformador neste processo. Isso, como já foi levantado anteriormente, ao menos em países como o Brasil, onde prevalecem a desigualdade social extrema e a pobreza da maioria da população e onde, portanto, o contato de um número significativo de pessoas com a Internet está se dando através de projetos desenvolvidos por escolas, bibliotecas e ONGs.

Nestes projetos, desde que conduzidos de forma crítica e competente, será possível não só formar usuários de novo tipo, mas formar cidadãos e cibercidadãos ativos; pessoas que não só consigam enxergar as limitações e problemas da Internet, passando a utilizá-la com discernimento sob todos os pontos de vista, mas também vislumbrem a possibilidade de intervenção nesta realidade e atuem no sentido da mudança. O que é possível, desde que se acredite, como diz Paulo Freire, que não há mundo feito e que "o utópico não é o irrealizável;

a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar" (Freire, 1979: 27).

E, claro, é aí que entra o papel dos educadores, assumindo uma atitude de estranhamento frente a alguns fatos e, no mínimo, tentando: 1º) analisar, com seus alunos, as características das redes e os desdobramentos possíveis a partir disso; 2º) trabalhar na construção de alternativas, por exemplo, de mecanismos de busca inteligente, em vez de aceitar o que está dado (o portal AltaVista recentemente passou a vender destaques em suas páginas de resultado do serviço de busca, ou seja, o programa chamado "Pagamento de Posições Privilegiadas do AltaVista" dará àqueles que pagarem um lugar de destaque, fazendo com que apareçam mais[19]; 3º) incentivar a construção de mais e mais sites de conteúdo informativo, de forma que as fontes, temas e enfoques se diversifiquem realmente; e 4º) contribuir na divulgação dos endereços alternativos, especialmente daqueles que contenham informações relevantes para a constituição da cidadania ativa (no Brasil, segundo pesquisa da Ernst & Young Auditores Independentes, 80% dos internautas navegam pelo Universo Online (UOL), cujo portal foi acessado, em janeiro de 1999, por "3,2 milhões das 4 milhões de pessoas conectadas no país"[20]).

Do contrário, o grande hipertexto, que se difunde pelas redes e aparece nas páginas de jornais e revistas, no rádio, nas telas de TV e dos computadores continuará excluindo os textos não escritos pelos grupos dominantes, assim como continuará excluindo o contexto da globalização, a perversidade do mercado em geral, o fato de a informação ter valor econômico diferenciado para pobres e ricos e, especialmente, o fato de que, deixado por sua própria conta[21], o mercado torna pessoas e países pobres cada vez mais pobres e pessoas e países ricos cada vez mais ricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. 1998. **Conhecimento, informação e tecnologia**, *in* Comunicação & Educação, nº 11. São Paulo: Editora Moderna.

BAUDRILLARD, Jean. 1991. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'água. Tradução de Maria João da Costa Pereira, do original em francês: *Simulacres et simulation*.

BRETON, Philippe. 1991. **História da informática**. São Paulo: UNESP. Tradução de Elcio Fernandes do original em francês *Histoire de L'informatique*.

DERTOUZOS, Michael. 1997. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução: Celso Nogueira. Título original: What will be: How the new world of information will change our lives.

FREIRE, Paulo. 1979. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes.

_____. 1977.**Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JAMESON, Fredric. 1996. **Pós-Modernismo –A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática. Tradução de Maria Elisa Cevasco.

TRIVINHO, Eugênio. 1998. **Redes – Obliterações no fim de século**. São Paulo: Annablume/ FAPESP.

[1] Trabalho apresentado na abertura do 3º COLE, em novembro de 1981.

[2] O leitor brasileiro, por exemplo, encontra 2,3 milhões de páginas disponíveis só no Universo Online e, se tiver um pouquinho de paciência e habilidade também com outros idiomas, explora as cem milhões de páginas disponíveis no "AltaVista", participa da leitura das 24 milhões de páginas vistas por mês através do portal "Olé", ou das 35 milhões acessadas via portal "Lycos", ou das cerca de 70 milhões de páginas passadas e repassadas todo dia ao longo das infovias controladas pelo poderoso "Netcenter", ou das outras controladas pelo "Yahoo!", ou pela Microsoft (MSN).

[3] *Cidadania ativa* é um conceito mais amplo do que *exercício da cidadania*: pressupõe não só o cumprimento de direitos e deveres estabelecidos pelo Estado, mas a participação política direta do cidadão visando a transformação da sociedade e do próprio Estado. Trata-se de um conceito inerente ao de "integração", cunhado por Paulo Freire: "A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. (...) O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para a adaptar-se" (Freire, 1977: 42).

[4] Embora a Arpanet, avó da atual Internet, tenha sido apresentada ao público em 1972, passando a interligar universidades somente em meados da década de 70, segundo Michael Dertouzos, os sistemas de computador que permitiam compartilhamento de uso foram criados por John McCarthy e Fernando Corbató no início dos anos 60 (Dertouzos, 1997:50 e 63).

[5] O primeiro computador colocado em funcionamento no mundo foi o Manchester MARK I, em junho de 1948, na Inglaterra. Sua construção foi iniciada em 1946, baseada nos princípios do computador moderno, escritos por John Von Newman a partir da análise dos limites da grande calculadora ENIAC (Breton, 1991:89-121).

[6] Dados de vários institutos de pesquisa dão conta de que, em todo o mundo, há um crescimento de pelo menos 100% ao ano no número de internautas, sendo que na América Latina e Ásia tem sido bem maior que isso. No Brasil, o crescimento foi de 130% em 98, chegando a 2,7 milhões, segundo o instituto de pesquisa IDC (InfoOnline, 11/03/99). Atualmente, de um total de 182 milhões de internautas, quase a metade (81 milhões) já é composta de pessoas que não falam inglês; há quatro anos esse percentual era de menos de 10% (InfoOnline, 17/03/99).

[7] Segundo Baudrillard: "Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma ausência. Mas é mais complicado, pois simular não é fingir. 'Aquele que finge uma doença pode simplesmente meter-se na cama e fazer crer que está doente. Aquele que

simula uma doença determina em si próprio alguns dos respectivos sintomas' (Littré). Logo, fingir, ou dissimular, deixam intacto o princípio da realidade: a diferença continua a ser clara, está apenas disfarçada, enquanto que a simulação põe em causa a diferença do «verdadeiro» e do «falso», do «real» e do «imaginário» (Baudrillard, 1991: 9).

[8] Segundo uma pesquisa realizada pela Jupiter Communications Inc. e divulgada pela CNNenEspanhol.com, em 14/12/98, os usuários da Internet preferem ler notícias rápidas e não análises profundas, principalmente (61%) informações de caráter nacional e internacional (Los usuários de Internet se muestran cada vez más interesados en las noticias).

[9] A palavra portal designa a página inicial, o ponto de partida da navegação do usuário da Internet. São páginas da Web que, com a intenção de serem vistas como a porta principal de acesso ao mundo, foram batizadas de "portais" pelos norte-americanos. Centralizam serviços gratuitos online, informações gerais e especializadas, além de produtos diversos, como mecanismos de busca, *e-mail*, *chats* e lojas virtuais.

[10] http://www2.uol.com.br/. **Infoseek receberá menos tráfego do portal da Netscape**, IDG Now!, 30 de novembro de 1998, 09:39:06.

[11] OHLSON, Kathleen. **Los usuarios de Internet se muestran cada vez más interesados en las noticias**. *In* CNNin, Ciência e Tecnologia, 14/12/98. http://www.idg.es

[12] IRAZUSTA, Maria. **Telefónica integra en un «paquete» Internet, telefonía y televisión**. *In* El Mundo Periódico, 14/12/98.

[13] MANDEL-CAMPBEL, Andrea. **Telefónica e Infosel formam parceria para liderar Internet latino-americana**. *In* Financial Times, 20/07/99.

[14] InfoOnline. **IBM, Motorola e Philips atacam redes domésticas**. http://www2.uol.com.br/, InfoExame, 01/03/99.

[15] InfoOnline. **AT&T e TCI completam fusão de US$ 50 bi**. http://www2.uol.com.br/, InfoExame, 10/03/99.

[16] InfoOnline. **3Com também vai atacar redes domésticas**. InfoExame, 14/01/99. **Microsoft e 3Com investem em redes domésticas**. InfoExame, 11/03/99.

[17] LaBrujula.Net Internacional. **AOL cierra foros y canales sobre cultura, política e historia de Irlanda**. http://www.labrujula.net/ , 08/01/99.

[18] The New York Times. **America Online censura grupos de discussão ofensivos**, 31/01/99.

[19] InfoOnline. **AltaVista vende destaques de resultados de busca**. http://www2.uol.com.br/, InfoExame, 15/04/99.

[20] Universo Online. **Quatro em cada cinco internautas brasileiros visitam o UOL**, 24.03.99, da Redação de São Paulo.

[21] Como reconhece Dertouzos (obra citada, pág. 295), que analisa o valor econômico da informação, propondo, no entanto, como forma de barrar a intensificação do processo de exclusão social, em vez da mobilização para a mudança dos rumos da economia mundial, apenas "programas de auxílio", nos quais os organismos internacionais, governos de países ricos ou indivíduos abastados se disponham a financiar a instalação de um computador aqui, outro acolá, no Terceiro Mundo.

O TEXTO ELETRÔNICO E O JOGO DE RPG: NOVAS POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA OS ADOLESCENTES?

Maria Teresa de Assunção Freitas (UFJF)[i]

1- Introdução

O que pretendo narrar aqui é o resultado de uma experiência por mim empreendida na Pesquisa *Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes*, realizada no período de 97 a 99. Penetrei em um novo mundo durante aquelas horas de conversas com dois grupos de adolescentes, alunos da primeira série do ensino médio de um colégio particular dos mais conceituados da cidade de Juiz de Fora e que atende a uma clientela classe A. Essa pesquisa tem como proposta conhecer e compreender práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais. Coube a mim entrevistar estes alunos pertencentes a uma parcela sócio e financeiramente privilegiada de nossa sociedade. Outros membros da equipe de pesquisa se encontraram com adolescentes de outras faixas sociais com diferentes experiências de vida.

Foi uma viagem interessante em que percorri, arrastada por suas palavras, um mundo bastante diferente do meu atual e, principalmente, do meu mundo de adolescente. Vítor, Guilherme e Marcelo (jogadores de RPG) e depois Cleber, Danilo e Maria[ii] (tocadores de guitarra), são garotos de 15 anos que trazem no olhar a expectativa diante do novo, a crítica ao já estabelecido. Todos eles trajando as indefectíveis calças jeans, camisetas de malha, blusões, tênis. Roupas de griffes comuns aos adolescentes. São filhos de pais advogados, médicos, professores, com mães também profissionais e de nível universitário. Apenas duas mães não exercem uma profissão. Famílias que têm recursos, que lhes pagam mesadas, e que lhes oportunizam o uso em casa de computador, internet, aparelhos de som, instrumentos musicais, televisão comercial e de assinatura, acesso a jornais e revistas nacionais e importadas, freqüência a curso de línguas e academias esportivas.

De fato é "um fosso impreenchível" que nos distancia. Isso também está presente nas palavras de Pasolini que se dirige a Gennarielo dizendo: "*a nova produção das coisas*,

isto é, a mudanças das coisas dá a você uma lição originária e profunda que não posso compreender[...] E isto implica um distanciamento entre nós dois que não é somente aquele que durante séculos separou os pais dos filhos"(1990, p.133).

Pasolini está se referindo a toda uma tecnologia presente no mundo de hoje que para os jovens é natural como se sempre estivesse estado ali e da qual acolhem os ensinamentos como algo absoluto. Para nós, da geração anterior, habituados a conviver com outras coisas, as novas tecnologias: computador, internet, domínio da imagem, escrita vocal, são estranhas e nos colocamos em relação a elas numa postura de medo, dúvidas e crítica. Portanto, é aí, no âmbito das novas coisas, que um verdadeiro abismo nos separa, assinalando um dos mais profundos saltos de geração.

> *Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou porém, a linguagem das coisas, caro Gennariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical.* [..]*E é um fim de mundo, o que aconteceu entre mim que tenho cinqüenta anos, e você, que tem quinze. Minha figura de pedagogo é então irremediavelmente colocada em crise. Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende* (Pasolini, 1990,pag.131-132).

Acho que foi isto que aconteceu comigo no decorrer dos encontros com os seis adolescentes. Sentia a diferença entre nossos mundos e via o quanto poderia aprender com eles. No seu jeito de expressar, nas suas falas eles me apresentavam uma realidade para mim ainda desconhecida. Entrei em nossos encontros tentando compreendê-los, com disposição para penetrar em seu mundo embora o soubesse tão diverso do meu. Minha preocupação era justamente captar esse mundo a partir de suas palavras, não tentando impor a autoridade da minha geração mas me dispondo a ouvir o que tinham para contar.

Nesse sentido todo o referencial teórico metodológico da pesquisa, a perspectiva histório-cultural, me dava o suporte para usar a entrevista como um espaço de produção de linguagem, portanto, de mútua compreensão, um espaço de entre-falas, de diálogos. Entendendo como Bakhtin (1992) que o enunciado é a unidade da comunicação discursiva que supõe a alternância dos sujeitos falantes, busquei, ao penetrar em seu discurso, compreender os adolescentes com quem me deparava. Optei por não realizar entrevistas individuais mas encontrar-me com pequenos grupos. Não queria restringir a situação da entrevista a uma relação apenas entre duas pessoas situadas em tempos e lugares diferentes. À minha voz de adulto, pertencente a outra geração, queria contrapor, deixar emergir, outras vozes de adolescentes que no grupo, na interação, pudessem ser mais espontâneas,

adquirir força. Nesse encontro dialógico queria surpreender no discurso entre coetâneos a heterogeneidade, a diversidade de experiências, o embate de pontos de vista divergentes.

Baseando-me em Bakhtin (1992), estava consciente de que devia compreender a fala viva de meus entrevistados acompanhando-a com uma atitude responsiva ativa. "*A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor"* (Bakhtin,1992, p.290).

Essa postura me levava a identificar-me com eles e a procurar ver o mundo que eles viam e estavam me apresentando. Devia colocar-me no lugar deles e depois, de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo o que descobri. Ao voltar ao meu lugar é que teria condições de dar forma e acabamento ao material recolhido no momento da identificação.[iii]

Foi esse o movimento que empreendi na interação com meus sujeitos, compreendendo que eles vivem um tempo diverso, daí resultando muitas diferenças em seu comportamento, linguagem, costumes. Diferenças essas que separam nossas gerações e que são o resultado das mudanças que marcam cada época. Bourdier (1998) assinala que é preciso aprender a ler nas palavras dos sujeitos de uma pesquisa a estrutura das relações objetivas pois é a revelação delas que permite resgatar o essencial, a complexidade singular de suas ações e reações. Assim, compreendendo como Calvino que "*só depois de haver conhecido a superfície das coisas é que se pode proceder à busca daquilo que está embaixo"* (1990, p.52) mergulhei nas palavras dos adolescentes procurando captar o sentido que dão a elas para poder, a partir daí, **não falar sobre eles** mas **com eles** de suas experiências.

Interessada em compreender suas práticas de leitura e escrita, deparei-me com outros dados que me revelaram seu cotidiano e me deram elementos para conhecer aspectos de sua vida pessoal e do contexto em que vivem. Seus interesses, aversões, atividades me falavam de um mundo em transformação, de uma cultura produzida pelas novas tecnologias que vem alterando o cotidiano e o modo de vida das pessoas contemporâneas. Como sujeitos históricos, concretos, marcados por uma cultura, criam idéias e consciência ao

produzirem e reproduzirem a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos (Freitas,1996).

É importante conhecer esta realidade para que a escola não se distancie dela. As formas de leitura e de escrita estão tendo no momento atual uma mudança profunda, está surgindo uma nova modalidade de apropriação do texto. Neste final de século estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de textos: o manuscrito, o impresso e o eletrônico.

2-O texto eletrônico

No cotidiano dos adolescentes entrevistados, ao lado da leitura de livros, jornais, revistas e de uma escrita manuscrita está o texto eletrônico com uma forte presença. Todos eles têm contato com o computador e o possuem em casa, passando pelo menos três horas diárias diante dele. O que fazem? Jogam e principalmente navegam pela internet. Buscam *sites* de acordo com seus interesses: cinema, música, bandas, esporte, RPG, etc. e participam de listas de discussão, de *chats*. O jogo parece constituir-se numa atividade introdutória. Por ele chegam à máquina, familiarizam-se com ela, substituindo-o depois por outras atividades.

> *Em casa eu normalmente, eu estou tocando guitarra ou então eu fico no computador jogando jogo. (Cleber)*

> *Ah eu curto bastante. Eu adoro também. É uma coisa, eu gosto de estar acompanhando assim, também... porque é mais da minha geração... aí eu gosto. Eu prefiro jogar. O que eu mais uso de computador é mais para jogar[...]Eu gosto de jogo esportivo, mais corrida, tenho até um simulador lá em casa e tiro. .[...] é basicamente isso, só esses dois tipos de jogos.[...] Ah eu não tenho internet, não. Ai eu jogo mais é jogo mesmo, gosto de avião, submarino, jogo de esporte, tiro, Eu gosto dessas coisas. (Danilo)*

Dos jogos chegam à internet e ela é a maior responsável pelo tempo gasto diante do computador. Os adolescentes estão descobrindo via internet a possibilidade de satisfazer sua curiosidade sobre os assuntos de seu interesse, de entrar em contato com pessoas distantes. Ela é algo realmente novo que se insinua na vida dos brasileiros. De acordo com Nicolaci da Costa (1998), a internet no Brasil pode ser dividida em dois períodos distintos: o acadêmico e o comercial. O acadêmico iniciou-se entre nós mais ou menos em 1990, e o comercial em 1995. Com apenas três anos de existência ela já conquistou muitos usuários. Uma pesquisa publicada em fevereiro de 1977, realizada por um site de busca, o "Cadê",

em associação com o Ibope e citada por Nicolaci da Costa (1998), revela que os usuários brasileiros são em sua maioria homens, jovens, solteiros e pertencentes ao topo da pirâmide social sendo que um grande contigente é formado por estudantes que estão completando o ensino médio. Estas informações coincidem com o observado em relação aos adolescentes por mim entrevistados que, ao navegarem pela tela, ficam horas a fio envolvidos em atividades de leitura e escrita com características próprias e especiais.

Normalmente eu acesso umas três horas, duas horas, fico no computador mexendo nisso. (Marcelo)

Eu acho que no mínimo, não no mínimo não... espera aí, deixa eu pensar, por exemplo.. hoje eu fiquei num total assim umas duas horas e pouco até agora. É mais ou menos isso, eu acho.[...] Depende, fim de semana mais, porque aí sim, fim de semana assim fica muita gente conectada com você no bate papo. Aí você fica três horas direto falando, assim, sabe? (Maria)

É um tempo que nem vêem passar, tão absorvidos ficam com a possibilidade de através do teclado ou do *mouse*, chegarem rapidamente às páginas onde podem encontrar seu ídolo do esporte ou da música e informações sobre cinema ou RPG. De acordo com a pesquisa já citada a maioria se conecta em busca de informações. Para os adolescentes que entrevistei não consiste apenas numa busca de informação, numa leitura simples do que aparece na tela, mas mais do que isto é importante a troca de idéias, o bate-papo virtual que os faz discutir com diferentes pessoas os temas de sua preferência. Eles descobrem um novo espaço onde transitar, o cibernético, no qual a realidade é virtual. O ciberespaço, segundo Nicolaci da Costa (1998), é a realidade imaginária compartilhada das redes de computadores. Neste espaço virtual vão construindo novas turmas de amigos em torno de interesses comuns.

Mesmo quando eu estou na Internet, eu assim, 97% é relacionado à música [...] Fim de semana que eu uso mais esse assim do bate-papo, você entra num canal assim, aí você pode escolher, geralmente um assunto assim, por exemplo, você pode falar de Arquivo X que eu às vezes gosto de falar também [...] dia de semana eu faço parte de lista de discussão que tem... Eu faço parte da lista do Dire Straits[...] a gente está sempre vendo mensagem um para o outro, falando... aí pergunta, o outro sabe responder, aí fica visitando.. aí um dá dica de página legal, eu vou visitar as páginas, vou pego foto, vídeo, tudo o que me interessa eu vou pegando.[...] A discussão que mais me interessa, que eu também gosto muito de cinema,[...] faço parte da lista do Tarantino.[...] eu vou ver os "scripts" ou então as páginas de Hollywood, aí você vai ver os filmes que estão saindo...[...] Se vai passar, por exemplo, quando que vai sair no cinema aqui no Brasil, aí você começa a falar quem escreveu a história, qual a história. Ou então o filme que eu já vi, eu fico vendo os detalhes, assim, pessoas que viram os filmes às vezes ficam reparando detalhes, eles ficam comentando, se aquilo tem algum significado mais profundo, assim no filme, aí você fica conversando com as pessoas. É legal. (Maria)

Às vezes a gente costuma pegar trabalho ou às vezes idéias lá. Conversar também ou pegar jogos, ah.. tem muitas coisas que você pode fazer.(Danilo)

Durante esse tempo eu virei fã da Martina Mendes e daí todo dia eu acesso a home page dela, pra saber o que está acontecendo de novo, converso com os outros fãs, troco correspondência, fotos, essas coisas. [...] Ela joga tênis. É jogadora de tênis. Do tênis, virei fã dela, daí assim agora eu vejo, porque eu não tinha nada para fazer, daí entrei lá e gostei.[...] mas, agora, assim, tenho que acessar quase todo dia se não acessar eu fico... com dor na consciência, não saber o que está acontecendo. (risos) Fico perseguindo, se ela vai jogar ou não, essas coisas.(Marcelo)
Eu também gostava de um jogo, mas agora estou parando de jogar. Estou mais na internet também vendo páginas de músicos, de autores.. Eu faço igual ele assino listas também na internet, vejo as mensagens, só que eu não respondo muito, eu respondo só quando eu assim , me interesso pelo assunto, se interessar eu leio e de vez em quando eu respondo. [...] tem do Dire Straits, um grupo de Rock, do Bruce Springsten, um cantor e do Stephem King, autor do RPG. (Vítor)

Falam com entusiasmo dessas suas incursões com o sentimento de alguém que está participando de uma revolução, com a curiosidade insaciável gerada por um novo que nunca deixa de ser novo. Procuram me explicar os nomes que dizem , informando-me de quem são. Apresentam isso para mim como se fosse uma conquista deles, algo que lhes pertence e do qual me vêem excluída. Vão desenrolando diante de mim toda a gama de experiências que a internet está lhes trazendo. Sua leitura agora é a vertical, seus olhos passeiam pela tela onde desfilam cores e imagens, textos que trazem até eles informações que há poucos anos atrás não lhes seriam acessíveis.

[...] E além disso eu assino uma lista sobre RPG que normalmente chega é... cinqüenta mensagens por dia lá em casa. E normalmente eu leio todas e respondo a maioria e tal .. acaba demandando muito tempo[...] E daí a gente troca idéias sobre o como mestrar, como fazer aventura, personagem, não sei o que, essas coisas. E daí eu pego as mensagens, normalmente eu respondo, todas[...]Isso dá um tempo danado, sabe? Desde que eu tive um computador, assim, desde que acesso a internet, eu posso dizer que assim nada pra fazer nunca tive assim esse negócio de nada para fazer, normalmente eu tenho, vou lá, sempre tem um negocinho para fazer, quando não tem nada para fazer, eu arranjo alguma coisa, procuro alguma sobre alguém, essas coisas...(Marcelo)

A rede coloca à disposição de seus usuários uma gama enorme de informações que vêm ao encontro da natural curiosidade dos jovens que se vêem envolvidos pelas possibilidades que lhe são apresentadas. Vão descobrindo os mistérios da nova máquina com facilidade. São autodidatas que dominam a nova tecnologia impulsionados pela curiosidade, pelo espírito de aventura, de descoberta. Eles se iniciam no mundo da cibernética de uma maneira muito mais simples do que o adulto, pois, de acordo com Nicolaci da Costa (1998), eles não têm que fazer nenhum esforço para se despojar daquilo que já absorveram e que muitas vezes é obstáculo para a incorporação do novo.

Analisando o material escrito que os adolescentes me trouxeram sobre o que lêem e escrevem na internet, duas coisas me chamaram a atenção: a forma da linguagem usada e o emprego da língua inglesa.

Nas listas de discussão, nos "e-mail", deparei-me com uma escrita abreviada, telegráfica, econômica. As frases são curtas, diretas; as palavras abreviadas convivem ao lado de símbolos como [ ]'= abraços, sinais que expressam emoções. Há palavras novas, inventadas, palavras da língua inglesa que se abrasileiram. Os acentos e cedilhas não existem mais e a grafia das palavras é alterada devido a isto. A entonação é expressa pelos pontos de exclamação e interrogação usados em profusão, pelas palavras em letras maiúsculas que significam voz alta, gritos e pelos "emoticons" , ícones de emoção.

Que efeitos essa nova forma de escrita pode trazer para os seus usuários? Como o seu uso poderá se incorporar ao seu estilo de escrever? O que será da pontuação e da ortografia da nossa língua portuguesa? Essa forma concisa, objetiva, econômica interferirá na maneira de pensar? Este adolescente saberá escrever de uma forma mais analítica? A escrita pessoal, reflexiva , com autoria será ainda possível?

Estas são questões que levanto e para as quais ainda não tenho resposta. Penso no entanto que é o momento de a escola, de nós educadores nos debruçarmos sobre elas para procuramos compreendê-las, pesquisá-las buscando os elos perdidos entre a escola e as novas práticas de seus alunos.

Nicolaci da Costa (1998) diante do texto escrito de usuários da internet analisados em sua pesquisa afirma:

> *[...]a língua usada para falar na Rede não é o português tal como o conhecemos fora dela. É mais uma língua híbrida, cuja forma de expressão é predominantemente escrita, que tem como base o português - principalmente sua gramática -, mas com alta incidência de vocábulos ingleses não traduzidos, como, por exemplo "home page" e outros tantos neologismos, ou seja, expressões e palavras novas que são adaptações de palavras inglesas, como por exemplo deletar. Há ainda abreviações de expressões em inglês, ou acônimos como btw(by the way ou a propósito)[..]... a língua mãe da internet é o inglês e nós, brasileiros não parecemos ter nenhum problema em admitir isso* (p.159-160).

Será isto um problema? Como estaremos nós nos posicionando diante do emprego indiscriminado desta língua que não tem fronteiras neste mundo globalizado? O que a pesquisadora citada observou em relação à presença do inglês na internet foi por mim constatado no material que me foi fornecido pelos sujeitos entrevistados.

Mensagens em inglês são também enviadas pelo correio eletrônico como a que se segue:

> *Hello...*
> *I'm sending my best five pics again, I think you have them because your gallery is enormous, but just for you see. May be tomorrow I send you the five pics that give me more trouble for found.*
> *See you later....*
> *Marcelo Versiani*

Textos em inglês são acessados e impressos em sites da internet, como o texto de 17 páginas "Law and Disorder on the electronic frontier" by Bruce Sterling. Vítor comenta sobre ele:

> *Esse aqui é um livro que eu achei na internet. São quatro capítulos, aqui tem dois só que é um livro bastante famoso na internet. E conta a história de 1990 e 1991, uns piratas cibernéticos invadiram os computadores provocando uma pane no sistema de telefonia dos EUA inteiro. E esse livro vem contando a história desse acontecimento e as repercussões que teve depois em toda internet [...]. Eu vi numa revista de internet comentando sobre literatura cibernética que esse era um dos melhores livros que estavam disponíveis na internet. Inclusive ele foi feito para ser distribuído livremente. Ele não foi feito para ser impresso no papel. (Vítor)*
> *Leio na internet, leio mais em inglês, eu também leio livro, eu estou lendo um... o que eu estou lendo em inglês, também estou lendo um livro em inglês que é "As viagens de Marco Polo"(Maria).*

Estes adolescentes por mim entrevistados estão lendo e escrevendo em inglês. Todos eles freqüentam ou já freqüentaram algum curso de inglês e consideram que os cursos forneceram a eles o básico para o conhecimento da língua mas falam com entusiasmo das vantagens da internet.

> *E assim... a gramática, essas coisas assim, até que dá uma ajuda, apesar de eu não saber muita gramática, deu uma boa ajuda esse curso de inglês. Claro que.. eu achei, assim, meio...muito lento, o aprendizado meio lento, para aprender pouca coisa [...]Depois que eu comecei a mexer na Internet eu aprendi coisas muito mais rápido e muito mais fácil.[...] eu tenho nessa conversa aqui, o tempo real, então eu tenho que responder na mesma hora, daí eu tenho que me virar com o que eu tenho, pego palavra na hora, procuro no dicionário rápido, sabe, essas coisas. Tento me virar daí ...está até rendendo mais.(Marcelo)*
> *Eu acho hoje em dia muito mais fácil uma pessoa que não teve a oportunidade de morar fora, conseguir falar um inglês bom do que antigamente, entendeu, porque minha mãe fez assim, quando era nova, mas não sabia falar muito bem. Agora, tem assim, além dos cursos estarem melhores, assim, você tem... acho que a internet ajuda muito, porque eu tenho assim amigos que só conversando na internet falam inglês que eu acho assim excelente, sabe?[...]É porque eu acho se na internet se você não souber falar inglês, você fica muito limitado (Maria).*

O uso da língua inglesa foi constatado não só em relação ao que lêem e escrevem na internet mas também em outras atividades.

> *Ah, eu tenho muita facilidade com inglês. Eu gosto muito, meu avô também ele entende, me passa sempre... ele assina revistas que não tem traduzidas, vêm em inglês e ali está sempre me passando e eu procuro sempre ler. Livros em inglês, também eu é bom pro meu vocabulário... eu pego livros no*

meu curso de inglês...Eu vejo inglês é... mais como uma variação, por exemplo, eu fico em casa, quando eu não estou escutando música, fazendo as minhas atividades que sejam preferidas, eu uso o inglês pra fugir daquela rotina, é despertar sua mente, aí você varia um pouco, você conhece um pouco da cultura deles, então eu acho isso muito bom.[...] eu também procuro pegar filmes que não tem legenda, nem tradução , pra ver se eu estou... como é que está o meu inglês.. e tal, isso é muito bom (Danilo).

Marcelo diz que escreve na internet com prazer, adora escrever nas listas de discussão que em sua maioria utilizam o inglês como forma de comunicação. Guilherme considera emocionante escrever em inglês e mostra entre os textos pessoais que usa para falar de seus sentimentos e dos acontecimentos do dia a dia alguns escritos em inglês.

O inglês também é presença marcante em um jogo muito comum entre eles o "Role Playing Game", o RPG. Este é um produto da indústria cultural americana que chegou ao nosso país nesta década e está se impondo como preferência entres os adolescentes, como mais uma forma de consumo. Para jogar, precisam ler os livros de regras e algumas vezes livros auxiliares na composição da trama. Eles me apresentaram uma série de livros que são necessários para o jogo, todos em inglês A maior parte desse material é encontrada em inglês. Existe muito pouca coisa em português.

A forma significativa com que interagem com a língua estrangeira, de uma maneira funcional, concreta torna a aprendizagem mais eficaz do que a conseguida nos cursos onde ela é ensinada de maneira formal e artificial. Bakhtin (1988) se referindo ao ensino de línguas estrangeiras diz que o essencial é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. "*Assim na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular"*(Bakhtin, 1988,p.95). Portanto, para ele, o método eficaz e correto de um ensino da língua exige que ela seja assimilada não no sistema abstrato, mas na estrutura concreta da enunciação.

O que a presença marcante do inglês na vida desses adolescentes pode significar? Seria a adoção de uma segunda língua? Que efeitos isto poderá ter sobre o uso da língua materna? Até que ponto a sua identidade cultural estará tendo influências desse idioma dominante? Ao pensar sobre isso percebo as vantagens do uso de mais uma língua e como a internet e o RPG podem estar ajudando no desenvolvimento dessa habilidade tão útil em

momentos de globalização. Entretanto, até que ponto não está acontecendo uma dominação cultural via língua? Bakhtin (1988) analisando o papel ideológico da palavra estrangeira, vê que esta se funde com a idéia de poder, imposição e verdade. A palavra estrangeira transporta consigo forças e estruturas dominadoras . Assim, um povo vencedor ao submeter o outro, impõe sua língua, escraviza a sua consciência, cria novas formas de relações com o real. É semelhante o pensamento de Pasolini quando, ao se referir à revolução dos meios de informação, diz que esta iniciou uma obra de padronização destruidora de qualquer autenticidade e concretude. Assim, junto com o esvaziamento da língua materna, esvazia-se também a cultura que a expressa. É o que ele chama de aculturação do novo poder da sociedade consumista. Para ele, quem possui uma cultura própria e se exprime através dela é livre e rico. Os valores estão assim sendo substituídos clandestinamente através de uma espécie de persuasão oculta à qual ele chama de afasia ou perda da capacidade lingüística. "*Os jovens estão perdendo os antigos valores populares e absorvendo os novos modelos impostos pelo capitalismo, correndo assim o risco de uma forma de desumanização, de uma forma de afasia atroz, de uma brutal ausência de capacidade crítica, de uma facciosa passividade* (1990, p.115).

São considerações que podem ser feitas no momento que o inglês se insinua como a língua obrigatória dos jogos, da comunicação da internet, dos filmes a que assistem e das músicas que escutam ou tocam. Entre as músicas citadas como de sua preferência todas se referem a bandas americanas, valorizam os filmes americanos de ficção científica, terror, suspense e os autores americanos das histórias do RPG. Que identidade nacional está sendo construída entre estes meninos? Que subjetividades podem ser constituídas com estas marcas de dominação cultural? "*As identidades, dizem, se quebraram. Em seu lugar não ficou o vazio, mas o mercado[..] Sonhamos com as coisas que estão no mercado"*. (Sarlo,1997, p.26).

O papel da escola nesse caso seria determinante na conscientização destes jovens sobre o uso da língua inglesa em suas vidas. Esta deveria lhes ser apresentada numa perspectiva crítica, acompanhada da compreensão da interação entre os diversos idiomas.

3-Jogando RPG

A leitura do texto eletrônico compete com outro tipo de entretenimento que ocupa grande parte do tempo livre desses adolescentes: o Jogo de RPG (Role Playing game).Este jogo foi criado nos Estados Unidos em 1973 e chegou ao Brasil na década de 80 trazido por estudantes brasileiros que faziam intercâmbio nos EUA. Hoje está bastante difundido entre os jovens, principalmente entre aqueles de maior poder aquisitivo. Desenvolvido a partir dos jogos de estratégia, trabalha com a oralidade dos participantes que, na troca e no exercício da imaginação, vão contando histórias e desempenhando os papéis dos personagens.

Os meninos transitam com desenvoltura sobre a leitura de aventuras de ficção científica e terror que lhes fornecem material para a trama das histórias nas quais se envolvem, às vezes durante 12 horas nos fins de semana. Mas, por que os adolescentes se interessam por ele? Pode ser uma resposta ao apelo de mais um produto que é colocado para ser consumido, mas o fato de encontrar ressonância entre os adolescentes talvez esteja ligado as transformações da forma e conteúdo de seu pensamento que deixa o concreto para se tornar conceitual, categorial. Toda sua imaginação está ligada ao pensamento conceitual. Assim, no jogo lidam com o imprevisível, a possibilidade de planejar, de colocar o seu ponto de vista, de dar o rumo que querem às histórias que constróem. Também este jogo favorece o estar junto, a turma, o grupo, as relações sociais, a cooperação. Estes garotos formam um grupo de amigos que acabou se constituindo a partir do RPG. Marcelo descobriu o jogo há 4 anos ao visitar uma livraria da cidade. Interessou-se, formou uma turma e começou a jogar.

> *Quando a gente começou a jogar, a gente nem se conhecia direito, a gente não era amigo, não era nada, era colega, a gente se reunia pra jogar porque não tinha muita gente que gostava de jogar RPG, então a gente se reunia para jogar o jogo, não é para conversar, para nada.[...] Depois de quatro anos a gente ficou virando amigo, essas coisas... (Marcelo)*

Para falar de RPG, esta nova forma de lazer que vem ocupando os dias dos adolescentes, ninguém melhor do que eles mesmos. Vou reproduzir aqui alguns diálogos ocorridos durante as entrevistas:

> -Marcelo: -*É um jogo de interpretação de papéis, mas não é um teatro, porque nada tá pronto, nada está esquematizado. O jogador pode fazer o que ele quiser, então eu tenho que lidar com o que ele for fazer, então eu tenho que pensar no que ele vai fazer, mas não adianta, porque ele sempre arruma um jeito de fazer uma coisa diferente da que eu pensei, daí eu tenho que acabar inventando e ... fazer, tenho que fazer... mapas, essas coisas porque, por exemplo, tem tiroteio, caverna, tem*

que montar uma nave, alguma coisa assim. E daí eu tenho que fazer o cronograma da aventura, o que vai acontecer, o que vai aparecer, essas coisas... isso dá um trabalho.
- Maria Teresa:- Trabalho. Quer dizer, você é o mestre do grupo?
-Marcelo:- É , normalmente, não é só o trabalho. Você tem que pensar no que vai fazer, tem que ficar um negócio legal, não adianta você fazer só ... uma coisas que começa a ficar repetitiva, até que vocês estavam reclamando demais por causa disso, estava sempre a mesma coisa. Daí tinha que pensar mais, alguma coisa, tivemos que trocar de ambientação, essas coisas todas. Aí, assim, isso dá trabalho, né?
- Vítor: Mas é bom.[...] eu gosto das duas coisas (cinema e RPG) Porque numa você vai fazendo uma história já planejada, você tem um tipo de divertimento e noutra você construiu uma história, é outro tipo de divertimento. Os dois são interessantes.
- Maria Teresa: Quer dizer que você por exemplo no cinema e na TV tem um história pronta e no RPG você é construtor de uma história.

Para jogar RPG há necessidade de comprar livros caros que trazem todo o material do jogo. Há um livro básico que dá os elementos principais e os suplementos que dão os argumentos e favorecem a construção dos personagens, ajudando-os a ambientar e organizar a trama da história que depois é desenvolvida por eles mesmos.

Essa é uma nova forma de leitura encontrada nos adolescentes entrevistados. Embora este seja um jogo que se baseia sobretudo na oralidade, onde os participantes montam uma história da qual cada um é um personagem e desempenha um papel, há necessidade de leitura. Quem exerce mais atividade de leitura é o mestre, o coordenador do jogo. Ele tem que ler todo o livro básico e organizar o material a ser trabalhado. Durante o jogo os participantes lêem os formulários que são entregues a cada um pelo mestre e escrevem preenchendo estes formulários. No material que me apresentaram pude conhecer estes formulários bem como os diversos livros e suplementos quase todos em inglês. Existe muito pouca coisa traduzida e já há um esforço de produção de RPGs nacionais, ambientados no país, embora estes lutem contra a força do mercado internacional e o próprio preconceito dos usuários.

Estaria o RPG aproximando os adolescentes dos livros? Que tipo de livros? Ele leva os adolescentes a fazerem outras leituras diferentes da oportunizada pelos livros específicos do jogo? Os depoimentos dos jovens ajudam-nos a encontrar essas respostas.

A gente começou a jogar o Gurps, que é o sistema Gurps, a gente começou a jogar uma aventura baseada em Duna que é o livro que eu estou lendo. Eu comecei a ler o livro de ficção científica porque a gente ia começar jogar a aventura e eu precisava saber da ambientação da aventura, porque todo mundo já sabia, então, assim, ficava chato e a minha história era muito grande ,então peguei o livro para ler com meu amigo. Ele falou que tinha umas páginas ali de um a duzentos que você vai saber tudo. Aí eu li até seiscentos e depois, fui pegando mais. Por isso eu comecei a ler. (Marcelo)

Assim, em função do jogo vão aos livros e são capazes de enfrentar até seiscentas páginas movidos pela curiosidade e interesse despertado pela necessidade de participar da montagem da aventura exigida pelas regras do RPG. Normalmente, em vez se limitarem aos suplementos, preferem um livro relacionado ao assunto do jogo que dará subsídios para a construção da história. Existem livros de ficção científica, de terror, que são usualmente lidos e depois aproveitados para ambientar episódios do RPG.

> *É porque você tem que ler muito, várias páginas, e além disso, você tem que entender a história inteira, uma trama, às vezes longa, essas coisas, aí fica difícil... [...]Às vezes leio um livro transformando-o para o Rpg.[...]Nós começamos a fazer uma aventura desse livro Desespero do Stephen King. O livro é a história de várias pessoas isoladas, elas estão viajando por vários motivos. Aí elas encontram um policial louco...numa estrada. Quando eles estão passando perto da cidade Desespero , esse policial louco leva essas pessoas pra cidade deserta e aprisiona todo mundo. E esse livro conta a história dessas pessoas tentando fugir da cidade e fugir do policial. Aí eu pensei em fazer uma aventura de RPG baseada nesse livro.[...] Os jogadores seriam os viajantes que seriam aprisionados e eles tentariam fugir da cidade, aí o mestre coordenaria as ações dele e comandaria o policial (Vítor)*

Vítor visita com freqüência uma livraria da cidade, que oferece uma boa variedade desse tipo de livros e desse autor. Estes são volumosos e custam em média 40 reais. Há na cidade livrarias especializadas que além de vender os livros e material de suporte, oportunizam a criação de grupos e oferecem espaço para as partidas que reúnem os adolescentes.

Parece pois que o RPG leva a uma leitura direcionada aos temas propiciados pelos jogos. É uma leitura que alimenta a fantasia para o desenrolar da trama. Há também uma prática de escrita durante o jogo pois os participantes preenchem formulários e anotam uma espécie de diário do personagem descrevendo suas ações. Estes formulários podem ser preenchidos à mão num texto manuscrito, mas também no computador, existindo até programas especiais para isto.

Enfim, o RPG é mais um produto da indústria cultural que conquistou seu lugar entre os jovens e com a força da moda, com o atrativo do novo, o desafio à imaginação, se fez em mais um objeto de consumo. Consumo que se impõe a jovens de um maior poder aquisitivo e que lhes proporciona mais um tipo de lazer, criando novas formas de leitura e escrita.

Bibliografia

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ . (Volochinov, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II- Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIER, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALVINO, I. **Palomar.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CANETTI, E. **A língua Absolvida**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

CHARTIER, R. A leitura no tempo **O Globo**- 24/10/98

FITCHTNER,B. **O computador e o desenvolvimento de novas atividades**. Universidade de Siegen, 1997.

FREITAS, M. T. A **Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

_____ . Bakhtin e a psicologia. In Faraco, C. A et allii (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

GIROUX, H. Escrita e pensamento crítico nos Estudos Sociais. In Giroux, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

LAROSSA, J. Literatura, experiência e formação. In Costa, M.V.(org.) **Caminhos investigativos**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

_____ . Pedagogia, experiência e subjetividade, In Silva, L. H & Azevedo, J,,C,(org.) **Reestruturação Curricular**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICOLACI DA COSTA, A M. **Na malha da rede**- os impactos íntimos da internet. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OLSON, D.R. A escrita e a mente. In Wertsch, J. et alii **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PASOLINI, P. **Os jovens infelizes.** São Paulo. Brasiliense, 1990.

PENNAC, D. **Como um romance**, Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, São Paulo, 24, 1991, p..32-43.

SARLO,B. **Cenas da vida pós moderna**. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 1997.

VYGOTSKY,L.S. **Obras Escogidas IV** Madrid: Visor, 1996.

WERTSCH,J, et allii **Estudos sócio-culturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Notas

[i] Profª. Drª. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenadora da Pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes".

[ii] Conservo aqui os seus nomes reais porque eles assim o permitiram.

[iii] Essa é a forma de compreensão empática proposta por Bakhtin, que se baseia no seu conceito de exotopia segundo o qual, por ocupar um espaço diferente do outro, terei condições de ver e saber "*algo que ele próprio, na posição que ocupa e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, a expressão do rosto -, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele*" (Bakhtin, 1992,p.43).

APRENDENDO A VER: APRENDENDO A LER

Maria Regina Momesso de Oliveira
(Unesp-Araraquara)

O homem tem a necessidade de comunicar-se e de compreender melhor o mundo e as coisas que o rodeiam. Para que isso se concretize é preciso saber ler (ver) e interpretar. Porém, muitas vezes o homem não consegue fazer uma leitura adequada do que vê. Só através da troca de experiências, do estudo, da pesquisa e do conhecimento de novas técnicas e teorias, poderá abrir um leque maior de possibilidades. Nesse sentido, a formação do leitor torna-se um ponto de extrema importância.

Merleau-Ponty, no seu livro 'O visível e o invisível' inicia um questionamento sobre o que seja nós, o que é ver, e o que é esta coisa ou o mundo que se vê. Para ele, a busca de uma definição para cada um desses elementos, conduz a um labirinto de dificuldades e contradições. Concorda com a opinião do homem comum (natural em seu dizer) para quem o mundo é aquilo que se vê. Entretanto, como filósofo, acredita que se torna necessário aprender a ver, isto é, apossar-se através do saber, dessa visão, aprendendo tudo novamente como se nada soubesse.

Para o filósofo, ver implica um processo que não nega o já sabido, todavia, procura a recondução das coisas, do fundo do seu silêncio, a expressão. Sendo assim, Merleau-Ponty valoriza o aprendizado pelo exercício da percepção, o ver não se separa da experiência do sensível, pois através dos sentidos também se pode construir o conhecimento. É preciso esvaziar-se para que o texto flua: senti-lo, olhá-lo, tateá-lo, ouvi-lo, para depois deixar que a Idéia chame os sentidos. Sendo assim, a experiência sensível e a razão construirão o conhecimento do texto.

Seguindo essa linha da sensibilidade e da racionalidade do olhar que acaba por determinar duas formas complementares de ver o mundo, Marilena Chauí embuída do pensamento lingüístico moderno afirma que *"Ver é pensar pela mediação da linguagem"* (CHAUÍ, 1997). Portanto, olhos e palavra não se repelem, ao contrário se conjugam, mesmo assim, admite que o léxico da visão domina o do conhecimento intelectual.

O ato de ver exige do seu espectador uma postura, ele deve valer-se da percepção à distância do objeto para que possa vê-lo sob todos os ângulos, nesse aspecto o olhar torna-se um instrumento precioso para apalpar, repousar, viajar sobre o objeto e, sendo, assim construir um conhecimento. Pode-se dizer, então, *"a percepção é purificada ao extremo para pôr-se a serviço das operações intelectuais e o olho se torna operário obediente do pensamento" (CHAUí, 1997).*

A ação de ver não se constitui no pensar e pensar também não é ver, porém, sem o **ver** não se pode pensar. O pensamento se concretiza nas palavras que organizam sentidos que chamamos de idéias.

O olhar é um mestre dadivoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outro que o capta e o prossegue. O olhar é a definição do espírito, pois identifica-se no sair e o entrar em si.

BOSI (1997), seguindo a vertente clássica, pensa o olhar em duas dimensões: o olhar receptivo e o olhar ativo. O olhar receptivo é o olhar sem o ato intencional ver-por-ver. Ao andar pela rua, vê-se um *outdoor* com uma propaganda qualquer, ou seja, viu-se involuntariamente, recebeu-se as informações dadas pelos ícones da propaganda. Por outro lado, o olhar ativo é intencional é um ver-depois-de-olhar. O olhar ativo busca conhecer, como exemplo, pode-se dizer de alguém que não conseguia ver o Cometa Halley, finalmente depois de muita atenção e intencionalidade consegue vê-lo em algum ponto do céu.

Um exercício do ato de ver que parece englobar o que foi dito é o livro "Regarder Écouter Lire" de Claude Lévi-Strauss. Nesse texto, o autor olhando o quadro de Poussin realiza uma viagem à gênese de sua criação, buscando elementos informativos acoplando-os a outros oriundos da sua própria sensibilidade no ato de olhar. Lévi-Strauss constrói a sua leitura seguindo duas vertentes: a da pesquisa sobre a obra do pintor e sua própria experiência criativa enquanto observador. Esse caminho percorrido parece ser o ideal para uma leitura produtiva e eficiente, pois une informações obtidas mais o repertório do leitor.

Na sua leitura nota-se que não há apenas leitura da obra pela obra, mas sim uma busca de querer "ver melhor" e, para tanto, mune-se de informações de várias categorias: textos biográficos, filosóficos, de conteúdo estético etc. Constrói um dialogismo que resulta numa intertextualidade.

No livro *"O menino que aprendeu a ver"*, de Ruth Rocha, paradidático indicado para alunos da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, também encontra-se um processo de aprendizado pelo olhar.

Esse livro é um alerta para o professor alfabetizador porque propõe na sua trajetória que **ver** significa **ler**. O professor que não ensina seu aluno a **ler** transforma-o num cego para o mundo.

O texto inicia-se com um dilema: o menino espantado diante do paradoxo de seu mundo, que de um lado apresenta coisas que ele entende e de outro que não entende.

O paradoxo é colocado pela autora na imagem de um menino com cabeça grande coberta por um gorro verde, cabelo em desalinho, orelha descoberta, olhos muito abertos, nariz empinadinho, boca semi-aberta, pescoço inclinado para a frente. Essa imagem passa a impressão de que João é uma criança que está aberta para o mundo desconhecido e que deseja conhecer. Isso se confirma pela representação de um balão hiperbólico do pensamento, na cor branca, que é a somatória de todas as cores, tomando dois terços da página e dentro do balão um ponto de interrogação "rosa choque", passando a idéia de um espaço que grita pelo preenchimento de seus vazios, das coisas que ignora.

A partir de um ver concentrado, de um ver que quer conhecer, o menino sai em busca do preenchimento de seus vazios. Esse ato da potência de ver acontece quando João caminha pela rua e olha para os dois mundos: o que conhece e o que não conhece. Nesse ato de caminhar físico, ele também caminha no sentido de buscar respostas para suas dúvidas.

Por onde João passava, deparava-se com o desconhecido. Na placa da rua, a incógnita, e a mãe responde que a placa pequenina é o nome da rua, mas João olhava e não via isso, percebia uma placa enorme com uma porção de desenhos. Agora a interrogação cede lugar aos desenhos que ele olha, vê, mas não consegue entender. João, nesse momento possui apenas um olhar receptivo é um ver-por-ver.

O texto verbal é uma antítese entre a mãe e o menino, pois para mãe (adulto), a placa é pequenina, ela consegue ver além dos desenhos, conhece o código lingüístico, possui um olhar ativo. Porém , a mãe ao ser questionada por seu filho não se dá conta do processo pelo qual ele estava passando e o envia a escola.

Apesar da mãe ser apresentada no livro como leitora de livro, esta transfere a responsabilidade da ação transformadora para a escola. A escola passa a ser o caminho

para aprender as coisas que se vê e não se entende.

A escola passa a ser o elo de ligação entre o mundo particular do menino, que é concreto, e o mundo coletivo, que comporta o concreto e o abstrato. Desse elo, o menino redescobre um mundo novo de conhecimento que dá a chave para que ele possa ver e pensar, fazendo com que seu olhar se torne um olhar ativo e não mais um olhar receptivo.

No desenrolar da narrativa existe uma progressão em relação à apreensão de sentido da imagem do menino, o que determina um processo psicofísico da leitura. A postura inicial de mão no bolso, indagação, insegurança é substituída por imagens que vão numa progressão do olhar receptivo(ver-por-ver) para um olhar ativo (ver-e-pensar).

Na página 5 do livro os passos do menino são pequenos, pois o que conhece são apenas desenhos que não entende, como aparece na página 6. Na página 12 e 13, o passo já começa a se alargar, o menino que aprendeu a letra “A”, aquela igual a que professora escrevia no quadro-negro e repetia com as crianças, ela, agora está pintada na rua, nas placas, nos cartazes. O menino, então, começa a conhecer a representação dos sons e consegue vê-los em todos os lugares. Fica nítido que esse processo acontece através de associações entre a imagem que João conhecia e à representações dos sons, ensinadas pela professora e que passam a ser significativa para ele.

Na página 20 aparece, pela primeira vez, a figura do pai-leitor de jornal procurado pelo filho. Nesse momento, há uma retomada da página 7, onde aparece a mãe leitora de livro. As duas figuras representam personagens intelectuais inseridos no mundo de João e que poderiam ser os primeiros a exercitarem o ver com a criança, porém isso não acontece na narrativa. A mãe, quando procurada pelo menino, encaminha-o para a escola, tornando-se apenas elo de ligação e apoio.

No caso do pai, acontece o mesmo, quando procurado pelo menino, apenas explica-lhe que o mesmo está aprendendo a ver o que ele está aprendendo a ler. Porém, essa explicação não satisfaz o menino, que continua sua caminhada cada vez mais rapidamente como se pode observar (p. 22). João anda com o passo muito largo e até acima do chão. É o desprendimento total. À medida que seus passos se prolongam, seu conhecimento também.

Finalmente, o garoto (p.23), ao conseguir interpretar a placa de sua casa:

compreendeu que já sabia olhar. Tinha, pois, aprendido a **VER**. E com esse aprendizado, torna-se livre, independente dos adultos, aos quais, afinal, pode auxiliar com seus novos conhecimentos.

Os pais de João aparecem representados como cultos, bonitos, vistosos, em contraposição à professora, feiosa, esquisita, de óculos grandes, seus óculos representam as lentes que aumentam e equilibram as formas, sanando as distorções da visão. Entretanto, ela é a responsável pela realização plena de João como leitor, ao passo que seus pais pouco fizeram para seu engrandecimento cognitivo. Eles, os pais, expressam o papel importante da escola para a formação do filho e a professora torna essa importância, concreta. Acresce dizer que a responsabilidade pela formação do leitor não é só da escola, mas também de todo e qualquer adulto próximo dela.

Através das imagens do livro, o menino vai associando os desenhos à representação do som e o leitor também tem um procedimento similar: vai associando as imagens ao texto escrito. Isto porque as duas coisas se completam, e se interpenetram no processo de ler que, para a autora, é o processo de ver.

A Teoria da Estética da Recepção pode servir de apoio para o desenvolvimento do exercício do ver, ou seja, o exercício da leitura. Pois, esta entende a comunicação literária como um ato dinâmico, onde existe uma relação dialógica entre leitor e texto, valoriza o leitor como sujeito, porque este ao ler a obra, a renconstrói, tornando-se um co-autor. O leitor no seu exercício de leitura encontra vazios, lacunas a serem preenchidas, e dessa forma poderá utilizar-se da hermenêutica. A estética da recepção a retoma nos seus três momentos: compreensão, interpretação e aplicação, esses foram aliados à Metodologia dos Três Olhares, de Francisca Nóbrega, a qual consiste, também de três passos: olhar interessado, olhar cuidadoso e olhar admirado. A união dessas, aliada a uma reflexão do “olhar” viabilizou a construção da Metodologia dos Três Olhares à Luz da Estética da Recepção, resumida no quadro abaixo:

MOMENTOS DO OLHAR	**1º MOMENTO**	**2º MOMENTO**	**3º MOMENTO**
	1º Olhar receptivo	**2º Olhar mediador**	**3º Olhar ativo**

O que acontece	Encontro do leitor com um mundo que não conhece	Encontro do leitor com o mundo significativo.	Encontro do leitor com o mundo novo que agora conhece.
O que faz	Uma leitura que apanha os elementos significativos, sinais, referentes	Uma leitura de diálogo com o texto, através da pergunta e resposta	Uma leitura de cruzamento do ver e do sentir, do exterior e do interior, ou seja, cruzar experiências
Como faz	Olha e vê	Olha, vê, interroga e busca	Olha, encontra, associa, reúne, interioriza, vê e lê
O que importa	Reconhecer os elementos significativos, sinais, referentes	o exame da realidade representada, através do questionamento da busca dos porquês, causas e motivos	a integração do novo que se vê e do antigo que é a experiência do já visto, fusão de horizontes, ampliação de conhecimento
O que resulta	Compreensão **VER-POR-CONHECER**	Interpretação **VER-E-PENSAR**	Aplicação **VER-PENSAR-LER**

Parece que o processo utilizado pelo menino para aprender a ver, ou melhor dizendo ler, identifica-se como a metodologia acima citada. Para melhor entender esse processo, fez-se abaixo um quadro explicativo dos passos dados pelo menino no livro “O menino que aprendeu a ver”.

Momentos do Olhar	1º Olhar receptivo	2º Olhar mediador	3º Olhar ativo
	1º momento	2º momento	3º momento

O que acontece	Encontro de João com um mundo que não conhece	Encontro de João com o mundo intelectual (escola) e significativo.	Encontro de João com o mundo novo que agora conhece.
O que faz	Uma leitura de figuras que conhece e outros sinais que não entende	Uma leitura de reconhecimento do mundo não conhecido com o mundo intelectualizado	Uma leitura de acolhimento: mundo exterior + mundo interior
Como faz	Olha e vê desenhos	Olha, encontra, compara, associa os desenhos que via com os desenhos que aprendia	Olha, encontra, associa, reúne, interioriza, vê e lê
O que importa	Importa os desenhos e sinais	Importa o exame da realidade representada	Importa a realidade nova que conhece e compreende
O que resulta	Coisas que entende x coisas que não entende	"Reconhecimento" coisas que entende = coisas que não entende	VER =LER Mundo novo descoberto

Conclui-se, portanto, que o ver e o ler estão intimamente ligados, um não é sem o outro, pois o olhar é um dos primeiros passos para o ler, mas não basta apenas olhar, é necessário que se aprenda a ver.

RESUMO: Numa perspectiva, em que o exercício do ver é ler, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o "ver', amparada em autores como Merleau-Ponty, Marilena Chauí, Alfredo Bosi e Lévi-Strauss. Com base na teoria da estética da

recepção e na metodologia dos três olhares à luz da estética da recepção mostra um possível exercício do ver no livro “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha.

PALAVRAS CHAVE: ver, estética da recepção, leitura, formação do leitor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Àtica, (Série Temas, v. 36), 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. *Olhar escutar ler*; tradução Beatriz Perrone-Moíses - São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1971, (Coleção Debates,40)

PEREIRA, G. C. *A palavra: expressão e criatividade: estudo e produção de textos.* São Paulo: Moderna, 1997, p. 25-32.

ROCHA, R. *O menino que aprendeu a ver.* Quinteto Editorial, São Paulo, 1997.

TELECURSO 2000: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM OU REPASSE DE CONTEÚDO ?

Márcia Rozane Balbinotti de Lourenço *
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

INTRODUÇÃO

Corro aqui -e de modo consciente-, o risco de abranger e difundir uma infinidade de discussões e reflexões sobre assuntos polêmicos: a concepção histórica de homem; a linguagem, o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, numa abordagem interacionista, e ainda, a abordagem de uma outra forma de educação, não muito investigada: a educação televisiva, e dentro dela, mais precisamente, como ocorre o ensino de Língua Portuguesa no Telecurso 2000.

Assumo o risco de repetir, talvez, de uma nova-velha forma o que já se tem dito sobre alguns dos assuntos apontados acima, porém, pretendo oferecer contribuições, bem como provocar reflexões sobre alguns desses temas, àqueles que atuam no mesmo universo de compromisso intelectual: colegas professores, estudantes, e aos que se interessam por toda forma de educação.

Através do contato mais direto com essas temáticas, dei-me conta de que nossa experiência estudantil durante o ensino primário, secundário e boa parte do ensino superior, talvez foi centrada num sistema tradicional de ensino, um tanto arcaico e que encarava o aluno como um ser passivo.

Em sendo assim, senti-me envolvida em uma situação um tanto contraditória. Se tive um ensino tradicional, um ensino reprodutor, e me senti talvez, boa repassadora de conteúdos, até então, como fazer a crítica da educação pela própria educação?

A perplexidade em perceber isso foi se tornando ainda maior à medida em que fui me aprofundando e evidenciando maiores esclarecimentos sobre o assunto, pois fui percebendo que a escola nos tornou dóceis e passíveis, e o que ainda considero mais sério, saímos da escola com dificuldades em elaborar e produzir textos próprios, e com grandes dificuldades de sermos sujeitos de nossas falas!!!. Diante disso pergunto-me: O que a escola

fez conosco? Ou melhor, o que ela não fez e que poderia ter feito? Que visão de educação permeava a prática de nossos professores? Que visão de homem/mundo/sociedade tinham eles para ensinar o que ensinavam e do modo como ensinavam? Que HOMEM queriam formar e para quê?

Esclareço ao leitor que este trabalho sintetiza-se, na verdade, em um exercício de pesquisa, no qual procurei expor minhas idéias, angústias, preocupações, sugestões, bem como solidificar minhas concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, e também, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre na escola, e fora dela, mais precisamente pela TV, através de programas chamados educacionais, como o Telecurso 2000. Procurei ainda, entender e desvendar um dos enfoques da TV: como uma educação televisiva compreende e trabalha com um sujeito-aprendiz (o aluno) de forma "interativa"?

O trabalho está articulado em seis.partes principais: primeiro, através de uma reflexão teórica abordo o ser humano como um sujeito historicamente situado; o segundo passo consiste numa discussão sobre a linguagem como um produto histórico, social e coletivo da humanidade; no terceiro momento, abordo sinteticamente a história da educação escolar, e mais profundamente, no quarto momento, o papel do educador e do educando no espaço da sala de aula e no processo ensino-aprendizagem; no quinto momento, exponho, a força e o poder da televisão, como criadora de telerrealidades; no sexto capítulo, apresento, em síntese, o que é e como são apresentadas as aulas do Telecurso 2000, um Programa Educacional da Fundação Roberto Marinho; por fim, apresento uma comparação entre um ensino-aprendizagem numa abordagem interacionista, e um ensino televisivo à distância. Focalizarei minhas questões, principalmente no que tange ao ensino da linguagem, objeto maior de meu estudo.

1 – QUEM É O SER HUMANO ?

O ser humano se desenvolve no conjunto das relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto dessas relações nas quais vive, produz, consome e sobrevive. Numa visão mais ampla, o ser humano é fruto das relações sociais do meio onde está inserido. As relações que ele constrói nesse meio o constituem prática, social e historicamente.

Posso dizer, então, segundo LUCKESI (1993), que o homem se define no conjunto das relações sociais de produção de sua existência, é um ser histórico, concreto, ativo, uma vez que é pela ação que modifica o mundo que o cerca, tornando-o adequado às suas necessidades; e enquanto transforma a realidade, constrói a si mesmo. Contemporaneamente, o ser humano é um ser prático, que age no contexto da trama das relações sociais desta sociedade, que, em última instância, caracteriza-se pela posse ou não de meios sociais de produção e a sua prática é dimensionada por suas relações com os outros.

Em sendo assim, os homens se diferenciam de outros animais, principalmente, porque produzem. Produzem através do trabalho e, através deste, relacionam-se com a natureza e os outros homens. E, ao produzir, o homem, por pior "arquiteto" que seja, é capaz de elaborar e reelaborar mentalmente sua construção mesmo antes de ela existir; desenvolve novas estratégias e constrói a sua história, sendo portanto, um ser histórico, uma vez que suas características não são fixas e eternas, mas determinadas pelo tempo, que passa a ser constitutivo de si mesmo.

Nesse relacionamento com a natureza, buscando satisfazer às suas necessidades, ele ultrapassa, diferentemente dos animais, as situações que o desafiam, assim, produz além das suas necessidades, e de sua prole. Ao fazer isso, descobre "coisas", que desconhecia até então; toma posse das descobertas superando as fronteiras das aparências. Realiza experiências e incorpora conhecimentos, criando assim outras necessidades.

A amplitude das atividades/ações que precisa desempenhar para atender à necessidades cada vez mais amplas e complexas, faz com que dependa do auxílio mútuo, o qual se concretiza , através da **produção da linguagem**. Para realizar essas atividades, também cada vez mais complexas, o homem, precisa valer-se do auxílio de outros homens. Ora, a atividade coletiva para realizar-se, exige **comunicação**; os homens têm, então, de aprender a lidar com esse importante desafio produzido pela linguagem.

2 – O CONHECIMENTO COMO PRODUÇÃO HUMANA

Seguindo a mesma linha de discussão explanada no capítulo anterior, entendo que, sendo o homem, produto de um processo constante de contradições e transformações sobre as próprias contradições, a educação -como_inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela-, também passa pelo mesmo processo de contradições e

transformações. Para que compreendamos a totalidade deste dinamismo social, acho de fundamental importância buscar a clareza objetiva de como isto se dá.

Tanto a sociedade, como a Educação -como ingrediente importante dessa sociedade-, tem em si todas as condições de colaborar com o processo de transformação social. Para tanto, penso que deve se processar na educação formal de hoje, uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos.

Isto porque, apesar das discussões, estudos e avanços porque tem passado a educação brasileira nos últimos anos, parece que ainda hoje nos deparamos, em nossas escolas, com um ensino voltado para uma pedagogia que não atende aos anseios da camada majoritária da sociedade, e sim presenciamos a um processo de seletividade e exclusão desta mesma camada, privilegiando a minoria.

Em sendo assim, ouso afirmar que a **não superação** deste quadro, significa permanecer trabalhando a **educação formal** -repassadora de um conjunto de saberes prontos e acabados-, o que vem a negar a educação como um processo dinâmico.

Tendo por base a discussão até aqui colocada, por reflexão e elaboração crítica de uma concepção de conhecimento, entendo a postura do homem, que num esforço de compreensão de si mesmo no mundo, passa a fazer como diz Luckesi, a crítica e a reconstrução dos valores e concepções, que orientam e explicam sua vida, em todas as relações que estabelece com os seres humanos e também com o mundo, desde os seus aspectos mais simplórios aos mais complexos.

Neste sentido, o conhecimento é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. O mundo, as “coisas” , os processos, etc, são conhecidos na medida em que são “criados” , reproduzidos espiritualmente e intelectualmente; esta reprodução é um dos muitos modos da relação sujeito/objeto.

Se o homem só conhece o mundo que é objeto de sua realidade, e o conhece porque atua praticamente, isto significa que, para o conhecimento se firmar como verdade, não basta a teoria de diversos pensamentos, o conhecimento tem que se firmar na realidade, sob forma de atividade prática, e transformá-la.

3 – ESTÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Busco, nas palavras de Neidson Rodrigues, a explanação sintética da história da educação. Segundo, o autor,

> ...na história dos primórdios da civilização, identificam-se grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos de transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos de indivíduos. Nas sociedades primitivas, essa maneira de ensinar transcorria de modo informal. Nas sociedades históricas, organizada e regularmente. A invenção da escrita e mais tarde da imprensa rompeu definitivamente o ciclo da transmissão oral nas sociedades literárias, gerando a necessidade de se criar instituições de produção, organização e difusão da cultura, sob a égide de indivíduos mais preparados para o exercício de tal função 'os intelectuais'. Isso fez com que crescessem a importância dos círculos que documentavam os valores e as conquistas intelectuais consideradas superiores e que deveriam ser preservados tanto pela acumulação desses registros quanto pela sua difusão." (Neidson Rodrigues, 1985, p.69 e 70),

Conforme o autor, é dessa forma que começa a surgir a escola, como fruto da necessidade de se preservar e reproduzir crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo de grupos ou classes. A escola permaneceu e se modernizou, à medida que foi capaz de se tornar instrumento poderoso na produção de novos saberes, valores e crenças, na difusão e socialização de conquistas sociais, econômicas e culturais destes grupos ou classes.

Isso vem concretizar o que já sabemos, que a educação escolar, é quase sempre reservada ao pequeno círculo dos interesses dos grupos que controlam a totalidade da vida social, transformando-a em instrumento de diferenciação e legitimação das diferenças. Na atual sociedade os homens, para distinguir-se, criaram categorias quanto à posse organizada do saber: os que **'sabem'** e os que **'não sabem'**. De acordo com nossas experiências como sujeitos históricos situados no contexto político, social, cultural e econômico de nossa época, podemos observar que aos que 'sabem', lhes é reservado o direito de opinar, agir, decidir, interferir, tomar decisões no âmbito da cultura, do trabalho, da sociedade, da política etc., enfim para esses, o saber se torna instrumento de poder. Prepara o caminho para o livre exercício do poder, para que possam manejá-lo com mais eficiência e competência. Agora,

aos que pertencem ao grupo dos que ‘não sabem’, lhes é reservado o exercício de ter de concordar com o que os outros decidem, com o que os outros acham que é bom, enfim, subentende-se que tornam-se sujeitos passivos e facilmente manipuláveis. Acho Importante salientar que, na segunda camada, está a grande maioria da população.

Cabe à sociedade, como um todo, oferecer educação integral em todos os níveis para todos os seus membros, sem distinção de classe, credo, raça, cor, pois, entendo que, se for deixado à mercê das classes mais bem situadas financeiramente, será o mesmo que perpetuar ou reproduzir as injustiças sociais, excluindo essa maioria da população.

Tomando por base o acima exposto, entendo que a educação, juntamente com outras forças sociais, compõem um espaço marcado pelo conflito, numa sociedade que se apresenta dividida em classes antagônicas. Evidencia-se no seu desenvolvimento histórico a seguinte política: de um lado, as forças sociais conservadoras das desigualdades e do outro, aqueles que pretendem efetivamente a transformação da sociedade. O principal nisso tudo, está no choque das forças sociais que estão no mundo do trabalho e perpassam todas as esferas da sociedade. A educação, portanto, como produto histórico dessa luta de forças, não pode ser vista sem que se leve em conta o movimento que se processa na sociedade como um todo. Dessa maneira, a compreensão da trajetória histórica da educação e da escola, compreende a história da própria sociedade e seus condicionantes sociais, num processo onde os homens são sujeitos que se constróem, num determinado tempo histórico, com seu trabalho, seu cotidiano e suas resistências.

Nesse sentido, a educação desenvolvida na sociedade, nos diferentes períodos históricos, precisa ser compreendida para além do repasse de um amontoado de fatos e deve avançar, em direção a uma análise desses vários momentos históricos, proporcionando uma visão crítica do percurso percorrido, estabelecendo as pontes necessárias com o momento atual. Isto é, segundo Lopes “...com uma visão clara da problemática da educação de hoje, buscar na trajetória histórica as suas causas, puxando um fio histórico que possibilite estar no hoje e no ontem, estabelecendo as relações espaço e tempo acompanhados pelos determinantes sociais.” (LOPES, **apud** Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1991, p. 77).

Assim, é importante, para nós, enquanto sujeitos históricos-educadores, que entendamos e percebamos que tudo o que fazemos tem a ver com nossa própria história, produzida com a nossa própria prática.

Nessa perspectiva, considero importante compreender os “conteúdos” como elementos dinâmicos do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser considerados como verdades absolutas, prontas e acabadas, mas, susceptíveis a mudanças e a novas versões.

A história nos mostra, como já vimos anteriormente, que a escola em todos os tempos teve a função de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam. Hoje, entendo que o papel fundamental da escola é a construção e a socialização do conhecimento.

Por assim encarar o processo ensino-aprendizagem, entendo que, é no processo de apropriação e construção de conhecimentos e através da ação-reflexão-ação mediados pela linguagem, que o homem se faz sujeito, expectador e autor de sua própria história. Com isso, avança do individual para o coletivo, entendido como a forma que reúne maiores condições de corresponder às angústias e expectativas da educação, já que pressupõe o abandono da prática de propostas prontas e acabadas e sugere o engajamento num processo de educação coletiva.

4 – DESEMPENHANDO PAPÉIS: O EDUCADOR E O EDUCANDO

Isto posto, penso na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem.

Quem é o educador e qual é o seu papel educador frente ao processo ensino-aprendizagem escolar?

Esta reflexão só se torna possível se levarmos em conta as reflexões e discussões até implementadas e as condições concretas em que se desenvolve a prática pedagógica como já descrevi anteriormente.

O conceito de educador e educando se forem tomados a nível de senso comum, talvez até possam parecer lineares e simplórios, porém numa compreensão mais crítica, há muito o que se discutir sobre esses sujeitos do processo educativo.

Bem, antes de iniciar a discussão, vejamos como, a nível de senso comum esses dois indivíduos, não fogem a uma compreensão espontaneísta e estereotipada em que

para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se, estudá-lo, ir para a sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetuar o ritual: apresentação de conteúdos; exercícios de verificação da aprendizagem; controle dos alunos; provas; testes de verificação; cuidar da disciplina, etc. Ou seja, o professor nada mais é do que um ativista, realiza, atua, efetua seu trabalho de docência santamente e ainda vai para casa com a sensação de ter cumprido seu dever. Essas atividades se tornam rotineiras, sem que se questione se elas implicam ou não decisões, tomadas de posição, posturas pedagógicas, sem que se pergunte o significado dessas atividades na sociedade como um todo e na vida dos educandos.

A prática docente tem sentido e significado, sim !! Já discutiu-se anteriormente que, nas práticas humanas, quando não formulamos um sentido específico para a ação que vamos realizar, adotamos um sentido dominante que se faz presente na sociedade e na cultura em que vivemos. Assim, se não buscarmos o sentido e o significado crítico, consciente e explícito da nossa ação docente, estaremos seguindo o sentido e o significado que se tornou senso comum.

Se não é só isso o trabalho do professor, se ser professor não é assim tão simples, há que se levantar uma discussão para se esclarecer quem são, afinal, esses sujeitos e que papel lhes cabe na ordem social das coisas.

4.1 - O EDUCANDO

Não é comum encontrarmos professores preocupados em saber quem é o educando? Qual a sua dimensão? O que pensa do mundo, da realidade que o circunda? Como vê os homens e sua trajetória na face da terra? Qual é o papel que esse sujeito exerce no processo ensino-aprendizagem? A ele só cabe aprender? Quem aprende?

Em geral para os professores, essa questão já está respondida. Para que preocupar-se com isso? Já não há tanto com o que se preocupar? Será que esse sujeito que vem para a escola, não está vindo para aprender?

Parece natural, aceito e incorporado tratar o aluno como vem sendo tratado cotidianamente na sala de aula.

Aqui, busco por LUCKESI (1993) para elucidar minhas idéias, segundo ele, na relação professor aluno, no cotidiano escolar, uma das características, entre outras, que parece permear o senso comum da prática pedagógica é a de que o aluno é um ser passivo, está ali para receber ensinamentos, e, no final de uma unidade de ensino, provar que aprendeu o conteúdo repassado, através de provas e testes exatamente como lhe foi ensinado, ser fiel até aos pontos e vírgulas.

Dentro disso, vale lembrar, segundo o autor, a forma como o aluno é encarado, um ser isolado de tudo o mais que o cerca, sem relações com a natureza, com o ambiente sócio-histórico-cultural, enfim, com a sociedade. Ou seja, o educando é concebido de uma forma idealista, como se estivesse pronto e definido para sempre.

O educando, assim como o educador, tem características marcadas pelas inúmeras determinações da realidade. É um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, sociabilidade, historicidade, praticidade.

Na relação educativa, dentro da prática pedagógica, o educando é um sujeito que busca adquirir um novo patamar de conceitos, de habilidades e modos de agir. Para isso é que busca a escola. Ir à escola, não tem objetivo se permanecer no estágio cultural em que está, mas, sim, a aquisição de um patamar novo, a partir da ruptura que se processa pela assimilação ativa da cultura elaborada.

Dentro dessa perspectiva, o aluno não deve ser considerado um vaso a ser enchido, mas, um sujeito, capaz de constituir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, inteligência, entendimentos, etc. É um sujeito que precisa da mediação de um outro sujeito -o educador- para reorganizar e implementar os conhecimentos que já possui.

4.2 – A RELAÇÃO EDUCANDO x EDUCADOR

Tomando por base LUCKESI (1993), as características fundamentais do educador e do educando, como seres humanos e como sujeitos da práxis pedagógica, afirmam que o papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva, de forma ativa, criativa e inteligente.

Tendo em vista isso, o educador deverá criar oportunidades de aprendizagens ativas, de tal modo que o educando desenvolva suas capacidades cognoscitivas, assim como atitudes, habilidades, convicções políticas, afetivas, morais e sociais.

O educador, como sujeito dirigente (direcionador) da práxis educativa escolar, deverá, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetive sua aprendizagem e se desenvolva.

Concordo com o autor ao alertar aos educadores para que tanto seu papel, quanto o do aluno, bem como sua prática pedagógica não se encerram em simples atividades de brincar de um que ensina e um que aprende, mas serem permanentemente repensados, reavaliados, criticados, se deseja-se produzir uma ação docente-discente de forma crítica e cada vez mais melhorada.

5- EDUCAÇÃO TELEVISIVA : EDUCATIVA? INTERATIVA?

Para desenvolver a análise a que me propus, -as aulas do TELECURSO 2000, na área de Língua Portuguesa-, busquei um embasamento teórico sobre a área televisiva, como seus mentores a concebem, como encaram a realidade, o que pensam a respeito do telespectador etc., uma vez que, as aulas em questão se pautam nesse veículo para chegarem ao aluno-telespectador. Para isso, faz-se necessário desvendar um pouco o nevoeiro que encobre esse veículo de comunicação de massa, poderosíssimo instrumento sob o domínio do sistema capitalista contemporâneo.

Seguindo a linha de análise que tem me guiado até aqui, vejo a televisão como um produto da evolução do homem moderno, um aparelho eletrônico, considerado por muitos entendidos sobre o assunto, ressentidamente, como um eletrodoméstico. Um aparelho que repassa “coisas” produzidas por homens; e cujo objetivo maior seja o de divulgar, convencer, vender, comercializar interesses e idéias materializados em algum produto que poderia ser, segundo o dono da idéia, útil ao telespectador.

O espaço que ocupamos na trama das relações sociais, no que concerne ao ato televisivo, como telespectadores, e, pela experiência que nos compete, garante-nos o direito de dizer que, espetacularizar as coisas e fatos, parece ser o dom da televisão- dos noticiários

aos programas de auditório, das transmissões esportivas aos debates políticos; parece que esse é o seu modo de transmitir o mundo ao mundo.

Como telespectadores, não precisamos refletir, elaborar, reelaborar conhecimentos, responder, interagir; basta-nos esperar, assistir e ouvir.

Ouso afirmar de antemão que, a reflexão não é incitada pelos programas televisivos, é antes inibida pela TV, que reforça a idéia de acomodação, de não-participação(entendendo, aqui, participação não como pergunta e resposta); não propicia interação (meu conceito de interação não coincide com o da TV, para a qual 'interagir' é dizer sim ou não, é 'votar' em algumas questões de poucas escolhas durante o horário de apresentação de um programa). E, ainda, ilude o telespectador que pensa estar no controle da situação e sente-se valorizado, importante, até que enfim vai ser ouvido... e, isolado, assiste e assiste... e o espetáculo continua...

Vejamos, então, como alguns autores pesquisados, posicionam-se a respeito do assunto **televisão:** Segundo Stasheff,

> A televisão é o maior potencial de comunicação ao alcance do homem. A TV é uma oportunidade rara de se promover o desenvolvimento qualitativo da sociedade.[...] a TV não constitui um fator tecnológico isolado. Está interligada a um complexo de interações da mudança social. A rapidez, a mobilidade e o imediatismo do veículo não devem resumi-lo apenas a instrumento de produção industrial, mas podem e devem permitir a melhoria das condições de vida numa sociedade. Assim, a tarefa de informar, documentar e estimular novas visões constitui a função chave da TV. Sua responsabilidade social e os efeitos humanos das mensagens exigem uma preparação consciente dos comunicadores que produzem os programas. (STASHEFF, et al, 1978).

Não concordo com algumas posições do autor citado, primeiro, pois pelo que sua fala aponta, comunicação pressupõe que haja um emissor e um receptor, o primeiro envia uma mensagem (cujo código deve ser de domínio de ambos) que é prontamente receptada pelo segundo, sem trocas, nem negociações de sentidos de fala. Um segundo ponto de discordância "promoverá um desenvolvimento qualitativo da sociedade", - o que seria para o autor desenvolvimento qualitativo? E, como vê a sociedade? Essa parece ser uma forma sutil

de ignorar que, telespectadores são sujeitos historicamente situados que agem e interagem, modificam o seu meio e são modificados por ele na dinâmica das forças sociais nas quais estão inseridos.

O autor relata ainda (embora seja um documento escrito nos anos 70), que não havia ainda pessoal suficientemente preparado para enfrentar o desafio desse magistral veículo de comunicação, e eu questiono, será que, hoje, no final dos anos 90 essa carência já foi suprida? Afinal, preparado em que? Para que? Que desafio seria esse? e diz que "*não atinge ainda um nível satisfatório*", mas não nos diz o que e como seria satisfatório e para quem.

Parece ficar claro que, a TV como meio de comunicação de massa e com características populares, superficiais e aparentes, não combina com as pesquisas acadêmicas que, por natureza, investigam, buscam, analisam, primam pela essência dos fenômenos.

Entretanto, o autor anuncia que

> ...jovens pesquisadores em áreas diferentes do conhecimento reconhecem, porém o enorme potencial da TV e o grande poder de sua influência. Escritores, artistas e educadores, que até há pouco mantinham distância, vão trocando sua contemplação desconfiada por uma atitude mais ativa e alerta. [...] houve também um razoável aproveitamento da TV como instrumento de ensino em todos os níveis escolares. [...] As pessoas começam a reconhecer o potencial da televisão, inclusive, educadores. (STASHEF, et al, 1978)

Diante de tais afirmações, pergunto: Quais educadores? De que área? Estão tendo novas atitudes com relação à TV -de uma atitude contemplativa para a ativa-. Como seria isso?

Seguindo o pensamento de Stasheff, os programas podem ser escritos ou produzidos por uma pessoa de fora; podem ser concebidos por pessoas não ligadas à emissora. Então, posso inferir que, desde que a pessoa tenha conhecimento sobre TV, idéias, influência e dinheiro, mesmo que não entenda muito sobre o assunto que esteja produzindo, poderá fazê-lo... Será que seria isso? Então, talvez, por aí se expliquem a superficialidade de alguns dos

programas de TV, pois, a política de quem os fazem é favorecer aos seus interesses, sem se importar com o sujeito interlocutor que está do outro lado da tela.

Witek, em seu livro Marketing Direto na Televisão, mostra dados de uma pesquisa desenvolvida em 1976, em que a TV brasileira, tinha 88% da programação voltada à diversão (sem objetivo ou intenção educativa); 8% à informação e 4% `a orientação. As emissoras comerciais preocupadas com os níveis de audiência, produzem programas de acordo com "a vontade popular", pesquisada. Guiam-se pelo lema dar ao público o que ele gosta. Cerca de 70% dos telespectadores pertencem às classes C e D, porcentagem baseada em medidas estatísticas estabelecidas a partir "daqueles que assistem à TV" no dia e hora pesquisados.

Onze anos depois, Muniz Sodré nos diz que, a TV, por ser um veículo de "circulação acelerada, tornou-se um imperativo de comunicacão generalizada." Essa "...comunicação implica contato e difusão maciça de informações e idéias." (SODRÉ, 1987, p.06).

Por aí vemos que, o conceito de comunicação parece ser o mesmo do autor anterior, assim podemos ver que a tecnologia avançou muito, mas os conceitos de homem, mundo, sociedade dos mentores da TV, parece não terem mudado.

A partir de tudo o que foi visto, me parece claro, que talvez os produtores têm consciência de que estão transformando o telespectador em pessoas sem vontade própria, simples receptores de mensagens, ou seja, um ser humano visto apenas como uma pessoa manipulável.

Nesse sistema (televisivo), quem ouve não responde realmente -pode apenas reagir por feedback- a quem fala: ou se é emissor ou então receptor. Na disjunção exclusiva -ou/ou- está o poder. A grande censura é a divisão radical entre os termos extremos do circuito: ouvinte/falante.

6 – SOBRE O TELECURSO 2000...

De acordo com informações que estão disponíveis na INTERNET, o Telecurso 2000 tem como objetivos:

- "ajudar o homem brasileiro, sobretudo o dos meios rurais e urbanos de baixa renda, a suprir suas carências educacionais";

- “formar para o mundo do trabalho, o Telecurso enfoca as situações do cotidiano do trabalhador, fornecendo as bases para a formação profissional dos alunos”;

- “discutir o mundo do trabalho e a construção da cidadania, através de abordagens teórico-práticas”;

- “contribuir para a formação educacional da população e possibilitar o acesso ao conhecimento, visando o desenvolvimento das capacidades básicas de iniciativa do cidadão e sua participação social”.

Segundo os produtores do programa Telecurso 2000, o público a quem o curso se dirige define-se como “os excluídos do sistema escolar”, “o trabalhador brasileiro entre 15 e 35 anos”; “o homem brasileiro, sobretudo, o dos meios rurais e urbanos de baixa renda...”.

Os conteúdos das disciplinas são organizados em fases que correspondem a um total de 1.140 teleaulas, com duração de 15 minutos cada, totalizando 285 horas de programação, assim distribuídas : 1º Grau: 360 aulas (90 horas); 2º Grau: 420 aulas (105 horas) Curso Profissionalizante em Mecânica: 360 aulas(90 horas).

A programação das teleaulas é de 2ª a 6ª feira, aos sábados são reprisadas as teleaulas referentes ao 1º Grau, apresentadas durante a semana.

Segundo os mentores do programa, as disciplinas do Telecurso 2000 se fundamentam em princípios educacionais : - ensino em contexto; contextualização do ensino; desenvolvimento de habilidades básicas e de atitudes de cidadania.

Com referência aos materiais didáticos utilizados, destacam-se fitas de vídeos, apostilas e livros, elaborados especialmente para esse programa de ensino.

Através do Telecurso 2000, o aluno também obtém um diploma. No que tange ao 1º e 2º Graus, quando o aluno achar que está “dominando os conteúdos das disciplinas”, deve procurar a Secretaria de Estado da Educação e inscrever-se para as provas. Quanto ao Curso Profissionalizante de Mecânica, o aluno deve procurar o SENAI e, informar-se sobre “as exigências necessárias à realização das provas”.

A disciplina de Língua Portuguesa concentra na ‘importância de saber escrever e mostra que isso não é difícil como pode parecer: basta praticar muito, consultando sempre que necessário o manual e outra fontes de pesquisa sugeridas’.

7 - UMA ANÁLISE DO TELECURSO 2000

Parti do pressuposto de que alguém pensou em educação como instrumentação eletrônica para substituir as aulas presenciais; alguém criou um programa educativo a nível de 1º e 2º Graus, quem sabe, pensando nos "excluídos do sistema escolar" (suponho que dentre esses excluídos se encaixem: os indivíduos que, por muitas razões, se evadiram da escola; os repetentes; os que pararam de estudar há muito tempo; os que não estudam porque não querem, não gostam, etc...), no "trabalhador brasileiro entre 15 e 35 anos"; no "homem brasileiro; sobretudo, o dos meios rurais e urbanos de baixa renda...", conforme citados pelo Telecurso 2.000, ou seja, esses, talvez façam parte das classes "c" e "d", como classifica Witek, em seu livro Marketing Direto na Televisão, pois, segundo o autor, estes são os que mais assistem TV.

Pelo que vinha discutindo até aqui, posso traçar um perfil do interlocutor do Telecurso 2000 -programa de instrução profissional não-formal-: são trabalhadores e ou desempregados, jovens e adultos que fazem parte da população economicamente ativa ("15 a 35 anos"), do campo e da cidade, com baixos índices de escolarização formal e desempenho escolar, à procura de uma certificação formal para ter oportunidades no mercado de trabalho. Penso que mesmo havendo estas "boas" razões para desenvolver um programa tal como o Telecurso 2000, ainda assim, não posso afirmar que este, proporciona uma aprendizagem satisfatória. Isto porque sou de opinião que, para uma formação profissional considerada satisfatória, esta deve estar integrada à transmissão de saberes científicos e tecnológicos e a conhecimentos gerais sobre o homem e a sociedade, que possibilitem a união entre cultura e trabalho e viabilizem a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho, pois, a formação profissional tem como parâmetro a cidadania efetiva dos trabalhadores; sua competência política e técnica, não pode ser transformada em um mero adestramento de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A partir disso, por não ficar muito claro para mim, é que questiono: Que concepção de educação e trabalho têm as pessoas que estão por trás da Fundação Roberto Marinho (mentores do Telecurso 2000)? O que é educar, ensinar e aprender para elas? Quem aprende, quem ensina? Que visão de homem, mundo, sociedade têm para divulgar o programa da forma como o fazem? Por que será que pensaram nesse tipo de educação? Por se preocupar, realmente, com quem por um motivo ou outro, não freqüentou a escola? E

principalmente, que visão de linguagem eles têm para produzir as aulas de Língua Portuguesa da forma como apresentam?

Quando optamos ou estudamos uma proposta na área da educação, devemos entender, ou procurar entender, qual é a concepção de educação que subjaz a ela. Pensando nisso, é que fiz um grande esforço em tentar desvendar e entender, que visões de educação sustentam o Telecurso 2000, principalmente no que se refere à Língua Portuguesa.

Segundo os mentores do programa, as disciplinas do programa se fundamentam em "princípios educacionais", dentre esses o "desenvolvimento de habilidades básicas". Em Língua Portuguesa, assunto em pauta, tais habilidades não são especificadas pelo programa. Seriam as habilidades do saber ouvir, falar, ler, e escrever? A que nível? E o aprofundamento que uma leitura crítica, bem como um texto bem elaborado, exigem?

A escola, têm a incumbência de desenvolver no indivíduo, a *leitura crítica* e a *capacidade de produzir um "bom" texto*. No Telecurso, os mesmos ficam prejudicados, pois não são aprofundados. **Leitura** não significa apenas "decifrar códigos", não significa simplesmente reconhecer palavras e frases, significa analisar, interpretar e formar uma opinião. **Escrita** não é um conjunto de palavras e frases repassadas para o papel, para simplesmente organizar uma mensagem, sem a necessidade de analisar e realmente produzir um bom texto. Para eles, escrita seria simplesmente, saber escrever o básico, para se "virar" no trabalho. Mas, o desenvolvimento da habilidade de escrever, deve ser encarada como forma de buscar espaços, como cidadão, de exprimir opiniões, de criticar, de se firmar como sujeito histórico.

Comparando o ensino do programa Telecurso 2000 com o Ensino Regular, pude perceber que naquele, não há aulas presenciais; o ensino é feito à distância; as aulas são apresentadas por um indivíduo não especializado nas áreas de ensino do programa; uma vez que são apresentadas por artistas da TV e teatro; o aluno que não puder acompanhar as aulas na TV durante a semana, poderá revê-las posteriormente nas aulas de revisão, aos sábados; o aluno é um estudante autônomo, pois faz e organiza seu próprio ritmo de estudo, tendo liberdade para decidir o momento em que está apto para realizar os testes; o objetivo principal do Telecurso é "formar para o mundo do trabalho". Já no Ensino Regular, as aulas são presenciais, com controle de freqüência; os testes são determinados independente da preparação do aluno; os indivíduos que ministram essas aulas são professores, em geral, formados na área em que atuam; e o objetivo da escola é formar um cidadão, é construir e

socializar o seu conhecimento, é fazer do homem, sujeito e autor de sua própria história. Formar para o mundo do trabalho, também é objetivo da escola, porém, este objetivo não aparece com tamanha importância como no Telecurso, "é um dos". A principal "diferença", entre estas duas formas de ensinar, é que na escola, o objetivo é (ou deveria ser), formar um homem reflexivo, crítico, criativo, consciente, participativo e transformador da sociedade; e no telecurso, simplesmente formar para o mundo do trabalho e adquirir um diploma.

Tomando por base as fitas de vídeo que assisti, contendo as aulas do Telecurso 2000, na disciplina de Língua Portuguesa, posso então, primeiramente dizer que este programa parece não deixar **espaço de sala de aula** para o sujeito aprendiz, pois, há muitas implicações por trás do ato de se ministrar aulas, *não são só aparências*. O espaço da sala de aula oferece a oportunidade de discussão e de desafio na conquista do conhecimento. É **neste espaço** que se articula a teoria e a prática, proporcionadas através da relação entre sujeitos. O trabalho de sala de aula permite viver situações reais de interlocução no interior do espaço escolar e fora dele. Em outras palavras, possibilita a professores e alunos a participação num diálogo mais amplo com interlocutores distantes no tempo e no espaço.

Esse significado social amplia a importância do trabalho pedagógico, ao considerar a sala de aula como espaço de interlocução, de produção, com especificidades próprias do universo escolar, no interior do qual os objetos de aprendizagens -porque compartilhado entre sujeitos-, oferecem a todos oportunidades para agir sobre o meio, discutindo, decidindo, interagindo, realizando, avaliando e, portando, criando novas oportunidades de aprendizagens. É **este espaço** que percebo não existir no Telecurso 2000. No entanto, pode-se perceber no programa, **outros espaços**, caracterizados por uma variedade de cenários, por situações simuladas, lugares diferentes, personagens múltiplos encenando, etc, . Aparecem cenários, tais como: lojas, escritórios, jardins, praia, campo de futebol, aldeia, ruas, casas, etc..., onde ocorrem reproduções de cenas caracterizando as situações explicadas na matéria que o professor/ator expôs. Nestas cenas, acontecem relações de diálogo e interação -embora simulados- entre as muitas personagens do episódio. Dentre essas personagens, há os que sabem mais e instruem os outros, caracterizando situações de ensino-aprendizagem. Arrisco dizer com isso que, as encenações propiciam um certo entendimento para o expectador, pois o mesmo pode vivenciar as situações de uma maneira real e prática, sentindo-se "presente" nessas situações.

Porém, torno a dizer que, nessas aulas, não há de fato um espaço real de sala de aula, o que há é uma simulação de espaços.

Baseada nas discussões anteriores, numa situação de ensino escolar regular, as aulas de linguagem devem pautar-se em produção de texto, de leitura e análise lingüística que propiciem oportunidades especiais para a construção do **discurso próprio de cada um**, para a expressão clara de idéias e defesa de pontos de vista, para a reflexão sobre as diferenças da linguagem oral e escrita, para a leitura de textos significativos, permitindo o exercício da autonomia, do respeito às opiniões alheias, da prática da diversidade de opiniões, da criatividade, da inventividade e do reconhecimento da importância do diálogo para o desenvolvimento dos conhecimentos, e isso, o programa não proporciona.

No entanto, é claro que a situação ensino-aprendizagem, educador-educando também traz dificuldades, pois, os conflitos são inevitáveis, uma vez que cada ser é fruto de relações as quais traz consigo, implicitamente. Porém, são situações muito ricas para o professor e aluno aprenderem a gerenciar, superar frustrações, aceitar críticas, fazer reformulações constantes dos caminhos traçados, através e perpassados pela linguagem discursiva, pela interação.

No Telecurso 2000, percebe-se que o objetivo é transmitir algo, a um receptor-telespectador, que ouve, aceita e não têm possibilidade de questionar um professor presente e real. O telespectador (aluno), nesse sentido, é o **receptor** que ouve a **mensagem** do **emissor** (televisão) - prática própria da Teoria da Comunicação. Afinal, o programa todo é baseado na Teoria da Comunicação. Vejamos, por exemplo, a concepção que o Telecurso 2000 tem de **Linguagem** num dos trechos retirados de uma das aulas por mim assistidas: “Para expressar nossas idéias, nossos sentimentos, emoções, para nos comunicar com as pessoas no trabalho, na escola ou em casa, todos nós utilizamos a Língua Portuguesa. Ela é nosso instrumento de comunicação e expressão.” (Telecurso 1º Grau, Aula de Língua Portuguesa nº 02)

Quando o ator diz que a linguagem é expressão do pensamento, é instrumento de comunicação, está dando as definições da Teoria da Comunicação. Vejamos, se a linguagem é a expressão do pensamento, então, quem não fala, não pensa, logo, os alunos que assistem ao Telecurso 2000 não pensam, pois não podem falar. Ao colocar também que a linguagem é um instrumento de comunicação, está vendo a língua como **código**, “*...capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem*” (Geraldi, O texto na sala de aula, p. 43), que é o que o programa faz, desconsiderando a importância da relação entre os sujeitos, a importância

da interação que "...situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" - (Geraldi, O texto na sala de aula, p. 43).

Não concordo com a visão de linguagem do Telecurso 2000. Vejamos o que Engels coloca: "Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer coisas uns aos outros." (ENGELS, 1986, p.02). Portanto, a linguagem é uma necessidade do ser humano, para que possa adquirir, organizar e concretizar seu conhecimento; e para dizer ao mundo suas necessidades, sua vitórias e sua vivência, colaborando assim, para com o desenvolvimento de sua história.

Relato a seguir a transcrição de trechos de uma das aulas analisadas, falando de comunicação:

> Narrador:
> - Quando comunicamos qualquer coisa a alguém, estamos levando uma mensagem, qualquer texto que a gente faz, falando ou escrevendo, é para comunicar alguma coisa. É para passar uma mensagem.
> - No seu livro 'Trinta anos de mim mesmo', o escritor Millor Fernandes mostra como é importante passar a mensagem com clareza e simplicidade para realmente comunicar.
> (Telecurso 2º Grau, Aula de Língua Portuguesa nº 04)

Por esse ângulo, o Telecurso parece encarar o ser humano como um ser aleatório, desvinculado do contexto, sem historicidade. Parece não haver a preocupação em trabalhar conhecimentos produzidos e acumulados por **seres históricos,** situados e contextualizados, uma vez que o programa têm a preocupação de "**repassar conteúdos**" apenas, e, o que é pior, para uma pessoa "virtual", supostamente alguém que quer apenas, ter o diploma de 1º ou 2º Graus. E eu questiono esta visão de homem -a-histórico-, pois vejo que o ser humano se constitui nas **relações sociais**.

Ressalto que a interação face a face é algo extremamente necessário, pois é através dela que os homens falam suas experiências uns aos outros, proporcionando assim seu crescimento pessoal e dos que o cercam. O homem é um ser que necessita realizar, agir, comunicar, relacionar-se, romper barreiras, adquirir conhecimento. E nesta complexidade de "coisas", surge a necessidade do auxílio mútuo, e esta necessidade se efetiva na comunicação, ou seja na produção da linguagem, na interação com outros homens, por isso, o tipo de comunicação repassada pela televisão pode ser considerada falha, pois, ao meu ver, não apresenta todas essas possibildades.

Acredito que para haver a produção do conhecimento, a aprendizagem satisfatórios, é preciso ter a **interação** entre, no mínimo, dois sujeitos, afinal a linguagem é constituída entre sujeitos (socialmente organizados). O aluno que quer aprender, logicamente fará perguntas esperando que as respostas de seu professor saciem suas dúvidas, e esta interação PROFESSOR-ALUNO, com certeza trará benefícios. No Telecurso 2000, senti a falta **desses papéis e dessas situações,** pois, as perguntas são feitas pelo professor (postiço), numa tentativa de levar o aluno a pensar sobre o que está perguntando, gerando assim, um diálogo simulado. Acredito sim, que mesmo dessa forma, ocorre alguma aprendizagem e que não é a mesma de uma sala de aula; num certo sentido, também ocorre uma **interação** entre os que falam e os que ouvem. Não é a interação **face a face** do ensino da sala de aula, é talvez uma **simulação de interação**, a qual posso exemplificar quando, num determinado momento de uma aula, o ator faz explicações sobre o tema e, em seguida, faz perguntas que ficam "no ar", como por exemplo:

Narrador:

"- O que pode uma língua? [...] - O que quer esta língua?"

(Telecurso 2 º, Aula de Língua Portuguesa nº 01, Programa 02)

Trata-se, portanto, nesse caso, de uma interlocução virtual, já que se supõe haver um aluno-telespectador assistindo ao programa e pensaria sobre esta pergunta. Porém, em meu entender, esses questionamentos não abarcam todas as possibilidades de realização de uma interação face a face. Ora, os papéis do professor e aluno vão se delineando no momento em que estão em interação em sala de aula, e não quando "um" pergunta, e **supõe** que o outro escute... e responda.

Tenho a dizer, que o aluno não deve se "anular como sujeito". E parece-me que acontece mais ou menos isso, assistindo as aulas na televisão. O aluno não tem o direito de "...*exercício da contra-palavra*", dito por Bakhtin, para que possa devolver perguntas e respostas em relação ao que ouviu, para que possa agir "... constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala" (GERALDI, 1984, p.43).

Numa aula interativa, **professor e aluno "**...compartilham contribuições exploratórias na construção do conhecimento" (GERALDI, p.160). O professor explica, questiona, ouve. O aluno tenta entender. Se não entendeu, questiona, ouve. Não concordou com o que foi dito, expressa sua opinião. **A televisão** explica, simula questionamentos, mas

não ouve. O aluno (expectador) tenta entender. Se não entendeu, fica com a dúvida, pois não tem para quem falar, não tem como expressar a sua opinião, não há com quem interagir.

Por isso, a importância do diálogo, da relação professor/aluno, para que ambos cheguem a uma síntese do saber de cada um.

Programas educativos pela TV, como esse, parece serem feitos com a intenção de combater o fracasso escolar, podendo até serem interessantes para burilar um curriculum vitae, mas parece difícil que venham mostrar que tenham impacto no rendimento escolar. A razão principal está em que nada tem a ver com a competência que estou aqui buscando, baseada sobretudo na pesquisa e elaboração própria. No fundo, esse estilo, parece representar treinamento, uma vez que pauta-se em muitas aulas repetidas, embora muitas vezes necessárias porquê o interlocutor não está presente na situação.

Resumi, esse tipo de educação(telecurso), numa série de estereótipos que marcam o treinamento e a forma de capacitação baseadas em uma didática reprodutiva:

- - o curso propõe aulas-ensino, supondo que o papel do cursista é escutar, tomar nota, treinar e fazer uma prova;
- - a avaliação ocorre com base na assistência do programa e em uma prova, fomentando no cursista a postura passiva de objeto da aprendizagem;
- - o ministrante só repassa conteúdo, até porque não possui uma proposta própria elaborada, não pesquisa, não (re)constrói o conhecimento, não passa de um ensinador, repassador, instrutor ;
- - os ambientes são destituídos de apoios essenciais à didática (re)construtiva, com falta de biblioteca, dados, videoteca, material para pesquisa, etc.;
- - apresenta abreviações simplificadoras dos conceitos repassados, fazendo meras descrições do objeto de aprendizagem;
- - os cursos são muito breves e não permitem o desdobramento suficiente de atividades capazes de refazer a competência do aluno.

Ainda posso ressaltar, que o programa apresenta situações de grande precariedade em termos de formação básica, é mister tempo para ler, reler, fazer e refazer material próprio, discutir com calma, aprofundar questões, ver, rever, sobretudo refazer práticas.

Por isso tudo, o ensino veiculado por cursos desse quilate, ou seja, pelo Telecurso 2000, a meu ver, deve ser entendido, apenas como **uma etapa**, em rodízio e constantemente, não com a pretensão de capacitar rapidamente, mas com o propósito de entrar no processo sem fim da atualização permanente.

Com base nesse estudo desenvolvido, ouso sugerir propostas de revisão das estruturas do TC 2000, para adequá-lo a uma etapa de ensino que considero satisfatória. Uma sugestão seria a de que os apresentadores do TC 2000 fossem profissionais habilitados na área e não simplesmente atores, por exemplo, a apresentação de uma aula de Mecânica, seria por um(a) Engenheiro(a) Mecânico(a), uma aula de Língua Portuguesa, seria ministrada por um(a) profissional formado(a) em Letras, e assim por diante, pois dessa forma, estariam explicando o assunto com maior conhecimento de causa e poderiam esclarecer dúvidas que surgissem no decorrer das aulas, logo, minha outra sugestão, seria a de que houvesse momentos de CONTATO IMEDIATO com o programa, isto é, que as pessoas pudessem consultar o professor, via telefone, caso não entendessem as questões propostas[1] .

Acredito que assim, essa minha análise não vem denegrir a imagem do Telecurso 2000, e sim apresentar alguns pontos a serem sanados e contribuir para tornar o programa em questão, mais adequado às necessidades atuais, às exigências da sociedade e do terceiro milênio que se aproxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa deve-se a grandes avanços da pesquisa sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas. No âmbito das discussões sobre o assunto, tem prevalecido a concepção de linguagem chamada INTERACIONISTA, na qual o conhecimento da linguagem é interiorizado a partir de atividades com a própria linguagem tecida nas relações sociais, na interlocução.

Por isso, promovi essa pesquisa visando entender mais sobre a linguagem interacionista, bem como desvendar a concepção de linguagem que subjaz ao ensino de Língua Portuguesa no Telecurso 2000.

Penso ser muito importante que os professores conheçam os resultados científicos que vêm sendo feitos nessa área, principalmente no que concerne à questão da concepção de linguagem, e esse trabalho pretendeu, além de passar por teorias que já estão em

uso nas escolas, ou já é de conhecimento de parte dos professores de Língua, suscitar um maior questionamento no que se refere à área de educação televisiva.

Acredito e espero que os assuntos discutidos não se limitem no âmbito deste trabalho, mas que outros, ao lerem-no, sintam-se incentivados em continuar a pesquisa, no que tange ao ensino veiculado pelo TV, porque é amplo, aberto e pouco investigado.

Por esses motivos, desejo que, esse trabalho, venha a contribuir para um ensino público fundamental e de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

ENGELS, F**. O papel do trabalho na transformação do homem em macaco**. São Paulo: Global, 1986.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psíquico**. Lisboa: Livros Horizontes, 1986.

LOPES, Eliane M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

MORAIS, Régis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Paradigmas e métodos de investigação dos fundamentos epistemológicos da didática.** In: ENDIPE. Goiânia: Anais, 1994.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1986.

_____. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**. Florianópolis, 1989.

SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luíza; Laplane. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?.** São Paulo: UNICAMP. (texto mimeo s.d.)

SODRÉ, Muniz. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: Ática, 1987.

STASHEFF, Edward et al. **O programa de televisão: sua direção e produção.** Tradução e adaptação de Luiz Antônio Simões de Carvalho. São Paulo: USP, 1978.

VYGOTSKY, L. S**. Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WITEK, John. **Marketing Direto na Televisão**. São Paulo: Makron Books, 1994.

Periódicos:

Fitas de vídeo:

TELECURSO 1º GRAU - Programa 02. Aula de Língua Portuguesa, Nº 02.

TELECURSO 2º GRAU. Programa 01. Aulas de Língua Portuguesa, nº 01 a 07, 1995.

_____. Programa 02. Aulas de Língua Portuguesa, Nº 01 a 08, 1989.

TELECURSO 2000 - Aula de Língua Portuguesa, 1º Grau, nº 64, 1997.

Revistas:

REVISTA VEJA, número 1498 - Ano 30 -nº 22, 04 de junho de 1997.

[1] Entretanto, quero ressaltar que, mesmo assim, não haveria uma interação nessa interlocução em tempo real. Acredito que alguém receberia a pergunta e passaria para o professor ali sentadinho. A resposta provavelmente seria lida, repassada. Então, a simulação continuaria pois haveria somente, um **repasse** de resposta, como se o professor passasse uma receita. As questões seriam fechadas pois os alunos não teriam espaço de pesquisar e formular/tomar posições, enfim, não teria uma troca de experiências.

[*] Márcia Rozane Balbinotti de Lourenço é funcionária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora de Língua Portuguesa no PEFJAT-Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores, desenvolvido por esta Universidade.

LEITURA VISUAL DE UM AUTO-RETRATO

Eliane Patricia Grandini Serrano
(Unesp – Araraquara)

"O espelho é um fenômeno-limiar, que demarca as fronteiras entre o imaginário e o simbólico". [1]

Umberto Eco vê no espelho um caráter dialógico, que aborda o signo, a representação, a ilusão, a imagem, deste ou de outro mundo. Por outro lado, acompanhando Pierce, correlaciona signo – objeto – interpretação ou interpretante.

A questão do auto-retrato não poderia ser estudada sem a retomada de estudos que envolvessem o espelho, já que os artistas a serem analisados, valeram-se deste objeto como suporte para suas composições.

A proposta deste trabalho é realizar uma leitura visual de um auto-retrato pictórico e de um auto-retrato verbal; esse um poema de Cecília Meireles e àquele uma pintura de Van Gogh.

Segundo Nelyse Ap. Melro Salzedas "o espelhamento na Literatura e nas Artes Plásticas é um processo constante e contínuo, pois desde os egípcios até hoje, o espelho revela-se como tema e motivo, seja como enfoque religioso, seja como enfoque mítico, seja como enfoque psicológico."[2] Metaforicamente, pode-se dizer que o texto também tem uma função de espelho para o leitor, que se espelha no texto para dialogar com ele. Desta forma sendo o auto-retrato um texto verbal ou pictórico tem a mesma função tanto para o espectador como também para o próprio retratado que vê nele, não uma imagem virtual mas real. Van Gogh e Cecília Meireles produziram muitos auto-retratos, assim, através dessa série, pintor e poetisa tentam recuperar a sua face; cada obra registra um tempo e uma história não apenas no sentido físico, mas principalmente, no sentido da subjetividade de cada um, pois a cada auto-retrato , eles marcavam um momento de suas vidas, pode-se estabelecer uma analogia, é como se ao final de cada produção eles se deparam com um novo espelho e reproduziam uma outra figura.

Além da questão do espelho estar diretamente ligada à produção de um auto-retrato um outro ponto também é preciso ressaltar: o tema do retrato, propriamente dito, já que esse foi uma necessidade humana desde a antiguidade clássica. Ao se fazer uma retrospectiva

histórica do retrato, nota-se que os valores a ele atribuídos sofreram muitas transformações ou seja sua produção normalmente vinculava-se à determinadas condições socioculturais como, por exemplo, político-religiosa ou mesmo com um caráter de prestígio social. Somente no século XIX o estudo do retrato revela que a grande modificação ocorrida sobre este gênero artístico procedeu em função da ruptura total das formas, além da originalidade desta época, com isto, os retratistas passaram a buscar em seus retratos um novo tipo humano chegando, atualmente, segundo Francastel[3] à uma total dissolução do gênero. Considerando ainda esse teórico, "el retrato es una evocación de ciertos aspectos de un ser humano particular, visto por outro", pode-se perguntar se o artista que se auto retrata é o mesmo que está sendo retratado?

Este tipo de busca interior encontrada nos auto-retratos da pintura e da poesia fazem parte de uma série de questionamentos de alguns estudiosos sobre o motivo que leva os artistas a se auto-retratarem frequentemente. Silvia Colombo, em um artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo em 9/6/99, caderno 4, página 7, intitulado "70 Auto-retratos de Rembrant. Obssessão narcisista, estudos artísticos ou simplesmente tentativa de auto-análise?" evidencia as questões que envolvem a extensa produção de auto-retratos, também no caso de Rembrant.

Obviamente encarar os auto-retratos pictóricos ou verbais apenas como um momento de exercício técnico seria uma concepção ingênua sobre esta questão. A obssessão, a descoberta de si, a busca da unidade dentro da multiplicidade presentificam-se nos auto-retratos, Que. são marcados pela preocupação como ver-se, pela preocupação de dialogar, frente a frente com o outro, com a imagem refletida. O espelhamento está presente.

A busca de um ponto de encontro entre o verbal e o não verbal leva a um encontro com o figural de ambos que pode ser reconhecido como o real poético. Este real poético desenvolve-se à medida em que o texto vai sendo lido, e esta visão sobre "eu poético" assegura o caráter reflexivo proposto pelo artista. Porém, o próprio artista pode olhar para si mesmo, na tentativa de encontrar o seu "eu" que de uma maneira ou outra pode estar perdido entre pessoa-artista.

A junção de um texto plástico - "Auto-retrato do artista, diante do cavalete" de Van Gogh e o poema - "Retrato" de Cecília Meireles; possibilita uma análise enquanto percursos enunciativos de busca do próprio sujeito, uma vez que ambos os autores conscientes de uma multiplicidade do ser, buscam em suas produções a identidade. Por toda a obra de Cecília Meireles perpassa a preocupação da busca de si mesma, como nos inúmeros auto-retratos de Van Gogh.

No poema a visualização do sentido é bastante clara. Em todo o texto, a figura feminina vai sendo construída mediante uma modelagem da compreensão que dá conta da evolução temporal, o que está escrito e o que se lê projetam a imagem imperfeita que institui a condição humana.

O escrever, diante de um espelho, submete o sujeito – o eu poético - a uma condição sóciohistórica de uma determinada práxis enunciativa. O poema fala do eu para falar daquilo que o envolve enquanto produtor da enunciação.

O caráter disfórico construído ao longo do poema dá-se pela organização do percurso temático de uma feminilidade madura, porém amarga. O eu lírico decompõe-se dos elementos construtivos de seu ser, olha-se no espelho e perde-se em si mesmo, em sua própia imagem. E então, com a imagem da face perdida em algum espelho, o poema marca a trajetória do poeta a buscar-se através da virtualidade da palavra, como refletida nesse poema:

Retrato

(Cecília Meireles)

EU NÃO TINHA este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Na pintura de Van Gogh, a questão do auto-conhecimento através de seu trabalho perpassa por inúmeras telas. Tendo elaborado muitos auto-retratos, Van Gogh deixou um verdadeiro roteiro para o estudo de sua obra, ou seja, cada auto-retrato pode ser percebido diferentemente a cada fase da pintura; cada mudança ocorrida no artista e no homem estabelecia diferenças de retrato para retrato, visto que durante anos, Van Gogh marcou em sua pintura os conflitos internos que o tensionara. O auto-retrato vai além da reapresentação

de si mesmo, é a expressão da percepção interior, das sensações e da manifestação inconsciente.

Em uma situação de auto-retrato o pintor é simultaneamente sujeito e objeto. No caso de Van Gogh, ele é o pintor e a "*persona*". Nas diversas fases, em que se auto-projetou, viu-se de muitas maneiras. Parece que a cada fase revela mudanças de temperamento, visão, concepção de mundo e estilo. Um exemplo pode ser observado nesta tela:

Retrato do artista diante do cavalete (1989)

(Van Gogh)

Cabe, entretanto sublinhar os dois tipos de espelhos; real (objeto físico) e virtual (palavra). Porém, ambos constróem imagens; num primeiro momento virtuais; e, em um segundo momento, reais, concretizadas nas telas e nos poemas.

BIBLIOGRAFIA

BERRIO, Antonio Garcia. Ut poesis pictura. Ed. Tecnos S.A., Madrid, 1988

ECO, Umberto. Sobre os espelhos e outros ensaios. Tradução de Beatriz Borges. Editora Nova Fronteira .RJ, 1989.

GREIMAS, A. J. Dicionário de Semiótica. Librairie Larousse, Paris, 1966. Ed. Cultrix, São Paulo, 1979.

GREIMAS, A. J. E Outros. Ensaios de Semiótica Poética. Editora USP, São Paulo MCMLXXVI.

FONTANILLE, Jacques . Sémiotique du visible. Presses Universitaires de France, Paris, 1995.

FRANCASTEL, Galienne y Pierre. El retrato. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid, 1995

MEIRELES, Cecília. Obra Poética. Ed. José Aguilar Ltda, Rio de Janeiro, 1958.

PARZ, Mário. Literatura e Artes Visuais. Ed. Cultrix e Ed. USP, São Paulo, 1982.

SILVA, Ignácio Assis. Figurativização e Metamorfose: O Mito de Narciso. Ed. UNESP, São Paulo, 1995.

[1] Umberto Eco, *Sobre os espelhos*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989

[2] Nelyse Aparecida Melro Salzedas – Professora Pós-Graduação (FAAC – Unesp/Bauru) – palestra proferida em junho/99 na UNESP – Bauru.

[3] Pierre Francastel, El Retrato, Madrid, Cuadernos Arte Cátedra , 1995

A VIRTUALIZAÇÃO DO TEXTO E DA LEITURA

Regina Ferreira Barra Tarocco
(Colégio de Aplicação "João XXIII"/ UFJF)

Os computadores, as redes digitais, a Internet estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, interligando milhões de usuários no mundo todo. O constante desenvolvimento da tecnologia, dos equipamentos e programas informatizados faz com que seja possível, hoje, o usuário ter a sensação de estar em outra realidade, em uma realidade virtual, num espaço virtual.

Mas o que é o virtual? Trata-se de um alteração radical na forma de conceber o tempo, o espaço e as relações. A virtualização discutida por Pierre Lévy (1996) exprime uma busca pela hominização; enquanto tal, ela não é boa, nem má, nem neutra; ela se apresenta como um movimento do 'devir outro' (ou heterogênese do humano), ela ultrapassa amplamente a informatização. O virtual pode ser definido como "*um processo de transformação de um modo de ser num outro*" (p.12).

Há um engano na oposição que se faz entre "real" e "virtual". No uso corrente, a palavra "virtual" é empregada para significar a ausência de uma existência, e o "real" como uma presença tangível.

> A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes (LÉVY, 1996, p. 15).

Há também uma distinção entre "possível" e "virtual". O "possível" é estático e já constituído como o "real" - só lhe falta a existência. A diferença entre "possível" e "real" é puramente lógica. Já o "virtual" não se opõe ao real, mas ao atual. O "virtual" é o complexo problemático de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, que é a atualização. A atualização é o processo de resolução, é a solução de um problema, é a criação de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades.

De acordo com LÉVY (1996), o real assemelha-se ao possível. O atual não se assemelha ao virtual, o atual responde ao virtual. Assim a realização é a ocorrência de um estado pré-definido; a atualização é a invenção de uma solução exigida por um complexo problemático; e a virtualização é o movimento inverso da atualização, isto é, consiste numa "elevação à potência" da entidade considerada.

Uma das principais modalidades do virtual é o desprendimento do aqui e agora. Por exemplo, um texto num papel, ocupando uma porção definida do espaço físico, passa a apresentar-se como atualização de um hipertexto de suporte informático, que ocupa "virtualmente" os pontos da rede aos quais está conectada a memória digital, onde se inscreve seu código, podendo ser copiado em alguns segundos. Nessa era de informações "on line", o hipertexto, desterritorializado, desprovido de inércia, habitante ubíquo do ciberespaço, contribui para produzir aqui e lá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o hipertexto não possui um lugar.

SERRES (1994) analisa o "virtual" como "não-presença", "fora-do-aí" e destaca a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião como vetores de virtualização que nos fizeram abandonar "a presença" muito antes da informatização e das redes digitais.

A virtualização reinventa uma cultura nômade, a partir da "não-presença"; desterritorializa-se, separando quer seja uma pessoa, uma coletividade, uma informação, um ato - virtualizados - do espaço físico ou geográfico e da temporalidade do relógio e do calendário. O virtual não é imaginário, ele produz efeitos - um exemplo é a conversação telefônica, que permite a comunicação efetiva em espaço-tempo diferentes (ligação internacional do Brasil para o Japão). A virtualização evidencia a pluralidade dos tempos e dos espaços.

Diversos sistemas de registro e de transmissão (oral, escrita, audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades, qualidades de história diferentes. A aceleração das comunicações e a multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de migrarmos dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte[1].

Os sistemas de telecomunicação virtualizam os sentidos, através de dispositivos de telepresença, como o telefone (que transmite a própria voz à distância, estabelecendo a comunicação com o meu interlocutor), a televisão (pessoas que assistem aos programas de

televisão compartilham do mesmo grande olho coletivo), a internet (proporciona a capacidade de quem a opera de ser ubíquo, conquistando novos espaços com mais velocidade), fazendo com que diversas pessoas possam compartilhar informações ao mesmo tempo em espaços diferentes.

As paisagens semânticas que um texto propõe, isto é, as diversas possibilidades de leitura, o leitor apreende de maneira criativa e singular. LÉVY (1996) aponta o trabalho da leitura como um ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de riscar, de dobrar (refletir sobre si mesmo), de recortar, de recosturar o texto para que se torne possível desdobrar o sentido. Portanto, "o espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos" (p. 36).

Ao produzirmos a leitura de um texto, relacionamo-lo também a outros textos (discursos, imagens, afetos, desejos e outros signos que nos constituem). A construção do texto e do leitor está sempre a refazer-se, pois é inacabada. O leitor, na elaboração e direção de seu pensamento, pulveriza, corta e recorta, distribui e avalia o texto, segundo critérios de sua subjetividade. O texto nos serve de interface conosco, é fonte de imagens, de ressonâncias, de representações e emoções que nos constituem. Olhar, escutar, sentir, ler, equivale a construir-se, a humanizar-se. O texto serve como um suporte para a atualização do nosso espaço mental.

Uma tecnologia intelectual quase sempre virtualiza uma função cognitiva. As relações entre a escrita (tecnologia intelectual) e a memória (função cognitiva) modificaram a ligação com o texto. A invenção da escrita acelerou o processo de *virtualização da memória,* fazendo-nos conceber a lembrança como um registro. A escrita como um dispositivo de comunicação permite que as mensagens, freqüentemente, estejam separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissão e, portanto, podem ser recebidas fora do contexto em que foram produzidas. Em relação à leitura, foi necessário refinar as práticas interpretativas.

Nas sociedades cuja cultura se baseava na oralidade, o conhecimento e os valores sociais eram fundados na coletividade, e essa sabedoria era transmitida de geração em geração, na interação social. Portanto, grande parte desse acervo cultural era preservado por meio das narrativas e rituais transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens. Esses saberes narrativos (histórias) eram comunicados graças à memória social e individual. Nesse período em que predominava a linguagem oral, a palavra era o instrumento fundamental. Os sentidos são altamente desenvolvidos, até mesmo por uma questão de sobrevivência e interação com o meio.

O tempo da oralidade primária é tratado de forma cíclica, conforme a própria natureza, considerada sagrada. A coletividade humana tinha uma identidade comum.

Posteriormente, com a invenção da escrita, e mais ainda com o alfabeto e a imprensa, os conhecimentos teóricos e hermenêuticos passaram a prevalecer sobre saberes narrativos e rituais das sociedades orais. A linguagem é inaugurada como um instrumento técnico, e a memória perde a necessidade de ser exercitada, uma vez que é possível confiar e consultar as escrituras por meio de sinais. A escrita vem, de certa forma, ampliar os poderes da memória - ela é capaz de fixar, registrar, marcar os acontecimentos da história. A racionalização implica a exigência de uma verdade universal, objetiva e crítica. Há a dessacralização da natureza. O tempo assume uma característica linear, devido à substituição da memória natural por um novo tipo de experiência do homem com sua história. O saber pode ser consultado, a memória separa-se do sujeito. A escrita faz a cisão entre a tradição oral e a memória. O processo civilizatório revela-se como um jogo de perdas e ganhos.

Na contemporaneidade, realizamos correspondências "on line" e eletrônicas, correndo em redes; textos dinâmicos, desterritorializados, mergulhados no ciberespaço (passíveis de navegação), reconstituem, de outro modo e numa escala infinitamente superior, a presença da mensagem e de seu contexto vivo que caracterizam a comunicação oral. Novamente os critérios mudam. Tempo de informatização: afastamento radical da memória natural; a memória se automatiza, tornando-se distante do indivíduo e dos hábitos coletivos. A "verdade" deixa de ser "absoluta e fundamental". A mídia nos introduz num novo conceito de tempo - a simultaneidade. Suprimem-se as barreiras do tempo e espaço; o tempo é o agora, o que importa é o presente imediato. Busca-se avidamente a eternização do presente (o elixir da juventude). A utopia é privatizada, resume-se ao êxito pessoal, ao prazer instantâneo (poder, riqueza, projeção pessoal, acesso ao consumo, conforto, luxo).

Vivemos um período caracterizado pelo forte apelo da imagem. Esta é "basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade" (NEIVA JR., 1994, p. 5). A imagem e o discurso têm em comum a união indissolúvel de expressão e conteúdo. A imagem representa, pois tem a capacidade de referência, que é uma propriedade lingüística. Assim, o mundo sensível pode ser representado na maior diversidade, devido à pluralidade de pontos de vista. "Consumidores de imagens" (JOLY, 1998, p. 9) que somos, comunicamos e transmitimos mensagens por todas as espécies de meios de expressão visual: a fotografia, a

pintura, o desenho, a gravura, entre outras, consideradas imagens. Fazemos parte dessa civilização imagética, de leitores e lugares virtuais. E, com a chegada do século XXI, a corrida será pela excelência, vencendo quem for melhor leitor!

Hoje o novo texto que se nos apresenta tem características técnicas que convém precisar. De acordo com LÉVY (1996), o leitor de um livro ou de um texto impresso no papel se confronta com um objeto físico sobre o qual ele pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, fazer montagens, pois o texto está realizado por completo. Na leitura em tela, o suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) não contém um texto legível, mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. Assim a tela apresenta-se como uma janela que poderá ser aberta e a partir da qual o leitor pode explorar uma reserva potencial de dados, informações e outros recursos.

O computador é um instrumento de grande fecundidade cultural, porque permite novos tipos de leituras e de escritas particulares e coletivas. O conjunto de textos e imagens, que permitem ao leitor interagir com um computador a partir de uma matriz digital, torna-o capaz de penetrar num novo universo de criação e de leitura de signos.

A tela informática é um nova ferramenta de ler, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, por uma montagem singular, para um leitor particular. Por isso, "o leitor em tela é mais "ativo" que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa" (LÉVY, 1996, p. 40). O hipertexto pode-se definir como um espaço de percursos de leituras possíveis, e essa prática encontra-se em pleno desenvolvimento na Internet. Através de uma tela gráfica, a pessoa pode *navegar* pelos textos, imagens e sons, podendo com o *mouse*, percorrer o menu na escolha das opções que pode realizar.

A interpretação, isto é, a produção do sentido, a partir de então, não remete mais exclusivamente à interioridade de uma intenção, mas antes à apropriação sempre singular de um leitor/autor ou navegador. Graças à digitalização, o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso e uma profunda mutação.

Com a proliferação dos programas em multimídia e a entrada do computador nas casas e locais de trabalho e de estudo, a comparação com o suporte tradicional do texto escrito - o livro -

torna-se inevitável. No entanto, não devemos deixar-nos seduzir por teorias que pregam o fim próximo do livro, frente ao hipertexto, aplicativos em multimídia, internet e outras tecnologias. O hipertexto transforma o livro; as imagens, as narrativas experimentam novas formas textuais.

Hoje o livro já não é o principal suporte do conhecimento e da informação. As pessoas recebem informações por diversas vias: TV, internet, jornais, revistas, rádio, vídeos, cinema, jogos em multimídia, etc. Essa grande rede parece se adequar cada vez mais para dar conta de nossos processos cognitivos e comunicativos.

Das bibliotecas escondidas nos mosteiros, misto de sedução e perigo, chega-se quase à sonhada biblioteca universal, que agruparia todos os livros produzidos pelo homem, utilizando recursos, como a gravação em CD-ROM, capaz de conter dezenas de milhares de páginas. Numa biblioteca sem paredes, o livro na tela dos computadores favorece potencialmente uma circulação muito maior.

Arlindo MACHADO (1994), considerando o livro numa acepção mais ampla, defende que as mídias dão continuidade, em nosso tempo, ao projeto histórico do livro. E é preciso considerar também que, nesse mesmo movimento, elas o transformam, redirecionando-o em função das novas necessidades do homem contemporâneo. O livro passa a ser pensado agora como dispositivo, como maquinaria, cuja função é não apenas dar suporte ao pensamento criativo, mas também colocá-lo em operação.

O Brasil é um país de contradições, que convive simultaneamente com as conquistas mais avançadas da tecnologia mundial e com a carência do mínimo indispensável a uma vida digna. De um lado, grandes contingentes de analfabetos, marginalizados do universo da cultura letrada; de outro, o mundo sofisticado das multimídias. O professor, ao trabalhar com o aluno de uma classe social mais favorecida, ou com aquele mais carente, não pode eliminar de seu horizonte de ensino essas contradições.

Já se discute, entre os intelectuais e teóricos da comunicação, editores e livreiros, a possibilidade de mudar o conceito de livro, propondo que seja considerado "livro" todo o registro de idéias independentemente de seu suporte: papel, fita magnética, CD-ROM, etc.

Apesar desse cenário de tantas mudanças, o livro em sua forma tradicional (objeto de papel) continua sendo objeto de desejo, para nós, leitores. Isso pode ser comprovado pelo número crescente de publicações nas editoras, o aumento do consumo em livrarias (aquisição) e

bibliotecas (empréstimos) e a participação de um número cada vez maior de leitores em eventos, como a Bienal do Livro.

Notas:

[1] As coisas só têm limites claros no real. A virtualização, passagem à problemática, deslocamento do ser para a questão, é algo que necessariamente põe em causa a identidade clássica, pensamento apoiado em definições, determinações, exclusões, inclusões e terceiros excluídos. Por isso, a virtualização é sempre heterogênese, devir outro, processo de acolhimento da alteridade (LÉVY, 1996, p. 25).

Referências bibliográficas:

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papirus, 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário.** São Paulo: Edusp, 1992.

NEIVA JR., Eduardo. **A imagem.** São Paulo: Ática, 1994.

SERRES, Michel. **Atlas.** Paris: Julliard, 1994.

O USO DO VÍDEO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONDUZINDO AO UNIVERSO DA LEITURA PELOS CAMINHOS ENCANTADOS DO AUDIOVISUAL

Benedita de Almeida
(Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara - SP)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

> *"Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago."*
> *"A madrasta malvada desempenha um papel principal. Assassinos de crianças e ogros são figuras típicas do conto de fadas ... Mesmo o mundo sobrenatural do conto de fadas é antes de mais nada, horripilante. ... Mas como se explica que as crianças, colocadas perante a escolha, prefiram correr em direção às suas goelas que às dessa nova pedagogia?"*
>
> *(Walter Benjamin)*

A - Introdução, objetivos e algumas referências teóricas

O estudo aqui apresentado refere-se a uma parte dos resultados de pesquisa em andamento com vistas à elaboração de dissertação de mestrado relativa a uma proposta de utilização do vídeo em sala de aula. Entre seus objetivos, tal pesquisa tem os propósitos de investigar os limites e possibilidades do uso do vídeo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em sala de aula de 2ª série do ensino fundamental e elaborar uma proposta de ensino que articule a utilização do vídeo com a leitura de livros de literatura infantil, num projeto pedagógico de educar para o exercício pleno da cidadania.

Buscando um contexto de aprendizagem rico em recursos favorecedores do envolvimento e motivação da criança com as atividades educacionais, o vídeo foi introduzido como um instrumento facilitador do processo, dada não só a grande familiaridade de toda a população escolar com a imagem televisiva e a existência de inúmeros saberes que, por meio dela, os alunos se apropriam informalmente, mas, principalmente, pela importante *mediação emocional* que ele proporciona para a realização das atividades educativas. Em trabalho sobre recursos didáticos e tecnologias, Kensky (l996) busca nas características dos meios televisivos as razões dessa mediação:

> Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos.

> Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e o afetivo. (p. 133)

Este trabalho encontra respaldo também nas concepções teóricas de Charmeux (1994) para explicitar a relevância da *dimensão afetiva da aprendizagem*, do "*desejo de aprender*" e da "*familiaridade com os objetivos e os locais nos quais se atualiza o que se aprende" (p.37).*

A partir das recentes discussões e publicações a respeito da relação dos meios de comunicação com a educação, emerge a urgente questão da necessidade de se promoverem atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade de analisar e criticar aquilo a que assistem. Neste sentido, a escola, como instância educativa de grande relevância na sociedade, deve envidar esforços para oportunizar o diálogo, a análise e a reflexão em relação aos meios de comunicação, visando a despertar na criança a capacidade de escolher com critério, procurando instrumentalizá-la para a prática da liberdade, considerando a possibilidade de conscientizar cada educando a respeito do papel que deve desempenhar na atuação e transformação da realidade para seu próprio benefício e desenvolvimento. Ou seja, nas palavras de Almeida (1996):

> O professor deve proporcionar ao aluno uma nova forma de ver tevê, mais participativa e analítica. Aprendendo suas técnicas e sua linguagem, ele passará a ter olhos mais críticos para aqueles programas a que assiste em sua casa. (p.24)

B - Definindo metodologia, explicitando o contexto e descrevendo a proposta

Natureza da pesquisa

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, na qual a pesquisadora procura "*presenciar o maior número de situações*" que possam ser analisadas, dispensando grande preocupação ao processo mediante o qual a professora e os alunos constroem significados a partir da prática de uso do vídeo, procurando desvendar como esta prática pode facilitar a organização de seu trabalho e interferir *na promoção da aprendizagem.*

Os *dados utilizados* são *predominantemente descritivos* e buscam abranger "*o maior número possível dos elementos presentes na situação estudada*"(Lüdke e André1986, p.12).

Considerando, ainda, como Bogdan e Biklen (1994), que "*... o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles*

de uma forma neutra" (p. 51), a metodologia selecionada, além de revelar para a professora pesquisadora o significado real da prática de utilização do vídeo como recurso didático, deverá privilegiar a possibilidade de analisar a dinâmica de realização desta prática, suas relações e contradições com o contexto, que contribuições ela traz para os avanços em relação ao currículo, ao desempenho dos alunos na aprendizagem escolar, no desenvolvimento do senso crítico e exercício da cidadania, tomando o educando como um ser dinâmico e ativo no processo de construção do saber e de sua humanização.

Dentre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, escolheu-se realizar um estudo de caso, dada a relação entre este modelo e o objetivo e características do presente trabalho, que é pesquisar uma realidade específica: a prática pedagógica de uma professora com a utilização de um determinado recurso didático, procurando analisar esta prática em sua singularidade e especificidade, tendo em vista que:

> Na delimitação do singular, que não é necessariamente o inédito ou o irrepetível, o estudo de caso é a metodologia a ser usada, proporcionando um relato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e de interpretações. (Leonardos 1994, p.9)

A decisão por realizar um estudo de caso fundamenta-se na similaridade entre suas características, apresentadas por Lüdke e André (1986, p.17-24), e as da presente investigação, principalmente aquelas que o identificam como o estudo de um caso bem delimitado, com contornos claramente definidos, embora considerando sua relação com o contexto em que ocorre, também enquanto o descrevem como um estudo que visa à descoberta, o que, no caso específico deste trabalho, refere-se a descobrir que elementos tornam eficiente a prática de uso do vídeo, que possibilidades educativas este recurso oferece, em que condições deve ser utilizado para alcançarem-se resultados positivos e quais resultados podem ser atingidos.

Vale lembrar, também, que a prática a ser analisada é a da própria pesquisadora, enquanto docente responsável pelo grupo-classe alvo do estudo. Este fator, a princípio, apresenta-se como dificultador para a identificação da pesquisa, visto serem escassas as referências a descrevê-lo e explicitá-lo, todas elas especulando, ainda, a respeito de uma definição e, às vezes, conflitando entre si.

No mais, o ato de observar a si mesma gera muita apreensão na pesquisadora, no tocante à capacidade de efetuar o necessário distanciamento da situação, para analisá-la com a isenção e o despojamento requeridos pela pesquisa. Para driblar um pouco este complicador, foram construídos e usados no desenrolar da pesquisa vários instrumentos

de triangulação dos dados (questionários com outros professores, com pais de alunos, com especialistas de educação, questionamentos constantes dos alunos, conversas informais com os pais e, sobretudo análise constante do desempenho das crianças).

É possível que o deslocar do foco de investigação da própria prática em si para os processos por ela desencadeados, ou seja, para os efeitos provocados pela utilização do vídeo no desempenho dos alunos em sala de aula, ofereça uma alternativa para conferir relativa tranqüilidade para a pesquisadora e retirar-lhe um pouco da insustentável inquietação e desconforto provocados pelo ato de analisar-se a si mesma.

Neste contexto, torna-se imprescindível considerar que toda prática pedagógica que se pretenda válida num projeto educativo é sempre marcada pela intencionalidade e, embora revestida das características pessoais de quem a pratica, pois que é atividade humana, não se constitui e nem se completa no simples "fazer" ou "agir" que revela o modo pessoal de ser de cada um; pelo contrário, ela só se constituirá como uma prática se se estabelecer como uma relação dialógica com os educandos, na interação com eles enquanto sujeitos ativos de um processo, portanto também comprometidos com esta prática que, provocando a internalização de atitudes, modificará o comportamento deste grupo, produzindo efeitos no seu desempenho escolar.

Por outro lado, acredito ser de extrema importância para o processo de enriquecimento do profissionalismo docente a *atitude de pesquisa* (expressão utilizada por Giovanni, 1994, p.84) que o professor possa ter em relação à sua própria prática, buscando conhecê-la em sua amplitude e complexidade para solucionar problemas e encontrar caminhos a fim de torná-la efetivamente transformadora e produtiva. Realizando a reflexão, ele criará condições para transformar o seu saber de experiência em prática reflexiva, e a situação de pesquisa possibilitar-lhe-á elevá-la ao patamar de objeto de análise e de conhecimento possibilitador do descortínio de todos os fundamentos de sua efetivação e competência. Desta forma, a investigação da própria prática não se deve reduzir em importância ou validade, mas introduzir nos contextos de pesquisa a relevância de novas maneiras de se abordarem os contextos e processos educativos.

Sujeitos/contexto da pesquisa

Os dados referem-se à aplicação da proposta de uso do vídeo durante o primeiro semestre de 1999 numa classe de 33 alunos de 2ª série em escola pública estadual localizada na região central da cidade de Araraquara - S. P.

Visto tratarem-se de alunos em fase de aquisição da linguagem, as ações desenvolvidas procuram enfatizar este aspecto do processo pedagógico, levando em conta, porém, que o processo de alfabetização nunca se pode reduzir à aquisição mecânica de conhecimentos e habilidades de escrita; pelo contrário, é essencial que ele se constitua também numa forma de desenvolvimento cultural e social do educando, e é com este propósito em vista que tem sido considerada a utilização do vídeo em sala de aula. É uma tentativa de partir do cotidiano familiar ao aluno, incorporá-lo criticamente e caminhar para a sua superação, dando um caráter mais sistemático e científico aos saberes produzidos na escola

Etapas

As etapas de condução da investigação incluem ações realizadas tanto para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para o desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem em sala de aula.

1 - Momento exploratório que antecede à exibição do vídeo e à leitura do livro, quando devem ser contemplados:

- estudo e seleção dos materiais necessários disponíveis;
- preparo dos materiais e das atividades a se realizarem;
- preparo do ambiente;
- preparo dos alunos.

É importante associar a apresentação dos vídeos com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, tendo o professor sempre o cuidado de definir, antecipadamente, objetivos e atividades para que a utilização do recurso audiovisual torne-se, realmente, um mecanismo facilitador do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa está se desenvolvendo em escola onde os aparelhos de vídeo e televisão situam-se em uma sala reservada especificamente para essa finalidade, e cujo mobiliário não permite que nela sejam realizadas atividades escritas. A referida escola tem um projeto de utilização regular do vídeo, pelo qual todos os professores têm um horário semanal determinado para utilização da sala e aparelhos.

O preparo dos alunos é realizado procedendo-se a uma conversa inicial na qual se apresenta o vídeo selecionado e informa-se aos alunos que deverão realizar alguma atividade posteriormente. Podem-se evidenciar aspectos do vídeo a que devem

dispensar maior atenção, exortá-los à observação desses aspectos sem, contudo, contar sobre o assunto a ponto de desmotivar o aluno. A dose adequada do que deve ser revelado nesse momento visando à criação de um ambiente motivador e que não retire o caráter de atração da atividade será determinada pelo próprio professor. No que pude observar, crianças pequenas - 1ª e 2ª séries do ensino fundamental - gostam de conhecer a história anteriormente e de assistir ao mesmo filme ou programa repetidas vezes. Este mesmo comportamento observei em relação às leituras que realizam.

2 - Momento de exibição do vídeo, no qual o professor deve estar atento à qualidade da recepção das crianças e às suas manifestações.

3 - Momento de realização das atividades relativas ao vídeo:

O primeiro aspecto a ser contemplado neste momento pelo professor deve ser, justamente, aquele que consiste na principal característica do meio audiovisual, ou seja, a "*exploração emotiva*" para a mediação na aprendizagem. É neste momento, também, que as crianças realizam um registro escrito de cada programa num caderno especialmente elaborado para esse fim e que denominamos *Álbum de vídeo*. A cada novo programa, relacionam-no no índice, registram o título, a data e a ilustração de algum aspecto importante selecionado pela professora ou pelo próprio grupo. Além disso, são realizadas outras atividades que se fazem pertinentes ao momento pedagógico, aos temas em estudo e aos componentes curriculares, como exercícios de reescrita da história, de sistematização e uso dos recursos lingüísticos, de completar lacunas, de transformação de estruturas frásicas, de interpretação de textos, de apreensão de significados, descrição e caracterização de personagens, de construção ou descobertas de conceitos para apresentação ou complementação de conteúdos, ilustrações , enfim, uma variedade imensa de atividades com objetivos predefinidos e adequação ao nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

4 - Momento de leitura e realização das atividades relativas ao livro:

Desde o início do ano, foi desenvolvido com o referido grupo de alunos um projeto de leitura e análise literária denominado "Hora do Conto". O projeto faz parte do repertório de práticas pedagógicas aplicadas pela professora pesquisadora, desde 1994, às classes pelas quais é responsável. Consiste, basicamente, na leitura semanal, pela criança, de um livrinho escolhido por ela mesma e na realização, em dia

determinado, de exploração oral e escrita desta leitura, momento em que a criança realiza pequenos registros escritos contemplando elementos da narrativa, tais como tema, personagens, enredo, seqüência, conflito, passagens importantes ou interessantes, ambiente, época, ilustração, desfecho e outros.

Percebendo o grande entusiasmo e efetivo desempenho dos alunos nas atividades desencadeadas com a exibição do vídeo, foi introduzida pela professora, no cotidiano das aulas, a posterior leitura da versão escrita da mesma obra apresentada pelo meio audiovisual. A incorporação desta prática ao trabalho em desenvolvimento fundamenta-se na afirmação de Benjamin (1984), segundo a qual a criança quer viver de novo a história para "*saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias.*"(p.75). É ainda tendo como norte as palavras deste filósofo que encontro a explicação para o prazer, quase fascínio, com que as crianças lêem os livros e realizam as atividades combinadas. Nas palavras de Benjamin (1984):

> Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como companheira. Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela. (p. 55, grifo meu)

A partir de tal constatação, a professora leu para a classe a mesma história que se apresentara pelo vídeo com a finalidade de estabelecer relações de semelhança/diferença entre os diversos suportes de texto, numa tentativa de levar o aluno a proceder à análise dessas relações para desenvolver a observação e entender a especificidade de cada meio. Uma vez que vários alunos manifestaram o desejo de ler o mesmo livro, repetiu-se a atividade com outros títulos, em diferentes ocasiões, e ela foi acrescentada à rotina de trabalho deste grupo de alunos. Eles continuaram a ler e realizar semanalmente as atividades relativas à leitura dos livrinhos, mas foram introduzidos, paralelamente, alguns vídeos para os quais se encontrava disponível também a versão escrita da história, a qual era lida após a exibição - ou para o grupo todo pela professora, ou individualmente por cada aluno - sendo necessário, algumas vezes, realizar o sorteio dos exemplares que eram insuficientes para todos, o que em nenhum momento revelou-se como empecilho para a continuidade dos projetos.

5 - Momento de discussão/síntese dos resultados

É neste momento que o grupo realiza uma reflexão sobre as atividades realizadas a partir da exibição do vídeo. Trata-se de oportunizar a apreciação de cada um sobre a experiência de leitura vivida, de retomar as possibilidades que foram oferecidas para se desenvolverem os conteúdos educacionais, as leituras que foram desencadeadas, de realizar a comparação entre as mensagens veiculadas pelo vídeo e pelo livro, da apresentação, pelos próprios alunos e/ou pela professora, de algumas atividades para o grupo e, finalmente, de promover a auto-avaliação de cada um e do grupo em função dos objetivos predefinidos no contexto de aprendizagem.

C - Resultados

A observação do comportamento dos alunos até o presente momento no que se refere à aquisição e desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e escrita e uma primeira análise dos dados indicam que:

1 - O **envolvimento do grupo de alunos com a realização das atividades de leitura** foi aumentando a partir do momento em que elas foram relacionadas com a apresentação dos vídeos da mesma obra.

2 - Concomitantemente, desenvolveu-se, muito positivamente, o **desempenho lingüístico** dessas crianças, o que é manifesto nas suas atividades de compreensão e produção de texto e no uso, propriamente dito, dos recursos lingüísticos, ou seja, no próprio ato de escrever mais em conformidade com a norma culta da língua. Considerando os efeitos positivos da relação vídeo-leitura para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pode ser arrolada, também, a ação no **desenvolvimento do repertório vocabular da criança**, cujo enriquecimento e compreensão são facilitados pela mediação da imagem. Exemplo disso é uma frase escrita pelo aluno numa atividade após a exibição e leitura de " Pinóquio": "*Gepeto é humilde e generoso*". - na qual foram utilizados vocábulos pouco comuns ao universo vocabular da criança de 2ª série.

A possibilidade de acompanhar "visualmente" os episódios das histórias permitiu a esse grupo de alunos perceber a importância da seqüência nas narrativas e a estabelecer ligações entre os acontecimentos, fator que desencadeou maior compreensão das leituras, da construção de significados e do aprimoramento dos textos

que produziam. Foi possível observar, também, efeitos positivos na **expressividade** da criança que, ao longo do período de observação da proposta de utilização do vídeo, foi desenvolvendo sua oralidade contando as histórias, gostando de fazê-lo e até disputando entre si a possibilidade da realização. Tornou-se fácil falar quando ela se lembrava da história e das imagens, quando existia algo para ser dito.

3 - No que se refere ao **hábito de ler** em si, **o comprometimento com as atividades de leitura** revela resultados extremamente positivos, pois as crianças apresentam evidências de que lêem realmente os livrinhos nas respostas entusiasmadas aos questionamentos orais feitos pela professora, momento em que, espontaneamente, complementam as respostas uns dos outros ou as corrigem. O mesmo entusiasmo é observado na realização das atividades escritas desencadeadas pelas leituras.

Ficou evidente também uma **valorização da atividade de leitura** demonstrada com o fato de que estes alunos evitam faltar no dia destinado à sua sistematização e troca dos livrinhos, como indicam alguns comportamentos e depoimentos: em duas ocasiões coincidiu de os alunos serem dispensados na metade do período devido à realização de reunião pedagógica e reunião de pais e mestres no dia destinado à sistematização das atividades de leitura - duas sextas-feiras - e, ao contrário do ocorrido em outras salas, na deste grupo de alunos houve muito baixa abstenção, fato que chamou a atenção dada a dificuldade de muitos pais buscarem seus filhos na escola no horário em que estão trabalhando. Quando questionados sobre o motivo de não terem faltado, foram apresentadas as seguintes respostas por vários alunos: *"__ Porque hoje é dia de leitura." "__ Porque hoje é dia de trocar o livrinho." "__ Pra fazer a atividade no caderno de leitura."* (Nesse dia eu senti que meus alunos gostam de ler, e que lêem).

4 - Um episódio interessante e que indica que há desdobramentos das atividades relacionadas ao vídeo e à leitura para o âmbito dos **efeitos nas relações interpessoais** diz respeito ao ocorrido quando uma das alunas da classe, habitualmente mais quieta e distante dos colegas, tornou-se muito mais popular e teve sua amizade e sua companhia requisitadas pelos colegas por ser a única possuidora do livro "A Pequena Sereia", cuja história fora exibida no vídeo e lida para o grupo pela professora. Mas, apesar disso, ainda, todos queriam lê-la.

5 - A imagem audiovisual possibilita uma maior capacidade de **retenção** pela criança dos conteúdos veiculados, seja no que se refere ao ficcional, como também aos conteúdos formais de aprendizagem. Por outro lado, desenvolve também **a capacidade de observação** da criança **e de concentração**, envolvendo-a positivamente pela mediação dos sentidos. São várias as situações já registradas que sinalizam isso em sala de aula.

6 - Por diversas ocasiões o **gosto** e o **prazer por ler** e **contar o que leu** foram manifestos pelos alunos, expressos pela solicitação de trocar os livrinhos, de fazer as atividades no caderno e pelas descrições carregadas de emotividade que eles fazem sobre os livros, as leituras e os vídeos. Neste final de semestre, fizemos uma "vaquinha" na classe para adquirir cinco novos livrinhos para a turma. Cinco contos de fadas clássicos. Eles são sorteados semanalmente, e o maior desejo de cada um é poder levar consigo, por uma semana, um novo companheiro de sonhos e fantasias que o fará mergulhar naquele mundo encantado onde tudo é possível. Alguns puderam comprar para si próprios "*porque eu ganho de mesada para mim mesmo, tia."* - o que revela, também, a iniciativa dos alunos em formar sua "biblioteca particular".

Instados a responder "o que é mais gostoso: ler a história, ou vê-la no vídeo?" essas crianças não conseguem dar uma resposta conclusiva: *"... você vê as figuras no livro, que são bonitas como no vídeo." "... no filme você aprende, depois, no livro, você aprende o resto que você não aprendeu." "... agora é mais gostoso, é pra lembrar a história de novo." "...ler a história depois de ver o vídeo é gostoso, lembra a história de novo." "... é divertido ver, quero ver de novo no livro." "gostei tanto que quero ver de novo." " ... é legal no vídeo e no livro também deve ser."*

7 - Esse grupo de alunos está **"levando para casa" seu gosto por assistir aos vídeos e ler os livros**, o que pôde-se verificar por um questionário aplicado aos pais no meio do semestre, constituído de questões abertas que buscavam identificar qual a visão geral que os pais têm da escola e das aulas, e também conhecer alguns hábitos da família em relação à televisão. Entre outras, havia as seguintes perguntas: *Do que os pais mais gostam na escola?/Do que a criança mais gosta na escola?* Nos 26 questionários respondidos houve 11 menções (espontâneas) para a leitura e 14 para vídeo. Além disso, houve também um comentário, acrescentado espontaneamente, dizendo "*o vídeo estimula a leitura*", o que revela que a relação foi percebida pela família. Acredito

constituírem-se esses elementos evidências de que o hábito de ler está sendo incorporado à vivência destes alunos.

A mãe de um deles, por exemplo, ofereceu um depoimento muito importante: " *... meu filho queria ser jogador de futebol e hoje, mesmo gostando de jogar bola, quer ser escritor*." Esse aluno já escreveu vários livrinhos ...

Num dos questionários aplicados aos 32 alunos, já no final do semestre letivo, com o intuito de identificar alguns de seus hábitos e gostos havia a questão: "*Do que você gosta mais: de ler, brincar ou ver televisão*?" Nas respostas a essa questão, 13 alunos declararam preferir ler e brincar, e 17 brincar - resultado importante porque indica que brincar ainda é a atividade preferida do grupo, mas que uma parte significativa desses alunos também gosta bastante de ler.

8 - Outro resultado importante revelado por este estudo é a **familiaridade** que os alunos vão adquirindo **com livros e outros materiais de leitura**. Isso foi evidenciado, por exemplo, pela observação de uma criança que, dois meses após ter sido lido um livro para a classe, recorda-se dele ao ver a referência bibliográfica no livro de Língua Portuguesa.

9 - A **aquisição e desenvolvimento de algumas habilidades importantes relacionadas ao desempenho global da criança** foi também observada durante a realização das atividades desencadeadas pela exibição dos vídeos, como a capacidade de organizar-se espacialmente, de dispor seus textos ou desenhos no papel, principalmente com o ato de construir um índice para os títulos de vídeo e livros trabalhados.

10 - Creio poder referir-me, também, como um importante achado da investigação, que foi revelado pelos comportamentos manifestos das crianças e pelos relatos dos pais, ao fato de que vários destes alunos estão mais atentos e observando melhor os programas de televisão a que assistem. Ante à televisão, estão perguntando, criticando, percebendo "erros" e, eventualmente, vendo menos TV, trocando-a por leitura.

Destaco os comportamentos "estar mais atento" e "observando melhor" como pistas a indicarem que eles estão deixando de ser telespectadores passivos. É possível que estejam passando para uma **atitude de reflexão frente à TV** como meio de comunicação e instrumento de lazer. Atitude gerada, possivelmente, pelo fato de estarem utilizando esse meio como um elemento educativo. Isto parece ser tão mais

relevante, quanto mais se colocam hoje, para os profissionais do ensino, as questões relativas à formação dos alunos para o exercício pleno da cidadania, o que, do ponto de vista do tema em estudo - o uso do vídeo nas séries iniciais do ensino fundamental - leva à percepção deste recurso como elemento importante, não só para a promoção do conhecimento, mas, principalmente, para a tentativa de superação das barreiras de alienação do aluno telespectador.

D - Conclusões

Considerando os elementos do presente trabalho como um esforço para a contribuição à descoberta e realização de novos e eficientes modos de ensinar, pode-se concluir que o uso do vídeo em sala de aula revelou-se como importante recurso didático, facilitador do processo de aquisição e desenvolvimento, pela criança, das indispensáveis habilidades de leitura e escrita.

Possuir uma proposta clara e definida no que se refere a objetivos e estratégias de ensino, inserida num projeto pedagógico de formação plena do educando, é fator imprescindível para conferir sucesso à pratica em questão e torná-la um instrumento provocador e desencadeador de aprendizagem.

Os resultados obtidos na presente investigação evidenciam que a exploração e aproveitamento dos elementos do meio audiovisual, que envolvem a criança afetiva e emocionalmente, produzem efeitos positivos também quando articulados com atos de leitura e conferem altos níveis de prazer ao ato de ensinar e aprender, o que é condição básica para mobilizar a vontade dos educandos e o entusiasmo do professor para conduzir os alunos, com sucesso, ao universo da leitura e da escrita.

E - Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. C. (org.) *TV ESCOLA orientações para uso da televisão e do vídeo em sala de aula*. São Paulo: FDE, 1996.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto/Portugal: Porto, 1994.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez,1994.

GIOVANNI, L. M. A didática da pesquisa-ação. Análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1° e 2° graus. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Didática) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

KENSKI, W. M. *O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus,1996, p. 127-147.

LEONARDOS, A.C. e outros. In: *Inovações. Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia.* Brasília: MEC/INEP, n.4, jul/1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LEITURA
CONVITE À PRÁTICA REFLEXIVA

Benalva da Silva Vitorio

Quem escreve sempre tem a esperança de ser lido.
Ezequiel Theodoro da Silva

A partir de três textos, construímos esta comunicação com o objetivo de integrar o painel do seminário sobre Mídia, Educação e Leitura para reflexão nesse Congresso.

O primeiro texto, um folder, chegou-nos pelo correio. "Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?", convite instigante dos organizadores do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Já o segundo, "A leitura e os leitores", livro organizado por Eni Puccinelli Orlandi (1988) faz parte das aquisições prazerosas de final de mês a serem pagas no quinto dia útil do mês seguinte. Quanto ao terceiro texto, "Todos as Histórias; uma História Só", do cineasta franco-suíço Jean-Luc Godard (1998), é a lembrança do ídolo da adolescência em forma de presente.

Por um lado, nossa participação no 12º Cole confirma a esperança de Ezequiel Theodoro da Silva expressa no prefácio de seus ensaios "Criticidade e Leitura", pois fomos contempladas com o ato de leitura por parte dos organizadores desse Congresso. Por outro lado, com essa oportunidade, esperamos "experimentar", no sentido de sentir o saber, como diz Orlandi (1998: 23-24), ao nos colocar à "prova" nessa reflexão.

Sentimo-nos, portanto, como aluna nessa institucionalização dos sentidos, logo, da leitura, da interpretação, ou seja, "o de pensar esse espaço como lugar da experimentação dos sentidos, expondo-nos às situações do dizer com seus muitos efeitos", como considera Orlandi.

Em nosso cotidiano de sala de aula, não há espaço para o "provar" como atestado de validade de interpretação, e que coloca o aluno no limite do "certo" ou "errado", no desespero de encontrar o que o professor quer. Conta, para nós, a construção de sentido do indivíduo/sujeito diante dos textos.

Pretendemos, a cada reflexão sobre determinado conteúdo teórico ou prática laboratorial na universidade, que o aluno faça a auto-avaliação e considere o seu nível de conhecimento: o que sabe, o que não sabe, o que precisa para buscar mais conhecimento.

Portanto, a nossa proposta de trabalho é a avaliação como estratégia do próprio aluno, na qual ele se assume numa posição de leitor autônomo, através de estratégias de estudo, de discussão das nossas práticas interpretativas (do professor e dos alunos). Assim, construímos na sala de aula um espaço de formulação enquanto leitores.

Para tanto, antes do estudo dos conteúdos, solicitamos leitura de textos determinados para análise e discussão na aula seguinte. Frisamos sempre a importância de leitura de cada aluno para os textos indicados e que a nossa leitura, enquanto professora, não é a única nem a certa. Ao indicar os textos para a leitura, chamamos a atenção ao contexto do autor e da obra, analisando as condições de produção e circulação do texto em pauta. Observamos o quanto é importante atualizar as teorias em estudo, relacionando-as aos diferentes contextos.

Pretendemos, então, introduzir o aluno-leitor no texto, estabelecer o seu lugar pleno, com o surgimento de sua história de leituras, conhecendo-se quem é o leitor pressuposto nessa atividade, com uma história e um posicionamento frente a outras leituras.

Nesse processo de aprendizagem e avaliação surgem diferentes modos de interpretação, em que consideramos a história do leitor, promovendo o seu posicionamento. Geralmente, nessas atividades surgem novos textos relacionados ao assunto analisado. São contribuições dos alunos e, muitas vezes, não conhecemos os textos que trazem para a aula.

Nesse sentido, consideramos que o processo adotado contribui para a edificação do leitor, que vai "livremente" construindo seu percurso de leitura. Visamos, sobretudo, a "leitura do aluno", de modo que a discussão sobre determinado assunto não fica presa a critérios rígidos de interpretação. Abre-se, portanto, possibilidade tanto para o debate oral como para o comentário pessoal escrito. Dessa forma, consideramos superar a dificuldade em relação ao acesso a um arquivo representativo da produção de saber em cada disciplina.

Esse processo contempla também a avaliação. Tanto a avaliação como relação entre os interlocutores, que avaliam-se e expressam esses valores por meios diversos de conteúdo ou de expressão; como a avaliação do próprio conhecimento, a "prova" como noção de experimentar, de sentir o saber.

A escola torna-se, assim, lugar de experimentar sentidos, onde os alunos podem estar em situações do dizer com seus múltiplos efeitos. E nossos alunos, a maioria dos Cursos de Comunicação Social, serão em breve profissionais que produzirão textos para a sociedade. No caso do comunicador, como indivíduo/sujeito, assume o discurso da comunicação. Enunciador/enunciatário de todos os discursos em constante embate na sociedade, ele é o mediador da informação coletiva, como assegura Baccega (1996: 42).

Ao terminar, lembramos o trio que nos inspirou: o questionamento de Godard – "cada palavra não é um movimento criado no ar?"; a esperança de Ezequiel – "sonho por um país de leitores, com um povo leitor"; a certeza de Orlandi – "o nosso trabalho é compreender os gestos de interpretação dos sujeitos, em relação com os sentidos".

E nós, colocamo-nos agora ao sabor da "prova", a exemplo do nosso cotidiano de trabalho, como jornalista e professora.

Benalva da Silva Vitorio
(Professora da Universidade Católica de Santos – UniSantos
e do Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte)

Referências Bibliográficas

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação, Ciência, Linguagem*. São Paulo: USP, 1996.

GODARD, Jean-Luc. *Histoire(s) du Cinéma*. Vol. 1 Todas as Histórias; uma História só. Paris: Gallimard, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

RESUMO

Reflexões sobre três textos estão na origem dessa comunicação, que convida a pensar sobre ensino-aprendizagem e o processo de avaliação, a partir da experiência docente com leitura. Ao discutir a "prova" como sentir o saber, a autora – jornalista e professora

universitária – coloca-se na posição de aluna e submete-se à “prova” como prazer de “experimentar” os sentidos construídos no espaço do 12º Cole.

III Seminário sobre Leitura e Ensino de Língua Estrangeira

Denise Bértoli Braga

O III Seminário sobre Leitura e Ensino de Língua Estrangeira dá continuidade aos debates iniciados há quatro anos no 10º COLE. Num mundo em que a internacionalização se faz cada fez maior, o poliglotismo se torna fator preponderante, tanto do ponto de vista político-econômico, como sócio-cultural. A presença de outras línguas - o inglês, o espanhol, o francês, o italiano - no cotidiano dos brasileiros, a agressão a línguas e dialetos menos "poderosos' e a relação entre o acesso a bens de cultura e o conhecimento de outras línguas são questões que ganham relevância no momento atual e que interferem nas própria representação que as pessoas têm de si.

Pensar a diversidade dos modos de ler e dos objetos de leitura é, portanto, fundamental para o debate político-cultural e para o ensino de língua estrangeira. Ignorar tais questões é correr o risco de sofremos uma banalização (e dominação) cultural jamais vista.

Comunicações:

Leitura de contos de fadas transformados: identificação e resistência
Newton Freire Murce Filho

O ensino de língua inglesa na educação básica de jovens e adultos: uma experiência de estágio supervisionado
Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Formação de professores: um projeto integrado de estágio
Ceres Leite Prado

Ensino de línguas na rede municipal de Campinas
Sevane M. C. Costa Pinheiro

A leitura de textos literários anglo-americanos nas aulas de língua estrangeira da escola brasileira de nível médio com base na estética da recepção
Janie Cristine do Amaral Gonçalves

Foto de **Ilse Bing**, 1952

LEITURA DE CONTOS DE FADAS TRANSFORMADOS: IDENTIFICAÇÃO E RESISTÊNCIA

Newton Freire Murce Filho
(CEPAE/UFG)

Este trabalho constitui parte das reflexões apresentadas em *Aulas "alternativas" de leitura em língua estrangeira: histórias "provocadoras" e deslocamentos de posições subjetivas* (Murce Filho, 1998)(1). Naquele estudo, procuramos observar a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito e a manifestação de deslocamentos na prática discursiva da sala de aula, particularmente no que diz respeito a aulas de leitura em língua estrangeira (LE). Tal prática acaba mantendo os sujeitos da sala de aula ocupando posições (subjetivas) previsíveis e aparentemente estabilizadas, ou seja, enquanto o professor (P) ocupa o lugar de agente quase exclusivo da produção de efeitos de sentido na leitura, o aluno (A) exerce a posição daquele que não tem autoridade para significar ou que significa conforme o gesto de interpretação de P (cf. Coracini,1995, Grigoletto,1995). A prática discursiva que se estabelece parece, pois, produzida em um espaço dizível/interpretável que se repete, o que implica, aparentemente, a constituição de um sujeito (P e A) que também se repete.

Neste presente artigo, focalizamos nossa atenção sobre as posições dos alunos diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas folclóricos (em anexo), quais sejam, as posições de identificação e de resistência, caracterizadas a seguir. Antes, porém, de apresentarmos os resultados de análise propriamente ditos, discorremos sobre a questão da leitura de contos de fadas e de sua relação com a constituição da subjetividade.

Contos de fada folclóricos, suas versões transformadas e a constituição do sujeito:

Neste item, procuramos justificar a escolha do material didático utilizado nas aulas registradas, ou seja, versões transformadas de contos de fada folclóricos.

Segundo Coelho (1991:10-11), as narrativas populares, surgidas entre os povos da Antigüidade, tais como fábulas, mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de fadas, consistem

em expressões muito significativas da "*ânsia permanente de saber* e de *domínio sobre a vida*, que caracteriza o homem de todas as épocas" (grifos da autora).

Desse conjunto de narrativas, Coelho (1981:77) destaca os contos maravilhosos (2), para fazer uma analogia entre a estrutura regular desse tipo de narrativa e a vida a ser vivida concretamente pelos homens. Baseando-se nos estudos das invariantes estruturais da narrativa, conforme Propp (1970), a autora focaliza cinco invariantes principais, ou seja: aspiração (ou desígnio), viagem, obstáculos (ou desafios), mediação auxiliar e conquista do objetivo. A partir dessas invariantes, a autora (op.cit.:80) estabelece correlações entre a estrutura regular das narrativas populares e a vida a ser vivida pelos homens da seguinte maneira: "todo ser humano tem sua aspiração, seu desígnio a ser atingido na vida, para sua auto-realização". A luta para tal realização passa-se, basicamente, fora de casa (viagem), "no corpo-a-corpo com o mundo exterior". Os obstáculos constituem as dificuldades encontradas, e a mediação consiste na ajuda que se recebe de fora e de si mesmo. Por último, tem-se a conquista do objetivo, ao se atingir a meta visada que, na vida, corresponde a um fim e a um novo início.

Concluindo a correlação analógica que faz entre as coordenadas invariantes do universo das narrativas populares e do universo humano, a autora afirma que é possível compreender o fascínio que tais narrativas exercem sobre o povo e sobre a criança, pois "ambos se sentem projetados num plano, onde seus próprios anseios parecem se realizar; os obstáculos se aplainam, o Mal é castigado, o Bem é premiado e a vitória dos heróis e heroínas é completa e perene... Daí o prazer interior ou a sensação de auto-realização que tal literatura transmite" (Coelho,1981:80).

Esta questão do fascínio que os contos de fadas folclóricos exercem sobre a criança – e sobre o adulto – é desenvolvida por Bettelheim (1974), que postula a importância fundamental desse tipo de literatura na busca da criança de encontrar sentido na vida e, conseqüentemente, constituir-se enquanto sujeito. Tais contos, segundo o autor, por tratar de problemas humanos universais, tais como a morte, a velhice ou o desejo de vida eterna, por exemplo, contribuem para a constituição da maturidade psicológica da criança, ajudando-a a encontrar significado na vida e a aprender, passo a passo, a se entender melhor, bem como os outros, relacionando-se com eles de maneira mais significativa e satisfatória para ambos.

Segundo Bettelheim (op.cit.:13), a criança necessita "de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto, significativo". Os contos de fadas contribuem para esse processo, na medida que permitem efeitos de sentido que atingem

as mentes da criança e do adulto, porque lidam com problemas humanos universais, aliviando pressões pré-conscientes e inconscientes.

É importante salientar a consideração que o autor faz a respeito de como se dá essa "educação moral" através dos contos de fadas. Diferentemente das fábulas, que explicitamente veiculam uma determinada verdade moral, que deveria ser tida como modelo de comportamento, os contos de fadas permitem às crianças mesmas que se identifiquem com esta ou aquela personagem, não baseadas em uma decisão racional, pensada em termos de escolha do certo em detrimento do errado, mas em termos de quem lhes desperta mais ou menos simpatia. Como bem coloca Bettelheim, a criança, ao conhecer a história, não se perguntaria, por exemplo, "será que quero ser bom?", mas "com quem quero parecer?" (Bettelheim,1974:18). Segundo o autor, as polarizações presentes nos contos de fadas - bem vs mal, por exemplo -, ou seja, as personagens não se mostrando boas e más ao mesmo tempo, como todos nós, não têm por objetivo salientar um comportamento tido como correto. A justaposição de personagens opostos tem como função facilitar as decisões da criança sobre o comportamento ou personagem com os quais se identifica. Nas palavras do autor:

> *Não é o fato do malfeitor ser punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fada uma experiência em educação moral, embora isto também se dê. /.../ Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas /.../ e triunfa com ele /.../. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.*
>
> (Bettelheim,1974:15-16)

Se levarmos em consideração, pois, a analogia entre a estrutura dos contos de fadas folclóricos e a vida a ser vivida pelos homens, bem como os efeitos da leitura desses contos para a criança, que necessita dar significado à sua vida – e constituir-se enquanto sujeito -, podemos dizer que a leitura de tal tipo de literatura parece implicar a constituição do sujeito em bases fundamentais. Ou seja, ao ler/ouvir, repetidas vezes, um conto de fada, a criança aparentemente

passa por contínuos processos de identificação – e (des)identificação -, que acabam constituindo sua subjetividade, de uma e/ou de outra maneira.

Considerando que nos interessa observar possíveis deslocamentos de posições subjetivas na produção de efeitos de sentido na leitura, por parte dos alunos, optamos por trabalhar com a leitura de versões transformadas de contos de fada folclóricos porque constituem, por um lado, efeitos de sentido mais ou menos estabilizados, produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais e que passaram a constituir a subjetividade dos alunos, e, por outro lado, porque possibilitam, ao mesmo tempo, a manifestação de efeitos outros de sentido, a partir da re-leitura desses mesmos contos, desta vez, transformados em versões contemporâneas. Acreditamos que a leitura dos contos de fadas a partir de um outro lugar, isto é, a partir de uma outra versão, possa contribuir para a emergência de efeitos de sentido que apontam para a possibilidade de deslocamentos de posições subjetivas daquele que lê.

As histórias transformadas são trabalhadas aqui, pois, enquanto possibilidade de produção de efeitos de sentido outros, a partir do estranhamento que se estabelece no momento em que o sujeito lê. Tal estranhamento consiste no jogo que se institui, ao mesmo tempo, entre o que parece o mesmo (o conto de fada tradicional) e o que parece diferente (o conto de fada transformado), contribuindo para a manifestação de posições diversas do sujeito leitor diante da leitura das histórias transformadas, posições estas que podem indicar uma propensão maior ou menor desse sujeito a deslocar determinados sentidos ou a deslocar-se enquanto sujeito, re-significando e re-significando-se (ou não), ainda que inconscientemente.

É oportuno observar que o estranhamento do sujeito, diante de uma leitura outra dos contos de fadas folclóricos, corrobora uma perspectiva discursiva de leitura, que considera a incompletude da identidade (cf. Serrani-Infante,1998:245), cuja constituição se dá através de contínuas e múltiplas re-significações, estabelecidas no confronto com o outro, desequilibrando e deslocando a subjetividade (cf. Coracini,1999:06 e Kristeva,1988:283).

Acreditamos também que a leitura dos contos de fadas folclóricos a partir de um outro lugar pode favorecer a emergência da heterogeneidade do sujeito e do discurso. Isso pode se dar porque, através de uma leitura outra, que, por ser outra, traz vozes de diferentes formações discursivas, o sujeito, menos ou mais mobilizado, pode parecer mais propenso a produzir sentidos que trazem também outras vozes que o constituem ou que passam a constitui-lo de forma diferente.

Partimos, enfim, da pressuposição de que a leitura de contos de fadas transformados pode provocar efeitos na relação que o sujeito leitor estabelece com a própria produção de efeitos de sentido na leitura, com a linguagem e, evidentemente, consigo mesmo. Trata-se, enfim, da possibilidade desse sujeito identificar-se diante do conhecido (o conto de fada tradicional) e, ao mesmo tempo, (des)identificar-se diante de outros olhares, outras posições, outros efeitos de sentido (a versão transformada). Esse confronto com outros olhares, outras posições, pode permitir aos alunos que "trabalhem" os lugares em que os sentidos podem ser outros, o que torna possível um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido (cf. Orlandi,1997:04).

A seguir, discorremos sobre as duas posições predominantes exercidas pelos alunos diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas tradicionais.

A posição de identificação e a posição de resistência

A posição de identificação tal como se dá no corpus analisado caracteriza-se pela adesão dos alunos em relação às transformações dos contos de fadas tradicionais em versões contemporâneas, seja por meio de apreciações favoráveis diante das transformações das histórias ou por um dizer que não se opõe, ao menos explicitamente, a essas mesmas transformações. Tal posição parece apontar para uma propensão, por parte do sujeito, a re-significar e re-significar-se a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

A posição de resistência caracteriza-se por uma aparente dificuldade do sujeito em se identificar com essas mesmas transformações. Tal dificuldade aponta para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável, que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais. Trata-se de uma aparente resistência a deslocar-se enquanto sujeito, de "sair" de determinada posição, de significar(-se) a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

No decorrer das análises, examinamos também manifestações de heterogeneidade do discurso e do sujeito, além de outras posições de sujeito ocupadas por A, que apontam ora para uma prática discursiva mais regular, ora para deslocamentos nessa prática.

Para observarmos como se manifesta a posição de identificação dos alunos diante das histórias transformadas, vejamos, em primeiro lugar, o segmento S.1, em que um grupo de adultos de uma escola de línguas comenta a história *The Frog Prince*:

S.1*-A4(2)* (3)*- I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny / I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way.*

P- Yeah / there's a book.

A4- Really? /.../

A1- It's interesting because there's no no prince / there's no heroes in the story / just people acting / but there's no right no wrong / you see / because we can we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy / we can agree because it's just a estate developer [risos] *and believe it / we can disagree also.*

Como se pode perceber, logo na primeira fala, A4 posiciona-se de forma favorável às transformações da história tradicional, fazendo apreciações: *I feel this funny / the text, it's funny /.../* e explicitando seu interesse em conhecer outras histórias transformadas: *I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way*. Da mesma forma, A1 também parece se identificar com a história, ao fazer uso de uma apreciação: *it's interesting because /.../.*

Atravessando essas apreciações, verificamos a manifestação de uma voz que remete a uma concepção de leitura constitutiva de uma formação discursiva escolar mais tradicional, que relaciona leitura à veiculação de algum tipo de ensinamento ou lição ou mesmo de maneiras de se comportar, como o próprio aluno diz, ao afirmar que a história é engraçada por causa do humor com que é tratada a questão de como devemos pensar ou nos comportar: *I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny.*

No que se refere ao sujeito A1, especificamente, percebemos, além do deslocamento de posição daquele que deixa de significar a partir do gesto de interpretação de P, para aquele que produz efeitos de sentido e se identifica, fazendo apreciação, notamos também outra posição que estamos chamando de problematizadora. Esta se dá através da problematização de efeitos de sentido de termos complexos que remetem a uma formação discursiva marcada por um discurso moral-burguês que o – e nos – constitui. Tais termos consistem na questão do que seja verdade ou mentira, certo ou errado, bom ou mau, enfim, dicotomias que são vistas em uma perspectiva de polarização, privilegiando-se, quase sempre, o primeiro pólo da oposição, mesmo que não se tenha controle sobre o que cada elemento dos pólos pode significar.

Aquilo que nos chama mais a atenção sobre esta posição que estamos chamando de problematizadora – manifesta em outros momentos do corpus da pesquisa - diz respeito ao deslocamento que ela permite ou potencializa, ou seja, mesmo a partir de uma formação

discursiva moral, marcada por dicotomias, o sujeito problematiza questões aparentemente dadas ou estabilizadas, que acabam restringindo o movimento de sentidos próprio da linguagem. Restrição esta que parece desconsiderar o movimento que há entre os pólos de uma relação dicotômica, ou seja, dos efeitos de sentido que se movimentam nesta "região" entre isso ou aquilo e que podem ser isso e aquilo, e/ou nem isso nem aquilo. Região do movimento próprio do significante, que não existe enquanto presença, mas que se institui no movimento, na *différance* de que fala Derrida (cf. Derrida,1972:34-39) **(4)**. Movimento que constitui também o sujeito, representado de um significante para outro significante, produzindo um resto que sempre retorna enquanto falta (cf. Leite, 1997:4-5).

Em termos de materialidade lingüística, a posição problematizadora de A1 se manifesta através do jogo que se estabelece entre a dicotomia *certo/errado* e a palavra *no*. Ao sugerir uma não existência: *there's no right* daquilo que seria "certo", e uma não existência: *(there's) no wrong* do que seria "errado", concomitantemente, um efeito de sentido que o dizer do sujeito permite perpassa a consideração da "presença" e da "ausência", ao mesmo tempo, do que seria "certo" naquilo que seria "errado" e vice-versa. Ou seja, é como se o sujeito se posicionasse sem privilegiar um dos pólos da dicotomia.

Um funcionamento semelhante acontece com o verbo *agree* e *disagree*, no mesmo segmento, uma vez que o prefixo *dis-* se une ao verbo para compor o que seria o pólo oposto de *agree*. Assim, ao dizer *we can agree because it's just a estate developer* e, imediatamente em seguida, *we can disagree also*, o sujeito se posiciona problematizando, desta vez, a sua própria posição diante da história lida, posição que pode ser de aderência à posição da personagem princesa: *we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy* ou de recusa a tal aderência: *we can disagree also.*

Parece-nos, portanto, que a posição predominante de sujeito tomada por A1 é de uma certa perplexidade diante da questão da polarização, ou seja, diante da dicotomia fundamental "ou isso ou aquilo", que parece pressupor, implicitamente, uma injunção do sujeito a uma tomada de posição frente a determinada oposição binária, explicitando a opção que faria ao identificar-se com um ou outro pólo da relação. Diante dessa injunção que privilegiaria o certo ou o errado, ou o ato de concordar ou não com algo, o sujeito do segmento acima acaba tomando uma posição que se constitui quase uma não-posição, uma vez que A1 não privilegia, ao menos aparentemente, ou não se identifica exclusivamente com um dos pólos das dicotomias.

Ao mesmo tempo, contudo, se observarmos - ainda A1, em S.1 - a fala que antecede o operador argumentativo *but*, ou seja, *it's interesting because /.../*, e as falas que o procedem:

there's no right no wrong, e */.../ agree /.../ disagree*, que caracterizam o que estamos chamando aqui de não-posição, podemos notar também um efeito de sentido que aparentemente indica uma resistência - inconsciente - do sujeito diante dessa não-posição, ou seja, dessa ausência de privilégio de um dos pólos das oposições *certo* ou *errado* e *concordar* ou *não concordar*. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito problematiza as oposições binárias, aparentemente sem privilegiar um dos pólos, seu dizer aponta para uma resistência em relação a essa não-posição, efeito que se faz possível a partir da estrutura X *but* Y, ou seja, *it's interesting /.../* but *there's no right no wrong /.../ we can agree /.../ disagree also.*

De qualquer maneira, é preciso observar que essa posição que parece uma não-posição pode ser significativa, uma vez produzida na prática discursiva escolar, que se constitui, muitas vezes, em meio à perpetuação de uma certa ideologia que se constrói a partir de dicotomias, privilegiando-se, evidentemente, a reprodução do que é tido como certo - portanto, permitido -, e excluindo-se o que é tido como errado - e proibido -, de acordo com os interesses dessa mesma ideologia.

É oportuno observar os dois segmentos seguintes em que o sujeito A4, da mesma aula, problematiza a questão da verdade. No primeiro segmento, temos parte do texto escrito por ele e, no segundo, um trecho de sua fala durante a discussão sobre as histórias lidas. Em ambos os segmentos, o aluno narra e comenta um curso de treinamento que freqüentara:

> ***S.2-*** *A4(2)* **(5)**- *Ten years ago, in a negotiation training course, I learned something about truth; there are always many different truths, depending on the point of view. The wolf's version and the normal known version reminded me this negotiation course./.../.*

> ***S.3-*** *A4(2)- /.../ we learned that there there there / there is always / true truths / the first man's truth and the second man's truth / and they are absolutely sure they have / razão.*

A observação primeira que se pode fazer diz respeito ao que chamamos de expansão de leitura previsível, pois o aluno toma a palavra, não somente para comentar as histórias lidas, mas para contar sobre um curso de treinamento que freqüentara, estabelecendo relação entre o referido curso, a questão da verdade e as histórias lidas em sala de aula. Concomitantemente a essa posição assumida pelo sujeito enquanto determinador de seu dizer, temos, outra vez, a posição problematizadora, que permite um efeito de sentido de que a verdade não é única, estanque, nem está em determinado lugar, constituindo, portanto, algo que é produzido. Tal

efeito de sentido faz-se possível, nos dois segmentos acima, porque o sujeito enunciador "trabalha" os sentidos da palavra *verdade*, ora colocando-a no plural: *there are always many different truths*, postulando, portanto, a existência de verdades, ao invés de uma suposta verdade transcendental, ora modificando-a pelo próprio adjetivo derivado de *truth*: *there is always true truths*.

Contudo, a ponderação que se pode fazer é a de que, embora se posicione de maneira problematizadora diante de uma questão complexa, isto é, o problema da verdade, postulando a possibilidade de diversas verdades, no lugar de uma verdade transcendental, o dizer do sujeito A4 não deixa de resvalar um efeito de sentido de uma outra verdade aparentemente estanque, uma vez que se manifesta através de uma asserção, reforçada pelo intensificador *always*. Visto que o efeito de sentido predominante de uma asserção é o efeito de verdade aparentemente inquestionável daquilo que é dito, o sujeito assume a verdade do que diz, inscrevendo – para não dizer fixando - uma outra verdade: *there is always true truths*. Aliás, é oportuno observar a (quase) impossibilidade de se produzir sentido na linguagem, sem que se pressuponha um desejo - implícito e inconsciente, muitas vezes - da Verdade, ou do significado transcendental, que parece constituir nossas subjetividades. A esse respeito, podemos retomar Foucault (cf. 1971:10), ao postular a ligação do discurso com o desejo e com o poder, visto que

> *o discurso – como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.*
>
> (Foucault,1971:10)

É interessante observar, ainda, que o sujeito do discurso, ao problematizar dicotomias, ao mesmo tempo que favorece o movimento e a disseminação de sentidos, parece também estancar esse mesmo movimento, a partir do primeiro instante em que produz qualquer dizer, pois, ainda que se considere qualquer fala como passível de infinitas significações, o dizer aparentemente interrompe, sempre, o movimento do silêncio e dos sentidos múltiplos que o constitui, tomando-se, evidentemente, a noção de silêncio enquanto iminência, "respiração" (fôlego), e errância do sentido (cf. Orlandi,1992:12-13). Ao romper o movimento de sentidos próprio do silêncio, o dizer parece imprimir *um* sentido, ainda que não seja único. Sentido que, embora constituindo

uma ilusão, um momento fugaz, ao ser dito, ocupa o "lugar" de outro, também ilusório, que poderia produzir outros efeitos ou outras verdades.

Nos próximos segmentos, apresentamos trechos selecionados das produções escrita e oral de alunos que parecem resistir diante das transformações dos contos de fadas, apontando para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido uma vez produzidos, a partir da(s) leitura(s), uma vez realizada(s), dos contos transformados em suas versões mais tradicionais e que constituíram – e constituem – suas subjetividades.

> ***S.4****- A3(3)- I think the history* [transcrevemos aqui "history" – e não "story", – porque, na gravação, o aluno pronuncia "history"] *about / the little pigs / er / don't have sense because the wolf was looking was looking for a cup of su-g-sugar?* [não parece certo da pronúncia] */ and / wasn't hungry / and / for the stories* [neste momento o aluno pronuncia "stories" mesmo, e não "histories"] */ they were true / the wolf would be / er hungry / or hunting / for the pigs.*

Notamos que A3 se posiciona determinando o seu dizer, ao escolher o que comentar, ou seja, a história dos três porquinhos. Logo de início, pois, produz uma asserção *I think the history about / the little pigs / er / don't have sense*, seguida pela conjunção causal *because*, que orienta a argumentação em direção à perspectiva assumida pelo sujeito enunciador, segundo a qual a versão transformada dos três porquinhos não seria "verdadeira": */.../ for the stories / they were true /.../ the wolf would be /.../* **(6)**. Daí podermos concluir que os contos de fadas em suas versões tradicionais constituem sua subjetividade (e de outros alunos) de tal forma, que o sujeito as considera não enquanto histórias (ficção), mas quase como verdades ou fatos.

Considerando que ambas as versões mobilizam a subjetividade do aluno, uma vez que o conto modificado constitui o – e é constituído pelo – conto folclórico em sua versão mais tradicional, podemos dizer que a instância do mesmo espaço dizível/interpretável de que falamos acima manifesta-se em S.4 através de uma aparente dificuldade do sujeito em "sair" ou em deslocar-se do lugar a partir do qual já fizera a leitura do conto de fada folclórico em algum momento de sua vida. A partir dessa dificuldade em produzir uma leitura outra diante da versão

transformada, podemos fazer relação com uma certa dificuldade em deslocar-se também enquanto sujeito. Dificuldade esta que pode estar relacionada a uma aparente dificuldade – inconsciente - em re-significar-se, já que ao significar nos significamos e, sendo assim, sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo (cf. Orlandi,1998:205). Vejamos, agora, outro exemplo:

> ***S.5****-A10(9)- All the people have the direito de se defender,and they must show their version side, but the wolf overstated in its version. The wolf seems so little good that it became silly. First of all, I think there is not refinado sugar in animals land, I think the wolf would find out honey of the bees. The story of the wolf seems a great excuse.*

No segmento acima, notamos elementos que fazem o texto escrito pelo aluno predominantemente argumentativo, o que constitui deslocamento de posição do sujeito em relação à posição normalmente ocupada pelo aluno na prática discursiva da sala de aula.

Atentando para a materialidade lingüística, vejamos como se dá a argumentação no texto de A10: além de constituir-se predominantemente de asserções, fazem-se presentes o operador argumentativo *but*, que orienta a direção do sentido para a perspectiva do enunciador que se segue: *the wolf overstated in its version,* e não em direção à perspectiva do enunciador que precede o operador argumentativo: *all the people have the direito de se defender, and they must show their version side*; o elemento seqüencial *first of all*, que permite o efeito de que, além deste primeiro argumento: *there is not refinado sugar in animals land*, haveria outros, não explicitados, que poderiam reforçar a direção da argumentação do sujeito enunciador. Os elementos intensificadores, que constituem manifestações de subjetividade, reforçam o caráter argumentativo do texto: *a great (excuse), so little (good),* além do próprio verbo *overstate*, cujo efeito de sentido perpassa a ênfase ou o exagero.

Com base no alto grau de argumentação do sujeito enunciador, podemos dizer que parece haver quase uma indignação de sua parte naquilo que diz respeito à história dos três porquinhos, contada sob o ponto de vista do lobo. Mais uma vez, notamos, portanto, a dificuldade do sujeito em deslocar (-se) (de) uma leitura prévia do conto de fada folclórico que constitui sua história e sua subjetividade. Desse modo, podemos dizer que, embora haja características no dizer do aluno que apontam para deslocamentos de posição de sujeito, que é capaz de organizar seu texto e constituir-se enquanto autor, há, ao mesmo tempo, a manutenção de um mesmo espaço dizível, causado pela permanência de uma posição mesma de sujeito, que parece desejar assegurar a

leitura que uma vez fizera das histórias em suas versões mais tradicionais, resistindo a re-significar - e a re-significar-se – a partir de leituras outras.

Considerações finais

A posição de identificação ocupada por A caracteriza-se, no corpus, pela adesão do sujeito diante das transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas. Tal adesão é marcada por apreciações, preferências ou por um dizer que não se opõe explicitamente a tais transformações. A partir do deslocamento de posição em que deixa de significar conforme o gesto de interpretação de P, para tomar a palavra e produzir efeitos de sentido, notamos outras posições significativas ocupadas por A. Denominamos uma delas de posição problematizadora, isto é, aquela que permite um trabalho sobre/no sentido, na medida que o sujeito problematiza dicotomias ou termos complexos que constituem, predominantemente, uma formação discursiva moral-burguesa. Tal posição, a nosso ver, contribui para a disseminação e para o movimento de sentidos – e do sujeito -, uma vez que este se mostra perplexo diante de uma injunção – ainda que virtual – a uma tomada de posição diante de determinada oposição binária. Ao trabalhar sobre/nos sentidos, problematizando-os, o sujeito deixa, ainda que momentaneamente ou mesmo inconscientemente, de se constituir sob o efeito ideológico das evidências, do já-dado, do pronto ou do estabilizado.

Diferentemente da posição de identificação que, ao menos potencialmente, parece indicar inclinação do sujeito a re-significar ou re-significar-se, a posição de resistência aparentemente aponta para uma dificuldade do sujeito em fazê-lo.

Em termos gerais, dentre as contribuições que este trabalho pode trazer, compartilhamos a idéia de que se leve em conta, sempre, a complexidade que envolve as questões da linguagem, em um nível mais amplo, e as questões da leitura em sala de aula, em um nível mais particular. Complexidade que está vinculada, por exemplo, à noção de que a linguagem não é meramente comunicação, interação ou instrumento, mas produção social, trabalho (Orlandi,1996:25), assim como a noção de que o sujeito e o sentido não são dados *a priori*, mas produzidos no/pelo discurso, tomando-se, evidentemente, a tensão constitutiva do discurso entre o mesmo e o diferente.

Em termos mais específicos, sugerimos que se pense a leitura em sala de aula como uma experiência mobilizadora para o sujeito; como um momento significativo de confronto (e de conflito) entre diferentes sujeitos - dispersos e divididos em si mesmos - e entre diferentes (e

muitas vezes inacessíveis) efeitos de sentido; momento de problematização, de relativização, de trabalho sobre/no sentido e de trabalho sobre/no sujeito.

Acreditamos, por fim, que um trabalho com leitura de contos de fada, transformados ou não, pode ser bastante significativo, particularmente no que diz respeito à mobilização que parecem proporcionar no sujeito, uma vez que tal tipo de literatura o constitui em bases fundamentais.

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, B. (1974) *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra (9ª edição brasileira: 1992)

COELHO, N. N. (1981) *A Literatura Infantil.* São Paulo: Quiron (3ª edição: 1984)

_____ (1991) *O Conto de Fadas.* São Paulo: Ática (Série Princípios)

CORACINI, M. J. (org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas, SP: Pontes

_____ (1999) A Aula de Redação e a Identidade do Autor. *Estudos Lingüísticos (Anais do G.E.L)* (no prelo)

DERRIDA, J. (1972) *Posições*. Lisboa: Plátano Editora (ed. portuguesa:1991)

FOUCAULT, M. (1971) *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Loyola (1996)

GRIGOLETTO, M. (1995) Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: M. J. Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas, SP: Pontes, pp. 103-111

KRISTEVA, J. (1988) *Etrangers à nous-même.* Paris: Gallimard

LEITE, N. (1997) Considerações sobre a noção de sujeito em psicanálise. (Texto apresentado no Encontro promovido pelo Projeto Integrado "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Escrita", Campinas, SP: IEL/Unicamp (mimeo)

MURCE FILHO, N. F. (1998) *Aulas "Alternativas" de Leitura em Língua Estrangeira: Histórias "Provocadoras" e Deslocamentos de Posições Subjetivas.* Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL/Unicamp

ORLANDI, E. P. (1992) *As Formas do Silêncio. No Movimento dos Sentidos.* Campinas, SP: Editora da Unicamp

_____ (1996) *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso.* Campinas, SP: Editora da Unicamp

_____ (1997) Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico. (texto apresentado no encontro “Semiótica, Ensino, Aprendizagem” em maio de 1997)

_____ (1998) Identidade Lingüística Escolar. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 203-212

PROPP, W. (1970) *Morphologie du Conte.* Paris: Gallimard

SERRANI-INFANTE, S. (1998) Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 231-261

Notas:

1 Trabalho orientado pela profa. Dra. Maria José R. F. Coracini, do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada/Unicamp. O estudo consistiu na observação de oito grupos de alunos de língua inglesa de nível intermediário, em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

2 Coelho (1991:12) distingue dois tipos de contos maravilhosos que apontam para duas atitudes humanas em relação à luta do “eu”, ou seja: luta empenhada ora em sua realização interior profunda, ao nível do existencial (o conto de fada), ora em sua realização exterior, ao nível do social (o conto maravilhoso).

3 Legenda: **S.1-A4(2)-** segmento 1, aluno 4, da aula 2; **P-** professor; **A-** aluno; **A’A”-** dois alunos falam ao mesmo tempo; **Axxx-** grupo de alunos falam ao mesmo tempo; **A3-** fala do aluno 3; **[...]-** comentário do pesquisador; **[inc]-** trecho incompreensível; **/-** pausa breve; **//-** pausa mais longa; **ANYthing-** ênfase na fala (letras maiúsculas); **/.../-** corte na transcrição.

4 A respeito desta “presença”, vale reproduzir as palavras de Derrida (op.cit.:35-36): “Com efeito o jogo das diferenças supõe sínteses e repercussões que não permitem que, em nenhum momento, em nenhum sentido, um elemento esteja *presente* em si próprio e apenas remeta a si próprio. Quer se trate da ordem do discurso falado ou do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter para um outro elemento que em si próprio não está simplesmente presente. /.../ Não há nada, nem nos elementos nem no sistema, que esteja simplesmente presente ou ausente num lugar” (grifo do autor).

5 Os segmentos em que não aparecem sinais gráficos indicativos de pausa (/), como em S.2, constituem trechos da produção escrita dos alunos. É importante salientar que eventuais incorreções ou impropriedades gramaticais produzidas por estes ou pelo professor, em todo o corpus, foram preservadas na íntegra.

6 Os efeitos de sentido que acreditamos atravessar o enunciado gramaticalmente incorreto “for the stories / they were true /.../ the wolf would be / er hungry” são cabíveis, considerando-se o nível

de proficiência do aluno. Poderíamos, assim, traduzi-lo por “se as histórias fossem verdadeiras, o lobo estaria faminto”.

Leitura de contos de fadas transformados: identificação e resistência.

Newton Freire Murce Filho

Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Lingüística Aplicada/Unicamp.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

À luz de uma perspectiva discursiva, este artigo discute as posições subjetivas de alunos de língua inglesa diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas tradicionais. Tais posições são descritas aqui como de identificação ou de resistência. Enquanto a primeira parece implicar um sujeito mais propenso a re-significar - e re-significar-se -, a segunda aparentemente implica uma certa dificuldade, por parte do sujeito, de deslocar-se enquanto tal, de significar a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

As histórias transformadas são entendidas, aqui, enquanto possibilidade de produção de efeitos de sentido outros, a partir do estranhamento que se estabelece no momento em que o sujeito lê. Tal estranhamento consiste no jogo que se institui, ao mesmo tempo, entre o que parece o mesmo (o conto de fada tradicional) e o que parece diferente (o conto de fada transformado), contribuindo para a manifestação de posições diversas do sujeito leitor diante da leitura das histórias transformadas, posições estas que podem indicar uma propensão maior ou menor desse sujeito a deslocar determinados sentidos ou a deslocar-se enquanto sujeito, re-significando e re-significando-se (ou não), ainda que inconscientemente.

Observamos que esse estranhamento do sujeito, diante de uma leitura outra dos contos de fadas tradicionais, parece corroborar uma perspectiva discursiva de leitura, que considera a incompletude da identidade (cf. Serrani-Infante,1998:245), cuja constituição se dá através de contínuas e múltiplas re-significações, estabelecidas no confronto com o outro, desequilibrando e deslocando a subjetividade (cf. Coracini,1999:06 e Kristeva,1988:283).

Partimos da pressuposição de que a leitura de contos de fadas transformados pode provocar efeitos na relação que o sujeito leitor estabelece com a própria produção de efeitos de sentido na leitura, com a linguagem e, evidentemente, consigo mesmo. Trata-se, enfim, da possibilidade desse sujeito identificar-se diante do conhecido (o conto de fada tradicional) e, ao mesmo tempo, (des)identificar-se diante de outros olhares, outras posições, outros efeitos de sentido (a versão transformada). Esse confronto com outros olhares, outras posições, pode permitir aos alunos que "trabalhem" os lugares em que os sentidos podem ser outros, o que torna possível um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido (cf. Orlandi,1997:04).

Referências Bibliográficas

CORACINI, M. J. (1999) A Aula de Redação e a Identidade do Autor. *Estudos Lingüísticos (Anais do G.E.L)* (no prelo)

KRISTEVA, J. (1988) *Etrangers à nous-même.* Paris: Gallimard

ORLANDI, E. P. (1997) Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico. (texto apresentado no encontro "Semiótica, Ensino, Aprendizagem" em maio de 1997)

SERRANI-INFANTE, S. (1998) Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 231-261

A seguir, discorremos sobre as duas posições predominantes exercidas pelos alunos diante da leitura de versões transformadas de contos de fadas tradicionais.

A posição de identificação e a posição de resistência

A posição de identificação tal como se dá no corpus analisado caracteriza-se pela adesão dos alunos em relação às transformações dos contos de fadas tradicionais em versões contemporâneas, seja por meio de apreciações favoráveis diante das transformações das histórias ou por um dizer que não se opõe, ao menos explicitamente, a essas mesmas transformações. Tal posição parece apontar para uma propensão, por parte do sujeito, a re-significar e re-significar-se a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

A posição de resistência caracteriza-se por uma aparente dificuldade do sujeito em se identificar com essas mesmas transformações. Tal dificuldade aponta para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável, que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido produzidos a partir da(s) leitura(s), uma vez feita(s), dos contos de fadas em suas versões mais tradicionais. Trata-se de uma aparente resistência a deslocar-se enquanto sujeito, de "sair" de determinada posição, de significar(-se) a partir de outros lugares, de outras posições subjetivas.

No decorrer das análises, examinamos também manifestações de heterogeneidade do discurso e do sujeito, além de outras posições de sujeito ocupadas por A, que apontam ora para uma prática discursiva mais regular, ora para deslocamentos nessa prática.

Para observarmos como se manifesta a posição de identificação dos alunos diante das histórias transformadas, vejamos, em primeiro lugar, o segmento S.1, em que um grupo de adultos de uma escola de línguas comenta a história *The Frog Prince*:

S.1-*A4(2)*[1]*- I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny / I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way.*

P- Yeah / there's a book.

A4- Really? /.../

A1- It's interesting because there's no no prince / there's no heroes in the story / just people acting / but there's no right no wrong / you see / because we can we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy / we can agree because it's just a estate developer [risos] *and believe it / we can disagree also.*

Como se pode perceber, logo na primeira fala, A4 posiciona-se de forma favorável às transformações da história tradicional, fazendo apreciações: *I feel this funny / the text, it's funny /.../* e explicitando seu interesse em conhecer outras histórias transformadas: *I'd like to know if there are other children stories like that / written in the same way*. Da mesma forma, A1 também parece se identificar com a história, ao fazer uso de uma apreciação: *it's interesting because /.../.*

Atravessando essas apreciações, verificamos a manifestação de uma voz que remete a uma concepção de leitura constitutiva de uma formação discursiva escolar mais tradicional, que relaciona leitura à veiculação de algum tipo de ensinamento ou lição ou mesmo de maneiras de se comportar, como o próprio aluno diz, ao afirmar que a história é engraçada por causa do humor com que é tratada a questão de como devemos pensar ou nos comportar: *I feel this funny / the text / because of the this humour about what we we should think and behave / er / it's funny.*

No que se refere ao sujeito A1, especificamente, percebemos, além do deslocamento de posição daquele que deixa de significar a partir do gesto de interpretação de P, para aquele que produz efeitos de sentido e se identifica, fazendo apreciação, notamos também outra posição que estamos chamando de problematizadora. Esta se dá através da problematização de efeitos de sentido de termos complexos que remetem a uma formação discursiva marcada por um discurso moral-burguês que o – e nos – constitui. Tais termos consistem na questão do que seja verdade ou mentira, certo ou errado, bom ou mau, enfim, dicotomias que são vistas em uma perspectiva de polarização, privilegiando-se, quase sempre, o primeiro pólo da oposição, mesmo que não se tenha controle sobre o que cada elemento dos pólos pode significar.

[1] Legenda: **S.1-A4(2)-** segmento 1, aluno 4, da aula 2; **P-** professor; **A-** aluno; **A'A"-** dois alunos falam ao mesmo tempo; **Axxx-** grupo de alunos falam ao mesmo tempo; **A3-** fala do aluno 3; **[...]-** comentário do pesquisador; **[inc]-** trecho incompreensível; **/-** pausa breve; **//-** pausa mais longa; **ANYthing-** ênfase na fala (letras maiúsculas); **/.../-** corte na transcrição.

Aquilo que nos chama mais a atenção sobre esta posição que estamos chamando de problematizadora – manifesta em outros momentos do corpus da pesquisa - diz respeito ao deslocamento que ela permite ou potencializa, ou seja, mesmo a partir de uma formação discursiva moral, marcada por dicotomias, o sujeito problematiza questões aparentemente dadas ou estabilizadas, que acabam restringindo o movimento de sentidos próprio da linguagem. Restrição esta que parece desconsiderar o movimento que há entre os pólos de uma relação dicotômica, ou seja, dos efeitos de sentido que se movimentam nesta "região" entre isso ou aquilo e que podem ser isso e aquilo, e/ou nem isso nem aquilo. Região do movimento próprio do significante, que não existe enquanto presença, mas que se institui no movimento, na *différance* de que fala Derrida (cf. Derrida,1972:34-39)[2]. Movimento que constitui também o sujeito, representado de um significante para outro significante, produzindo um resto que sempre retorna enquanto falta (cf. Leite, 1997:4-5).

Em termos de materialidade lingüística, a posição problematizadora de A1 se manifesta através do jogo que se estabelece entre a dicotomia *certo/errado* e a palavra *no*. Ao sugerir uma não existência: *there's no right* daquilo que seria "certo", e uma não existência: *(there's) no wrong* do que seria "errado", concomitantemente, um efeito de sentido que o dizer do sujeito permite perpassa a consideração da "presença" e da "ausência", ao mesmo tempo, do que seria "certo" naquilo que seria "errado" e vice-versa. Ou seja, é como se o sujeito se posicionasse sem privilegiar um dos pólos da dicotomia.

Um funcionamento semelhante acontece com o verbo *agree* e *disagree*, no mesmo segmento, uma vez que o prefixo *dis-* se une ao verbo para compor o que seria o pólo oposto de *agree*. Assim, ao dizer *we can agree because it's just a estate developer* e, imediatamente em seguida, *we can disagree also*, o sujeito se posiciona problematizando, desta vez, a sua própria posição diante da história lida, posição que pode ser de aderência à posição da personagem princesa: *we can / agree with the behaviour of the princess because she killed the guy* ou de recusa a tal aderência: *we can disagree also.*

Parece-nos, portanto, que a posição predominante de sujeito tomada por A1 é de uma certa perplexidade diante da questão da polarização, ou seja, diante da dicotomia fundamental "ou isso ou aquilo", que parece pressupor, implicitamente, uma injunção do sujeito a uma tomada de

[2] A respeito desta "presença", vale reproduzir as palavras de Derrida (op.cit.:35-36): "Com efeito o jogo das diferenças supõe sínteses e repercussões que não permitem que, em nenhum momento, em nenhum sentido, um elemento esteja *presente* em si próprio e apenas remeta a si próprio. Quer se trate da ordem do discurso falado ou do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter para um outro elemento que em si

posição frente a determinada oposição binária, explicitando a opção que faria ao identificar-se com um ou outro pólo da relação. Diante dessa injunção que privilegiaria o certo ou o errado, ou o ato de concordar ou não com algo, o sujeito do segmento acima acaba tomando uma posição que se constitui quase uma não-posição, uma vez que A1 não privilegia, ao menos aparentemente, ou não se identifica exclusivamente com um dos pólos das dicotomias.

Ao mesmo tempo, contudo, se observarmos - ainda A1, em S.1 - a fala que antecede o operador argumentativo *but*, ou seja, *it's interesting because /.../*, e as falas que o procedem: *there's no right no wrong*, e */.../ agree /.../ disagree*, que caracterizam o que estamos chamando aqui de não-posição, podemos notar também um efeito de sentido que aparentemente indica uma resistência - inconsciente - do sujeito diante dessa não-posição, ou seja, dessa ausência de privilégio de um dos pólos das oposições *certo* ou *errado* e *concordar* ou *não concordar*. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito problematiza as oposições binárias, aparentemente sem privilegiar um dos pólos, seu dizer aponta para uma resistência em relação a essa não-posição, efeito que se faz possível a partir da estrutura X *but* Y, ou seja, *it's interesting /.../* but *there's no right no wrong /.../ we can agree /.../ disagree also.*

De qualquer maneira, é preciso observar que essa posição que parece uma não-posição pode ser significativa, uma vez produzida na prática discursiva escolar, que se constitui, muitas vezes, em meio à perpetuação de uma certa ideologia que se constrói a partir de dicotomias, privilegiando-se, evidentemente, a reprodução do que é tido como certo - portanto, permitido -, e excluindo-se o que é tido como errado - e proibido -, de acordo com os interesses dessa mesma ideologia.

É oportuno observar os dois segmentos seguintes em que o sujeito A4, da mesma aula, problematiza a questão da verdade. No primeiro segmento, temos parte do texto escrito por ele e, no segundo, um trecho de sua fala durante a discussão sobre as histórias lidas. Em ambos os segmentos, o aluno narra e comenta um curso de treinamento que freqüentara:

> ***S.2****- A4(2)* [3]*- Ten years ago, in a negotiation training course, I learned something about truth; there are always many different truths, depending on the point of view. The wolf's version and the normal known version reminded me this negotiation course./.../.*

próprio não está simplesmente presente. /.../ Não há nada, nem nos elementos nem no sistema, que esteja simplesmente presente ou ausente num lugar" (grifo do autor).

[3] Os segmentos em que não aparecem sinais gráficos indicativos de pausa (/), como em S.2, constituem trechos da produção escrita dos alunos. É importante salientar que eventuais incorreções ou impropriedades gramaticais produzidas por estes ou pelo professor, em todo o corpus, foram preservadas na íntegra.

S.3- *A4(2)- /.../ we learned that there there there / there is always / true truths / the first man's truth and the second man's truth / and they are absolutely sure they have / razão.*

A observação primeira que se pode fazer diz respeito ao que chamamos de expansão de leitura previsível, pois o aluno toma a palavra, não somente para comentar as histórias lidas, mas para contar sobre um curso de treinamento que freqüentara, estabelecendo relação entre o referido curso, a questão da verdade e as histórias lidas em sala de aula. Concomitantemente a essa posição assumida pelo sujeito enquanto determinador de seu dizer, temos, outra vez, a posição problematizadora, que permite um efeito de sentido de que a verdade não é única, estanque, nem está em determinado lugar, constituindo, portanto, algo que é produzido. Tal efeito de sentido faz-se possível, nos dois segmentos acima, porque o sujeito enunciador "trabalha" os sentidos da palavra *verdade*, ora colocando-a no plural: *there are always many different truths*, postulando, portanto, a existência de verdades, ao invés de uma suposta verdade transcendental, ora modificando-a pelo próprio adjetivo derivado de *truth*: *there is always true truths*.

Contudo, a ponderação que se pode fazer é a de que, embora se posicione de maneira problematizadora diante de uma questão complexa, isto é, o problema da verdade, postulando a possibilidade de diversas verdades, no lugar de uma verdade transcendental, o dizer do sujeito A4 não deixa de resvalar um efeito de sentido de uma outra verdade aparentemente estanque, uma vez que se manifesta através de uma asserção, reforçada pelo intensificador *always*. Visto que o efeito de sentido predominante de uma asserção é o efeito de verdade aparentemente inquestionável daquilo que é dito, o sujeito assume a verdade do que diz, inscrevendo – para não dizer fixando - uma outra verdade: *there is always true truths*. Aliás, é oportuno observar a (quase) impossibilidade de se produzir sentido na linguagem, sem que se pressuponha um desejo - implícito e inconsciente, muitas vezes - da Verdade, ou do significado transcendental, que parece constituir nossas subjetividades. A esse respeito, podemos retomar Foucault (cf. 1971:10), ao postular a ligação do discurso com o desejo e com o poder, visto que

> *o discurso – como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.*

(Foucault,1971:10)

É interessante observar, ainda, que o sujeito do discurso, ao problematizar dicotomias, ao mesmo tempo que favorece o movimento e a disseminação de sentidos, parece também estancar esse mesmo movimento, a partir do primeiro instante em que produz qualquer dizer, pois, ainda que se considere qualquer fala como passível de infinitas significações, o dizer aparentemente interrompe, sempre, o movimento do silêncio e dos sentidos múltiplos que o constitui, tomando-se, evidentemente, a noção de silêncio enquanto iminência, "respiração" (fôlego), e errância do sentido (cf. Orlandi,1992:12-13). Ao romper o movimento de sentidos próprio do silêncio, o dizer parece imprimir *um* sentido, ainda que não seja único. Sentido que, embora constituindo uma ilusão, um momento fugaz, ao ser dito, ocupa o "lugar" de outro, também ilusório, que poderia produzir outros efeitos ou outras verdades.

Nos próximos segmentos, apresentamos trechos selecionados das produções escrita e oral de alunos que parecem resistir diante das transformações dos contos de fadas, apontando para a manutenção de um mesmo espaço dizível/interpretável que parece pressupor um desejo de assegurar efeitos de sentido uma vez produzidos, a partir da(s) leitura(s), uma vez realizada(s), dos contos transformados em suas versões mais tradicionais e que constituíram – e constituem – suas subjetividades.

> ***S.4****- A3(3)- I think the history* [transcrevemos aqui "history" – e não "story", – porque, na gravação, o aluno pronuncia "history"] *about / the little pigs / er / don't have sense because the wolf was looking was looking for a cup of su-g-sugar?* [não parece certo da pronúncia] */ and / wasn't hungry / and / for the stories* [neste momento o aluno pronuncia "stories" mesmo, e não "histories"] */ they were true / the wolf would be / er hungry / or hunting / for the pigs.*

Em primeiro lugar, notamos que A3 se posiciona determinando o seu dizer, ao escolher o que comentar, ou seja, a história dos três porquinhos. Logo de início, pois, produz uma asserção *I think the history about / the little pigs / er / don't have sense*, seguida pela conjunção causal *because*, que orienta a argumentação em direção à perspectiva assumida pelo sujeito enunciador, segundo a qual a versão transformada dos três porquinhos não seria "verdadeira".

Note-se que A3 parece cometer um lapso ao usar o termo *history* no lugar de *story*. Diferentemente da língua portuguesa falada no Brasil, em que se pode usar o termo "história"

(com *h*) para denominar textos de ficção, na língua inglesa, enquanto a palavra "history" permite uma relação com fatos, realidade, verdades, a palavra "story" está mais vinculada a ficção. Ao dizer *history* no lugar de *story* e ao considerar a nova versão da história dos três porquinhos como possivelmente "falsa": */.../ for the stories / they were true /.../ the wolf would be /.../*[4], A3 parece conceber – ainda que inconscientemente – a história em sua versão tradicional como sendo verdadeira, ou seja, enquanto *history*, e a transformada como "não verdadeira", isto é, como *story*. Daí podermos concluir que os contos de fadas em suas versões tradicionais constituem sua subjetividade (e de outros alunos) de tal forma, que o sujeito as considera não enquanto histórias (ficção), mas quase como verdades ou fatos.

Considerando que ambas as versões mobilizam a subjetividade do aluno, uma vez que o conto modificado constitui o – e é constituído pelo – conto folclórico em sua versão mais tradicional, podemos dizer que a instância do mesmo espaço dizível/interpretável de que falamos acima manifesta-se em S.4 através de uma aparente dificuldade do sujeito em "sair" ou em deslocar-se do lugar a partir do qual já fizera a leitura do conto de fada folclórico em algum momento de sua vida. A partir dessa dificuldade em produzir uma leitura outra diante da versão transformada, podemos fazer relação com uma certa dificuldade em deslocar-se também enquanto sujeito. Dificuldade esta que pode estar relacionada a uma aparente dificuldade – inconsciente - em re-significar-se, já que ao significar nos significamos e, sendo assim, sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo (cf. Orlandi,1998:205). Vejamos, agora, outro exemplo:

> ***S.5-****A10(9)- All the people have the direito de se defender,and they must show their version side, but the wolf overstated in its version. The wolf seems so little good that it became silly. First of all, I think there is not refinado sugar in animals land, I think the wolf would find out honey of the bees. The story of the wolf seems a great excuse.*

No segmento acima, notamos elementos que fazem o texto escrito pelo aluno predominantemente argumentativo, o que constitui deslocamento de posição do sujeito em relação à posição normalmente ocupada pelo aluno na prática discursiva da sala de aula.

Atentando para a materialidade lingüística, vejamos como se dá a argumentação no texto de A10: além de constituir-se predominantemente de asserções, fazem-se presentes o operador

[4] Os efeitos de sentido que acreditamos atravessar o enunciado gramaticalmente incorreto "for the stories / they were true /.../ the wolf would be / er hungry" são cabíveis, considerando-se o nível de proficiência do aluno. Poderíamos, assim, traduzi-lo por "se as histórias fossem verdadeiras, o lobo estaria faminto".

argumentativo *but*, que orienta a direção do sentido para a perspectiva do enunciador que se segue: *the wolf overstated in its version*, e não em direção à perspectiva do enunciador que precede o operador argumentativo: *all the people have the direito de se defender, and they must show their version side*; o elemento seqüencial *first of all*, que permite o efeito de que, além deste primeiro argumento: *there is not refinado sugar in animals land*, haveria outros, não explicitados, que poderiam reforçar a direção da argumentação do sujeito enunciador. Os elementos intensificadores, que constituem manifestações de subjetividade, reforçam o caráter argumentativo do texto: *a great (excuse), so little (good)*, além do próprio verbo *overstate*, cujo efeito de sentido perpassa a ênfase ou o exagero.

Com base no alto grau de argumentação do sujeito enunciador, podemos dizer que parece haver quase uma indignação de sua parte naquilo que diz respeito à história dos três porquinhos, contada sob o ponto de vista do lobo. Mais uma vez, notamos, portanto, a dificuldade do sujeito em deslocar (-se) (de) uma leitura prévia do conto de fada folclórico que constitui sua história e sua subjetividade. Desse modo, podemos dizer que, embora haja características no dizer do aluno que apontam para deslocamentos de posição de sujeito, que é capaz de organizar seu texto e constituir-se enquanto autor, há, ao mesmo tempo, a manutenção de um mesmo espaço dizível, causado pela permanência de uma posição mesma de sujeito, que parece desejar assegurar a leitura que uma vez fizera das histórias em suas versões mais tradicionais, resistindo a re-significar - e a re-significar-se – a partir de leituras outras.

Considerações finais

A posição de identificação ocupada por A caracteriza-se, no corpus, pela adesão do sujeito diante das transformações dos contos de fada folclóricos em versões contemporâneas. Tal adesão é marcada por apreciações, preferências ou por um dizer que não se opõe explicitamente a tais transformações. A partir do deslocamento de posição em que deixa de significar conforme o gesto de interpretação de P, para tomar a palavra e produzir efeitos de sentido, notamos outras posições significativas ocupadas por A. Denominamos uma delas de posição problematizadora, isto é, aquela que permite um trabalho sobre/no sentido, na medida que o sujeito problematiza dicotomias ou termos complexos que constituem, predominantemente, uma formação discursiva moral-burguesa. Tal posição, a nosso ver, contribui para a disseminação e para o movimento de sentidos – e do sujeito -, uma vez que este se mostra perplexo diante de uma injunção – ainda que virtual – a uma tomada de posição diante de determinada oposição binária. Ao trabalhar

sobre/nos sentidos, problematizando-os, o sujeito deixa, ainda que momentaneamente ou mesmo inconscientemente, de se constituir sob o efeito ideológico das evidências, do já-dado, do pronto ou do estabilizado.

Diferentemente da posição de identificação que, ao menos potencialmente, parece indicar inclinação do sujeito a re-significar ou re-significar-se, a posição de resistência aparentemente aponta para uma dificuldade do sujeito em fazê-lo.

Em termos gerais, dentre as contribuições que este trabalho pode trazer, compartilhamos a idéia de que se leve em conta, sempre, a complexidade que envolve as questões da linguagem, em um nível mais amplo, e as questões da leitura em sala de aula, em um nível mais particular. Complexidade que está vinculada, por exemplo, à noção de que a linguagem não é meramente comunicação, interação ou instrumento, mas produção social, trabalho (Orlandi,1996:25), assim como a noção de que o sujeito e o sentido não são dados *a priori*, mas produzidos no/pelo discurso, tomando-se, evidentemente, a tensão constitutiva do discurso entre o mesmo e o diferente.

Em termos mais específicos, sugerimos que se pense a leitura em sala de aula como uma experiência mobilizadora para o sujeito; como um momento significativo de confronto (e de conflito) entre diferentes sujeitos - dispersos e divididos em si mesmos - e entre diferentes (e muitas vezes inacessíveis) efeitos de sentido; momento de problematização, de relativização, de trabalho sobre/no sentido e de trabalho sobre/no sujeito.

Acreditamos, por fim, que um trabalho com leitura de contos de fada, transformados ou não, pode ser bastante significativo, particularmente no que diz respeito à mobilização que parecem proporcionar no sujeito, uma vez que tal tipo de literatura o constitui em bases fundamentais.

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, B. (1903) *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra (9ª edição brasileira: 1992)

COELHO, N. N. (1981) *A Literatura Infantil.* São Paulo: Quiron (3ª edição: 1984)

_____ (1991) *O Conto de Fadas.* São Paulo: Ática (Série Princípios)

CORACINI, M. J. (org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas, SP: Pontes

_____ (1999) A Aula de Redação e a Identidade do Autor. *Estudos Lingüísticos (Anais do G.E.L)* (no prelo)

DERRIDA, J. (1972) *Posições*. Lisboa: Plátano Editora (ed. portuguesa:1991)

FOUCAULT, M. (1971) *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Loyola (1996)

GRIGOLETTO, M. (1995) Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: M. J. Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.* Campinas, SP: Pontes, pp. 103-111

KRISTEVA, J. (1988) *Etrangers à nous-même.* Paris: Gallimard

LEITE, N. (1997) Considerações sobre a noção de sujeito em psicanálise. (Texto apresentado no Encontro promovido pelo Projeto Integrado "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Escrita", Campinas, SP: IEL/Unicamp (mimeo)

MURCE FILHO, N. F. (1998) *Aulas "Alternativas" de Leitura em Língua Estrangeira: Histórias "Provocadoras" e Deslocamentos de Posições Subjetivas.* Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL/Unicamp

ORLANDI, E. P. (1992) *As Formas do Silêncio. No Movimento dos Sentidos.* Campinas, SP: Editora da Unicamp

_____ (1996) *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso.* Campinas, SP: Editora da Unicamp

_____ (1997) Paráfrase e Polissemia – A Fluidez nos Limites do Simbólico. (texto apresentado no encontro "Semiótica, Ensino, Aprendizagem" em maio de 1997)

_____ (1998) Identidade Lingüística Escolar. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 203-212

PROPP, W. (1970) *Morphologie du Conte.* Paris: Gallimard

SERRANI-INFANTE, S. (1998) Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 231-261

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Míriam Lúcia dos Santos Jorge - UFMG

A formação de professores de inglês envolve o desenvolvimento de diferentes competências, desde a que permite escolher a abordagem de ensino mais adequada para uma situação específica, até aquela que desenvolve a capacidade de ser um profissional autônomo em sua formação continuada, pesquisador da própria prática e, consequentemente, um professor reflexivo. A fim de desenvolver essas competências, venho trabalhando com uma proposta de estágio supervisionado, dentro da disciplina Prática de Ensino de Inglês (PEI), que não apenas propicia ao aluno/estagiário uma experiência (muitas vezes a primeira) com a sala de aula, mas um estágio que vem permitindo ao estagiário a reflexão sobre sua prática, bem como percepção do papel do conhecimento teórico gerado pela pesquisa em Lingüistica Aplicada como elemento necessário ao constante desenvolvimento profissional. O objetivo deste trabalho é relatar e discutir uma experiência de estágio supervisionado dos alunos do curso noturno de PEI da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado no Projeto de Educação Básica de Jovens e adultos, da UFMG.

A relevância do estágio na formação de professores está na possibilidade que o futuro profissional tem de desenvolver seu conhecimento, sua consciência, suas crenças e habilidades profissionais, assim como relacionar tais aspectos do ensino através da experiência em sala de aula e da reflexão sobre essa experiência. A reflexão, na formação de professores, tem sido apontada por diversos autores, como Wallace (1991,1996) e Richards(1990,1996) que argumentam que a maneira mais efetiva de promover desenvolvimento profissional autônomo é através da habilidade de refletir sobre sua própria prática profissional. Os chamados “praticantes de reflexão” estarão aptos a continuar desenvolvendo sua competência profissional sem se distanciar da sala de aula para se aproximar da teoria acadêmica, mas usando essa teoria dentro de sua prática, na sua formação continuada.

Mesmo aqueles que já têm alguma inserção na atividade profissional como

professor, e que trabalham baseados em sua experiência e intuição, podem se beneficiar de um com a participação de um estágio supervisionado. A *intuição*, segundo Brown (1987), é algo que pode ser aprendido, primeiramente pela interiorização de fundamentos teóricos que viabilizam o ensino e aprendizagem de línguas pois a intuição não se desenvolve em um vácuo, e nada se assemelha a estar "sobre seus próprios pés" na presença de aprendizes reais, no mundo real, uma vez que ,ao enfrentar o quotidiano da sala de aula, os esforços para descobrir quem são seus alunos, decidir o que lhes ensinar, e desenvolver formas de ensino, você aprende pela tentativa, pelo erro e pelo sucesso. Ainda segundo Brown, os acertos e erros ensinam *intuição* ao professor, pois ensinam a ter noção do que vai ou não funcionar.

Assim, a proposta de estágio que discutiremos a seguir procura trabalhar dentro da perspectiva do modelo reflexivo, como proposto por Wallace (1991) O modelo reflexivo se fundamenta na articulação entre o "conhecimento recebido" e o "conhecimento experimentado" em sala de aula, de modo que o profissional em formação possa refletir sobre esse conhecimento à luz de sua própria experiência, e que esta possa fomentar as sessões de 'conhecimento recebido', no nosso caso, as aulas de prática de ensino.

A disciplina Prática de Ensino

O curso de Prática de Ensino de Inglês (PEI), na UFMG, consiste em uma disciplina de 120h/a concentradas em um só semestre, o que significa que os alunos têm dois encontros semanais de 4 h/a. essa disciplina tem sido a única disciplina obrigatória diretamente relacionada com formação de professores no currículo de Letras, portanto, é, para muitos alunos matriculados, a primeira oportunidade de entrar em contato com questões relativas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). O programa do curso de PEI procura contextualizar o ensino de língua inglesa na realidade da educação brasileira, discutir os fatores envolvidos nos processos de aquisição de LE e suas relações com o ensino, para, finalmente, inserir o aluno na prática em sala de aula, que será sempre mediada pela reflexão e articulação entre os chamados conhecimentos teóricos e as ações e decisões dos professores quanto ao planejamento e estratégias utilizadas no ensino.

O aluno do curso noturno de PEI geralmente já está inserido no mercado de trabalho, envolvido em áreas profissionais diversas. Aqueles que têm experiência docente,

trabalham em escolas públicas estaduais (que não exigem graduação) ou no projeto de formação de professores promovido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX). Alguns alunos relatam ter cursado disciplinas optativas de lingüística aplicada, no entanto, não conseguem relacionar essas disciplinas como integrantes da sua formação profissional. Como são alunos trabalhadores, têm disponível para o estágio apenas o horário das aulas de PEI, o que significa que qualquer proposta de estágio deverá ser realizada dentro do horário da disciplina.

A proposta de Estágio

No segundo semestre de 1997, recebi a proposta do projeto de EJA de desenvolver um trabalho com o ensino de inglês para jovens e adultos , uma vez que os alunos do EJA há muito reivindicavam a inclusão do inglês, assim com o informática no currículo. Por razões internas ao projeto de EJA, não seria possível, naquele momento, incluir o inglês como disciplina regular, o que motivou o convite de desenvolver um trabalho com língua estrangeira no projeto. Propus, então, à turma de PEI, que realizássemos naquele espaço o estágio, pois, além de o horário ser compatível com o das nossas aulas, teríamos um espaço privilegiado no qual poderíamos tomar todas as decisões quanto a forma do ensino de inglês, uma vez que não haveria nenhuma restrição institucional, a não ser a limitação do tempo (duas horas por semana). Proposta aceita pelos alunos, o estágio desde então passou a ser realizados nos moldes descritos a seguir

A primeira turma de estagiários, percebendo a questão do pouco tempo que teríamos para o desenvolvimento do projeto (cinco ou seis semanas) optaram pelo oferecimento de uma “oficina” de iniciação ao inglês como língua estrangeira. Nessa oficina seriam trabalhados tópicos da LE que permitissem aos alunos, dentro do período do estágio, “experimentar” a produção oral e escrita e algum contato com textos escritos e falados, de forma que as chamadas quatro habilidades fossem trabalhadas. Para tanto, o foco das aulas não seria na forma (estrutura) da língua, mas em funções comunicativas básicas. Os alunos também estabeleceram como meta discutir as questões sócio-políticas envolvidas na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Nos períodos posteriores, os objetivos das turmas de PEI continuaram sendo praticamente os mesmos, no entanto com a preocupação de oferecer para os alunos de EJA "módulos" diferentes a cada semestre, para que não fosse repetida a experiência que normalmente se tem na escola básica, que é a repetição do mesmo conteúdo sempre estrutural ano após ano.

Os estagiários optaram pela não adoção de um livro didático, ao contrário, preferiram elaborar seus próprios materiais, a partir da análise, seleção e adequação de materiais já existentes no mercado, nacionais e importados.

Estabelecidos os objetivos, os estagiários selecionaram os tópicos e materiais que seriam utilizados, a fim de planejar , ainda antes do início da oficina, as aulas que seriam dadas no estágio. Sabendo da importância da elaboração de um programa centrado nas necessidades do aprendiz, os alunos fizeram esse planejamento prévio conscientes da possível necessidade de reformulá-lo, quando necessário, a partir da análise das necessidades de seus alunos.

O desenvolvimento do estágio

As aulas eram desenvolvidas por duplas de estagiários (às vezes por trios, dependendo do número de alunos matriculados), sendo que cada grupo seria responsável por uma turma de EJA, cada turma com uma média de trinta alunos. A organização em duplas objetivava não só o planejamento das aulas como também a prática da observação, visto que os estagiários eram incentivados a reconhecer o valor da observação, seja de outro professor, seja da própria aula, como forma de incluir a prática reflexiva como uma estratégia no processo de autodesenvolvimento e formação profissional continuada. Enquanto um estagiário desenvolvia as atividades da aula, o outro o observava a fim de dar um *feedback* para o colega. Quando havia outros estagiários, esses eram responsáveis por dar suporte ao alunos que apresentassem dificuldades na realização das atividades propostas pelos estagiários. A observação era feita a partir do uso de questionários de reflexão e *observation tasks* desenvolvidas para a prática da observação em sala de aula. Como orientadora do estágio, também costumava assistir às aulas, o que possibilitava minha participação mais

eficiente nas discussões que realizávamos depois de nossas experiências.

Ao final de cada aula, toda a turma se encontrava para discutir, às vezes em grupo, às vezes coletivamente, as experiências que tiveram em sala de aula, as quais envolviam desde discussões sobre o comportamento dos alunos, até questões específicas sobre diferentes abordagens de ensinar e aprender. As próximas aulas eram, então, replanejadas.

Os encontros dos estagiários provocavam discussões sobre aspectos ainda não abordados no curso de PEI, tais como ensino comunicativo em turmas grandes, mitos e crenças sobre a aprendizagem, uso de língua materna, estilos de aprendizagem, etc. Também a partir dessas discussões, era possível articular o conhecimento de lingüística aplicada dos alunos, e a realidade na sala de aula. As observações dos alunos passavam a ser percebidas como dados relevantes para a análise e interpretação dos diferentes processos ocorridos em sala de aula.

Todas as etapas do estágio descritas acima, eram sujeitas a minha orientação, através de atendimento aos grupos , em questões mais específicas, ou em questões mais gerais, com a turma inteira. Também foram selecionados textos que fomentassem discussões pertinentes aos aspectos problematizados pelos alunos. Ressalto, no entanto, que nessa orientação procurava assumir o papel de facilitadora, evitando a imposição de procedimentos. Ser um facilitador representa um incentivo ao aluno a ‘correr riscos’, estratégia importante não ‘só para o aprendiz de língua estrangeira como também para o professor, especialmente no momento de sua formação profissional. Responsável pelas próprias decisões, o aluno de PEI teria mais condições de refletir sobre seus acertos e erros, criticando sua própria prática a partir da análise dos critérios para a escolha de determinada prática e os fatores que favoreceram ou não a implementação das mesmas. Segundo Almarza (1996), a educação do professor não deve ser uma questão de imposição de modelos tradicionais ou progressivos de ensino, mas deve tratar de uma estabelecer conexões entre a compreensão e construção de seu próprio conhecimento.

No final do estágio, a turma voltava a se reunir na Faculdade de Educação para discutir a experiência do estágio, apontando sugestões para futuras modificações na proposta. Depois dessa avaliação coletiva, os estagiários elaboraram relatórios sobre a oficina desenvolvida em cada turma do EJA (conteúdos, planos, ,materiais, etc.) que serviriam de

orientação para os futuros estagiários. Era também incluída no relatório, e talvez seu conteúdo mais importante, uma avaliação individual da experiência.

Conclusões do Estágio

Os alunos, através da experiência em sala de aula, estiveram em constante contato com manifestações de questões até então discutidas exclusivamente dentro do âmbito da teoria, como por exemplo crenças sobre aprendizagem, estilos de aprendizagem, concepções de linguagem, mitos sobre a cultura americana (em contraste com a brasileira) etc. Textos que pudessem fomentar discussões sobre esses tópicos, que ainda não tivessem sido utilizados no curso, foram utilizados também nessa fase. Os relatórios individuais apontam para diferentes descobertas sobre o ensino de LE, as abordagens de aprender dos jovens e adultos, alunos da educação básica. No entanto, sendo o objetivo desse texto avaliar a experiência de estágio supervisionado enquanto proposta de formação de professor na disciplina PEI, não aprofundarei nas descobertas. Discutirei, nessa parte do texto aspectos conclusivos quanto à experiência deste modelo de estágio, que depois de quatro semestres, pode ser avaliada dentro das seguintes perspectivas: a) dos alunos de PEI; dos alunos de EJA; c) da disciplina prática de ensino e d) do projeto de Educação básica de Jovens e Adultos. Discutiremos cada uma dessas perspectivas a seguir.

Para os alunos de PEI, a experiência tem apontado, com maior recorrência, para os seguintes aspectos: (destaco algumas falas de alunos)

1. Descoberta do desejo de ensinar

A princípio eu me senti sem nenhuma competência para ensinar inglês, uma vez que meu inglês não é grande coisa, entretanto, descobri que tenho competência, sim. É tudo uma questão de preparação. Se você preparar-se para as aulas, você certamente ficará surpresa com sua desenvoltura.

Everything that was said, discussed, showed here was of great value to us. Our classes were fun, totally different from what we're used to. As we say, it seemed more like group therapy

than classes. As I said before, the idea of teaching terrified me, and it was very surprising to realise that it doesn't hurt.

O curso de Letras da UFMG., até o ano de 1998, era um curso exclusivo de licenciatura, o que significava que mesmo os alunos que não tinham clareza quanto a sua escolha profissional, tinham a única opção de se formar professores. A prática em sala de aula, tem despertado nesse aluno o interesse em ser professor

O estágio realizado no CP - centro pedagógico, foi de grande Importância para o nosso futuro profissional. Antes da realização do mesmo, eu não tinha quase nenhuma vontade de lecionar, alegando muitas vezes que era tímida, e, não tinha nenhuma vocação para a carreira de mestre. Entretanto, durante o estágio, percebi que estava totalmente errada. A cada aula dada, podia perceber como era estimulante e compensador o ensino de língua
inglesa para os alunos. A vontade, a garra, e a grande importância que os alunos davam para cada aula nos fazia sentir como verdadeiros professores e nos impulsionava a elaborar uma aula cada vez mais interessante e prazerosa para eles e para nós mesmos.

No começo você pode se sentir um tanto apreensivo, mas depois que você tiver as aulas (de Prática) e tiver acesso aos relatórios e pastas de pessoas que já passaram por essa experiência você verá que você também é capaz. O clímax disso tudo é o estágio, onde você poderá liberar o seu "eu professor"

2. Perda do medo de ensinar

Mesmo os alunos que já tinham clareza quanto à decisão de ser professor, relatam a superação de um sentimento de insegurança com relação ao ensino, pois depois do estágio percebem-se capazes de enfrentar os desafios propostos pela prática docente.

Para a minha formação profissional, esse estágio foi uma amostra de tudo que virá pela frente. Consegui vencer o medo e enfrentar uma sala de aula cheia de pessoas com todas expectativas em torno de mim. Pude ter a prática no planejamento e execução de aulas. Planejei cada atividade pensando qual seria o melhor método de ensino para alcançar o melhor resultado possível. Tive experiências marcantes, mas talvez a mais gratificante não tenha sido durante as aulas. No final do curso, no dia da despedida, escutei de uma aluna: "você é uma ótima professora, sabe transmitir muito bem a matéria. Pode continuar que seu futuro é como professora. "Isso para mim foi um grande incentivo para eu abandonar a minha profissão (agente de viagens à 12 anos) para lecionar.

3.Reavaliação de experiências anteriores

Os alunos que já tinham alguma experiência de ensino apontam o estágio como oportunidade de contrastar experiências e de reafirmar suas escolhas profissionais. Apontam também a transferência da prática da observação para outros espaços de trabalho.

Lendo os textos teóricos, e tendo a prática em que me basear, pude responder a tantas perguntas que me atormentavam como o porque de ensinar inglês. O estágio me possibilitou ampliar meus horizontes. Percebi diversas maneiras de dar aulas mais interativas e criativas. Tive contato com diversos livros e atividades diferentes . Parece que nossa profissão á povoada de surpresas e decepções, alegrias e tristezas, falhas e acertos.

4. Reflexão sobre os processos envolvidos em aprender e ensinar uma língua estrangeira

Outras descobertas vieram não só na forma de avaliação do estágio, mas na avaliação do curso:

A. Ensino em turmas grandes:

Naturalmente, em uma sala de 40 alunos é difícil dar atenção especial a todos , mas dedicarmos 10, 15 minutos da aula a alunos como esse (um aluno senhor de meia idade), é de vital importância para o desenvolvimento dos mesmos. Isso os faz sentir mais importantes e

desperta a vontade de aprender.

B. Papéis do professor e do aluno:

Aspectos que me foram impressionantes: principalmente a minha concepção de professor e de aluno, pois então eu desempenhava os dois papéis ao mesmo tempo, e o enfrentamento da sala de aula, da realidade da sala de aula, de pessoas humanas com dificuldades na escola, e principalmente na condição de vida.

Os alunos avaliam o uso de certas práticas pouco produtivas na aula de LE (como uso exclusivo da língua materna e tradução) como fatores de desmotivação , procurando definir estratégias de superação desses fatores. Problematizam questões como a análise de necessidades de alunos, especialmente jovens e adultos, e a interferência de seus mitos e crenças na explicitação dessas necessidades (os alunos de EJA definem seus objetivos na aprendizagem de inglês como traduzir, aprender os nomes "das coisas" e o verbo *to be).* Os alunos se surpreendem com o pouco conhecimento prévio dos alunos de EJA, e com o que consideram pouco conhecimento da própria língua materna.

Também são apontados pelos alunos outros aspectos, tais como: aprender a planejar um curso, desenvolver independência do uso de livro didático, aprender a trabalhar em grupos, desenvolver habilidades interpessoais , a importância e satisfação envolvidas em ensinar etc.

Dos alunos de EJA que tiveram experiências anteriores com a aprendizagem de língua, quando avaliando a oficina, relatam terem vivenciado uma experiência melhor que a anterior, mas a maioria dos alunos do EJA estão estudando um LE pela primeira vez.

Os dois grupos de alunos avaliam a oficina como uma experiência relevante, apontando para a sua continuidade. No entanto, é quase unanime a crítica com relação ao pouco tempo em que a oficina se realiza. Os alunos de EJA insistem na necessidade de inclusão da disciplina no currículo.

Do ponto de vista da PEI, enquanto disciplina, avaliamos que o tempo realmente é pouco, não só no que diz respeito ao produto do ensino, mas principalmente com relação ao processo de mudanças nas crenças sobre aprendizagem e ensino de LE. No entanto, sabemos que a Prática de Ensino, por determinação do MEC, passará a contar com 300h/a, o que provavelmente apontará direções para a superação dos problemas apontados.

Para o EJA, a experiência com a oferta da oficina de inglês provocou a inclusão de um espaço para a oferta de outras oficinas, sobre assuntos diversos (tetro, literatura, dança folclórica, etc.) que poderão ou não estar vinculadas às práticas de ensino de diferentes áreas. Hoje, essas outras oficinas integram um projeto chamado "Cinco Semanas em um balão". Essa expansão da oficina revelam a importância da oficina de inglês para a história do Projeto do EJA. Ou será que mais uma vez a LE está ocupando um espaço marginal e desprivilegiado no currículo? Talvez não seja esse o caso, por que a inserção de outras disciplinas no currículo do projeto não depende somente dos coordenadores do mesmo, que definem seu calendário em função do período do nosso estágio.

Avaliando a possibilidade de continuidade do Projeto de Estágio, no EJA, percebo que, além da necessidade de lidar com a questão do pouco tempo, será necessário que os estagiários se familiarizem com as diferentes abordagens de aprender e ensinar do aluno jovem e adulto trabalhado, e da significação da experiência do retorno à escola na vida desses alunos.

Referências Bibliográficas

ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge Growth In: RICHARDS. J, & FREEMAN, D. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge.: Cambridge University Press, 1996.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. . Cambridge.: Cambridge University Press, 1987.

RICHARDS, J. & FREEMAN, D. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge.: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. ; B. HO; K. GIBLIN. Learning how to teach in the RSA Cert. Cambridge.: Cambridge University Press, 1996.

. WALLACE, M. Training Foreign Language Teachers – A reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

UM PROJETO DE FORMAÇÃO INTEGRADO

Ceres Leite Prado (FaE/UFMG)

Formação de professores de línguas estrangeiras

A formação de professores de línguas estrangeiras, como a de todo professor, coloca sempre muitas questões: Como articular a teoria e a prática? Como possibilitar aos alunos em formação o contato com uma realidade que eles desconhecem e, muitas vezes, temem? Como estabelecer relações entre o ensino de uma língua e abertura para o mundo que ela possibilita? Como trabalhar com os futuros professores os aspectos políticos e sociais do ensino de línguas, hoje, nas escolas?

Nesse momento, em que todas as unidades que se ocupam da formação de professores discutem a implementação das 300 horas da disciplina Prática de Ensino, previstas na atual LDB, acredito ser importante discutir e avaliar algumas experiências que têm sido realizadas envolvendo a formação de professores de línguas estrangeiras.

PERRENOUD (1993) nos diz que ensinar significa, muitas vezes, reagir diante de situações imprevistas, "*agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida"*(p.108). Como preparar o futuro professor para as inúmeras questões colocadas pela sala de aula? E PERRENOUD é irônico quando nos lembra que seria inútil dar aos formandos uma lista de incidentes ou de acontecimentos possíveis, cada um acompanhado por uma reação aconselhada. Segundo esse autor:

> *"A única forma possível de formar os professores a agir eficazmente em tais circunstâncias é fazê-los passar por essas circunstâncias regularmente durante os seus estudos e analisar o que pensaram, sentiram ou fizeram. Não para os julgar, para acentuar a diferença com 'o que teria sido necessário fazer'. Mas sim para os ajudar a* analisar *o seu próprio funcionamento (...)*(p.109)

Além das questões que envolvem a necessidade dessa "vivência", muitas outras são colocadas, que se referem às especificidades do futuro professor de línguas estrangeiras. Entre elas, CASTELLOTTI e DE CARLO (1995) destacam as que envolvem a língua e os saberes sobre a língua, as relações entre as línguas e as culturas.

A busca de respostas às diferentes questões que se colocam aos formadores fundamentou um projeto de formação integrado de professores das diferentes línguas românicas (espanhol, francês e italiano), na Universidade Federal de Minas Gerais. É preciso dizer que atualmente a disciplina Prática de Ensino das três línguas citadas é ministrada de forma integrada, numa só turma.

A disciplina Prática de Ensino inclui, nas atuais 120 horas de sua carga horária, 60 horas de estágio supervisionado em escolas da comunidade. A realização deste estágio muitas vezes coloca problemas. Quais são eles?

Além da própria distribuição das 120 horas num só semestre, geralmente o último do curso, o que inviabiliza a discussão aprofundada de fundamentos teóricos e ao mesmo tempo o planejamento e a execução de um projeto, encontramos outros, que vão da dificuldade em encontrar escolas que aceitem os estagiários à de encontrar professores que permitam realmente que o futuro colega assuma determinadas atividades em sala de aula. O resultado é que o estágio muitas vezes pode tornar-se uma ficção, onde estagiários limitam-se a observar algumas aulas e fazer um relatório destas, perdendo a chance desse momento privilegiado de estabelecer relações entre a teoria e prática; de viver as contradições do cotidiano escolar, procurar compreendê-las, discuti-las; de articular estratégias, avaliá-las, alterá-las; de conhecer alunos "reais" e planejar com eles e para eles um projeto "real", que possa ser executado...

Além disso, as línguas estrangeiras encontram-se presentes de maneira muito heterogênea nos currículos escolares. O inglês está presente em quase todas as grades curriculares mas o francês e o espanhol são oferecido por poucas escolas e é muito difícil encontrar as que oferecem o italiano. Nesse contexto, é praticamente impossível encontrar escolas que aceitem os estagiários de todas as línguas...

Os alunos que cursam a disciplina apresentam uma grande heterogeneidade em relação à experiência docente. Muitos já dão aulas da língua estrangeira, seja em cursos livres, seja como “aulas particulares”, mas poucos são aqueles que já conhecem a realidade da escola. Há também alunos que já foram ou são estagiários do CENEX[1] onde, além de dar aulas, tiveram um período de formação, sob a orientação de um professor, que já permitiu reflexões sobre a atividade docente.

Diante dessa situação, e acreditando que é importante permitir aos futuros professores o contato com escolas de 1º e 2º graus, e não apenas com cursos de idiomas, foi buscada uma

maneira de realizar o estágio de forma mais completa. Assim, fizemos uma parceria com escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Nos anos de 96 e 97 trabalhamos com a Escola Municipal Francisco de Magalhães Gomes e desde o início de 98 estamos realizando o estágio na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. Apesar de a segunda escola ser um pouco mais central, as duas atendem alunos das classes médias (média e baixa) e também uma boa parcela de alunos das camadas mais desfavorecidas. A primeira escola, à época da realização do estágio, não oferecia nenhuma língua estrangeira na grade curricular, o que possibilitou o trabalho, de forma integrada, também dos estagiários de inglês e alemão. A "Eleonora Pieruccetti" tem o inglês na grade curricular e o estágio desenvolvido é apenas nas línguas românicas. É principalmente o trabalho realizado nessa escola que focalizo aqui.

É importante acrescentar que as escolas da rede municipal de ensino desenvolvem, desde 1995, o projeto Escola Plural, que permite város avanços nos projetos pedagógicos de cada escola, eliminando a seriação, eqüalizando as grades curriculares, etc. Acredito que essa especificidade favorece o desenvolvimento do estágio.

O estágio

O estágio desenvolvido atualmente tem como objetivos principais:

- possibilitar aos alunos da Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras da FaE o planejamento e o desenvolvimento de um projeto de iniciação às diferentes línguas;

- possibilitar aos alunos da escola o primeiro contato com uma língua estrangeira, escolhida por eles, através de atividades de iniciação realizadas em "oficinas" semanais de 2 horas cada.

Os alunos da escola podem, então, seguir cursos de duas horas semanais de iniciação à língua, cada semestre, durante aproximadamente dois meses. Agrupados de acordo com sua escolha e, quando possível, de acordo com sua idade, eles participam de atividades preparadas e orientadas por dois ou três estagiários, que ficam responsáveis pelo grupo. O fato de estarem em duplas ou trios permite o trabalho integrado e também favorece o trabalho de observação, já que um dos estagiários pode desenvolver as atividades tendo o(s) outro(s) como observadores.

Antes de começar o estágio, os alunos já tiveram um mês e meio, aproximadamente, de aulas na Universidade, onde discutem principalmente os fundamentos do ensino de línguas e os

objetivos desse ensino na escola, e esboçam um projeto qui poderia ser desenvolvido na escola.

A partir daí, o trabalho desenvolve-se da seguinte forma: num dos dias da semana, ida à escola para as aulas; no outro, na Faculdade de Educação, relato, discussão e avaliação das atividades realizadas na escola, na aula anterior, e preparação das próximas, inclusive com elaboração do material. As questões teóricas previstas no programa são vistas, muitas vezes, à medida em que são colocadas pelos próprios estagiários, a partir da prática, ou pela professora.

O encerramento das atividades tem sido feito através de um "Festival de Línguas", em que os diferentes grupos apresentam a toda a escola o resultado de seu trabalho: cartazes colados pelas paredes, apresentação de músicas, jograis, pequenas peças teatrais. Num dos semestres, o encerramento deu-se através da participação dos estagiários e dos alunos das turmas de língua estrangeira na “festa junina” da escola: quadrilha em francês, músicas, barracas vendendo produtos típicos (“chocolat chaud” na de francês, mini-“pizzas” na de italiano, “sangria” na de espanhol). Em todas essas atividades, pudemos perceber que os alunos haviam aprendido muito, apesar do número reduzido de aulas. Fatos da língua, evidentemente, mas principalmente muito sobre a cultura dos países onde as língua são faladas. Para muitos deles, foi a ocasião de despertar para questões completamente novas, a descoberta de um outro mundo. É importante lembrar que para muitos dos alunos das escolas públicas, o acesso a outras línguas além do inglês, é praticamente impossível. A oportunidade proporcionada pelo estágio significa, assim, a abertura de novas ‘janelas para o mundo”. Como o estágio tem sido realizado ora no turno da manhã ora no turno da noite, essa “descoberta” é ainda mais evidente para os alunos do noturno, a maior parte deles vindos de um percurso de “exclusão”, não só da escola mas também de outros bens culturais e simbólicos.

Avaliações realizadas com os professores das escolas e com os próprios alunos das escolas que participaram do projeto demonstram também o despertar de um grande interesse pelas línguas. O pedido para que o estágio continue no semestre seguinte têm sido unânime, por parte de todos eles.

Avaliação da experiência

Na avaliação dos estagiários que têm vivido a experiência, ela tem sido considerada como importante em sua formação como professores. Destaco, a seguir, alguns aspectos apontados por eles ao final da experiência.

- A descoberta de uma outra realidade do ensino de línguas estrangeiras, de uma outra organização escolar:

> *"A princípio achei que teria mais uma experiência de sala de aula como a que tive no CENEX durante os dois anos e meio de estágio. Já na primeira aula dada na Escola Municipal Eleonora Pieruccetti, percebi que esta seria uma experiência inédita e pude definir melhor os objetivos do estágio. "*[2]

E ainda:

> *"Apesar de dar aulas há bastante tempo, eu só tinha experiência com alunos de cursos ou escolas particulares e alunos adultos particulares. Lidar com a escola plural, que já é uma realidade, alunos de um outro contexto social, foi muito importante para o meu amadurecimento profissional.".*[3]

- Para muitos, é até mesmo a descoberta de uma outra realidade social:

> *(...) imaginava que o aluno da escola pública fosse aquele sujeito distante demais da minha realidade, totalmente carente e sem informação. Na verdade encontrei garotos inseridos num contexto social não tão desfavorecido como eu imaginava, que têm acesso a vários meios de comunicação e que não vivem à margem da sociedade. Apenas fazem parte de uma outra 'tribo'social."*[4]

> *Neste estágio houve uma mudança drástica no tipo de alunos a que estou habituada. Alunos que não tinham um objetivo definido e talvez alguns estivessem ali para cumprir uma obrigação como tantas que a escola impõe. A classe social também mudou e pude apreciar o risco da alienação na rotina das aulas particulares em que lido com uma minoria privilegiada que não corresponde à realidade deste país pleno de contradições."*[5]

Realidade que parece também mais próxima do futuro profissional:

> *"Existe uma boa perspectiva quanto à implantação do espanhol como língua obrigatória em todas as escolas públicas do país. Nós, futuros professores, provavelmente estaremos ministrando classes em escolas como a "Eleonora Pieruccetti' e os alunos com os quais trataremos serão do mesmo nível."*[6]

- A nova realidade muitas vezes amedronta, no início:

> *"Também imaginava que enfrentaríamos várias dificuldades. Período noturno, alunos mais velhos, repetentes, desinteressados, com problemas de disciplina, etc."*

E é interessante pensar que há grandes barreiras a serem vencidas por quem pretende ser professor:

> *"Este foi, praticamente o meu primeiro contato com escola, alunos, sala de aula, e para mim a mais positiva das experiências foi ter conseguido romper a barreira da timidez. Estar diante de umas 24 pessoas, me dirigir a elas sem grandes dificuldades e além do mais, passar conhecimentos, foi para mim uma vitória. "*[7]

- E, principalmente, provoca questionamentos*:*

> *"Como aproximar-me de adolescentes que têm uma atitude provocativa a maior parte do tempo? Porque eles agem assim? Falta de interesse? Falta de limites? Agressividade? Ou falta de preparo da minha parte para lidar com esse público de público?* [8]

- Para alguns, tem sido a descoberta ou a reafirmação de uma escolha profissional:

> *"No meu caso, passei por uma 'conversão' quase que total. Outrora eu nem imaginava ser professor, justamente por ter uma visão incompleta e desestimuladora da profissão."*[9]

E ainda:

> *"O pouco que me restava de dúvida quanto ao meu interesse em lecionar deixou de existir quando atingimos a quarta aula."*[10]

- Nesse momento, o fato de estarem em duplas ou trios, é a segurança necessária:

> *"Tenho certeza que só o fato de entrar pela primeira vez numa sala de aula, tendo ao meu lado uma companheira com experiência como a C. , contribuiu muito para minha segurança, permitindo-me um melhor desempenho."*[11]

A avaliação aponta problemas, evidentemente. Os próprios estagiários apontam a dificuldade do trabalho coletivo, o tempo sempre insuficiente para a preparação do material a ser utilizado em sala de aula, a fragmentação das discussões nas aulas na universidade. O pouco contato com os professores da escola, conseqüência da própria organização, é apontado por muitos:

> *"Não tivemos muito contato com os professores da escola. Creio que poderíamos ter trocado experiências, conhecido seus projetos, seus problemas e suas soluções."*[12]

Uma crítica que tem sido feita insistentemente é a respeito da duração do estágio, que é sempre considerada muito pequena. Alguns sugerem, inclusive, que ficássemos todo o semestre na escola, estendendo a disciplina por dois semestres para permitir a elaboração mais fundamentada do projeto a ser desenvolvido.

Além dos problemas levantados pelos alunos, coloco outras questões Talvez a maios importante delas se relacione com a impressão de uma certa desarticulação do conteúdo teórico do curso. As urgências do cotidiano da escola muitas vezes nos atropelam e inviabilizam leituras programadas, discussões previstas. Mesmo reconhecendo que nunca se esgotam as possibilidades de leituras e discussões num curso de um semestre, fica a pergunta: O que é o ideal? Um curso mais completo do ponto de vista da fundamentação teórica e mais distante da realidade da sala de aula? Ou o contrário? Busco ainda resposta para minhas questões, principalmente através das avaliações dos alunos, discussões com outros colegas que trabalham com a disciplina Prática de Ensino e leituras a respeito de formação de professores.

De qualquer forma, apesar dos problemas, acredito que a experiência tem proporcionado aos alunos a melhor "aproximação" da prática possível dentro das condições existentes, permitindo reflexões sobre sua formação e, principalmente, propondo questionamentos.

O fato de a preparação e avaliação das aulas ser feita de forma integrada com os estagiários das três línguas permite ainda toda uma discussão a respeito das representações construídas sobre as diferentes línguas, as diferentes culturas e suas conseqüências para a sala de aula.

O estágio tem também permitido a abertura de perspectivas de investigação para os alunos. Muitos dos questionamentos feitos durante a experiência têm acarretado outras leituras, têm sido tema de artigos, e até mesmo se constituído em projetos de pesquisa.

Para mim, responsável pelo estágio, essa experiência tem significado um passo adiante na busca de uma formação de professores reflexivos, que discutam o seu papel como educadores diante das questões colocadas hoje pela escola básica. Tem sido também a oportunidade de ampliar a discussão dos objetivos do ensino das línguas estrangeiras na escola básica, assunto sempre importante num contexto de discussão mais ampla sobre educação.

BIBLIOGRAFIA

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993

CASTELLOTTI, Véronique e DE CARLO, Madalena. La formation des enseignants de langue. Paris: Clé International, 1995

NOTAS

[1] Centro de Extensão da Faculdade de Letras, que oferece cursos de línguas à comunidade.
[2] Ana Patrícia – estagiária 99
[3] Silvana – estagiária 97
[4] Ivana – estagiária 97
[5] Ana Patrícia – estagiária 99
[6] Renata – estagiária 99
[7] Neli – estagiária 99
[8] Ana Patrícia – estagiária 99
[9] Edson – estagiário 97
[10] Paulo de Tarso – estagiário 97
[11] Leonardo – estagiário 97
[12] Jane D'Arc – estagiária 97

ENSINO DE LÍNGUAS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Sevane Maria Cortijo Costa Pinheiro
Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Coordenadoria de Projetos Especiais

Atualmente, existem na Rede Municipal de Campinas dois projetos de ensino de língua estrangeira: Projeto Francês e Italiano.

Esses projetos foram resultantes de parcerias entre a Prefeitura Municipal de Campinas, o consulado geral da França e da Itália através da Aliança Francesa de Campinas e da Casa d' Itália.

O projeto francês iniciou-se em 1993 e o Italiano em 1996. Na verdade, a criação do projeto deve-se ao Sr. Frank Laurent, diretor da Aliança Francesa de Campinas até 1997.Inicialmente ele consistiu na cessão de bolsas de estudos para alunos da Rede Municipal para alunos que cursavam a Aliança Francesa por um período de um ano, sendo que dois dentre um número de aproximadamente vinte e cinco prosseguiam os estudos com a bolsa integral.

A partir de 1995 deu-se início à formação de um grupo de professores licenciados em Letras para que pudesse ao final de dois anos iniciar os cursos de Francês nas escolas da Rede. Assim, a partir de meados de 96, dois professores começaram as aulas em quatro escolas. No ano seguinte, o número de escolas aumentou para seis e os professores continuaram em formação na Aliança Francesa. No início de 99 um outro grupo de professores começou a receber formação em Francês para que seja possível aumentar o número de escolas participantes do projeto.

Em relação ao Italiano, a Casa d' Itália de Campinas resolveu empreender a mesma experiência dando início a um grupo de professores em 96. Esses professores continuam em formação e no ano passado dois deles começaram os cursos em suas escolas. No início de 99 o número de escolas participantes do projeto passou para nove e os cursos estão sendo implantados paulatinamente.

Os alunos envolvidos nos projetos pertencem ao ensino fundamental e freqüentam os cursos fora do horário normal de aulas. Somente fazem parte do projeto os alunos que querem aprender uma segunda língua. Na maior parte das vezes é feita uma seleção, pois os grupos podem conter no máximo vinte alunos. Como projetos, eles não fazem parte da grade curricular.

A importância desses projetos consiste em vários fatores. O primeiro deles é possibilitar ao aluno que ele amplie sua visão de mundo face aos diversos aspectos culturais que lhe são apresentados, bem como a diversidade lingüística. O aluno questiona, reflete e percebe outras culturas, outras línguas além do Inglês, que interagem com as nossas.

É uma maneira de resgatar dentro do currículo escolar as perdas, uma vez que há alguns anos atrás o Latim e o Francês faziam parte da grade curricular oficial. O horizonte do nosso aluno é muito limitado quando se fala em língua estrangeira, pois imediatamente pensa nas aulas de Inglês que são ministradas em classes super lotadas e sem a menor condição de entrar em contato com a parte oral da língua, por falta de material, pela própria super lotação e o despreparo do professor nessa modalidade.

Os projetos dessa forma podem servir até como ponte de reflexão para o aluno do porquê da hegemonia do inglês na nossa cultura, mostrando-lhe que não seria uma boa opção ficar restrito ao aprendizado de uma única língua estrangeira.

O importante a ressaltar é que uma língua é o reflexo de uma cultura e as culturas Francesa e Italiana, são ainda um referencial não só para nosso país, como para o mundo todo. Esses projetos levam o aluno a conhecer aspectos culturais como por exemplo a origem dos ideais republicanos (revolução Francesa), os artistas (pintores e escultores), os museus, os escritores, os hábitos alimentares, a música as novas tecnologias na área científica, etc. Isso faz com que haja uma ampliação na visão de mundo do nosso aluno, que ainda é restrita em relação ao Velho Mundo. Dessa forma, há uma contribuição para a formação de uma consciência crítica desse educando diante da realidade, que no mundo atual tem que se adaptar a constantes mudanças, ser criativo, versátil.

Um segundo fator relevante presente nesses projetos é que eles auxiliam no ensino de língua materna. Como são línguas latinas, o aluno, durante o aprendizado da língua materna, faz analogias, reflexões, levanta hipóteses, aumentando assim, sua compreensão a respeito do funcionamento da língua materna e conseqüentemente da segunda língua.

Esses projetos também desenvolvem a interdisciplinaridade , principalmente em relação à História, Geografia, Educação Artística, Português e Inglês. Sabemos que atualmente, a interdisciplinaridade é fundamental no currículo escolar para se obter um bom desempenho nos estudos, pois sabemos que os conhecimentos não são estanques, desconectados, daí a razão das disciplinas serem trabalhadas conjuntamente,
inclusive as línguas estrangeiras. O Projeto de Línguas, assim, faz parte do Projeto Pedagógico da Escola.

Durante as aulas de Italiano e Francês, os alunos realizam atividades ligadas às diversas áreas. Exemplos dessas atividades são as músicas, as dramatizações, a confecção de cartazes, maquetes, o intercâmbio de cartas, etc.

Para finalizar, ainda há uma outra razão que justifica a importância desses projetos na formação do aluno que é a exigência cada vez maior do conhecimento de línguas decorrente da globalização. Um país, que pretende ingressar nesse processo, necessariamente, tem que investir no ensino de línguas para que as relações comerciais e culturais se ampliem.

Dessa forma, esses projetos não consistem apenas em oferecer um curso de língua estrangeira, mas também um curso que forneça ao educando subsídios para que ele se torne um cidadão participativo na sociedade atual.

A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS ANGLO-AMERICANOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA ESCOLA BRASILEIRA DE NÍVEL MÉDIO COM BASE NA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Janie Cristine do Amaral Gonçalves – UFPel

Este estudo sobre leitura teve origem na constatação de que textos literários estrangeiros são raramente lidos nas escolas, em particular, nas escolas de nível médio. Mesmo nas aulas de literatura, as escolas raramente incluem textos da literatura universal em seus programas e atividades de leitura. De certa forma, essa constatação e a reflexão sobre o efeito desta ausência na formação dos alunos e dos indivíduos em geral foram os eixos motivadores deste trabalho desenvolvido como tese de mestrado na UFRGS (1998), no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de literaturas de língua inglesa, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Bordini.

Dentre as forças motivadoras por detrás desta investigação sobre formas de se apresentar textos literários escritos em língua inglesa, está o reconhecimento da importância da leitura de textos literários e da educação estética como um todo no desenvolvimento dos indivíduos, em particular, durante a fase escolar. Além dessa consciência, há o reconhecimento de que o ensino precisa ser científico e informativo, mas também, humanístico, universal, multicultural, democrático, diversificado e não elitista nas escolhas das experiências de aprendizagem que devam ser oportunizadas aos alunos.

Na verdade, um dos objetivos que alavancaram o estudo era o de estudar formas para auxiliar na promoção da leitura de literatura na escola, encorajando também o contato dos alunos de língua inglesa com textos literários da língua alvo, respeitado o nível lingüístico de cada grupo. Poemas com linguagem clara ou pelo menos intrigantes para despertar a curiosidade e conduzir à pesquisa dos alunos existem nas antologias e

livros que promovem a leitura de textos literários. Considera-se que ler textos literários possa contribuir para sua educação estética, para o desenvolvimento de seu conhecimento de mundo, e para o despertar de seu compromisso enquanto indivíduos dentro de suas comunidades. Defende-se que, os alunos, por lerem mais e com orientação adequada, têm mais chances de aprender a apreciar a leitura de textos literários, a ponto de incorporarem essa atividade como algo regular em suas vidas.

Segundo Brumfit and Carter (1986), enquanto isso, ao lerem, os alunos também têm o benefício extra e natural de *aprenderem* a língua e de adquirirem conhecimento cultural e lingüístico. Além disso, ler textos literários estrangeiros, em particular, pode, também, promover a expansão do conhecimento literário, cultural e histórico a cerca das comunidades da língua estrangeira alvo. Nesse sentido, poderíamos justificar , inclusive, que os alunos de Inglês do curso secundário possam , eventualmente, ler obras narrativas longas do Inglês em sua versão em língua portuguesa , observados os objetivos colocados para a atividade. Além disso, atividades de leitura planejadas em conjunto entre o professor de língua inglesa e o de literatura brasileira poderão gerar grandes frutos pedagógicos. Não seria impossível imaginar que os alunos lessem obras mais longas da literatura inglesa em conjunto com obras da língua portuguesa e tivessem seleções destas obras lidas em inglês com a orientação do professor de língua. Em 1999, tive a oportunidade de colaborar com um trabalho semelhante em uma escola de nível médio no sul do Brasil (Escola Albert Einstein, trabalho sob coordenação da professora Rosane Nunes). Embora tenhamos conhecimento dos problemas genéricos do ensino de literatura, já na língua materna, acredita-se que a maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas requer desafios que envolvem a inter e a multidisciplinariedade..

A leitura de textos literários e de outras formas estéticas na escola de nível médio tem um papel político, social e educacional (KAMPF and LAUTER,1973), a arte literária, como a arte em geral, é essencial para a educação. Um exemplo disso é, segundo Zilberman (1986), o fato de que a leitura de textos literários pode também contribuir para a resolução de crises internas da educação, tais como a

ausência da discussão humanista e a falta de estímulo à participação e ao diálogo entre alunos, e entre alunos e professores na rotina da escola.

Como se não bastasse, os educadores brasileiros estão vivendo um momento histórico importante devido às reformas educacionais implementadas pelo governo federal a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996). Apesar das críticas à nova LDB e aos métodos do governo na sua implementação que grande parte dos educadores brasileiros têm, é preciso, ainda, aproveitar o tempo e o espaço de crítica e reflexão, durante a implementação desta lei, para quebrar velhas práticas, criar e testar novas propostas de ensino para a escola.

Embora movido por preocupações e indagações genéricas sobre a educação e a leitura em geral, o estudo desenvolvido na dissertação de mestrado se limitou a fazer uma investigação sobre condições, princípios e algumas estratégias de compreensão e interpretação, com base na teoria da Estética da Recepção, que possam auxiliar na leitura de textos literários em inglês nas aulas de língua inglesa das escolas brasileiras de nível médio.

Escolheu-se a teoria da Estética da Recepção para subsidiar a proposta teórico-metodológica deste estudo, por entender que este é um dos campos da teoria da literatura que tem mais a contribuir para o desenvolvimento da leitura na escola. Isso pode se dar, principalmente, através de programas de leitura de textos literários que partam da realidade do aluno, através do respeito pelas diferentes realidades sociais e culturais dos leitores. A força pedagógica da Estética da Recepção reside no seu reconhecimento do papel do leitor no processo de leitura de textos literários e nos demais princípios que esta concepção origina. Dentre esses, encontra-se a constatação do nível de indeterminação presente nos textos literários demonstrado por Wolfgang Iser (1978). Além desse, destacamos os estudos de Jauss(1984,1985) que contribuiram para o reconhecimento da função do prazer na leitura estética , do horizonte de expectativas do

leitor no processo de leitura e do potencial de emancipação que a leitura literária traz consigo Como se não bastasse, a Estética da Recepção deu uma nova visão à história da literatura através de Jauss (Veja Zilberman, 1989). De certa forma, a ER atribui um papel social e crítico à educação literária e dá liberdade aos professores para guiarem as interpretações que os alunos fazem sobre os textos, contanto que eles respeitem os horizontes de expectativas dos alunos e submetam essas interpretações ao julgamento crítico-histórico.

Uma vez que a leitura de textos literários anglo-americanos nas escolas de nível médio, nessa proposta da dissertação, envolve leitura em língua estrangeira, optou-se por investigar as visões sobre a leitura em língua estrangeira que vigoravam no período de desenvolvimento das idéias sobre recepção estética. O principal propósito foi buscar nos estudos da lingüística, informações sobre o processo de leitura e sobre sua pedagogia que tivessem sido desenvolvidas paralelamente aos estudos da Estética da Recepção, e que, pudessem ter alguma identificação com eles., . Além disso, buscavam-se aspectos que favorecessem ou justificassem o uso de textos literários estrangeiros na educação do aprendiz de língua estrangeira nos estudos da lingüística.

Constatou-se que pesquisas sobre leitura da área da lingüística desde o final dos anos sessenta desenvolveram alguns pontos em comum com os princípios da Estética da Recepção. Um desses é o ênfase que os lingüistas aplicados deram e dão à influência do conhecimento prévio dos alunos e do contexto no processo de leitura. Essas preocupações deram origem aos modelos de leitura *top-down* e, mais tarde, à modelos de leitura interativos. Veja o histórico apresentado em *Interactive Approaches to Second Language Reading*, publicado por Carrell , Devine and Eskey (1988). Desenvolvimentos mais recentes da perspectiva interativa são encontrados nas estratégias de leitura oriundas da abordagem comunicativa no ensino de línguas, privilegiando a troca de informações entre leitores e textos e vendo os leitores como sujeitos autônomos na recepção dos textos. Além disso, vários lingüistas, dentre eles, Alderson, J.C. e Urquhart, A H. (1989), reconhecem a importância dos textos literários na educação dos alunos de língua estrangeira. Dentre outras coisas, eles argumentam que textos literários podem ajudar os

alunos a superar barreiras lingüísticas e extra-lingüísticas vindas da história e da cultura da língua estrangeira.

A pesquisa de mestrado também apresenta uma análise de doze livros que pretendem orientar a leitura de textos literários anglo-americanos por alunos estrangeiros disponíveis no mercado brasileiro. Esses livros foram divididos em três categorias: *livros para alunos, livros de consulta para o professor e readers*. A análise comparou as idéias e estratégias de leitura apresentadas nesses livros com alguns dos princípios básicos da Estética da Recepção.

A análise indicou que a maior parte dos autores daqueles livros atribui aos textos literários a função de ensinar a língua estrangeira e a cultura da comunidade lingüística-alvo. Além disso, os livros analisados não fazem uso integral do potencial estético-literário dos textos, impossibilitando o acesso dos alunos à principal fonte de contribuição para sua *emancipação* que esses textos podem propiciar, seu caráter literário. Como se não bastasse, esses livros direcionam a maior parte de suas atividades e exercícios para o ensino da língua estrangeira com base nos textos apresentados. Comprovou-se, assim, mais uma vez, que a leitura de textos literários na escola têm sido historicamente submetida ao ensino de língua. O dilema entre o ensino de língua e a leitura de textos literários ainda é um problema a ser teoricamente discutido entre a teoria da literatura e a lingüística.

Ao longo do trabalho, foram também discutidas algumas alternativas para o tratamento de dificuldades relacionadas ao ambiente escolar e outras referentes à educação a longo prazo de alunos leitores, à formação profissional dos professores e às políticas educacionais locais e nacionais.

.

Finalmente, na última parte do trabalho, com base na teoria da Estética da Recepção, e nas pesquisas existentes sobre os horizontes de expectativas dos alunos de Porto Alegre e região metropolitana, são discutidos alguns pontos que dizem

respeito à seleção de textos e também são sugeridos alguns princípios básicos e estratégias para uma aplicação dessa teoria no desenvolvimento de atividades de leitura de textos anglo-americanos nas escolas brasileiras de ensino médio. Como exemplo, são propostas estratégias e atividades de leitura usando textos literários de língua inglesa.

A pesquisa pretendeu apenas sugerir alguns elementos que possam auxiliar na discussão e construção de novas práticas de leitura. Nessa perspectiva, os textos literários não são usados para ensinar língua e têm seus caracteres literários, estéticos e culturais explorados, mas com os efeitos *emancipatórios* da leitura estética mantidos. De acordo com este estudo, isso pode ser efetuado através de exercícios que privilegiem as experiências prévias dos alunos e seus horizontes de expectativas, e a relação entre o leitor e o texto, ambos dentro de seus contextos históricos.

Todavia, o estudo da relação entre a literatura estrangeira e o ensino de línguas ainda merece maior investigação e discussão teórica. Além disso, um processo de contínua elaboração, análise e testagem de propostas metodológicas envolvendo a leitura de textos literários por alunos estrangeiros é estritamente necessário para o desenvolvimento das pesquisas nesta área.

As propostas de leitura apresentadas neste trabalho não ignoram os diferentes níveis de habilidade lingüística dos alunos de língua inglesa das escolas de nível médio, prevêem que os professores desenvolvam criativamente estratégias de acordo com os níveis lingüísticos de cada grupo de alunos, e se acharem mais produtivo, leiam alguns textos mais longos em língua portuguesa, relendo os trechos de extrema riqueza lingüística e literária na língua estrangeira, como mencionado anteriormente.

No entanto, as propostas deste trabalho demonstram que as atividades de leitura devem sempre desafiar os alunos para que seus *horizontes* possam ser verdadeiramente estendidos. Lembra-se, ainda, que outro argumento central da

proposta desenvolvida é que os textos literários não devem ser usados para ensinar língua deliberadamente, dentre outras razões, pelo simples fato de os alunos aprenderem língua naturalmente ao lê-los e pelo fato de os alunos tenderem a perder todo o estímulo e curiosidade literária ao serem exigidos exercícios gramaticais a cerca dos textos literários. Defende-se que, se os itens lingüísticos precisam ser contextualizados e analisados, textos não-ficcionais são mais adequados para tal. Textos literários deveriam ser reservados para conferirem práticas de leitura que venham a contribuir para o aumento da competência dos alunos em leitura criativa, literária, filosófica, crítica, social.

Finalmente, reconhece-se o fato de que há mais material publicado sobre o ensino de leitura e em específico sobre a leitura de textos literários estrangeiros, do que aqueles reunicos na primeira fase da pesquisa.. Junto de uma revisão contínua e da reunião de mais informações sobre o assunto, a fase atual deste trabalho inclui o delinear de mais atividades de leitura e sua testagem em escolas de nível médio para verificar sua viabilidade e como podem ser aperfeiçoadas. Do ponto de vista metodológico, busca-se, atualmente, diversificar os tipos de textos, quanto a sua origem, tempo histórico e temática. Além disso, procura-se auxílio nos estudos da Semiótica (Hodge and Kress,1988) para ampliar o nível da análise dos textos, facilitar a utilização de outros textos estéticos e de outras linguagens (Benton, 1985,1992), e ampliar a perspectiva intertextual da proposta de leitura contida no trabalho inicial.

Referências Bibliográficas: :

ALDERSON, J.C. e URQUHART, A H. (ed.) *Reading in a Foreign Language* New York: Longman, 1989.

AGUIAR, V. BORDINI, M. G. *A Formação do Leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BENTON, M. *Teaching Literature and the Visual Arts*. Buckingham: Open University, 1985.

_____, M. *Secondary Worlds: Literature Teaching and the Visual Arts.* Buckingham: Open University Press,1992.

BRUMFIT, Chistopher J. e CARTER, Ronald A. (eds) *Literature and Language Teaching*. Hong Kong:Oxford,1986.

CARRELL, Patricia. L.,DEVINE Joanne and ESKEY, David E. (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge Press,1988.

GONÇALVES, Janie C. do Amaral. *The reading of English language literary texts in Brazilian secondary schools based on the principles of the Aesthetics of Reception.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

HODGE, Bob and KRESS, Günther. *Social Semiotics*. Cambridge:Polity Press in association with Basil Blackwell, 1988.

ISER, Wofgang. *The Implied Reader.* Baltimore, The John Hopkins University Press,1978.

JAUSS, Hans Robert. *Toward an Aesthetic of Reception. Theory and History of Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

_____ *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Theory and History of Literature. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

KAMPF and LAUTER (ed.) *The Politics of Literature _ Dissenting Essays on the teaching of English. Vintage Books* - A division of Random House, New York, 1973.

KRESS, Gunther. *Against Arbitrariness: the social production of the sign as a* ***foundational issue in critical discourse analysis*****.** Discourse and society v.4, number 2.,1983

KRESS, Gunther. *Linguistic processes in socio cultural practice*. London, 1989.

ZILBERMAN, Regina. (ed) *O Ensino de Literatura no Segundo Grau*. Cadernos da ALB. Porto Alegre: Mercado Aberto,1986.

_____ *A leitura e o Ensino da Literatura*: *Repensando o Ensino*. São Paulo: Contexto,1988.

_____ *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

III Seminário sobre Leitura e Vestibular

Bernadete Abaurre
Comissão do Vestibular da UNICAMP

A leitura no vestibular transcende a prova de língua portuguesa. A obviedade desta afirmação apenas reforça a necessidade de se estudar e se analisar a relação texto-leitor em situações formais de avaliação, como as que ocorrem em provas de vestibular. Nossas principais questões para este encontro são:

- A relação entre a capacidade de redação do candidato e seu universo e suas práticas de leitura.
- Os estratégias e protocolos de leitura supostos, consciente ou inconscientemente, nas questões de vestibular.
- Os modelos de avaliação e suas implicações para o ensino da leitura.

Comunicações:

Programa de leitura discente do Colégio Militar do Rio de Janeiro
Isaías Luís Araújo Jr

Cursinho DCE-Unicamp: alternativa
para o processo de formação de pré-vestibulandos
Luciana Savioli Lujan e Vanessa Alves Pinto

A Literatura no Vestibular da UFES
Andréa Antolini Grijó

A relação texto/leitor/avaliador em redações de vestibular
Marilurdes Zanini e Renilson José Menegassi

Avaliação de redação no vestibular: implicações entre a leitura e a escrita
Márcia Manir Miguel Feitosa e Teresinha de Jesus Baldez e Silva

Foto de **Márcia Abreu**

PROGRAMA DE LEITURA DISCENTE DO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO

Isaías Luís Araújo Júnior (Colégio Militar do Rio de Janeiro)

O Programa de Leitura Discente tem por objetivo desenvolver o gosto pela leitura e criar o hábito da leitura. É composto de diversas atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Possui caráter voluntário e extracurricular. Os alunos são motivados a participar, jamais obrigados.

Atividades desenvolvidas em 1999:

Pesquisa sobre os hábitos de leitura dos alunos.

A pesquisa tem como objetivo verificar o comportamento do aluno em relação à leitura, para isto, devem ser aplicados questionários individuais. Esta pesquisa é realizada em dois momentos: 1° e 4° bimestres (verificando se o PL influenciou o gosto pela leitura) , cabendo à SsLP, através de seus professores, a aplicação e à STE, a tabulação.

Semana de Cinema

Através da exibição de filmes que apresentem características das narrativas trabalhadas em sala de aula e/ou temas transversais, busca-se promover o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

Concurso de 6 de maio

Apresentando como tema o contexto histórico-social do CMRJ, esse concurso tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura, pesquisa e escrita.

Gincana Literária

É constituída de diversas atividades, como pesquisa, expressão oral com criação espontânea de textos e escrita de textos. Seus objetivos são ampliar o gosto pela leitura e escrita e incentivar o uso das bibliotecas pelos alunos.

A Hora do Conto

O gosto pela leitura é incentivado mediante a representação oral de diversos contos pelos professores, na biblioteca.

Feira de livros e Mandala Literária

O objetivo dessa atividade é promover o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos e estimular o gosto pela leitura, utilizando-se para isto de exposições de livros através dos stands das editoras convidadas, apresentação de poetas, contadores de histórias, grupos de teatro, e exposição de arte e música.

Monitoria de Redação

Objetiva a orientação dos alunos do Ensino Médio que apresentam sérias deficiências na produção de textos. Alunos voluntários, possuidores de habilidades lingüísticas no campo da escrita, desenvolvem trabalhos junto aos colegas, colaborando, assim, para melhorar o nível das redações destes.

Sala de Leitura

No decorrer do ano letivo, os alunos têm à sua disposição jornais e revistas atualizados.

Uso da biblioteca do CM

Essa atividade visa desenvolver o hábito da pesquisa e, principalmente, o gosto pela leitura, utilizando-se de atividades interdisciplinares propostas pelos professores. Essa atividade deve ser planejada para acontecer ao longo do ano letivo.

Encontro com os autores

Tem como objetivo promover o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos e deverá ocorrer através de lançamentos de livros, palestras e debates.

Clube de leitura

O objetivo dessa atividade é incentivar o gosto pela leitura utilizando-se, para isto, de empréstimo e trocas de livros entre os alunos. A atividade ocorre durante todo o ano letivo, no horário do recreio.

Pró-ler

Essa atividade tem como fim ampliar o nível de conhecimento do aluno no âmbito da leitura e da escrita e visa integrar o CMRJ com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, utilizando-se, para isso, de atividades que ela oferece à comunidade. São essas as atividades: palestras, debates e apresentação de contadores de histórias.

Visitas a bibliotecas externas

Esta atividade visa incentivar o hábito da utilização de bibliotecas e o gosto pela leitura, o que permite, ainda, ao aluno, ter acesso a importantes espaços destinados à cultura e à arte, estimulando o interesse

CURSINHO DCE-UNICAMP: ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PRÉ-VESTIBULANDOS

Luciana Savioli Lujan
Vanessa Alves Pinto

O Cursinho DCE-Unicamp, contando com 51 professores e com a capacidade atual para aproximadamente 1000 alunos, é um projeto social encaminhado por estudantes da Unicamp com dois objetivos básicos: contribuir para o acesso do aluno carente à universidade e possibilitar a formação de alunos e professores, formação esta permeada pelo conceito de cidadania.

Entendemos por cidadão o indivíduo atuante em sociedade, que cumpre com seus deveres e exige seus direitos de forma consciente e política, nos mais variados ambientes sociais; é também aquele que, através do processo de aquisição do conhecimento, inclusive o formal, desenvolve olhares e atitudes críticas e consegue, mesmo inserido no domínio da comunicação de massa, atuar pela melhoria da sociedade ou do grupo em que vive. Não é um ser passivo, capaz apenas de receber informações, conceitos e idéias prontas, mas de digeri-las e transformá-las, seja ideologicamente ou em uma praxis. Concomitantemente, defrontamo-nos com um enorme desafio: conhecer e sanar os problemas de formação dos alunos, consolidar os conhecimentos do 2º grau e direcionar a aplicação destes ao contexto vestibular, além de desenvolver atividades culturais que permitam a formação de alunos críticos e atuantes na sociedade. O projeto de construir cidadãos, mais que apenas alunos preparados para os vestibulares e que atuem em sua cultura e sociedade, deve levar em conta a bagagem cultural e a realidade sócio-econômica dos mesmos.

Para isso, apoiamo-nos em projetos sociais, pedagógicos e atividades culturais, grande parte destas contando com a interdisciplinaridade que, aqui, não é um conceito dado, mas que também se encontra em processo de construção, para justamente formar o indivíduo capaz de ler criticamente e de múltiplas formas o mundo em que vive.

Passamos agora a descrever, de maneira sucinta, os projetos sociais e pedagógicos e as atividades culturais, que vêm sendo desenvolvidos no Cursinho DCE-Unicamp. Vale lembrar que a classificação como Cursinho Alternativo se deve aos dois campos de projetos, tanto da área social (para além da distribuição de bolsas a alunos carentes, as atividades culturais e alguns simulados são abertos à comunidade de Campinas) quanto da área pedagógica.

Projetos Sociais:

1- Distribuição de aproximadamente 540 bolsas de estudo que variam de 10 a 100% de acordo com o desempenho obtido no processo de seleção para o cursinho somado a critérios sócio-econômicos dos alunos.

2- Criação de 21 monitorias (secretaria, biblioteca, salas de aula, programa de orientação vocacional, serviços de rua) para alunos carentes que, sem emprego, não têm como se manter no cursinho.

Estes projetos sociais têm acompanhamento e supervisão do coordenador geral, Alexandre Barros (parte administrativa), da coordenadora pedagógica, Andréa Regina Simeira, da assistente social, Sueli Absalonsen e da psicóloga, Adriana De Grecci Sassi.

Desde 1998, a Fundação Educar DPaschoal vem fazendo parceria com o Cursinho DCE-Unicamp, cedendo seu espaço para nossos trabalhos, investindo em projetos e, em especial, colaborando este ano com doações para a formação de nossa biblioteca, incluindo a doação de dois microcomputadores e vinte carteiras universitárias.

Projetos Pedagógicos:

I. Da Formação de Alunos

1. Programa de Orientação Vocacional

Sob a responsabilidade e organização da pedagoga Maria Cristina Johnson e da psicóloga Adriana De Grecci Sassi, junto ao monitoramento diário de dois alunos, este programa de orientação vocacional atende por semestre 1000 alunos em média (entre reincidência e alunos de fora) e inclui os seguintes blocos de orientação e informação profissional:

a) Evento: Fórum de Profissões

Este evento foi realizado em junho e contou com a presença de aproximadamente 400 alunos, que assistiram a palestras e tiraram suas dúvidas com profissionais pertencentes à área de seu maior interesse (Exatas e Tecnológicas, Biológicas, Humanas ou Artes).

b) Mostra permanente no Cursinho: Galeria de Profissões

Esta galeria de profissões é permanente e feita através da exposição de 40 posters que tratam das relações entre o conhecimento de si, do mundo do trabalho e da educação .

c) OIT – Oficina de Informação para o Trabalho

Trata-se de um programa introdutório de envolvimento na elaboração de planos de vida, trabalho e educação que se desenvolve em sessões semanais de 2 horas e objetiva auxiliar os participantes a identificar e explorar áreas ocupacionais ou carreiras que possam ser de seu interesse.

d) Atendimento complementar à OIT - Sondagem Auto-Dirigida

É atividade integrante da OIT, com os seguintes objetivos: apoiar a decisão já tomada ou sugerir outras possibilidades; auxiliar o participante que está indeciso a definir um pequeno grupo de ocupações para um exame mais detalhado; ajudar o participante a explorar a carreira que quer seguir.

e) SIPE – Serviço de Informação Profissional e Educacional

Este serviço trata de profissões, cursos, escolas e processos seletivos e inclui guias, arquivo de informações, vídeos e cadastro de profissionais dispostos a atenderem alunos. Todos estes recursos podem ser acessados permanentemente na biblioteca do cursinho.

2. Programa de Estudos, complementação do Programa de Orientação Profissional e Aconselhamento

Sob responsabilidade da psicóloga Adriana De Grecci Sassi, este programa se subdivide em dois campos:

a) Orientação de estudos por grupos e individual: atendimentos que visam orientar a organização de estudos regulares para quem tem baixo aproveitamento, expectativas elevadas e pouco tempo disponível para estudos. São realizadas programações de horários de estudos e é sugerida um melhor método possível para estudar as diversas disciplinas (leituras prévias da teoria antes do início dos exercícios, realização de resumos, que trabalhem ao mesmo tempo com a memorização, a redação, a economia de tempo no momento de revisão dos conceitos etc.). Outro serviço ampliado deste campo é a recepção de reclamações e insatisfações por parte dos alunos e uma posterior conversa com os respectivos professores para a adaptação ou melhoria do método das aulas.
b) Orientação profissional: voltado para o aluno que, ainda indeciso quanto à escolha de uma carreira depois de passar pelo Programa de Orientação profissional acima descrito, procura este serviço para conversas e aconselhamento individual.

3. Aulas de aptidão para artes cênicas, dança, música, arquitetura e odontologia

Sob a responsabilidade do professor Helias Cohen (artes) e outros profissionais formados nas respectivas áreas, são oferecidas, nos finais de semana, aulas especiais para os alunos que pretendem ingressar nos cursos que exigem o teste de aptidão.

4. Biblioteca

Com um acervo de aproximadamente 2.500 obras (livros, periódicos e vídeos) a biblioteca do cursinho DCE-Unicamp ainda é pequena e incipiente, no entanto, tem contribuído para que alunos mais carentes se matenham sempre informados através da leitura de jornais e revistas e ainda tenham acesso às obras obrigatórias dos vestibulares. Além disso, o Cursinho possui uma pequena coleção de vídeos que podem ser emprestados para os alunos e um pequeno espaço de estudo para aqueles que, por qualquer motivo, encontrem dificuldades de estudar em casa.

5. Simulados

Contando com a participação de todos os professores para a preparação e correção, o cursinho realiza, anualmente, no mínimo 4 simulados – Primeira e Segunda Fase Unicamp e Fuvest.

6. Plantões de Dúvida e Temáticos

Realizados por todas as disciplinas em diversos horários para atender aos alunos dos três períodos, os plantões se voltam para a eliminação de dúvidas individuais com relação à disciplina a que se referem. Há ainda os plantões temáticos, que funcionam como aulas extras sobre os assuntos dos quais os alunos tiveram mais dúvidas até então.

7. Lanterna Mágica

Trata-se de um projeto da área de literatura que visa ampliar a formação cultural de nossos alunos e incentivar a realização de uma atividade interdisciplinar, pois conta sempre com a participação de professores de áreas diferentes para a apresentação e discussão de um filme. As sessões são semanais e exigem uma pré-seleção de filmes que abordem tópicos interessantes para a discussão entre as áreas. Seguem alguns exemplos de filmes já exibidos e respectivos tópicos discutidos:

Blade Runner (professores de geografia e história)
Tópico – modernidade e globalização
O nome da rosa (professores de história e literatura)
Tópico- reflexão sobre dogmas da Idade Média
O último imperador (professores de história)
Tópico – Revolução Chinesa e Imperialismo
Ilha das Flores e Água – (Professores de redação, biologia, geografia, literatura)
Tópico –técnica cinematográfica do curta-metragem e do documentário, a poluição, sistema de produção capitalista)
Ligações Perigosas – (professores de redação)
Tópico – feitura de cartas, persuasão, vida na corte)
O mal da lua (filme Kaos) – (professores de literatura, gramática e redação)
Tópico – Figuras de linguagem e interpretação
Outras histórias – (professores de literatura)
Tópico – adaptação fílmica da obra de Guimarães Rosa "Primeiras Histórias"
!492 – A Conquista do Paraíso (professores de história e literatura)
Tópico – A descoberta da América no tempo das navegações
Além do cidadão Kane – (professores de redação)
Tópico – Ética, mídia e manipulação
Os meninos do Brasil (professores de biologia e história)
Tópico – A clonagem, nazismo, a figura histórica de Joseph Mengheli

8. Outras Atividades Culturais:

Encontro com ex-alunos

Todos os anos, no início do semestre, o Cursinho promove um encontro entre ex-alunos, ingressantes na universidade, e alunos atuais, para que aqueles possam contar um pouco de sua experiência dentro do cursinho para os novos alunos e como estão vivenciando seu momento de ingresso na universidade.

Tarde das Quatro Artes/ Festival de Artes

Este evento cultural conta com diversas apresentações artísticas entre dança, música, literatura e teatro, realizadas pelos próprios alunos do cursinho, em especial, aqueles que freqüentam as aulas de aptidão e pretendem ingressar em cursos da área de artes.

Maratona Cultural

Trata-se de um evento que ocorre durante um domingo e conta com a participação de todas as áreas. Cada área prepara uma prova cultural a ser realizada por grupos de alunos, como numa gincana.

Tarde das Exatas

Este evento é de responsabilidade dos professores que ministram matérias da área de exatas. Estes devem preparar provas que cobrem dos alunos conhecimentos específicos da área ou que exijam elaboração ou observação de experimentos.

Vigília de Poesia

Este evento é programado e organizado pela área de Literatura e conta com a participação de todos os alunos, professores e mesmo pessoas sem nenhuma relação com o Cursinho que queiram expressar-se poeticamente através da declamação de poemas (próprios ou não) e da adaptação de textos poéticos através da música, do teatro ou da dança.

Acampamento

O acampamento de professores e alunos ocorre em algum lugar longe da urbanidade. Este evento acontece num momento em que os alunos já se encontram altamente pressionados pelo estresse do vestibular e, portanto, visa contribuir para um relaxamento através de um maior contato com a natureza, conhecimento maior do grupo com o qual se convive, além, é claro, de acabar sendo um momento e um espaço privilegiados para atividades culturais.

II. Da Formação de Professores

1 - Processo de Seleção

Todos os professores do Cursinho DCE-Unicamp são alunos da Unicamp de graduação ou pós, que passam por um rigoroso processo de seleção, o qual se inicia com um questionário respondido no ato da inscrição, passa por uma prova escrita, dinâmica de grupo com a psicóloga e termina com uma aula-teste avaliada por uma banca composta por professores da área, alunos de pós-graduação da Unicamp e ex-alunos do cursinho.

2 - Estágio Supervisionado

Todos os professores selecionados devem conceber o cursinho como um laboratório onde deverão vivenciar experiências a fim de atingirem uma boa formação profissional. Para tanto, estes professores devem assistir e relatar por escrito no mínimo 20 horas de aulas de quaisquer matérias e professores. Este estágio é supervisionado pelo coordenador de cada área.

3 - Aulas Monitoradas ou Interdisciplinares

Os professores em formação são convidados a ministraram aulas juntamente com um professor de sua área ou então a ministrarem aulas que serão observadas e acompanhadas por professores da área ou pela psicóloga.

Todos os professores, independentemente do tempo que atuam no cursinho, têm a possibilidade e devem, sempre que possível, ministrar juntamente com

professores de outras áreas tópicos que considerem interdisciplinares. Esse tipo de aula tem nos trazido resultados extremamente positivos no que diz respeito à produtividade e interesse dos alunos.

4- Cursos de Capacitação

O Cursinho oferece semestralmente cursos de formação docente em que os professores com mais tempo de atividade docente dão dicas para os professores ainda em formação e trocam experiências.

III. Do Profissional

1- Reuniões pedagógicas semanais com coordenadores de área

Nestas reuniões o coordenadora pedagógica do Cursinho expõe as principais questões a serem resolvidas e levadas pelos coordenadores aos os membros de sua respectiva área, são discutidas as datas e preparação para os diversos eventos pedagógicos entre outros.

2- Participação em reuniões periódicas de área e panejamentos gerais

O coordenador de cada área convoca reuniões periodicamente, nas quais são discutidos eventuais problemas a serem superados, atividades a serem coordenadas pela área, preparação de material para apostila e simulados e troca de experiências bem sucedidas em sala de aula. Além dessas reuniões de área, há também as reuniões gerais, em que se definem datas e organizadores de eventos, projetos sociais e pedagógicos, critérios de avaliação de professores e de atribuição de aulas.

3 - Participação e organização de atividades pedagógicas e culturais

Todos os professores devem ser parte atuante no cursinho e, para tanto, devem participar e ajudar a organizar atividades pedagógicas e culturais.

4 - Contribuição na preparação do material didático e de simulados

Considerando que nosso material não é algo fechado e completo, mas sim um material de excelência que é construído a cada dia, todos os professores têm a oportunidade de criticar e colaborar para o aperfeiçoamento do material. Além disso, todos têm a responsabilidade de colaborar na formulação de questões para os simulados e os professores de redação, em especial, devem formular, não só para os simulados, mas constantemente, temas inéditos para redação.

5 - Avaliação de professores através de questionários para alunos

Estes questionários são distribuídos ao alunos no final de cada semestre para um trabalho de avaliação do professor e discussão posterior com as coordenadoras deste processo (psicóloga e coordenadora pedagógica).

A contribuição da área de Língua Portuguesa na formação dos alunos do cursinho DCE-Unicamp.

Luciana Savioli Lujan
Vanessa Alves Pinto

A área de Língua Portuguesa (Redação, Gramática e Literatura) tem procurado alternativas para um trabalho diferenciado que não vise somente à aprovação dos alunos no vestibulares, mas também, e principalmente, à formação de leitores críticos e conscientes do papel que devem exercer na sociedade. Para tanto, partimos de alguns conceitos que consideramos imprescindíveis para a formação de um leitor/escritor competente e crítico.

Em primeiro lugar, é preciso mostrar ao aluno a relação existente entre poder e linguagem, enfatizando sempre a importância do domínio sobre a norma culta, pois o não domínio desta pode significar exclusão em muitas situações. O aluno precisa ter consciência de que o leitor/escritor competente não é aquele que sabe somente decodificar e escrever palavras, mas aquele que não se intimida diante de qualquer texto, sendo capaz de fazer múltiplas leituras de um mesmo texto, perceber ideologias, cotejá-lo com outros textos já lidos e com o conhecimento de mundo que possui para, então, ter condições de formular sua própria opinião a respeito do que leu e, se necessário, exprimi-la oralmente ou por escrito de maneira clara, concisa e coerente.

No entanto, enfatizar a importância e contribuir para o domínio da norma culta não significa, em hipótese alguma, perpetuar a idéia de que tal norma é a mais correta e a que deve ser utilizada em qualquer tipo de situação. Ao invés disso, fazemos questão de salientar que as variedades lingüísticas, assim como a norma padrão, fazem parte da língua e, de maneira alguma, são piores do que a norma culta, podendo ser utilizadas em determinados contextos. Por isso, é de extrema importância deixarmos clara a idéia de adaptação contextual da fala e da escrita; em outras palavras, é preciso mostrarmos que a maneira de nos expressarmos é sempre determinada pelo contexto, afinal, seria estranho, por exemplo, que um jovem, em uma conversa informal com amigos em um barzinho, exibisse uma fala extremamente formal.

Em nossa experiência, temos sentido uma certa resistência inicial, pois os alunos, de uma maneira geral, acreditam nos conceitos de “certo” e “errado”, fortemente enraizados por um ensino tradicional de língua, ou seja, acreditam que há uma única maneira de se expressar em toda e qualquer situação, considerando como errado tudo aquilo que esteja fora da norma padrão. As diferenças contextuais e as diferenças entre língua falada e língua escrita são pouco ou nada refletidas por esses

alunos no decurso de suas vidas escolares. A partir de tal experiência, pudemos perceber que nosso desafio era maior do que conhecer e suprir as defasagens trazidas do ensino fundamental/médio, consolidando o domínio sobre a norma culta e direcionando a aplicação desta ao contexto do Vestibular, mas também construir conceitos de linguagem imprescindíveis para a competência do leitor/escritor.

Para atingirmos nosso objetivo, temos em mãos uma ferramenta preciosa e fundamental: a oportunidade de construirmos nosso material didático de acordo com as intenções de nosso ensino. Em princípio, nosso material de gramática trata das diferenças entre fala e escrita, mostrando que a primeira, em geral, é mais informal e descuidada, com marcas bastante típicas como as repetições, as pausas, o uso de gírias etc., enquanto a segunda, em geral, é mais formal e cuidada, atendo-se mais às regras gramaticais impostas pela norma culta; no entanto, o grau de formalidade da primeira pode variar a depender do contexto em que o falante se encontra; e o da segunda, a depender do propósito ou do tipo de efeito desejado por quem a emprega. Neste sentido, o material de redação se preocupa em mostrar como a oralidade pode interferir de maneira negativa no texto escrito.

Um outro ponto bastante forte do material de gramática é a reflexão sobre a variação lingüística, mostrando a importância das variedades dialetais, sejam elas regionais, sociológicas ou contextuais. Neste momento, aproveitamos para destacar que nenhuma língua é imutável e uniforme e que a variação é uma característica intrínseca às línguas, e assim, reforçamos a importância da modalidade padrão a fim de evitar que a língua se perca no tempo ou que as pessoas deixem de ter a oportunidade de se comunicarem sem maiores problemas. Ao falarmos das variedades, não podemos deixar de enfatizar que, na fala, tais variedades são utilizadas de acordo com o contexto e, na escrita, somente são utilizadas quando há um propósito específico do escritor em produzir um determinado efeito estilístico. Este último ponto também é levado em consideração pelo material de redação ao abordar narrativa e carta. No caso da narrativa, parece óbvio que a construção de determinados personagens e contextos exige a adaptação da modalidade. Por exemplo, seria complicado construir um personagem caipira que se utilizasse da modalidade padrão em sua fala. Por outro lado, é preciso que o aluno tenha clara em sua mente a diferença entre o discurso do personagem e o discurso do narrador. No caso de carta argumentativa, o aluno somente deverá abrir mão do uso da modalidade padrão quando o uso de alguma variedade for coerente com uma máscara que, porventura, o aluno deseje criar a fim de reforçar sua argumentação, tomando o devido cuidado para não ser incoerente com tal máscara em nenhum momento. Ainda com relação ao uso criativo da linguagem ou à presença de variedades no texto escrito, o material de literatura discute tais questões ao abordar autores do Modernismo, como Mário de Andrade e Guimarães Rosa.

Leitura e interpretação são pontos essenciais nos três materiais (gramática, redação e literatura). A apostila de Gramática explora variados tipos de textos: recortes de jornal e revista, textos literários (inclusive poemas), tirinhas humorísticas e piadas, propagandas publicitárias e músicas. A intenção, além de tornar o material mais criativo e interessante, é mostrar as várias maneiras de expressão na língua falada e na língua escrita. Nosso esforço se dá no sentido de que os alunos deixem de fazer uma leitura superficial ou ingênua tanto de discursos orais quanto de discursos escritos, percebendo, em primeira instância, quais as características e intenções do locutor/escritor, se este fala ou escreve norteado por interesses que vão além dos seus próprios; em segundo lugar, analisando o interlocutor ou público ao qual aquele se dirige e, ainda, qual assunto e de que maneira este é abordado. Os alunos são

instigados a fazer uma análise profunda de textos, percebendo o que está nas entrelinhas, que ideologia está por trás de cada texto, os tipos de argumentos utilizados, as estratégias de interlocução, de que modo os recursos lingüísticos são utilizados de maneira a fazer com que o locutor atinja suas intenções.

Desejamos também que o aluno perceba que a boa leitura de um texto depende, sobremaneira, de uma boa leitura de mundo, ou seja, ao interpretarmos um texto não devemos nos prender exclusivamente a ele, mas o relacionarmos a outras situações parecidas com as quais já tenhamos tido contato em algum momento de nossas vidas. Além disso, enfatizamos a importância da leitura não somente de textos, mas também de situações e, em especial, da situação do vestibular. Realizamos com eles uma leitura dos vários tipos de vestibulares, evidenciando através de provas que foram aplicadas ao longo dos anos quais são as características mais marcantes dos vestibulares mais famosos do país, incentivando-os e mostrando quais são os melhores caminhos para se prepararem para os vestibulares pelos quais venham a optar.

Além disso, não nos agrada a idéia de trabalhar cada uma das áreas da gramática de maneira estanque, como se elas fossem independentes entre si. Fica evidente em nosso material a tentativa de relacionar conceitos morfológicos, sintáticos e semânticos e a crítica a alguns conceitos redondos da gramática tradicional que não se mostram tão eficientes quando aplicados à realidade, despertando dúvidas bastante pertinentes. No entanto, admitimos que ainda temos um longo caminho a percorrer neste sentido e ainda não atingimos plenamente nossos objetivos, pois, em alguns momentos, pelas próprias exigências dos vestibulares, nos vemos obrigados a ensinar alguns conceitos impostos pela gramática que exigem capacidade de memorização por parte do aluno em detrimento do raciocínio e uso criativo da língua como, por exemplo, a formação dos tempos verbais em língua portuguesa.

A área de gramática trabalha intimamente conectada à área de redação, afinal, a intenção não é ensinar a gramática pela gramática, mas ensiná-la de forma que possa ser aplicada aos textos. É preciso que os alunos percebam o que pode beneficiar ou prejudicar sua modalidade escrita e também quais os recursos lingüísticos que possibilitam uma boa coesão e, conseqüentemente, uma boa coerência.

O material de redação prioriza a discussão de temas dos mais variados vestibulares e os respectivos tipos de textos exigidos por cada proposta, sempre no caminho da leitura crítica e aprofundada dos temas e da coletânea, esta última exclusiva do Vestibular Unicamp. É preciso deixar claras as diferenças entre os tipos de texto, incentivando, em especial, a boa argumentação na dissertação, a persuasão coerentemente construída a partir da imagem do interlocutor na carta argumentativa e a boa construção dos elementos fictícios na narração. Para tanto, utilizamos um método que tem se mostrado bastante eficiente em nossa prática: a análise em sala de textos dos próprios alunos, evidenciando e corrigindo eventuais problemas e também enfatizando benefícios que, porventura, haja no texto. O aluno precisa perceber o que é um projeto de texto claro e o que prejudica a clareza do mesmo. Nesse sentido, refletir a partir de textos já escritos tem repercutido sempre positivamente na evolução de nossos alunos e especialmente incentivado a leitura crítica, pois é somente a partir desta que eles poderão perceber problemas e benefícios.

Neste último semestre, destacamos o trabalho especial feito pela área com relação ao conceito de ética, tão importante para a convivência social e tão ausente em nossos dias. O tema de redação para dissertação proposto no primeiro simulado questionava a maneira estranha como grande parte do jornalismo da atualidade vem encarando e se relacionando com a própria ética profissional. Para a discussão deste

tema, oferecíamos uma coletânea bastante rica, além, é claro, das discussões mais gerais sobre o conceito de ética já realizadas em sala de aula.

O material de literatura foge completamente ao esquema tradicional de outras apostilas de literatura, evitando esquemas, resumos e tudo aquilo que possa desestimular a leitura das obras. O material contribui especialmente para a formação do leitor crítico, pois traz textos antigos e contemporâneos, inclusive artigos atuais de jornais e revistas, que abordam características das várias épocas literárias, autores e estilos. Os professores de literatura trabalham, em sala de aula, os livros exigidos pelos vestibulares mais importantes do país, contribuindo para uma apredizagem integral já que os alunos, além de um panorama literário bastante rico possibilitado pela coletânea contida na apostila, têm a oportunidade de analisar criticamente cada obra juntamente com o professor, o que acaba incentivando-o à leitura da obra.

As três áreas têm procurado trabalhar em conjunto nos eventos culturais e em atividades extra-curriculares. Convém aqui destacar uma destas atividades muito bem sucedida: através da adaptação cinematográfica de um conto de Pirandello, as três áreas discutiram o tema “Figuras da Linguagem”, interessante recurso gramatical de um texto, em especial daqueles que pretendem produzir efeitos estéticos. Além de discutirmos os conceitos e identificarmos, juntamente com os alunos, as figuras presentes no filme e no conto, aproveitamos o momento para fazer uma leitura bastante crítica e altamente perceptiva, notando, em especial, as diferenças entre o conto e o filme e o que tais diferenças acarretavam semanticamente. Pudemos contar com uma participação bastante ativa dos alunos, que se entusiasmaram e contribuíram bastante para nossa discussão com comentários enriquecedores. Além disso, eles puderam perceber a importância das figuras de linguagem enquanto recursos gramaticais e estilísticos.

Para este ano, pretendemos repetir a *Vigília de Poesia*, evento de responsabilidade das três áreas, que se mostrou, no último ano, bastante produtivo. Este evento prioriza atividades que trabalhem de maneira criativa com a poesia, mas também abre espaço para a música, o teatro, a dança e outras formas de arte que não deixam de ser altamente poéticas.

Ainda não estamos totalmente satisfeitos com nosso trabalho, entretanto, sentimos que estamos contribuindo de maneira bastante positiva para o andamento do projeto, o que somente se torna possível pela coesão das áreas, apoio da coordenação e funcionários e, em especial, pela presença e incentivo dos alunos. O primeiro passo para atingir qualquer dos objetivos de ensino citados acima é colocar-se como ouvinte, observador e aprendiz, pois antes de qualquer coisa é preciso conhecer os alunos, suas dificuldades, o que eles sabem e o que não sabem e a partir disso aprender o *quê*, *para quem*, *como* e *por que* ensinar.

pela produção artística e cultural. As visitas promovidas: Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, Arquivo Histórico do Exército, Biblioteca da Puc/RJ e Bienal do Livro.

Concursos Literários

Incentivar o aprimoramento da escrita é o objetivo principal desta atividade, utilizando-se para isso de vários concursos, tanto de âmbito interno quanto externo (divulgação e incentivo). Âmbito interno: Concurso de Poesia (8ª série), Concurso de Charges (1ª série do EM) e Concurso de Reportagem (2ª série do EM). Além desses, todas as séries realizam um concurso interno, aproveitando-se do tipo de texto lido e desenvolvido no bimestr.e.

Antologia dos alunos

O objetivo dessa atividade é incentivar o gosto pela escrita, utilizando a produção dos alunos para a compilação da antologia, contendo a seleção das melhores redações.

Cantinhos de Leitura (proposta)

Espaço nas salas de aula das 5ª, 6ª e 7ª séries, onde os alunos guardarão e trocarão seus próprios livros. Esta atividade não terá a interferência do Prof, ficando os próprios alunos responsáveis pelo controle e organização de todo o processo.

Ficha individual de leitura

Será oferecida aos alunos uma bibliografia relacionada ao tipo de texto desenvolvido no bimestre. O aluno poderá escolher qual ou quais livros ele gostaria de ler como complementação. Esta leitura não será submetida à avaliação, constituirá apenas objeto de conversa com o Prof e com os colegas, e ficará computada na ficha individual de leitura do aluno.

Gibiteca

Busca, por meio da leitura prazerosa, despertar os jovens alunos para o mundo do ler.

A LITERATURA NO VESTIBULAR DA UFES

Andréa Antolini Grijó
(Universidade Federal do Espírito Santo)

A Universidade Federal do Espírito Santo realiza a seleção de admissão, anualmente, por meio do exame Vestibular oferecendo 2.385 vagas para 41 cursos, disputadas em 1998 por 23.206 candidatos. O concurso tem duas etapas, a primeira composta por nove provas objetivas, de questões de múltipla escolha mais uma redação e a segunda, de provas discursivas que variam de acordo com as áreas de concentração dos cursos pretendidos. Dentre as provas objetivas, há a de Literatura Brasileira , comum a todos a todos os cursos e composta de 10 questões. O conteúdo programático previsto exige conceitos e características da Literatura e Gêneros Literários, bem como conhecimentos acerca do panorama da Literatura Brasileira, começando por Romantismo, passando por Realismo, Naturalismo, Simbolismo, Pré- Modernismo, Modernismo até a Contemporaneidade . Além dessas estéticas, há a inclusão de um conteúdo específico: a Literatura Contemporânea do Espírito Santo. Completando o programa são sugeridas nove obras literárias, consideradas representativas de cada um dos conteúdos previstos.

A abordagem das questões é formulada "de preferência com base nos textos dos poetas mais representativos de cada período literário e nas obras indicadas no programa. Serão focalizados: estilos de época; tema; linguagem figurada; noções básicas de versificação; elementos estruturadores da narrativa; história e enredo, foco narrativo ou ponto de vista, personagem, tempo e espaço; características sócio - culturais do texto."(1)

Para o exame de 1998 foram indicadas as seguintes obras : I- Juca Pirama, de Gonçalves Dias e Noite na Taverna de Álvares de Azevedo, relacionadas ao Romantismo; Quincas Borba, de Machado de Assis, relacionada ao Realismo e A rosa do povo, de Carlos Drummond de Andrade, O burrinho pedrês, de Guimarães Rosa, Laços de Família de Clarice Lispector, Bufo & Spallanzani, de Rubem Fonseca, Gota d'água , de Chico Buarque e Paulo Pontes, relaciondas ao Modernismo e à produção contemporânea, além

de O país del Rey e A casa imaginária , de Roberto Almada, relacionada à literatura do Espírito Santo.

A investigação central deste trabalho encontra-se exatamente na exigência formal da leitura de textos literários em programas de vestibulares. Essa exigência constitui-se como um dos caminhos para a formação do leitor ? O tratamento dado a essas obras historicamente nas provas pode incentivar sua leitura?

Somando-se a essas questões, ainda deve ser considerada a prática comum nas escolas do estado, de elaboração dos cadernos de resumo e análise das obras exigidas. Esses manuais de orientação substituem a leitura das obras ?

No exame de 1998, notou-se um fato peculiar acerca desses manuais. Não houve nas escolas a circulação de materiais produzidos pelos professores do Ensino Médio, ou dos Pré -Vestibulares, com uma única exceção, tendo em vista que os próprios professores do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo se incumbiram de produzi-lo e divulgá-lo.

Para responder as questões propostas por esse trabalho foram entrevistados 253 alunos aprovados no vestibular 1998, em diferentes cursos, em seu período de matrícula na Universidade. As perguntas formuladas giravam em torno de dois eixos - o primeiro acerca da leitura das obras - se a leitura foi feita integralmente, se parcialmente ou se o aluno começou a ler, mas não chegou a terminar. O segundo eixo relaciona-se à leitura de "resumos" - se o aluno realizou sua leitura e quem o forneceu o material.

Foram analisadas também as questões da prova estabelecendo relações com as obras indicadas percebendo se para respondê-las seria necessária a leitura dos textos ou ainda, somente a leitura dos manuais de resumo publicados na época.

Das dez questões da prova de Literatura Brasileira, nove abordavam diretamente os textos indicados, sendo que para cada uma das obras foi elaborada uma única questão e uma tratava das estéticas literárias brasileira e suas características conceituais.

A análise a seguir, obedece à ordem dos textos recomendados no programa da disciplina divulgado no Maunal do Candidato.

I- Juca Pirama, de Gonçalves Dias é um poema dividido em 10 cantos. Muitas são suas edições, mas pode-se afirmar que em relação ao número de páginas do texto gira

em torno de 10 a 15 páginas. Encontra-se na obra Últimos Cantos, de 1851, e trata do código de ética de uma tribo indígena - Tupi - narrando a tragédia que ocorre com o guerreiro I- Juca Pirama. Dos texto exigidos, é o mais lido, atingindo índice de leitura integral de 53% dos alunos, sendo que 5,5% começaram a ler, mas não terminaram e 6,7% leram algumas partes.

Dentre os fatores que podem explicar o alto índice de leitura da obra encontram-se: 1) o fato de ser o primeiro da listagem, o que leva os alunos a terem contato com a obra logo no início do ano letivo, quando estão mais disponíveis para a leitura escolar; 2) a extensão - é um texto pequeno, que pode inclusive ser lido junto com o professor na sala de aula; 3) o tema - a questão indígena vem sendo foco nos últimos no Brasil, de debates e reflexões , o que tornava a obra provável de ser abordada no exame.

O índice da leitura dos resumos fornecidos pela escola foi menor: 41% dos alunos, sendo que dos entrevistados, recorreram ao resumo justamente aqueles que não haviam lido a obra.

No entanto, a 21a. questão da prova, que usava inclusive um excerto do poema, limitou-se a explorar as características formais do Romantismo , como por exemplo a identificação do nacionalismo, da falta de variação rítmica, o vocabulário e o desejo de retorno ao passado. O índice de acerto dessas questão foi alto: 50,9%, a quinta questão mais acertada da prova. O índice não foi maior porque a segunda alternativa mais escolhida pelos alunos continha o que pode ser chamado de 'armadilha' nas questões de vestibulares , já que relacionam-se à atenção na leitura de enunciados muito mais, do que a averiguação de conteúdos previstos.

A segunda obra indicada é Quincas Borba, de Machado de Assis - romance, publicado em 1891, conta a vida de Rubião, um ex - professor que se torna rico ao receber a herança de um mendigo chamado Quincas Borba. Recebe também a tarefa de cuidar do seu cachorro, que tem o mesmo nome, e que se torna seu único e fiel companheiro. São 201 pequenos capítulos em uma narrativa crítica aos valores burgueses da época.

O índice de leitura da obra é de 45,8%, que pode ser considerado muito bom, levando-se em conta a extensão da obra, por isso também pode-se considerar o maior índice de abandono de leitura, 13%, e ainda 2,3% que leram somente trechos do livro.

Mesmo não sendo a obra mais lida, a questão que apresentou maior índice de acerto no exame foi a 25a. , que tratava do livro. Solicitava que o candidato estabelecesse correspondência entre o nome do personagem e um trecho da obra apresentado na questão que estivesse a esse relacionado. Poder-se-ia afirmar que é um tipo de questão que exige a leitura do texto, considerando a presença dos excertos e a necessidade de conhecer os personagens, no entanto os resumos fornecidos pelas escolas, lidos por 39,5% dos entrevistados exploram as características físicas traçam a personalidade dos personagens de tal forma que é possível responder a questão sem se ter lido o texto.

O texto Noite na Taverna constitui-se na maior surpresa da pesquisa - é um romance de Álvares de Azevedo, dividido em cinco episódios independentes, no entanto, associados, narrados por seus personagens que encontrando-se numa taverna, em estado de embriaguez, contam suas aventuras, um tanto quanto libertinas. Sua linguagem é rebuscada e considerada distante do adolescente, porém, por sua temática é um livro tão envolvente que detém o menor índice de abandono de leitura dentre as obras inicadas: 3,9% e um pequeno número de leitores de trechos: 4,3% . Leram a obra integralmente 50,5% dos entrevistados.

A 19a. questão da prova apresenta um trecho da obra e cinco alternativas nas quais constam temas marcantes da produção literária desse autor. Solicita-se que o aluno identifique a característica presente no excerto. Escolheram a alternativa correta 96,37% dos alunos. A possibilidade de acerto dessa questão estava muito mais relacionada à interpretação do texto e ao conhecimento do Romantismo e da obra do autor do que à leitura do texto em si mesma, tanto que as outras alternativas mais marcadas pelos alunos apresentavam palavras idênticas a algumas citadas no próprio excerto.

Quanto aos resumos fornecidos pelas escolas 40,7% dos alunos admitiram terem recorrido à leitura, mas não para substituição da leitura, uma vez que respondem terem também lido a obra.

A Rosa do Povo de Carlos Drummond de Andrade tem o menor índice de leitura de todas as obras, 15,4%, o maior índice de recorrência ao resumo, 46,6% e o 4o maior índice de acerto de questões: 54,71%.

O baixo índice de leitura está relacionado à estrutura da obra: poética - são poemas , escritos entre 1943 e 1945 e que tratam fundamentalmente da existência do poeta no mundo moderno e de sua poesia ,e ,por conseqüência a grande procura pelos resumos.

A 23a. questão da prova, apresenta o poema Cidade Prevista, do livro e solicita que o aluno marque uma afirmativa correta acerca do poema. A questão não exige a leitura da obra, uma vez que o enfoque foi dado à interpretação do poema. Apesar do bom índice de acerto, observa-se que as outras alternativas receberam equilibrada escolha dos outros candidatos, já que pode-se considerar muito difícil interpretar uma obra poética por meio de uma questão de múltipla escolha, considerando que sua caracterização essencialmente polissêmica permite níveis de leitura diferenciadas dependendo do leitor.

O Burrinho Pedrês, de Guimarães Rosa recebeu, na prova, tratamento semelhante à obra de Álvares de Azevedo - 16a. questão que se relaciona à obra, apresentou um trecho dessa e foi solicitado ao aluno que identificasse a característica regionalista ali presente. Para tanto, bastava compreensão da dimensão regionalista na literatura e interpretação do excerto ali presente, o índice de acerto da questão foi de 43,07%, o 5o. maior de toda a prova.

A obra é uma novela em que um burro e um homem em sua trajetória pelo mundo vão refletindo sobre seu destino. Há a presença de bichos interferindo na vida das pessoas, em que esses são híbridos e absurdos e teve 34% de leitura integral, 9% de desistência de leitura e 4,7% de leituras parciais e a leitura dos resumos foi feita por 45,8% dos alunos entrevistados .

Laços de Família de Clarice Lispector é a reunião de 13 contos, publicados em 1960 e que tratam basicamente da condição do ser humano em seu cotidiano doméstico e familiar - o índice de leitura da obra foi de 33,6%, enquanto 5,9% começaram a ler e não terminaram e 5,1% leram somente trechos. A procura por resumos fornecidos pela escola superou a leitura da obra sendo realizada por 43,8% dos alunos.

A 22a. questão que se relaciona à obra aborda somente três contos do conjunto : Amor, A imitação da rosa e Preciosidade - sobre esses são feitas afirmações em que o aluno deverá optar pela incorreta. Seu índice de acerto é o 2o. menor - 38%, exatamente pelo tratamento peculiar a alguns contos, associados à leitura somente pelo título e principalmente por exigir a leitura da obra, ou pelo menos, dos três contos.

Bufo & Spallanzani, de Rubem Fonseca é a narrativa indicada menos lida, mesmo apresentando temática e estilo próximo aos jovens: o romance policial. A leitura do resumo superou a leitura da obra, sendo realizado por 44,6% dos entrevistados.

A 18a. questão, que se refere ao texto , por conseqüência teve o menor índice de acerto - 35,6% , uma vez que exigia a leitura do livro para ser respondida, já que solicitava a escolha de uma afirmativa que justificasse a semelhança entre a estrutura narrativa da obra e o romance policial.

Gota d'água de Chico Buarque e Paulo Pontes destaca-se por ser obra de autor muito conhecido por suas músicas. É uma tragédia da época da ditadura militar que retrata a história de uma mulher abandonada pelo amante com dois filhos. Traça uma reflexão sobre o capitalismo e as classes oprimidas pela sociedade. Seu índice de leitura foi de 32,4%, enquanto 5,5% desistiram da leitura e 2,7% leram trechos. Mas o índice de leitura do resumo foi alto: 45,8%, o maior entre as obras não poéticas.

A questão relacionada à obra - a 24a. apresenta cinco afirmativas acerca da obra e o aluno deverá marcar a incorreta. Para respondê-la, bastava ter lido o resumo, ou ter uma noção geral de que tratava a peça.. Seu índice de acerto foi de 40,60%, sendo equilibrada a escolha das outras alternativas.

A última obra indicada é uma coletânea de 49 poemas de Roberto Almada - O país del Rey e a Casa Imaginária - único livro capixaba da listagem. Trata de uma poesia metafísica em busca da linguagem essencial.

Como observado acerca da leitura do outro livro de poemas da lista - A rosa do povo - o índice de leitura é muito baixo - 18% leram a obra, enquanto, 6,3% começaram a ler, mas não terminaram e 4,7% leram partes. A procura pelo resumo foi grande, 45% dos alunos o leram.

E curiosamente, a 2a. questão mais acertada da prova estava relacionada a essa obra : 76,97%. Isso porque nessa questão - a 20a. foi usado um poema da coletânea para averiguar conceitos da teoria da literatura - figuras e recursos da linguagem poética, não exigindo assim a leitura da obra

Os dados analisados permitem concluir que há uma resistência evidente ao texto poético, conseqüência da própria prática escolar que privilegia o trabalho com as narrativas, principalmente os livros didáticos.

A leitura dos resumos, em sua maioria, superam a leitura integral das obras e muitas vezes são suficientes para que se respondam as questões da prova.

A prova de literatura brasileira não consegue transpôr o caráter informativo da leitura, uma vez que privilegia características centradas em excertos relacionadas às estéticas literárias. Além disso, a indicação de nove obras, desestimula a leitura, já que pelo pequeno número de questões sua abordagem fica limitada a uma questão para cada obra.

As conclusões apontam a necessidade emergente de reestruturação do exame seletivo de Literatura Brasileira, substituindo o sistema de múltipla escolha pelo discursivo, por meio do qual o aluno apresente sua competência em interpretação do texto literário, e a indicação de um número menor de obras que possibilitem ao aluno, além da motivação para a leitura integral dos textos, a discussão em profundidade dos mesmos. Essa ação também possibilitará à banca examinadora nível de exigência de análise mais profundo procurando assim levar as próprias escolas de ensino fundamental e médio a percepção da importância da literatura na compreensão da arte e das manifestações humanas.

(1) - UFES. Manual do Candidato - Vestibular 98.Vitória, 1997 - p. 21

A RELAÇÃO TEXTO/LEITOR/AVALIADOR EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Marilurdes Zanini*
Renilson José Menegassi *

Introdução

Entender a produção de textos, num processo interativo, implica entendê-la como um processo em que se instaura uma situação em que ocorre um diálogo entre o autor e o leitor, circundados pela visão que ambos têm do referente. Essa situação inicia uma busca por um sentido que os coloque em sintonia. Nessa perspectiva, autor e leitor buscam o entendimento na história nem sempre, no texto, explicitamente revelada. Essa história, segundo Geraldi (1993), aponta os elementos indicativos do novo, o qual interfere nas diferentes formas de retomar o conhecido e inventa o cotidiano. Assim entendido, o processo de produção de textos se alicerça num tripé que estimula a criação: o aluno (autor), a quem compete, no contexto escolar, criar - no caso deste trabalho - a partir de uma proposta temática; o texto de apoio (referente), que apresenta uma proposta temática; e o professor, a quem compete, naquele mesmo contexto, corrigir (tornar-se co-autor) e avaliar (julgar).

Quando nos defrontamos com as redações de alunos provenientes do ensino médio, nas provas dos concursos vestibulares, esse tripé se anuncia; contudo, nem sempre, garante a sustentação do produto. Isso porque, nesse momento, no grupo de professores responsáveis pela avaliação dessas redações, os mais tradicionais, por um viés mais formalista, posicionam-se, dizendo que os alunos não sabem escrever; os alunos, por sua vez, quando questionados sobre a insipidez de seus textos, reagem se colocando na defensiva de que detestam escrever; entre os professores (neste contexto, avaliadores) e os alunos (neste contexto, os autores) está o texto de apoio com a proposta temática embutida num recorte cheio de palavras e figuras a que nenhum dos dois, aluno e professor, dão a devida atenção. O que ocorre, então, é que, no momento de avaliar, o resultado não satisfaz a nenhum deles, mesmo que por razões distintas. Temos, portanto, que, se a mesma redação, na situação específica dos concursos vestibulares, for avaliada por dois professores, os resultados podem ocasionar discrepâncias. Discrepâncias, marcadas por notas bem diferenciadas, que levantam discussões e requestionamentos quanto às formas de ensinar e de avaliar uma produção textual em língua materna.

Instauram-se aí conflitos, colocando professor e alunos em lados opostos, a partir da produção textual, quando, pelo contrário, ambos deveriam ser co-autores dessa produção.

Isso posto, objetivamos neste trabalho, uma vez constatada essas formas diferenciadas de avaliar um texto – tendo como referência os concursos vestibulares – propor procedimentos que tentem minimizar esses conflitos e permitam ao aluno confiar naquilo que escreve, querendo e fazendo acontecer a sua criação. Além disso, a nossa intenção é, extrapolando esse contexto, interferir nos dois níveis de ensino que neste momento se polarizam – o ensino médio e o superior. Interferir de forma a contribuir com os modos de avaliar e de ensinar a produção de textos em língua materna.

1. O texto e o professor

Nas situações específicas de concursos vestibulares, vimos sentindo que a maior

* Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-PR. marilurdes@wnet.com.br, renilson@wnet.com.br.

dificuldade encontrada para iniciar o processo de avaliação das redações concentra-se na leitura permitida pelo texto de apoio das provas de redação. E essa dificuldade se inicia, quando o professor-avaliador é convidado a analisar esse texto e a levantar as suas possibilidades temáticas. Tal dificuldade é justificada pelo comportamento que o professor-avaliador deve assumir, já que tais possibilidades têm que estar em consonância com a leitura que ele próprio faz do texto e a(s) leitura(s) que o aluno (agora, oriundo de contextos escolares variados: escolas públicas, particulares, do município, do mesmo Estado, de outros Estados e até de outros países, por exemplo) possa vir a fazer. A primeira providência é desprover-se de certos preconceitos atrelados, num momento inicial, à apresentação formal da redação (letra ilegível, erros evidenciados de grafia, letras desuniformizadas, dentre outros aspectos que, em princípio, causam uma certa poluição visual), a fim de que não se sinta tentado a realizar uma avaliação superficial. O professor-avaliador, nesse momento, deverá saber associar as suas duas funções: a de professor – aquele que busca o sentido do texto do seu aluno, procurando entendê-lo como sujeito, portador de uma história; e a de avaliador – aquele que julga tal sentido, consonante com uma tipologia específica, e seleciona quem reúne mais condições para preencher as vagas aos cursos pretendidos.

Nesse processo, três sujeitos emergem no autor da redação avaliada: o aluno oriundo do segundo grau; o aluno, dentre os outros, com melhores condições – em termos quantitativos, em princípio, de entrar na universidade; e o universitário que poderá ter oportunidade de melhorar o seu texto, no decorrer dos anos da graduação. Por isso, o professor-avaliador tem a responsabilidade primeira de analisar e ler o texto não perdendo de vista esses sujeitos. Principalmente porque essa leitura classifica ou desclassifica a redação pela tematização.

2. A avaliação do tema

Procurando-se levar em consideração esses sujeitos emergentes, temos avaliado o tema das redações dos concursos vestibulares da UEM, a partir de uma proposta de planilha que vem se consolidando a cada concurso (Zanini & Menegassi, 1998). Na planilha de avaliação de redação da UEM, retomando os dados apresentados em Menegassi & Zanini (1997), a leitura do texto de apoio, no qual se apresenta a proposta temática para a produção da redação, nos concursos vestibulares, é analisada e avaliada, a partir de seis características:

Fuga total ao tema – fuga do **assunto** que leva ao tema; ou leituras marginais, com divagações comprometedoras à unidade temática.

Leitura fragmentada –leitura fragmentada ou unilateral do **assunto** do texto de apoio.

Leitura tangencial – apresenta o **tema**, parafraseando o texto de apoio.

Leitura superficial – toca no **tema,** apresenta o **enfoque temático**, ou seja, tematiza conforme o texto de apoio, acrescenta informações, além das enfocadas no texto de apoio.

Leitura adequada – **tematiza**, conforme o texto de apoio, acrescenta novas informações e discute-as.

Leitura complexa – **tematiza**, analisa a tese, acrescenta informações novas, discute-as e retoma-as, com objetivo de convencer o leitor sobre o ponto de vista defendido.

Essa escala de características recebe, em cada um de seus níveis acima descritos, pontuação própria e pertinente. E, caso a redação se enquadre no primeiro nível, pode desclassificar a redação da concorrência, no concurso.

3. O texto de apoio

O texto de apoio, na prova de redação, tem especial importância, uma vez que ele é que apresenta o tema, o qual conduzirá o aluno – aqui candidato – à produção da redação. Para que o candidato não fique mais angustiado do que já está, pela própria situação, esse texto é precedido de uma orientação, a que chamamos de "comando"[*], que o auxilia na produção e que determina os próprios objetivos da prova.

No vestibular de inverno de 1998, da UEM, a prova de redação apresentou, no tema 2, a seguinte proposta temática:

Com base nas discussões a seguir, produza um texto DISSERTATIVO, em que fique evidenciada a sua posição a favor ou contra o tema. Não se esqueça de eleger uma tese e defendê-la com argumentos convincentes.

Redução da maioridade penal

Os constantes crimes cometidos por crianças e adolescentes suscitaram a discussão sobre a maioridade penal, que atualmente é estabelecida após os 18 anos.

A partir dos debates realizados pelas autoridades pertinentes, é possível se observar que há duas correntes: uma favorável à redução da idade penal e, por conseguinte, à aplicação de penalidade, e outra contrária à redução, por entender que o adolescente infrator deve ser objeto de medidas socioeducativas.

Contrária à redução

(Maria Ignês Bierrenbach – assistente social)

"O Código Penal não diz respeito à questão do adolescente infrator. Nós só podemos usá-lo como um referencial. As discussões devem ser feitas com base no Estatuto da Criança e do Adolescente."

"O jovem tem um potencial imenso e nós devemos apostar nesse potencial para que ele seja reinserido na sociedade."

"A repressão só possibilita uma maior violência. Não é com a repressão que vamos conseguir a paz e a tranqüilidade social tão almejadas por todos."

"Existe toda uma legislação internacional com a qual o Estatuto da Criança e do Adolescente está totalmente afinado."

Favorável à redução

(Ebenézer Salgado Soares – Promotor da Infância e da Juventude de São Paulo)

"O Código Penal diz respeito, sim, ao adolescente infrator. Ato infracional é igual a crime. São sinônimos."

"Temos certeza de que um adolescente de 16 ou 17 anos é plenamente capaz de entender a conseqüência de um crime."

"A sociedade, quando tem seus direitos violados, não pode gritar? Somente os adolescentes podem?"

"A pobreza e a falta de políticas públicas não podem dar carta de alforria para o adolescente cometer crimes e ser tratado de forma tão benevolente."

"O Estatuto da Criança e do Adolescente proporcionou o aumento da crinimalidade juvenil."(Fonte: Folha de S.Paulo, 30/03/98)

---

[*] * Conforme FRANCO JR, VASCONCELOS & MENEGASSI (1997:101): "(...)questão-estímulo para que o vestibulando desenvolva sua redação no vestibular – formulação da questão (enunciado), (...) oferta de subsídios (textos e materiais de apoio) para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita".

Essa proposta é a referência para a análise que se faz neste trabalho.

4. Os professores-avaliadores, os professores elaboradores e a leitura do tema

Para minimizar a relações texto de apoio X leitura apresentada pelo candidato na sua redação X professor-avaliador, no concurso vestibular da UEM, algumas providências são tomadas pela coordenação da Banca de Avaliação.

Antes de se iniciar a avaliação propriamente das redações, realiza-se uma exaustiva discussão com os professores que compõem a Banca, com o intuito principal de que sejam discutidos todos os recortes temáticos possíveis que se permitem levantar no texto de apoio. Essa discussão abarca uma determinada seqüência de atividades:

- Apresentação das leituras que os professores-avaliadores fizeram do texto de apoio, em discussão conjunta, levantando-se as possibilidades de tematização;
- Manifestação das possibilidades de leitura do texto de apoio – à visão dos elaboradores da prova de redação - consideradas no momento da escolha do texto e da elaboração da prova;
- Cotejo das possibilidades de leitura dos professores-avaliadores e dos professores elaboradores da prova;
- Levantamento, a partir do cotejo e do contexto do candidato, das possibilidades de leitura do texto de apoio que podem ser apresentadas na redação do candidato;
- Delimitação das possibilidades de leitura do texto de apoio, a serem consideradas como pertinentes, no momento da avaliação das redações;
- Avaliação de 10 (dez) redações, escolhidas prévia e aleatoriamente pela coordenação da Banca, pelos professores-avaliadores, com o objetivo de dirimir as possíveis dúvidas ou de vislumbrar uma nova possibilidade de leitura do texto de apoio, bem como de harmonizar os professores-avaliadores, em prol da superação de eventuais discrepâncias.
- Formação, pela coordenação da Banca, das duplas de avaliadores, conforme análise das características de avaliação apresentadas, e devidamente registradas em formulário organizado previamente.

Terminada essa fase de atividades, a que denominamos de *treinamento*, os professores-avaliadores iniciam a avaliação das redações, efetivamente.

5. A avaliação do tema: o tríplice conflito – aluno/ texto/ professor

Nesta seção, apresentamos uma redação que exemplifica as relações conflitantes que se estabelecem no tripé aluno/texto/professor. Nelas estão envolvidas três leituras, que partem de um só texto – a leitura do aluno (candidato), a leitura do professor-avaliador 1 e a leitura do professor-avaliador 2, conforme a situação do concurso vestibular da UEM. O texto de apoio desta redação foi o enfocado na seção 3:

Audácia e inovação

Recentes discussões circundam a questão da redução da maioridade penal. Segundo a Constituição, o Código Civil é aplicado às pessoas maiores de 18 anos, o que levanta polêmica em vista do aumento da delinqüência juvenil.

Defendendo a manutenção da Legislação vigente, entidades assistenciais discutem a especificidade do Código Penal e alegam que o Estatuto da Criança e do Adolescente é abrangente, uma vez de acordo com a legislação internacional.

Porém, analisando a atuação desta legislação, percebemos a crescente propagação da violência praticada por menores nos Estados Unidos e Europa. Também

nas escolas brasileiras, os alunos violentam ou matam os professores por questões de notas e aprovações.

Desse modo, o perfil do jovem permite-nos inferir sobre sua capacidade de discernimento, em vista do grande número de informações que ele recebe e sua liberdade de julgar o certo e o errado. Ainda é necessário ressaltar que se um jovem de 16 anos está apto para votar, também deve ter responsabilidade para assumir suas infrações.

Portanto, para modificar a estrutura legislativa, teríamos de ser audazes e abandonar o perfeccionismo para adiquirir a capacidade de visualizar o jovem como integrante da sociedade.

Respeitar seus direitos e também conscientizá-lo de seus deveres e responsabilidades

No sistema de avaliação proposto, dois professores-avaliadores atribuíram notas à redação acima apresentada: avaliador 1 considerou que essa redação apresentou uma **leitura fragmentada** do tema do texto de apoio; enquanto o 2, uma **leitura complexa**.

Voltando à seção 2., verificamos que, conforme a escala avaliativa do tema, os níveis em que se enquadra a redação *Audácia e inovação* geram uma discrepância entre as avaliações 1 e 2: uma considera que a redação apresenta uma leitura unilateral do assunto, ou seja, faz uma leitura com um único ponto de apoio – o referente; a outra considera que a leitura apresentada é complexa, ou seja, a redação aborda o assunto, tematiza, analisa, acrescenta informações novas, discute-as e retoma-as, procurando convencer o leitor.

Encontramos, para a primeira avaliação, a seguinte justificativa:

Provavelmente, o fato de os dois primeiros parágrafos conterem informações exclusivamente retiradas do texto de apoio pode ter contribuído para que o professor-avaliador 1 tenha desviado a sua atenção dos três parágrafos seguintes, que mostram informações novas, ou seja, que fogem daquelas já manifestas no texto de apoio, inclusive, discutindo-as e cumprindo as demais fases que favorecem uma visão que pode influenciar o leitor, reservadas as proporções da situação de produção dessa redação.

Já o professor-avaliador 2, em contraposição ao 1, demonstra ter percebido a leitura e, conseqüente tematização, feita pelo candidato.

Instaurou-se aí um conflito na avaliação. Conflito este que, no caso de vestibular, pode incorrer em prejuízo de classificação do candidato, dependendo dos valores atribuídos. Esse é o conflito de que estamos tratando. Como resolvê-lo, nessa situação específica? Aparece, então, a figura do professor-avaliador 3 (uma banca de avaliadores, em número bem inferior ao da Banca de Avaliação e selecionada dentre os professores mais experientes neste trabalho) que avalia a redação, sem conhecer as avaliações anteriores. Essa avaliação é cotejada com as duas anteriores, desprezando-se a nota que estiver discrepante com essa terceira. No caso da redação aqui enfocada, o professor-avaliador 3 atribuiu-lhe uma nota condizente com o nível de leitura complexa, o que correspondeu à avaliação 2. Desconsiderou-se, portanto, a avaliação 1. Caso ainda haja algum problema, a redação é submetida a uma quarta avaliação, da qual participa diretamente a coordenação da Banca.

O exemplo que evidenciamos aqui aponta que a discrepância foi ocasionada pelo professor-avaliador 1. No entanto, essa discrepância pode ocorrer com qualquer um deles. Portanto, a responsabilidade do professor-avaliador 3 é dobrada e, por isso mesmo, a sua escolha é muito criteriosa e o seu trabalho é desenvolvido em total parceria e consonância com a coordenação da Banca de Avaliação de Redação. Dessa forma, podemos entender que a para uma banca de avaliação de redação devem ser selecionados os professores que mais se interessam pelo processo e suas implicações no ensino-aprendizagem de língua materna, a fim de que a avaliação seja o resultado de um trabalho sério e pautado na realidade, revestindo-se, pois, de total credibilidade.

6. A avaliação: a sintonia aluno/texto/professor

A avaliação, no sentido que a entendemos, não se encerra em si mesma. Ela, pelo contrário, ao invés de encerrar o processo de ensino-aprendizagem, realimenta-o constantemente. Mesmo porque, se há critérios pré-definidos, por trás deles há toda uma concepção de linguagem e de texto a orientá-los. Assim, esses critérios impulsionam novas atividades que contribuam para uma melhor aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, de seu objetivo maior que é a produção textual. Logo, os professores-avaliadores, nesta situação específica de avaliação de redação de vestibular, têm que estar atentos para a sua própria realidade – a de sala de aula – e em permanente atualização teórica.

Entender, pois, o sujeito que se incorpora numa produção de texto, é procurar entender a história desse sujeito – no caso, o aluno – orientar-se por uma concepção de texto e tornar o aluno conhecedor dessa concepção. Só assim o professor poderá levantar elementos para estabelecer critérios de avaliação coerentes e, a partir deles, traçar objetivos de ensino-aprendizagem de língua materna. Essa sintonia desencadeará uma relação mais harmoniosa e de equilíbrio para o tripé – aluno/texto/professor.

Conclusão

Os conflitos aqui enfocados se instauram em quaisquer situações de produção de texto, que se concretizam no contexto escolar. A partir dos critérios de avaliação que devem ser o resultado dos levantamentos elencados no momento da correção de um texto, temos tido na prática resultados positivos, objetivando minimizar tais conflitos. Por isso mesmo, esses critérios têm que ser coerentes com o nível de ensino/aprendizagem do aluno, autor do texto. Dessa forma, os critérios de avaliação de textos não se esgotam em si mesmos, mas são os parâmetros que orientarão a determinação dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua materna. Portanto, exigem uma análise criteriosa do texto e uma preparação efetiva do professor.

Do que expusemos, podemos garantir que avaliar um texto, no caso, uma redação, principalmente, em situações tão especiais, como a dos concursos vestibulares, gera muitos conflitos. Porém, o que nós, responsáveis por esse processo, temos que tentar impedir é que esses conflitos acarretem – quando não há razão para isso – prejuízo para o candidato. Mais que isso, esse candidato (antes e depois do concurso, aluno) tem que saber e entender o porquê de sua nota. Por isso, os critérios se fazem necessários. Mas, tais critérios têm que se pautar em concepções comuns, ou que se façam conhecer, aos envolvidos – professores de língua materna e alunos do nível de ensino respectivo.

Não estamos – nem pretendemos – dizendo que esse processo zera todas as possibilidades de discrepâncias. Porém, podemos, com certeza, afirmar que, toda vez que elas se evidenciam, são contornadas, com o maior objetivismo possível que permite a avaliação de uma redação. E isso só nos é dado a praticar, graças aos critérios pré-estabelecidos que procuram ser objetivos, a partir de uma questão tão subjetiva, quanto o é a leitura de um texto. E, nesse processo, tentar minimizar o conflito ocasionado pelo tripé – aluno/texto/professor – só nos parece viável por meio de atividades que coloquem em sintonia os seus participantes. O *treinamento*, nas situações específicas de concursos vestibulares, tem nos dado prova de sua importância e de sua real necessidade, para que essa sintonia se estabeleça.

Referências bibliográficas

FRANCO JR., A.F.; VASCONCELOS, S.I.C.C.; MENEGASSI, R.J.- "O vestibulando e o processo de escrever" – In: BIANCHETTI, L. (org.) *Trama & texto*: leitura crítica e escrita. Vol.II. São Paulo : Plexus, Passo Fundo : EDIUPF, 1997, p. 96-108.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

MENEGASSI, R.J.; ZANINI, M. Avaliação de redação: o tema. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 10, 1996, Londrina. *Anais*...Cascavel: UNIOESTE,1997, p 43-51.

ZANINI, M.; MENEGASSI, R.J. Avaliação de redação: proposta de uma planilha. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 11, 1997, Cascavel. *Anais*... Foz do Iguaçu : UNIOESTE,1998, (no prelo).

AVALIAÇÃO DE REDAÇÃO NO VESTIBULAR: IMPLICAÇÕES ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Profª Drª Márcia Manir Miguel Feitosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ms. Teresinha de Jesus Baldez e Silva – Universidade Federal do Maranhão

É cada vez mais preocupante a dificuldade encontrada pelos alunos do ensino fundamental e médio de se expressarem adequadamente por meio de textos escritos. Essa fragilidade no desempenho verbal escrito justifica-se, dentre outras coisas, por uma formação escolar que privilegia o "gramatiquismo", não propiciando ao aluno a familiaridade com o ato de ler em si. Um diagnóstico dessa situação pode ser estabelecido a partir da avaliação de redações dos alunos ingressantes nas instituições de ensino superior.

Nosso objetivo principal é desenvolver uma pesquisa que objetive investigar as iimplicações entre a capacidade de escrever do vestibulando e suas práticas de leitura, a partir da análise de um *corpus* que compreende redações de candidatos aprovados nos diferentes cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão por ocasião do vestibular tradicional.

O último vestibular tradicional (objeto de nossa pesquisa inicial), realizado na referida universidade, em janeiro de 1999, compreendeu três etapas, assim distribuídas: 1ª etapa (eliminatória): sessenta questões de múltipla escolha; 2ª etapa (classificatória): dez questões discursivas correspondentes a duas disciplinas das que compõem o curso específico escolhido pelo candidato e 3ª etapa (classificatória): duas questões discursivas, referentes à leitura de três obras literárias da Literatura Brasileira e à prova de Redação. No tocante a esta última, é importante ressaltar que a sua elaboração obedeceu, obrigatoriamente, a um comando específico com a presença de textos subsidiários que procuraram nortear o candidato para o desenvolvimento do tema proposto. Pressupunha-se, portanto, a partir da recorrência aos textos subsidiários, que o candidato elaborasse, no mínimo, um intertexto, valendo-se do *dado* para a criação do *novo*, marca registrada da presença efetiva do produtor textual.

Além da exigência da vinculação ao comando, o candidato deveria obrigatoriamente escolher uma das tipologias indicadas (texto narrativo ou texto dissertativo), sob pena de ter sua redação anulada.

Nesse primeiro momento de nossa pesquisa, optamos por uma triagem que privilegiou o texto dissertativo – consideravelmente em maior número - , dado o fato de que, na elaboração desse tipo de texto, entram em jogo a situação de produção e o efeito de sentido que o sujeito visa a produzir sobre seu destinatário. Assim, a obrigatoriedade de ter que elaborar um texto dissertativo de improviso sobre um tema imposto, no espaço-limite de quatro horas (em conjunto com as duas questões discursivas), para um interlocutor desconhecido que se esconde sob a máscara de um juiz implacável, pode gerar, de certo modo, o bloqueio do raciocínio e do pensamento lógico, com reflexos diretos sobre a coerência e a informatividade do texto.

O único caminho para a grande maioria dos vestibulandos, dada a situação artificial e o tempo previsto para a elaboração do texto, é escrever sobre o que de imediato lhes vem à cabeça e assim conseguem organizar o material cognitivo disponível, transformando-o

numa estrutura formal previamente estabelecida. Ao assumir a tarefa de fazer uma exposição sobre um tema, o vestibulando, além de tentar convencer o interlocutor imaginário sobre seu domínio da língua, procura convencê-lo, nos limites de seu alcance, a respeito de sua tese sobre o tema. Que informações são consideradas válidas e eficientes para a equipe avaliadora? Será que há chances de agradá-la? Que estratégias de argumentação deverão ser utilizadas para garantir um texto claro e consistente? Quais conhecimentos são privilegiados nessa condição específica de leitura?

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre os interlocutores é uma relação de poder, em que prevalece, na visão do produtor do texto, o que ele imagina ser a vontade do avaliador. A bem da verdade, as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro em relação a si mesmo e ao tema do discurso, e o conhecimento sociocultural em que se insere o discurso, são alguns dos fatores pragmáticos que contribuem para a construção do sentido do texto em sua recepção e produção (VAL:1991). Essa interação texto-leitor se constata desde o momento inicial da concepção/produção do texto. É o que reforça ECO (1983: 57): "gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro." Logo, marcado por sua incompletude, o texto só se completa no ato de leitura à medida que é o leitor que vai fazê-lo funcionar como tal.

Levando-se em consideração as condições de produção da redação do vestibular e com base nesses pressupostos, elegemos como parâmetros para a avaliação das produções escritas dos vestibulandos o plano da expressão (adequação formal) e o plano do conteúdo (adequação conceitual), segundo critérios que premiam a textualidade do discurso: a coerência, a coesão, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

Valendo-nos, portanto, da prova de Redação desse último vestibular, selecionamos, de um *corpus* de mais ou menos 20 redações, alguns textos mais representativos em que tais fatores de textualidade não se fizeram presentes ou, pelo menos, deixaram de corresponder ao desejado. Sempre pautados no comando fornecido para a elaboração da redação, elegemos apenas um texto para cada fator de textualidade, dado o pouco espaço de tempo para a apresentação da comunicação. Resumidamente, podemos dizer que o comando da prova de Redação se centrou sobre o assunto "vida" a partir da apresentação de três fragmentos de textos de autores diferentes (um deles, o de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, indicado para leitura obrigatória), objetivando a sua inter-relação. Em decorrência dessa reflexão sobre os textos fornecidos, o candidato deveria elaborar sua redação sob determinado enfoque (tema), voltado para os aspectos de expectativa e qualidade de vida do homem, atribuindo-lhe, necessariamente, um título. Deveria, além disso, optar por um dos textos da tipologia indicada (narração ou dissertação).

Para melhor exemplificar problemas a nível de um dos fatores de textualidade, a coerência, escolhemos o texto "Apreendizagem"(assim grafado pelo candidato), haja vista, dentre outras coisas, a ausência de lógica interna entre as idéias desenvolvidas ao longo dos três parágrafos. Selecionamos, com o intuito de melhor demonstrar a falta de coerência, o segundo parágrafo que deveria reunir a base argumentativa da tese levemente suscitada no primeiro parágrafo. Com vistas à constatação de problemas relativos à textualidade, preservamos integralmente os textos originais elaborados pelos candidatos.

"(...)

Ter vida é ter por obrigação esperança, ser lutador e acreditar até no último segundo de vida, que tem vida jamais deve ficar acabrunhado, decúbito, atro, eclipsado nem considerá-la arido, deve é curva-se diante a imagem de si mesmo e agradecer a cada coisinha da vida e não falar essora?

(...)"

O que podemos perceber da leitura desse parágrafo já aparece comentado por VAL (1991:26) e diz respeito à contradição léxico-semântica. Assim, é possível evidenciar a clara inadequação vocabular dos termos "decúbito", "atro" e "eclipsado", não condizentes com o significado pretendido ou cabível no texto. Clara é a idéia que o produtor do texto pretendeu veicular, ou seja, a de que a vida deve ser sinônimo de esperança e luta. Logo, não deve haver lugar para a tristeza e a apatia. No entanto, "decúbito", além de não ser um adjetivo, indica a posição de quem está deitado, não necessariamente triste. Já "atro", embora seja um adjetivo, significa medonho, lúgubre, não correspondendo, portanto, à idéia inferida no parágrafo. Quanto ao vocábulo "eclipsado", também adjetivo, sua significação gira em torno da idéia de ocultamento, obscurecimento, não implicando, necessariamente, nesse contexto, o estado de melancolia ou de impassibilidade. Contrariando, pois, as expectativas de quem lê o texto, tais distúrbios à interpretação do discurso implicam na ausência de textualidade da redação, na medida em que geram sua incoerência.

Quanto à coesão – a manifestação lingüística da coerência - , responsável pela unidade formal do texto, outro fator fundamental para a configuração da textualidade do discurso, sua presença nas redações selecionadas do vestibular da UFMA também deixou a desejar. Gostaríamos de exemplificar o emprego inadequado dos elementos coesivos com a redação intitulada "A vida", distribuída em sete parágrafos sem coesão entre si, com uma introdução vaga, seguida de argumentos frouxos sem conclusão.

" A vida"

Não existe coisa mas enteressante que a vida humana.

Apesar de certos altos e baixos que todos nós temos que passar. As pessoas tem medo da velhice, não sabendo que quase todos nós estamos indo para o mesmo destino.

Certas pessoas pensam que a vida é só comer, beber e dormir. Não tem o domínio de saber lhe dar com as dificuldades que a mesma nos apresenta, no decorrer do seu dia a dia.

Tem certas pessoas que reclamam o tempo todo da vida que leva, mas não tem coragem de fazer algum para melhorar a mesma.

Não sabendo que os mesmo quase sempre tem medo da morte.

A vida é difícil, mas ao mesmo tempo é gratificante.

A morte não é boa, pois não sabemos para onde vamos. Só Deus.

É digno de destaque o emprego do pronome "mesmo/mesma" nos 3º, 4º e 5º parágrafos. O que se depreende é que o candidato sabe que o pronome funciona como elemento coesivo no texto, pois retoma o substantivo anteriormente usado, no entanto não sabe que seu uso indiscriminado revela, além da deficiência vocabular, pouco conhecimento de outros elementos coesivos anafóricos, como os pronomes retos e os oblíquos. Assim, no 3º parágrafo, o emprego do pronome "mesma" no lugar do substantivo

"vida" poderia ter sido evitado, já que melhor teria sido o emprego do pronome reto "ela", o que garantiria a coesão e, sobretudo, a fluência textual. Seu emprego novamente no parágrafo seguinte é ainda mais inadequado, visto que funciona como o pronome oblíquo "la". Mas o emprego mais grave desse pronome se dá no 5º parágrafo, completamente solto no contexto da redação, apenas inferido quando da sua remissão ao parágrafo anterior que trata do comportamento de certas pessoas diante da vida que levam. É possível concluir que o vestibulando conhece alguns mecanismos anafóricos de coesão, porém, devido à pobreza vocabular e, ao que parece, à pouca atividade de produção textual, não soube se valer de mecanismos coesivos viáveis à situação comunicativa, de modo a "promover", como procura ressaltar VAL (1991: 7), "a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*."

Desejaríamos destacar ainda em relação ao emprego dos elementos coesivos nas redações selecionadas que, em função de se caracterizar pela artificialidade, o texto para o vestibular que se propôs a seguir o "modelo" de texto dissertativo estipulado pelos cursinhos acabou por empregar elementos coesivos também artificiais para introduzir o pensamento conclusivo que fecha a redação, evidenciando, deste modo, a pouca autenticidade do sujeito do discurso. É o caso da redação "Viver": **"Ao fim dos argumentos das idéias sobre a vida,..."**; da redação "A perspectiva de vida": **"Ao término conclui-se que..."** e da redação "A vida – o siguinificado da vida": **"Tomando por base os fatos acima relacionados, conclui-se que..."**.

Outro fator de textualidade do discurso é a informatividade, diretamente condicionada ao interesse de quem recebe o texto. Longe de atingir o grau de informatividade esperado, o *corpus* de redações selecionado se revelou pouco envolvente, com a presença maciça de ocorrências conhecidas e até banais. A novidade ou a informação adicional ganhou certo espaço na redação intitulada "A vida justa", revelando mais conhecimento de mundo e o que é mais importante: conseguiu satisfazer em parte a banca avaliadora que esperava dele não só a inter-relação entre os textos fornecidos, mas a sua contribuição enquanto leitor real. A título de exemplificação, tomemos apenas o 3º parágrafo que constitui um dos argumentos da redação, vinculado, inicialmente, ao fragmento de texto do livro *Morte e vida severina*, que trata da tentativa de viver intensamente a vida dura e miserável do sertão.

"(...)

De outro lado a vida injusta e sofrida. Seja de sertanejo no Brasil, seja nas aldeias da África ou na grande população Asiática. Porém, mesmo com esses sofrimentos muitos refletem sobre os seus problemas e os transpõem para o outro, sendo assim mais solidários.

(...)"

Já a adequação do texto à situação sociocomunicativa, a situacionalidade, responsável pela pertinência e relevância da produção textual no contexto em que ocorre, nas redações em questão, é digna de nota a redação intitulada "Parcialmente morto", haja vista a sua não adequação à situação comunicativa específica. Com vistas à melhor constatação de sua incoerência do ponto de vista situacional, optamos por transcrevê-la integralmente.

"Parcialmente morto"

Nasci há 20 anos. Durante toda a minha vida dediquei-me aos estudos. Nunca tive uma namorada, pois nunca me interessei por alguma. Passei no primeiro vestibular para o curso que tanto queria: medicina.

Passo doze horas diárias com a cara enfiada no livro, para poder ser o melhor na universidade. Sou um homem que não têm muitas amizades.

Hoje foi o único dia que parei! Parei para refletir na infância perdida, pensei em todos os amigos que poderia ter se não fosse esse defeito, que é a inibição.

Sinto-me no mato sem cachorro, sem comida, sem ar, sinto-me morto.

A vida é composta de momentos, os quais deveriam ser aproveitados todos ou pelo menos a grande maioria deles.

De agora em diante tentarei ser um rapaz extrovertido, paquerador, palhaço, amigo, tudo isso em seu devido momento.

Por isso nós devemos acreditar a vida como podemos, desde os piores até os melhores momentos. Com certeza este é o 'elixir da vida'.

Ah, se eu pudesse voltar ao passado...!

Uma primeira leitura da redação acima nos impele à tentativa de classificá-la dentro dos parâmetros básicos exigidos tanto para o texto narrativo, quanto para o texto dissertativo. Nossa primeira surpresa é a impossibilidade de classificação, visto a redação não apresentar marcas da tipologia narrativa (expectativa, conflito e resolução, além do clímax, suspense e desfecho), nem da tipologia dissertativa (introdução, desenvolvimento com argumentos e conclusão). Configurando-se mais como um depoimento, longe, portanto, de situar-se dentro do esperado, semelhante texto torna-se irrelevante e impertinente, já que não faz uma leitura do tema e não recorre, em nenhum momento, aos textos de apoio que poderiam subsidiar sua redação. Em linhas gerais, o contexto não funcionou como mola-mestra para orientar a redação do vestibulando, que se perdeu em divagações sobre a vida, único referencial a que ele se ateve.

A intertextualidade, outro fator fundamental para a textualidade do discurso, constitui o ponto de partida para a elaboração da redação da UFMA, na medida em que é a partir da leitura e inter-relação dos textos de apoio fornecidos que o candidato procurará desenvolver o tema explicitado no comando. É dialogando com os textos subsidiários que o vestibulando demonstrará sua competência de leitor/autor e sobre os quais tomará uma posição. Tal condição, entretanto, em raríssimas redações foi satisfeita, dada a leitura fragmentada do tema que a maioria dos candidatos dessas redações selecionadas empreendeu.

Curiosa é a redação "A fórmula da vida". Apesar de dialogar parcialmente com um dos textos de apoio, toma posição contrária àquela defendida pelo autor e a assume até o final do texto, quando recorre ao pensamento do poeta francês Charles Baudelaire para reforçar seu ponto de vista. Com o intuito ou de se mostrar culto para impressionar o leitor/avaliador, ou de apenas convencê-lo de que sua teoria é a correta, o candidato, apesar da pouca aceitabilidade de seu texto, desenvolveu um intertexto tanto no âmbito interno (remetendo a um dos textos subsidiários), quanto no âmbito externo (valendo-se de uma citação literal, ainda que com problemas gramaticais, de uma invocação de Baudelaire). Para fins de exemplificação, consideremos somente o último parágrafo:

"(...)

Na verdade, o proibido, é muitas vezes o atrativo. Nós, seres humanos (felizmente ou infelizmente?) temos emoções e sentimentos, e vamos atrás deles. Não somos animais irracionais que necessitam de reprodução, apenas para a continuação da espécie. Nós precisamos é sermos cativados, para que nosso ser se abra em flores perfumadas e saia por aí embriagando todos a sua volta. Baudelaire já disse: 'embriagaivos, senhores, de vinho, de virtude e de poesia.'. Essa é a fórmula da vida.

(...)"

Como pudemos constatar, os textos em questão apresentam problemas de ordem formal e conceitual. Estes, mais graves ainda, referem-se à alta previsibilidade dos dados e ao baixo teor de informatividade evidenciados, pelo uso de argumentos recorrentes e de estereótipos relacionados ao tema "vida". Assim, as redações analisadas demonstram uma atuação inadequada dos vestibulandos, tendo em vista a complexidade da tarefa que a prova de redação exige.

De fato, a leitura e a produção de textos estão condicionadas ao conhecimento das cirscunstâncias que as envolvem – as suas condições de produção. Além do caráter artificial, dada a especificidade da situação, vimos que o grau de textualidade de um texto é determinado pela sua coerência. Um texto constitui, no nível lingüístico-semântico, uma potencialidade significativa que se atualiza no ato de leitura e que, como elemento veiculador de sentido, orienta-se, no nível pragmático, para o destinatário numa determinada situação comunicativa. Há um leitor nele instituído que, além de ser capaz de reconstruir o universo, tentando produzir efeitos de sentido, mobiliza estratégias que possibilitam a interação, visando, na concepção do dialogismo bakhtiniano, o "outro-destinatário que se insere na produção do texto" (BRANDÃO:1998, p. 1998)

Desse modo, o texto é uma produção textual-discursiva de sentidos que se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido do texto se constitui por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros textos.

Nesse sentido, a competência textual do vestibulando precisa ser trabalhada pelos professores do ensino fundamental e médio, não só no aspecto lingüístico ou cognitivo, porém de forma a compreender o texto na sua dimensão discursiva de significação e a "perceber a tarefa de leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras." (GRIGOLETTO: 1995, p. 88)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Leitura, produção e circulação de textos escolares e não-escolares. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

ECO, V. **Leitura do texto literário. Leitor in fabula**. Lisboa: Presença, 1983.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas : Pontes, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

II Seminário sobre Literatura para Crianças e Jovens

ElizabethSerra
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ

Dando continuidade aos trabalhos realizados no encontro anterior, quanto resgatou-se um pouco da história da literatura para crianças e jovens no Brasil, o II Seminário sobre Crianças e Jovens propões-se a refletir, analítica e críticamente, a produção literária para crianças e jovens, a partir das perguntas básicas suscitadas pelo tema geral do 12º COLE: em que condições lêem crianças e jovens? De que modo a produção de materiais de leitura para este público específico se articula com os demais textos de circulação ampla? Em que medida as questões estéticas são sobredeterminadas pelo interesse pedagógico ou editorial? Qual o papel do leitor adulto na formação do leitor infantil e juvenil?

Comunicações:

A presença da morte na literatura infantil no Brasil
Cláudia Ezídgia de Carvalho

O Bordado Encantado: **rebordando um reconto**
Claudete Cameschi de Souza

Leitura e ilustração:
uma experiência com professores do ensino fundamental
Karine Viana Amorim e Márcia Tavares Silva

Quem te viu, quem te vê: a imagem na literatura infantil
Helenita Assunção Nakamura

A atualidade da fábula para crianças e jovens
Irene Zanette de Castañeda

Hernani Donato: o folclore na literatura infantil brasileira
Jesuino Arvelino Pinto

A mitologia na literatura infantil
- uma abordagem sedutora
Arlete Parrilha Sendra

Projeto "Livros na Mala":
resgatando o espaço da literatura infantil
Mônica Dayrell e Narriman Conde

Projeto de Leitura
Beldia Cagnoni Balestra

Leitura: um universo múltiplo
Neide Medeiros Santos

A leitura da literatura enquanto ato de interação
José Ricardo Carvalho da Silva

Construção do leitor:
contar histórias, brincar, dramatizar... pontos de partida
Regina Chicoski

Lendo e contando histórias: oficina de leitura
Elmita Simonetti Pires e Lucilene Marinozzi

Leitura, literatura, teatro de fantoches:
entrecruza-mentos para a formação do leitor
Jefferson Mainardes

Leitura, crítica e produção de texto
Maria Helena Ferreira

Entre linhas, múltiplos olhares e vozes singulares
Regina Maria Martins Camacho

Questão nacional x universal na obra infantil lobatiana
Míriam G. P. Pallotta

Leitura e pluralidade de linguagens no "Sítio do Picapau Amarelo"
Maria Otília Farto Pereira

Lobato: rompendo com padrões eruditos
Edilma Maria da Luz

Leituras de Monteiro Lobato
Adriana Silene Vieira

A intertextualidade como produção de leitura
em "Fita Verde no cabelo"
Maria de Fátima Cruvinel e Marisa Martins Gama Khalil

Adaptação para crianças e literatura infantil:
os contos da mamãe gansa em português
Anderson Gonçalves

Literatura na escola:
por uma metodologia do desenvolvimento do gosto
Raquel Villardi e Luís Antonio Gomes Senna

Literatura no primeiro grau: critérios de seleção e abordagem
Mirhiane Mendes de Abreu

O imaginário da leitura e o resgate do circuito extra-escolar
Marcos Gustavo Richter e Ana Lúcia Chelotti

Projeto Música e Poesia na escola
Julianna Silva Glória

Poesia, uma paixão escrita com vida
Denise de Oliveira Bertolino Braido

Lugar e magia: o espaço da criação
Maria Aparecida de Assis Teodoro

¿Nuestra sociedad en el mundo de fantasia de la literatura infantil? Análisis de lo publicado del 1996 al 98 en Galicia y en Gallego
Maria Joaquina Alonso Castro

Imagens de criança na literatura infantil pós década de 70
Maria Isabel H. Dalla Zen

A obra literária de Fernanda Lopes de Almeida: a essencialidade inventocriativa da literatura infantil
Edimilson Moreira Rodrigues

A Literatura Infanto-Juvenil de Ana Maria Machado e Ruth Rocha
Rosemar Eurico Coenga

Leituras e leitores de Bartolomeu Campos Queirós
Hércules Corrêa e Christianne Machado

O narrador em *Um sonho no caroço do abacate***, de Moacyr Scliar**
Ana Cristina Castex

Por uma leitura mais feminina
Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Literatura infanto-juvenil:
uma contribuição bibliográfica na formação do leitor

Ângela Maria Souza da Silveira

Foto de **Harvey Finkle**
Philadelphia, 1979

A PRESENÇA DA MORTE NA LITERATURA INFANTIL DO BRASIL

Cláudia Ezídgia de Carvalho
(Universidade Federal de Ouro Preto)

Da morte ninguém escapa.
Morre o rei, morre o conde, morre o papa.
Mas eu escapo dela:
compro uma panela de pedra por um vintém.
Entro dentro dela: tampo, tampo bem.
A morte passa e diz:
por aqui não há ninguém[i].

A literatura, através de suas metáforas e sua simbologia, revela valores de uma época mesmo quando tenta camuflar temas-tabu, como se a omissão tivesse o poder e eliminar o indesejável. Assim, na literatura infantil, isto é, nos textos destinados à crianças, podem identificar posturas reveladoras, às vezes explícitas, outras implícitas, nos enredos, na construção de personagens e, também nos lapsos de linguagem. Evidentemente, qualquer análise, mesmo que superficial de valores mostra como os pontos de vista variam, no espaço e no tempo, e se prendem à cultura. Nos nossos dias, temas-tabu que foram evitados durante as épocas anteriores, aparecem explicitamente na literatura infantil, na tentativa de se demonstrar restrições arraigadas nos valores culturais anteriores. Podemos comparar essa busca de temas proibidos ao destaque que se dá aos menos favorecidos, justamente elegendo-os para serem homenageados com o seu "dia": é o dia da mulher, o dia do índio, o dia da criança ...

Alguns temas como amor e morte são recorrentes na literatura através dos tempos, por motivos óbvios: por estarem fortemente ligados aos limites da natureza humana, eles são incrustados na mente do homem desde que este se entende por gente. O mesmo ocorre inversamente com a morte. O sentimento diante da "indesejável" é de rejeição, a partir do momento em que se toma consciência dela. Segundo "Piaget[ii], é a partir do momento em que a criança toma conhecimento de si como indivíduo, que ela toma consciência da morte.

Nos contos de fadas, a morte faz parte integrante do enredo. Mortes, principalmente assassinatos, são encaradas com naturalidade nesses textos oriundos do século XVIII, onde as crianças não eram poupadas do contato com a violência, nem possuíam um status de serem "privilegiados", por serem crianças. Assim as histórias eram contadas a todos, adultos e crianças, à noite, em torno das lareiras, provavelmente povoando os sonhos de personagens fantásticos e cenas de amor, morte, abandono e sofrimento e ainda de desejos realizados através de interferências mágicas providenciais.

No Brasil, os filhos da burguesia foram poupados durante muito tempo do contato com temas tabu como: sexo, separação, pobreza, morte e violência. História como a de

Chapeuzinho Vermelho, que na transcrição de Perrault terminava com a morte da protagonista, foram transformadas para terem um final feliz. À criança não era permitido vivenciar a morte da heroína, embora fosse possível matar a velha (ressuscitada na versão brasileira). Outro exemplo é **O Bonequinho Doce**, de Alaíde Lisboa de Oliveira, que adapta o livro do folclore americano **The Gingerbread Man**. No final da história americana, o boneco cai no lago, derrete e desaparece. Já na história mineira, as duas donas do boneco voltam para casa e substituem o boneco perdido, fazendo um novo: para que ele não corra risco – nem elas, o novo boneco, idêntico ao primeiro, é trancado e não pode fugir...

Porém, neste mesmo país protetor, o tratamento dispensado às crianças não é exatamente de proteção. Como na Idade Média (representada nos contos de fadas) elas são muitas vezes jogadas no mundo do trabalho, ou nas ruas da cidade, onde não têm projeto de vida, nem nada a perder. Constituem bandos de sobrevivência, verdadeiras brigadas de guerra, se expondo, morrendo e vivendo em meio à violência. Porem esse universo não é definitivamente o destinatário de literatura infantil.

Outras contradições podem ser evidenciadas, pois os seriados e programas infantis de televisão expõem constantemente as crianças a cena de morte e violência. Os adocicados finais-felizes de nossa literatura infantil nunca permitem à criança vivenciar perdas insubstituíveis. Os textos literários, como qualquer obra de arte, são, em princípio, um lugar de liberdade onde tudo é possível: onde, por identificação, inconfessáveis desejos se realizam, sem que se corram riscos. Aí se pode matar sem culpa: mãe, pai, irmão, medos, lobos, bichos papões de todas as espécies e tamanhos.

A leitura do livro **A Chave do Tamanho**, de Monteiro Lobato, foi o elemento que impulsionou este trabalho. Nesta história, Lobato cria situações que hoje nos parecem absurdas, como a morte de milhões de pessoas causadas pela protagonista Emília: a morte entra na história “en passant”, sem maiores comentários: tudo não passa de uma arte da boneca.

Verificamos que a morte, nos contos de fadas, possui alguns significados diferenciados:

“Morte matada”- São quatro.

Morte-punição: Os maus devem ser eliminados, de preferência por morte violenta: ex: o lobo mau, a bruxa da **Branca de Neve**; o tio mau do **Rei Leão** e outros.

Assassinato do protagonista: Em alguns contos como **O negrinho do pastoreiro**, o herói protagonista é morto, e sua morte é considerada gloriosa, tornando o personagem um mito adorado por todos.

Eliminação do concorrente ou rival: filhas de viúvos que se casam novamente com mulheres más: algumas histórias, como **Branca de Neve**, apresentam tentativas são frustradas, e a morte tem um “sursis” não se consumando completamente. De fato, ela serve

para culpabilizar o agente da peudo-morte e permitir que esse seja punido por um assassinato dessa vez concluído (porém justificável).

Eliminação dos filhos por pobreza: tentativa que se frusta porque a criança acaba vencendo as adversidades do meio, através da pobreza, e ainda com o auxílio de elementos mágicos: assim, a morte é despistada**: Pequeno Polegar, João e Maria, O Gato de Botas**, etc.

Suicídio: O tema do suicídio, tabu por motivos inclusive pedagógicos, aparece no livro premiado de Rita Espechit, **Um Tiro no Escuro**. Qual seria a reação de um adolescente diante de um conto onde o herói se mata? onde se matar aparece como solução de um problema? Como separar ficção da realidade? Quais seriam os riscos eminentes?

Morte propulsora do enredo: Muitas histórias se iniciam a partir da morte do progenitor, motivo pelo qual, a personagem se vê jogada à própria sorte e a mercê de adversários como as madrastas malvadas.

Pseudo morte: após uma tentativa de eliminação, o herói ou heroína para não morrer, cai em sono profundo, ou sofre uma morte provisória. Como é o caso da **Bela Adormecida** e também da **Branca de Neve**.

Morte "matada" e morte "morrida": são poucas as histórias em que se encara a morte como um fato de vida: a morte é, na maioria das vezes, provocada. Por exemplo, em **A menina dos Fósforos**, o leitor é levado a chorar pela morte da heroína que, logo após, aparece no céu onde se encontra sua avó e o natal se transforma em maravilha. De fato, esse episódio reforça a idéia de que não podemos compreender e aceitar nossa finitude. E ainda, o fato de que a morte é considerada uma punição.

Morte metafórica: Caracteriza-se por prisões, separações e imobilizações.

Quem pode morrer ? Podemos constatar que, dentro dos enredos, principalmente dos contos de fadas, alguns personagens são sempre premiados com a vida, enquanto a morte acaba recaindo sobre os mesmos desafortunados. Por exemplo, as princesas, as mocinhas, as heroínas, as crianças boazinhas e os personagens indispensáveis ao enredo nunca morrem. Já personagens transitórios como as mulheres do Barba Azul, as filhas do ogre do Pequeno Polegar e outros podem ser perfeitamente eliminados. A morte é certa para os vilões, os que quebram as normas vigentes, os desobedientes (Chapeuzinho na versão original), os gulosos (Dom Ratão a quem é reservada uma morte condizente com o "pecado" da gula). Os velhos são naturalmente elimináveis (a avó de Chapeuzinho, nas versões originais e/ou de outros países), não exatamente porque a morte dos velhos é um fenômeno natural, mas porque a velhice é, muitas vezes associada à feiúra (a avó de Chapeuzinho é tão feia que é confundida com um lobo) ou à maldade (bruxas más, como na **Branca de Neve**).

Para melhor abordarmos o tema da morte na literatura, faz-se necessário uma compreensão de seu significado, bem como, as mudanças de atitude do homem diante dela no decorrer dos tempos.

Segundo Ariés[iii], os povos da Antiguidade temiam que os mortos se levantassem de seus túmulos e voltassem para amedrontar os vivos. Por essa razão, eles construíam os cemitérios em locais isolados, fora das cidades, à beira das estradas. Depois, de um período que vai da segunda metade do século XII ao século XV, ocorre a aproximação de três instancias de representação mentais: a da morte, a do reconhecimento do "eu" e a do apego tanto aos pertences quanto às pessoas amadas e à vivência apaixonada de cada instante. "A morte tornou-se o lugar em que o homem melhor tomou consciência de si mesmo". Mais tarde, por volta do século XVII, essa separação entre o "mundo dos mortos" e "dos vivos", desapareceu. Segundo Ariés, no fim da Idade Média, o homem tinha plena consciência de que a morte lhe viria como uma consequência natural de sua própria existência. Por causa disso, vivia de uma maneira intensa e apaixonada, tendo sempre em vista o caráter provisório de sua vida. Para esse homem, cada minuto de vida significava um adiamento de sua morte.

> O homem do fim da Idade Média tinha uma consciência bastante acentuada de que era um morto em estado de suspensão condicional, de que esta era curta e de que a morte, sempre presente em seu âmago, despedaçava suas ambições e envenenava seus prazeres. Esse homem tinha uma paixão pela vida que hoje nos custa compreender, talvez porque nossa vida tenha se tornado mais longa.

A partir do século XIII, o homem passou a dar maior importância à morte do outro. Os funerais eram abertos para a visitação pública. Um fator importante é que, entre as pessoas que participavam destas cerimônias fúnebres, estavam as crianças. "não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem alguma criança". Acontece, que, naquele tempo, as crianças eram precocemente socializadas e o ritual da morte fazia parte dessa socialização, que os pais não tentavam impedir. A nova tendência nessa época consistiu em dar à morte do outro um sentido dramático. A morte era exaltada de forma a parecer impressionante e arrebatadora. O sentimento despertado era o da saudade. A separação e a perda causavam uma dor tamanha que acabou inspirando nos séculos XIX e XX o culto dos túmulos e dos cemitérios. Inicia-se aí o culto histérico: chorar, desmaiar, gritar. Este tipo de luto muitas vezes beirava os limites da loucura. Havia todo um estardalhaço emocional que apontava justamente para o fato de que a morte passou a ser algo intolerável.

No último terço do século XX, o luto histérico foi rechaçado. Criou-se a necessidade de se esconder a morte a todo custo, evitando à sociedade, que vive sobre o mito da vida feliz, a desagradável sensação provocada pela presença ameaçadora da morte. "Antes de tudo é importante que a sociedade, a vizinhança, os amigos, os colegas e as crianças se apercebam o mínimo possível de que a morte ocorreu". Essa aparente indiferença diante da morte na verdade traduz uma dificuldade ainda maior: é como se ignorar a morte pudesse abrandar a dor da perda definitiva. O que antes foi cultuado, reverenciado, sentido ao máximo até de forma dramática, agora passou a ser ignorado com o fim de se manter de pé o mito de que a vida deve ser sempre plena de felicidade. Como se a morte contrariasse esse destino feliz. De fato, não seríamos mais infelizes se fossemos eternos ? A consciência da morte não é um motivo para que cada momento da vida, a parte que nos toca no cosmos, seja aproveitada e vivida ao máximo ?

Na geração do interdito da morte, ocorre a substituição de um interdito anterior que é o do sexo. De fato, "sexo" aqui se refere simplesmente ao processo de reprodução. As

crianças até o final do século XIX conviviam naturalmente com a morte mas, quando perguntavam sobre como foram geradas, ouviam respostas absurdas como por exemplo, a de que nasceram dentro de um repolho, foram trazidas por cegonhas. Nos nossos dias as crianças, desde cedo, têm noções do processo de reprodução mas quando sentem falta de alguém que morreu, logo tal ausência é justificada por uma viagem longa para um lugar maravilhoso. Aliás, sexo, até a proliferação da Aids, é apresentado à criança apenas um processo de reprodução, e o prazer físico erotizado continua fora da aparente liberdade de expressão sobre o assunto. Basta verificar o que se ensina nas escolas sob a rubrica "educação sexual". Nem a literatura contemporânea, que investe nos temas-tabu, ousou ainda construir um texto em que o orgasmo, por exemplo, fosse admitido, como fato natural, saudável e necessário. A literatura para-didática, como o livro **Como nascem os bebês**, apresenta casais de animais copulando, mas, quando chega a vez dos pais *fazerem os bebês*, eles estão deitados lado a lado, debaixo do cobertor! De fato, em todos os livros lidos, o amor só aparece como uma relação romântica, onde se lida até com as emoções, mas nunca com o prazer. Parece mais difícil, até hoje, lidar com o sexo do que com a morte.

Com certeza a morte representa tanta ameaça, angustia tanto, que se evita até pronunciar a palavra. A palavra é para nós tão poderosa que tememos que, ao pronunciar seu nome, estejamos "chamando" a desgraça. Assim acontece com os nomes das doenças, do diabo, e outros, o que faz surgir uma grande quantidade de substituições, como –diacho, diantro, coisa ruim, para diabo; -"a fraca", para tuberculose; e outras tantas falsificações que variam conforme a época, como a dificuldade, até dos próprios médicos, em situações personalizadas, de se falar de câncer e de aids. As variações linguísticas revelam também as variações de categoria, tanto no que diz respeito à época, quanto a grupos semióticos distintos. Assim, nessa variação vocabular, quando se relata um "falecimento", podemos observar que um papa, um rei, um governante, não morre: "passa"; um rico "falece"; a classe média, o comum dos mortais, "morre", ou, conforme o caso "vira presunto" ou "vai para o saco"; os pobres têm uma gama de categorias: "abotoam o paletó", "batem as botas ", "esticam as canelas"; ao pobre rural caberá, provavelmente, a expressão "bater com o rabo na cerca". Todas essas expressões classificam, de certo modo, o "falecido" ou brincam com a morte, demonstrando uma superioridade sobre ela, marcada pelo riso, que só é possível quanto há distância: rir não deixa de ser uma maneira de afastar o medo.

Podemos constatar, entretanto, que, apesar das mudanças de mentalidade, de perspectivas e de contexto, a morte continua sendo para nós uma incógnita é única coisa que sabemos ao certo a seu respeito é que um dia inevitavelmente ela nos atingirá. Na verdade, falar da morte é algo extremamente problemático uma vez que ninguém jamais viveu esta experiência, para depois relatá-la. Assim sendo, a experiência da morte só é relatavel do ponto de vista da morte do outro. Pudemos constatar em nossa pesquisa, que o tema morte é evitado nos textos infantis. Considerando-se que tais textos são escritos por adultos e não por crianças, o sentimento de rejeição diante da "indesejável" parte principalmente da dificuldade do homem aceitar sua finitude.

Estas mudanças de atitude diante da morte através dos tempos forçosamente influenciam a literatura infantil. Até o século XIII, tanto os adultos quanto as crianças vivenciavam a morte no seu dia a dia. Isto se refletia na tradição oral, da França da Idade

Média, através dos contos de fadas que, aliás, não eram dirigidos exclusivamente para as crianças: a infância não era considerada uma fase privilegiada da vida, em que a criança tinha que ser poupada.

Em seu livro **O Grande Massacre dos Gatos**, DARTON [iv] faz a seguinte observação:

> Os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno dos homens, sugerem que as próprias mentalidades mudaram.

Os contos de fadas de Perrault, dos irmãos Grimm, Andersen e outros continuam sendo grandes clássicos da literatura infantil através de gerações. Este fato se comprova empiricamente, quando, observamos que qualquer criança pré-escolar conhece os contos de fadas mais contados, como, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e outros. Mesmo em se tratando de editoração, podemos comprovar que em uma editora como a Kuruap, por exemplo, os contos mais conhecidos estão na sua nona edição, feita até 1998, enquanto outros livros infantis, não tiveram o mesmo sucesso. A própria tradução desses contos, todavia obedece, muitas vezes, a uma lógica de ofuscamento e negação da morte. Estas variações se devem justamente ao fato de que a literatura incorpora os valores culturais vigentes em determinada época e local. No Brasil, as traduções dos contos, muitas vezes traz nuances de protecionismo, poupando a criança de vivenciar a morte ou a perda definitiva de um personagem que na versão original morre e, ainda, embute nos contos um final moralizador. A literatura infantil em nosso século continua sendo veículo para o tabu da morte , - embora, às vezes, afirme o contrário, na medida em que se utiliza de artifícios fantasiosos para evitar a perda definitiva, seja por intermédio de soluções mágicas, ou de amenizações como a substituição ou o mito do paraíso. O que varia, são os sonhos de paraíso. Nos textos infantis dos anos noventa, há uma tentativa de se explicar a morte através de parâmetros puramente biológicos utilizando-se a imagem de folhas de árvore que caem no outono, outras representações como o sol se pondo para a lua sair. A lei persistente é a continuidade. Não importa de que forma, pretende-se negar a finitude do ser, nem que seja fazendo-o retornar em forma de um vegetal qualquer. O livro **Caindo Morto**[v] de Babette Colle reflete esta concepção. Os avós dos personagens falam sobre a morte como uma etapa natural, onde se nasce, evolui e morre e completam o raciocínio da seguinte maneira:

> Mesmo tendo levado vidas tão perigosas, um dia vamos cair mortinhos da silva, como qualquer outra pessoa.
>
> Depois vamos voltar reciclados, como outra coisa qualquer: um polvo, um alce, um novo bebê, um verme, um carneiro, um fantasma, alho em conserva, em ET ou até duas galinhas magrelas. O que você queria que a gente virasse ?

Há uma aproximação: "reciclagem" vida e lixo. Parece que continuar existindo é o mais importante nem que seja na forma de um pé de alface. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, temos seguinte texto de Mellonnie Bryan**,**[vi] que tem o título de: **Uma bela maneira de explicar a vida e a morte para a criança.**

> Há um começo e um fim para tudo o que é vivo. Nomeio há o viver. A nossa volta por toda parte, começos e fins estão acontecendo o tempo todo. Com o viver no meio. Isso vale para todas as coisas vivas. As plantas, as pessoas, as aves, os peixes, os bichos; mesmo para o menor dos insetos. Nada do que esteja vivo vive para sempre. Quanto vai viver, depende do que seja e do que lhe aconteça enquanto está vivendo. As vezes, as coisas vivas ficam doentes ou se machucam, algumas saram, outras não saram e morrem. Isto pode acontecer em qualquer idade, seja aos mais novos ou aos velhos. Pode ser triste mais é assim que acontece a todos... cada coisa tem seu tempo de vida. As árvores crescem devagar. Algumas atingem até os cem anos de vida. Esse é o seu tempo de vida. Coelhos e ratos crescem em poucas semanas e morrem com um ou dois anos porque já estão velhos e cansados. Este é o seu tempo de vida. E as pessoas? Como tudo que está vivo as pessoas também tem seu tempo de vida. As pessoas também podem ficar doentes em qualquer idade e morrer ou sararem. Este é o seu tempo de vida. Assim por mais longos ou curtos que sejam, os tempos de vida são na verdade iguais. Tem começos e fins e no meio há o viver. É assim que as coisa são para todos os seres vivos. Mesmo para o menor dos insetos e em toda parte.

A autora explica a morte através de uma perspectiva basicamente biológica, ou seja, todo ser vivo sobre a terra possui um ciclo vital, que pode ser longo ou curto, dependendo de sua espécie. Esse ciclo pode ser alterado pela ação externa e imprevista de acidentes ou doenças. A vida, neste ínterim, consiste pois em um intervalo entre o nascer e o morrer. Esta explicação é perfeita em se tratando do aspecto biológico. De fato, os seres nascem, morrem, e no meio está o viver. Porém ao homem não agrada encarar essa realidade. Na busca de uma resposta que solucione a angústia da perspectiva de sua finitude, surgem mil respostas ao que realmente o intriga. Dotado de sentimentos, raciocínio e capacidade de abstração, está sempre em busca de sua essência. Busca, fora de si e da vida que o rodeia, respostas para as grandes perguntas: “quem sou eu?” “de onde vim?”, e “para onde vou?” Daí, o grande sucesso e a proliferação de seitas que oferecem as mais atraentes promessas de paraíso a custo, muitas vezes, do abandono dos “gozos” passageiros que a vida pode oferecer. A explicação biológica acima citada parece insatisfatória. Pode ser facilmente aceita quando se trata da morte de plantas, de animais, mas no que toca ao ser humano, a aceitação é realmente problemática. A morte do homem envolve várias questões como o sentimento de perda, do apego, da necessidade de “deixar” para trás... O desejo de continuidade eqüivale ao repúdio à idéia de finitude. Aliás, o próprio apego pode ser um sintoma desse horror ao fim. No caso específico da criança que ainda não é consciente da morte do “si mesmo”, a morte a atormenta no que diz respeito a sua separação de um outro ser, ao qual ela está afetivamente ligada. Portanto, trata-se de uma relação em que as emoções estão em plano oposto ao simples deixar de existir de um corpo, ou melhor, os sentimentos são abstrações, são valores metafísicos, não acabam com a morte. O corpo é concreto, orgânico, acaba. Para nosso inconsciente, a morte não é o fim do ser essencial. É simplesmente inconcebível imaginar um fim real para nossa vida na terra e o fim será sempre atribuído a uma intervenção maligna fora de nosso alcance.

Concluímos que a aproximação feita pela autora entre a morte de bichos e vegetais e a morte de um ser humano é de difícil aceitação, pelo fato de não corresponder aos anseios profundos do ser humano (ou esse apego estaria ligado à cultura ?). De fato, a morte tornou-se pretexto para uma meditação metafísica sobre a fragilidade da vida, pode ser apenas um meio de se viver melhor, uma transformação maravilhosa do corpo. A vida é desejável de forma excessivamente ingênua, para se aceitar abandoná-la e não se desejar continuar a gozar dela. Assim, a concentração do sentimento religioso sobre a morte e o além se mistura com o amor.

Numa lógica estranha, a morte é cultivada e até mesmo desejada porque introduz a eternidade dos reencontros. Projeta-se “no céu”, tudo o que faz felicidade na terra, isto é, o amor, afeição a família. (continuando nessa lógica, dentro de algum tempo o paraíso deverá ser um espaço cheio de computadores do último tipo, carros do ano, e um fantástico shopping center...) A morte é um estado de vida e não mais a parada da vida.

---

[i] Literatura oral de memória, anos 30.

[ii] PIAGET in: José Carlos RODRIGUES: *O tabu da morte*. p.23

[iii] ARIÉS Phillippe. *Histórias da morte do ocidente*.1977.

[iv] DARNTON. *O grande massacre de gatos*. P.26.1986

[v] COLLE. Babette. *Caindo morto*. P.13.1996

[vi] BRYAN. Mellonie. *Uma bela maneira de explicar a vida e a morte às crianças*. 1997

O BORDADO ENCANTADO: REBORDANDO UM RECONTO

Claudete Cameschi de Souza
(UNESP – Campus de Marília)*

No final da década de 1940 e início da década de 1950, começa a vigorar no país um discurso em favor da estética, da autonomia nos textos da literatura infantil, resultante de uma nova concepção de criança introduzida pelo discurso de Lourenço Filho e já inaugurada, desde meados de 1920, por Monteiro Lobato. Essa tendência ganha contornos específicos a partir de 1970. Momento em que a crítica passa a defender, para esse gênero, "o estatuto estético e autônomo...literatura sem adjetivos, ou seja, literatura que compartilha de campos de referência comuns a todas as formas artísticas" (Perrotti, 1992, p. 9). No entanto, segundo Perrotti, " o que está em causa não é um novo estatuto estético puro, mas uma nova ético, um novo modelo de educar, de integrar a criança ao mundo preparado pelo adulto" (p. 10).

Discussões inflamadas e polêmicas em torno desse 'novo discurso' se instauraram. Enquanto muitos autores aproveitavam o momento para introduzir no mercado 'textos que vendiam', outros lutavam em prol da 'invenção estética'. Enquadrando-se neste último grupo, Perrotti ressalta que é evidente que essa literatura "educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc" (l986,p.22), mas o faz de forma específica, própria de sua natureza, uma vez que "não se constróem obras de arte sem imaginação, sem estilo, nem idéias, sem uma linguagem maleável e viva" (p. 79). Assim, preocupado com os rumos da literatura infantil, Perrotti tem procurado defender a essência do estilo, da criação, das idéias e a harmonia da linguagem nos textos **sobre** e **do** gênero. É o que se observa em *O bordado encantado*, no qual o autor reconta a história de uma viúva, muito pobre e mãe de três filhos, que vendia seus bordados para sobreviver. Essa viúva tinha um sonho: tecer um bordado maravilhoso que mudaria sua vida. Embora trabalhasse muito, conseguiu realizá-lo. Mas o bordado foi levado por um forte vento e a busca deste bordado só se concretiza no mundo fantástico das fadas.

A história organiza-se através de uma seqüência de acontecimentos que se desenvolvem em busca do equilíbrio final [encontrar o bordado] provocado por um conflito [o desaparecimento misterioso do bordado]. A recuperação do equilíbrio rompido é tarefa que se impõe ao herói [o filho mais novo], elemento que reúne valores positivos [se preocupava com as dificuldades da mãe e procurava ajudá-la; era trabalhador e honesto] em contraposição aos antagonistas [os dois irmãos egoístas, ambiciosos, preguiçosos], agentes

do mal. Assim, o desenvolvimento das ações da narrativa obedece à necessidade imperiosa da vitória do bem sobre o mal [o filho mais novo realiza a tarefa e é recompensado, enquanto seus irmãos são castigados], do equilíbrio [a recuperação do bordado, o restabelecimento da viúva e o final feliz] sobre o desequilíbrio [o desaparecimento do bordado] (Perrotti, l986). A narrativa conserva, portanto, em sua estrutura, um modelo da tradição literária do gênero.

Partindo desse princípio pode-se inferir que um olhar desatento sobre *O Bordado Encantado* poderia, sem dúvida, levar o professor desavisado, habituado com uma visão utilitária da literatura infantil, a uma interpretação equivocada do texto, considerando que: **a)** circulam no texto valores sociais, como, por exemplo, o "trabalho" e a "honestidade" como fontes de virtude e dignidade humana; **b)** a eterna luta do bem contra o mal, na qual o bem sempre vence; **c)** o maravilhoso mundo de fadas presente na resolução do conflito; além da metamorfose fantástica do cavalo-de-pedra e do processo de constituição do herói que sai para cumprir uma tarefa, vencendo obstáculos.

Embora esses elementos se façam presentes no texto e que a narrativa conserve, em sua estrutura, um modelo da tradição literária para crianças e jovens outras 'leituras possíveis' podem se realizar, se o texto for concebido como "um produto sempre em processo" (Magnani, l993). Assumindo essa concepção de texto, arrisca-se aqui uma outra leitura possível: aquela que reflete e sintetiza a 'revolução literária do gênero', instaurada, em l970, com a defesa do 'estatuto estético e autônomo' para a literatura infantil. Isto posto, considera-se que a história narra, portanto, a construção da história de luta do autor em prol do 'discurso estético'. Valendo-se dos elementos constitutivos de um modelo de tradição literária deste tipo de texto, Perrotti vai amarrando as linhas em pontos e tecendo seu bordado, colorindo o conto tradicional, dando-lhe o tom da modernidade e situando-o entre a ética e a estética. Ao tocar o livro, o encanto se faz. Descortina-se o mundo. E entre pássaros, flores, borboletas, castelo de cristal e príncipe surgem a delicadeza dos traços e o jogo de tons de Helena Alexandrino, adiantando ao leitor o universo da arte, da harmonia, do belo, no qual o texto se insere. O primeiro contato com o texto escrito, remete à tradição do conto oral, praticada nas apresentações teatrais, cuja síntese da história era apresentada, por um narrador, ao público que se propunha assisti-lo: o "prólogo". Tendo como função sintetizar a história, o prólogo situa o leitor e anuncia, através de pistas, o conteúdo da narrativa, criando o suspense aguçando a curiosidade do leitor. No prólogo, observa-se ainda, a concretização da afirmação de Perrotti (1992): "num cada vez mais integrado e exposto às leis da massificação, aceitar bloqueios à expressão artística significa a única possibilidade que temos de sonhar sem limites", expressa no trecho:

> ...como recebesse pouco pelos trabalhos, era obrigada a bordar sem parar, não tendo tempo para mais nada. Por isso, há muito não sabia o que era sentar-se à beira de um regato, abandonar-se ao canto dos pássaros, ouvir as histórias dos contadores que passavam pelo lugar...

Sente-se aí um processo de atualização, de modernização: no mundo atual, a luta pela sobrevivência, a falta de tempo, a busca pelo material, impedem o homem de sonhar, de viver a emoção, a beleza, de ouvir-contar-ler-imaginar e viajar nas trilhas fantásticas das histórias. Não há espaço para a arte, para o belo. Assim, o pouco contato que se tem com a literatura precisa atender uma determinada necessidade imposta e/ou um objetivo educacional, quando proposta pela escola. Pode-se constatar, ainda enquanto processo de modernização de valores sociais, tarefas que o filho mais novo executava, visando a diminuir, aliviar a carga de responsabilidade da mãe:... "Além de buscar água na fonte, cuidar da horta e dos animais, limpava a casa sempre que podia. Percebe-se, nesse trecho, a substituição de valores mais adequados à sociedade moderna, provocando uma ruptura com determinadas concepções, valores e funções sociais presente nos textos da literatura infantil. O autor toma a viúva pela mão e juntos vão processando a mudança, anunciada por Lobato, rompendo valores culturalmente estabelecidos até alcançar a autonomia que mudaria os rumos da literatura infantil, buscando o belo, o agradável, a imaginação, o estilo, a idéia, a linguagem, a invenção estética, o convívio harmonioso com o caráter formativo, em um ambiente de sonho, de elementos fantásticos, no mundo verossímil do "era uma vez".

Em 'o encontro', constata-se, como o próprio título traduz, o aparecimento da primeira possibilidade de união entre uma nova ética e o discurso estético. Impedida do deleite, do gozo, do descanso físico, pela necessidade imposta pela sobrevivência, a pobre viúva descobre, junto com o autor, que não há como impedir, limitar o sonho, a fantasia, a imaginação, o engenho inventivo. Não há como impedir que todos esses ingredientes se façam presentes no trabalho (útil e necessário), no bordado (da linguagem, do estilo, da arte, que também é trabalho de elaboração e de sobrevivência), acrescentando-se uma "pitada" de emoção, de desejo de transformação, de amor à arte, de suor de uma vida de busca de essência do real para a constituição perfeita e bela do ideal. Realmente, o resultado não poderia ser outro: "um belo e inusitado efeito!" por que não mostrá-lo ao mundo? Assim fez, em outras épocas, Lobato. Reafirmou Lourenço Filho. Mas suas vozes e de outros não alcançaram o eco pretendido, inaugurado, aclamado. E o bordado foi levado pelo vento, "feito pipa para além das montanhas". Saudosos, e "gritando" por aquele bordado, vivo e presente na voz da viúva, do autor e de algumas outras vozes, todos

esperavam e buscavam por ele, enquanto assistiam outras vozes a bordarem sempre os mesmos riscos, apáticos, sem cor, sem tom, sem ritmo, visando ao consumismo literário e cujos "produtos" tinham (e muitos ainda têm) o objetivo, apenas, de agir sobre o leitor. Mas a semente havia sido lançada e mesmo sobre rochas arraigadas pelos valores da classe dominante, um dia floresceria. Era preciso regá-la com muito suor, com muitas lágrimas, com a emoção, imaginação e arte daqueles que se propuseram a fazê-la brotar. Alguns saíram na frente, mas os desafios impostos pela sociedade capitalista os venceram. Acabaram cedendo aos prazeres e riquezas que uma literatura voltada para "aquilo que vende", em função do útil, em especial na escola, local de divulgação e maior circulação de textos do gênero.

Cansada, desanimada pela espera do "florescer" da semente, a viúva deposita no filho mais novo, no "herói", no autor, na luta pela sobrevivência do sonho lobatiano, sua última esperança. Subindo e descendo morros, enfrentando "eco", o herói" segue seu destino. Quando já se sentia quase desanimado de sua tarefa de desbravador do caminho, avista uma "luz", uma velhinha (talvez a baratinha de mantilha) representando a fronteira entre o tradicional e o moderno, entre a ética existente e a nova ética; entre o discurso "utilitário" e o "discurso utilitário às avessas" em uma história; na outra o elo entre o mundo real e o imaginário, entre ficção e realidade, instaurando o verossímil do era uma vez, da possibilidade de realização do sonho: encontrar o bordado e concretizar a uma utopia (no sentido positivo da palavra).

Mas o "herói", não é aquele herói idealizado, ele vacila, quase é absorvido pelos ideais capitalista, hesita diante dos obstáculos, sente medo, chora, enfim, é humano e como tal sente as contradições do seu próprio processo de "humanização". A situação lhe impõe a tomada de decisão. Existem duas possibilidades de escolha. A primeira, conhecida e tentadora, pois, aponta para o rentável, a outra, conhece o esboço, quase desconhecida, pois o "vento" a levou. De repente a "luz" daquela utopia (re)aparece, brilhante como raio de sol. Não teve dúvidas, afinal, um esboço pode transformar-se um novo projeto de existência. Assim, escolhe aquilo que lhe parece mais fantástico e empunhando a 'pá', a 'enxada' e o 'machado', galgando a "metamorfose" vence os obstáculos e recupera o bordado. Apaixonado pelo sonho, pelo belo, pela arte fantástica do mundo das fadas e pela fantástica fada sente não poder voltar ao mundo que alcançou, pois este contrapõe-se ao mundo que deixou. Trata-se do mundo do bordado encantado, o mundo do sonho, da imaginação, do belo, do mundo de fadas. No entanto, como em todo bom conto de fadas a solução foi encontrada. A fantástica fada acrescentou no bordado um pequeno detalhe, preencheu-o com pontos de emoção, com as cores da imaginação, com o tom do amor a um ideal, com o ritmo do estilo, do belo e do agradável, dando-lhe vida. Assim, outra

metamorfose se dá: a essência literária entra em harmonia com o aspecto formativo e ganha outra dimensão, transformando aquele mundo opaco em um dinâmico florescer da vida.

Nota

* Doutoranda em Educação pela UNESP – Campus de Marília –; integrante do grupo de pesquisa *História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil*, UNESP de Marília, organizado e coordenado pela Profª Drª Maria do Rosário Longui Mortatti.

Referências Bibliográficas

MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos:* formação de professora. Campinas: UNICAMP,1993.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil.* São Paulo: Ícone, 1986.

_____.*Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990

_____.Entre a ética e a estética. In: *Releitura*, jan/fev/mar ,1992, p. 07-11.

_____. *O bordado encantado* (reconto). São Paulo: Paulinias, 1996.

LEITURA E ILUSTRAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karine Viana Amorim (UFPB)
Márcia Tavares Silva (UFPB)

1.Introdução

O Programa de Trabalho desenvolvido pelo PET-Letras procura equilibrar atividades de caráter geral com atividades específicas numa área de estudos da linguagem, com a formulação de programas de formação geral do bolsista, tanto através da discussão de temas de ordem geral da linguagem, quanto através de temas éticos e de ordem social, aliado a um programa de aperfeiçoamento de uma linha específica de estudos, dentro da qual o bolsista desenvolve, juntamente com o professor orientador, um projeto de pesquisa. Ao lado disso, ele participa tanto de atividades voltadas para a extensão, como monitoria voluntária, quanto de atividades relativas à organização de eventos, avaliação e planejamento do trabalho do Grupo.

De uma forma geral, as atividades desenvolvidas pelo PET-Letras se distribuem em seis categorias de atividades de pesquisa e extensão. Dentre estas, destacamos as atividades de extensão, que compreendem a participação dos bolsistas em programas de apoio à comunidade interna e externa da universidade.

Procurando suprir deficiências de professores no âmbito da convivência com a Literatura Infantil, planejamos atividades que incidem sobre dois aspectos fundamentais: a leitura oral, como recurso didático-lúdico e a ilustração como ponte de diálogo com o texto escrito.

Para a aplicação dessas atividades, entramos em contato com a Secretaria de Educação da cidade de Itabaiana (PB), junto com a qual realizamos uma oficina com professores de primeira a quarta séries, de escolas municipais da zona urbana da cidade. A experiência contou basicamente de treinamento de leitura oral de poemas e textos em prosa e da experimentação de técnicas de ilustração de textos literários. Enfatizou-se, no decorrer da oficina, a importância pedagógica da convivência com a literatura para a formação de leitores proficientes, procurando disseminar a perspectiva de troca de experiência entre os professores e as ministrantes. Diante desse quadro, o principal objetivo da oficina se constituiu na sensibilização dos educadores para a importância do convívio com a literatura e com os livros dedicados ao público infantil.

Procuramos relacionar as atividades à realidade dos professores e atender uma necessidade manifestada por eles durante uma primeira fase de elaboração do planejamento da oficina junto à equipe da Secretaria de educação da cidade, qual seja, utilizar os livros disponíveis nas bibliotecas das escolas onde lecionavam. Embora, nossa oficina já contasse com material e bibliografia dos livros infantis determinados, nossos objetivos não se desvaneceram com a inclusão de livros que os professores dispunham em seus acervos, uma vez que previámos a montagem de atividades para sala de aula e possivelmente poderíamos utilizar sua fonte bibliográfica.

Na estrutura de nossa proposta, constituiu-se fonte principal livros de prosa e ainda uma antologia de poesia infantil organizada por nós. Como material de nosso trabalho confeccionamos uma antologia composta de 22 poemas de diversos autores, retirados dos seguintes livros: *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, *A arca de Noé,* de Vinicius de Moraes, *Caixa Mágica de Surpresa*, de Elias José, A *jibóia Gabriela*, de Sérgio Caparelli, *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, *A dança dos pica-paus*, de Sidônio Muralha e *Olha o bicho*, de José Paulo Paes. Para a confecção dessa antologia, levamos em consideração alguns pontos: as séries em que os professores davam aulas; o possível cotidiano de professores e alunos numa cidade de interior, poemas que representassem problemas sociais sem perder a dimensão lúdica. A equipe da Secretária de Educação de Itabaina nos forneceu dados sobre os professores como sua formação, recursos e disponibilidade de tempo. Distribuímos nossas atividades em três encontros durante três dias, com duas turmas de trinta professores cada. Apresentaremos as seguintes etapas, com os pormenores de sua execução e de acordo com a seqüência em que ocorreram. Em um primeiro momento trabalhamos com a ilustração e no segundo com a leitura oral. Concluindo essa etapa, aplicamos uma atividade com os seguintes pontos: “Monte a partir do poema que você escolheu uma atividade que compreenda os seguintes passos: objetivos; trabalho com a leitura; trabalho com a ilustração e uma possibilidade de trabalho interdisciplinar”.

1.1. Imagens e cores: uma experiência coletiva

As discussões sobre o papel da ilustração do livro dedicado ao público infantil ocupam cada vez mais um espaço de destaque, seja a ilustração enfocada como porta de entrada para a leitura, num diálogo profícuo com o texto escrito, seja como uma primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística. Dentro dessa perspectiva, procuramos nortear nossos objetivos para oferecer um conhecimento de noções básicas sobre técnicas e funções

da ilustração do livro infantil, enfocando ainda a linguagem visual usada e os simbolismos sugeridos pelo diálogo entre texto e imagem. Esses objetivos norteadores possibilitaram a aplicação de atividades voltadas para a sensibilização dos professores e para o desenvolvimento de uma apreciação crítica com relação à comunicação visual.

Como ponto de partida, tomamos a experiência de cada professor, valorizando os contatos com desenho, livros ilustrados e outras formas de leitura de imagens ao longo de suas vivências dentro da escola. Em um primeiro instante, os relatos se uniformizaram em um só coro: a vivência com o desenho sempre assumiu critérios ditados por uma estética rígida de cópia dos traços e cores da realidade, o que levava sempre à mesma impressão, para sempre gravada por parte dos iniciantes desenhistas, se o desenho feito não é uma cópia fiel ao objeto como ele existe na realidade, não se sabe desenhar.

Mesmo já em nível de magistério, as atividades envolvendo a ilustração eram fragmentadas e se resumiam à confecção de cartazes sobre datas comemorativas e a leitura superficial de livros de literatura infantil, para o cumprimento de estágios em disciplinas específicas. No decorrer dos relatos dos participantes, se revelaram casos isolados em que a percepção crítica através da convivência com várias formas de expressão artística, resultou em um maior aproveitamento dessas experiências em momentos posteriores de suas atividades como professores.

A partir do relato e discussão das experiências, expomos a importância do desenho como linguagem, uma vez que a linguagem visual possui um significado que pode ser lido e analisado, e se caracteriza como uma das primeiras formas de linguagem com a qual a criança mantém contato através da escola. Segundo Marli Amarilha (1997), “ a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como, por exemplo, a imobilidade da ilustração favorece a capacidade de observação e análise”, e promove “uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados” (Amarilha; 1997: 41). Por outro lado, é necessário que se habilite o aluno para a integração das formas de linguagem, não reduzindo a leitura da ilustração a uma forma limitada da qual o aluno não se desvencilha e que se perpetua, fazendo com que ele enfrete dificuldades de adaptação aos livros com textos maiores e privilegie os livros com maior número de ilustrações. Marli Amarilha alerta para esse procedimento que “não avança do pictórico para o verbal”. (Amarilha; 1997: 41)

Neste sentido, procuramos centrar as atividades propostas no despertar do interesse do educador, visando as possibilidades de trabalho com a ilustração com seus alunos, propiciando uma prática que possibilitasse o desenvolvimento da leitura e compreensão de imagens e, posteriormente, do texto escrito. Dessa forma, destacamos as funções da ilustração

no livro infantil, para tanto nos baseamos nas orientações de Luís Camargo do seu livro *Ilustração do livro infantil* (1995). Dentre as funções elencadas por Camargo, nos detemos nas funções descritiva, predominante nos livros didáticos e informativos; narrativa, que mostra uma ação, uma cena, conta uma história; expressiva/ética, que expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz; e também expressa valores pessoais e de caráter social e cultural; e por fim, na função lúdica, quando a própria ilustração pode se transformar em jogo, como nos livros de pano, recortes vazados e de elementos móveis. (Camargo, 1995: 33 – 37). Destacamos essas funções por serem predominantes nos livros usados, ocorrendo de forma concomitante ou alternadas entre si, e por estarem no nível de compreensão das séries que compõem o ensino fundamental, nível no qual ministravam as professoras.

Assim, discutimos as aplicações das atividades que relacionam ilustração e produção do desenho infantil, observando que a função exercida pela ilustração no livro poderia estar relacionada à atividade posterior ou anterior à leitura do texto, mas deveria estar coerente com o objetivo do professor. Uma vez que o objetivo do professor visasse o estudo de algum dado da realidade, como a anatomia dos insetos, por exemplo, não seria coerente orientar a retratação desses animais com características humanas. No entanto, se o objetivo fosse o estudos das relações humanas e da socialização, o uso de ilustrações ou desenhos dos alunos representando os insetos, como seres humanos, ou mesmo a confecção de máscaras para dramatização, seria possível e coerente com o objetivo de estudo proposto pelo professor. Nesta experiência de trabalho o professor deve ter clareza ao planejar a tarefa que pretende realizar e ter claro o objetivo, para ter em vista que tipo de função pode explorar da ilustração do livro ou desenho produzido pela criança. O primeiro exemplo, o estudo da anatomia dos insetos, se relaciona com a função descritiva, o segundo caso, é mais apropriado o uso da função expressiva/ética.

Esse tipo de proposta visa a abertura para as múltiplas linguagens que tenham a ilustração como veículo integrador dos conteúdos planejados, nos diferentes graus de ensino e nas diferentes disciplinas. Nessa perspectiva, procuramos transferir as discussões com os professores do plano do conhecimento fragmentado, freqüente nas disciplinas escolares, para o plano de um conhecimento integrado.

Rosa Iaviberg, analisando a produção infantil de desenho, destaca, ao se referir às possibilidade de interação dos conteúdos das disciplinas, “ver e analisar a multiplicidade, realizar o transporte para a atualidade de cada criança e fazer muitos desenhos parecem ser as

formas mais eficientes de garantir à criança o pleno desenvolvimento de seu potencial artístico, até que possa criar suas próprias proposições".(Iavilberg. In: Cavalcanti, 1995: 15)

O convívio com os planos de realização estética diferentes, sejam a pintura, o desenho, a escultura, os livros de imagem, pode flexibilizar a existência de padrões, mostrando que a variedade dos diversos modos de linguagem proporciona a própria variedade de apreensão do conhecimento. Para favorecer esse aprendizado é primordial que o aluno possa estar tanto na execução, produzindo sua forma de linguagem, no caso o desenho, quanto na apreciação crítica, no contato analítico com a ilustração, em um "processo onde o fazer é retroalimentado pelo conhecimento de outros produtores e pela possibilidade de "ler" seus produtos." (Cavalcanti; 1995: VIII)

Essas constatações foram discutidas com os professores e passamos para a análise das ilustrações de livros de prosa e poesia. Organizamos uma apreciação analítica das seguintes obras: *Olha o olho da menina* (1987), de Marisa Prado, com ilustrações de Ziraldo*; Boi cavaco e vaca valsa* (1993) de Cristina Porto, com Michele Iacocca como ilustradora; *Estória da borboleta* (1982), com texto e ilustração de Marina Sedancz; *Confusão no jardim*, com ilustração e texto de Ferruccio V. Filho; *No mundo da lua* (1983) e *Falando de pássaros e gatos* (1983), de Roseana Murray, respectivamente ilustrados por Sônia Barbosa e Helena Alexandrino. Dividimos as turmas em grupos e orientamos as apreciações críticas, que deveriam verificar a adequação ao nível das séries, o diálogo entre as ilustrações e o texto escrito, as possíveis funções e estilos predominantes nos livros e, por fim, propor uma atividade, para ser realizada em sala de aula, a partir das análises feitas. Após uma discussão interna, cada grupo deveria apresentar oralmente o livro e suas análises, para a turma toda, justificando as constatações feitas para cada um dos critérios propostos.

Nessa etapa, importantes observações foram feitas pelas professoras, demonstrando suas habilidades lapidadas pela experiência. Uma das análises mais relevantes foi referentes ao livro *Olha o olho da menina* (1987). As professoras consideraram o enredo interessante para as crianças, montaram alguma possibilidade de atividade para suas séries, verificaram que o texto acompanhava as ilustrações e estava presente em todas as páginas; a ilustração era basicamente de função descritiva, retratando as faces da menina, de acordo com as suas descobertas acerca do conflito entre mentira e verdade. No entanto, em uma ilustração a compreensão da imagem, segundo as professoras, ficou prejudicada pela representação do que seria a consciência da menina, um olho com braços, que saía da cabeça da menina, estando a cabeça dela cortada e exposto o seu interior. Essa análise demonstrou uma apreciação crítica do professor; sua visão se traveste da visão do aluno e percebe que a ilustração não se fez

clara como linguagem. Essa avaliação dever levar em conta a experiência do aluno-leitor e do professor que convive com esse leitor, e mesmo assim, deve-se avaliar que a capacidade criativa do aluno pode surpreender o professor. Uma saída, formulada pelos professores, seria a discussão, a partir da apreciação da ilustração e do conteúdo da narrativa, e posteriormente uma atividade com desenhos que representassem as várias visões do que seria a consciência, caracterizada segundo os alunos.

Em outra apreciação o livro *Estória da borboleta* (1982) foi o centro das observações das professoras. Enquanto uma turma, que recebeu este livro, apontou as ilustrações como ponto de partida para o estudo de formas e cores, e ainda que suas formas livres se aproximavam dos desenhos feitos pelas crianças, a outra turma demonstrou dificuldades de entendimento dessas mesmas ilustrações e propôs um destaque maior para a narrativa. Para coordenar as duas apreciações, propusemos uma análise detida das ilustrações do livro. O enredo se desenrola a partir da busca da borboleta por um amigo, procura no rio, nos vales, nas montanhas, porém todos estão muito ocupados, resolve voar cada vez mais alto, e encontra os raios do sol. Por fim, se encontra com o sol e este a recebe como amigo. A ilustração acompanha todas as páginas, não possui margens e é composta por manchas coloridas e definidas por uma linha que as circunda. A estrutura cromática, dentro de cada situação, sugere a própria busca da amizade pela borboleta. Assim, os tons frios acompanham o rio, os tons terra compõem o vale, só quando a borboleta encontra o sol, as cores quentes vão predominar.

Na ilustração final, a borboleta se funde ao sol, originando outra imagem, que expressa o encontro da amizade, que ela buscava. Um dos principais méritos deste livro, de Marina Sendancz, é que as ilustrações não interrompem a imaginação de cada leitor, e a linguagem escrita, como linguagem gráfica, acompanha os movimentos do rio, do vento e da borboleta. Feitas estas observações analíticas, orientamos as professoras para a constatação de que privilegiar um aspecto, texto ou ilustração, em favor de outro reduziria as perspectivas de aproveitamento do livro como um todo e acabaria por reproduzir o ensino fragmentário.

Para valorizar a experiência do adulto como fator primordial para a formação do aluno-leitor, reconhecendo o professor como um agente produtor e incentivador do ato crítico de leitura, seja de leitura oral ou ilustração, propusemos que os professores realizassem tarefas que posteriormente estenderiam aos alunos. Para tanto, realizamos uma atividade de ilustração e confecção de cartazes. Esse momento foi dedicado à construção coletiva das representações de cada grupo de professoras. Eles escolheram um poema, da antologia, para ilustrar,

utilizando-se de técnicas simples e livres. Após a montagem de cada ilustração, as professoras fizeram a apresentação e a apreciação de seus desenhos e uma exposição foi montada na sala.
Durante a apresentação dos desenhos foram feitas intervenções por parte dos outros grupos e assim todos participaram da "leitura" dos cartazes. A maioria dos grupos, tanto os da turma da tarde quanto da manhã, escolheu poemas para ilustrar que tematizavam a natureza, como "Leilão de jardim" de Cecília Meireles, com o maior número de representações, e "O Girassol", de Elias José. Por outro lado, o poema "A Casa" de Vinícius de Moraes, "Lili e o telefone" de Elias José e "Vaca amarela" de Elias José obtiveram menor número de cartazes.
A execução dessa atividade proporcionou o retorno à discussão sobre o papel da ilustração e do desenho para a criança. Foi comum o comentário que a atividade era difícil, muitos alegavam que não sabiam desenhar. Para tentar desmistificar a idéia de cópia fiel da realidade, observamos as ilustrações dos poemas escolhidos pelos professores nos livros dos quais faziam parte. Após essa análise, voltamos aos desenhos dos professores, muitos se surpreenderam com os traços comuns aos dos livros, outros perceberam que suas composições privilegiavam detalhes esquecidos nas ilustrações originais.
A principal contribuição dessa atividade foi a percepção de como o desenho pode ser a representação de uma idéia e não, necessariamente, uma cópia fiel ao objeto da realidade. Assim, os professores puderam desenvolver fluência para imaginar e registrar suas impressões sobre a ilustração e, conseqüentemente, propiciarem o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos.

1.2. Sons e ritmos: ouvindo muitas vozes.

Finalizada a primeira etapa da oficina, demos início à segunda que correspondeu à leitura oral de poemas.
A convivência com livros de Literatura Infantil possibilita o despertar das crianças para a leitura. A interação com várias produções literárias torna possível desenvolver uma prática constante da leitura que possibilita ampliar os referenciais do aluno para que ele se torne um leitor proficiente e perceba os infinitos caminhos de descobertas que o texto literário oferece. Essa prática só poderá desencadear crescimento se o educador cultivar uma atitude de descoberta através da leitura.
Inicialmente, é necessário entender que só é possível incentivar o hábito da leitura se esse já é, realmente, uma prática constante do leitor adulto. Vencida esta etapa, entendemos que o adulto precisa ter um conhecimento amplo sobre literatura infanto-juvenil, pois não se pode

tentar despertar o gosto de uma criança pela leitura com um poema ou uma história os quais não estão de acordo com sua capacidade de compreensão. É necessário aproximar a literatura à vida da criança. Comumente, a literatura que existia voltada para esse público era aquela que repetia os valores tradicionais e morais de uma determinada época. Hoje, existem, no Brasil, vários poetas e escritores cujas obras estão voltadas não só ao público adulto como ao infanto-juvenil por exemplo Cecília Meireles, Monteiro Lobato, Vinicius de Morais, Manuel Bandeira. E, atualmente, nomes como José Paulo Paes, Sérgio Caparelli, Lygia Bonjunga Nunes, tanto na prosa como na poesia.

Pinheiro (1995) propõe algumas orientações sobre o trabalho de leitura oral de poema. Um ponto que merece ressalva diz respeito à metodologia do trabalho com a leitura. Levando-se em consideração que o poema (citamos poema por ser o objeto de nossa oficina) é o gênero literário mais distante da sala de aula, sua aplicação deve ser conduzida de forma previamente planejada. É bom lembrar que esse despertar da criança para a leitura deve ser bem preparado, bem analisado e precisa ser constante. É bem mais viável levar a literatura ao encontro dos futuros leitores a cada semana ou quinze dias do que fazer apenas um festival de poesia por ano. Com o convívio, a aproximação dos alunos à poesia será bem mais certa e bem mais resistente aos apelos “extra-literários”. É bom pensar em histórias, poemas, contos que se identifiquem com o perfil, a idade dos alunos, obras que interajam com a vida ou parte da vida do aluno.

Outro ponto merecedor de cuidados diz respeito ao local onde será trabalhada a poesia, ou seja, é necessário criar um ambiente adequado, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade: ir ao pátio da escola para ler uma antologia, ou mesmo um livro, um conto, apenas um poema, pôr música ao fundo enquanto se lê. É importante pensar em todos os detalhes para que não haja nenhum tipo de frustração na criança que possa acarretar a um futuro desinteresse. Quando houver uma visita à biblioteca da escola, deve-se pensar em transformar essa visita em uma experiência prazerosa para as crianças. É necessário que a criança tenha um contato direto com o livro, que possa ir à prateleira e escolher o livro que quer lê. Pinheiro (1995) nos fala do contato corporal com o livro, da descoberta do prazer de ler através dessa prática constante com o livro. É importante estarmos atentos para o fato de que não se criam todas essas condições para a leitura de uma só vez e nem o aluno vai a primeira vez em uma biblioteca e já sai carregando alguns títulos. A educação literária é um trabalho que precisa ser sistemático e, constantemente, avaliado.

Refletindo sobre essas questões que para nós têm uma grande relevância, montamos nossa oficina. A experiência com os professores na oficina iniciou-se com uma pergunta: vocês têm

experiência de leitura de poemas? Registramos casos isolados de leitura e, em sua maioria, não tinham nenhum tipo de experiência com Literatura Infantil. Ouvidas as respostas, levantamos um questionamento que já foi discutido acima: somente podemos convencer alguém de que a leitura é uma atividade prazerosa, se ela faz parte de nossa vida. Então, percebemos que pouquíssimos professores tinham esse hábito e as respostas são sempre as mesmas: “Ler poema é muito difícil”, “Eu não gosto de ler” ou “Eu não tenho tempo para ler”.

A nossa intenção, quando tratamos de leitura oral de poemas, não era de fazermos com que pessoas que nunca tiveram a oportunidade de ler, a partir daquele momento, lessem pelo menos um poema duas vezes ao dia. Ressaltamos a importância da sensibilização do professor-leitor para a leitura. O nosso trabalho quis atingir, primeiramente, o professor e depois, como conseqüência, atingir o aluno.

Para a realização desse trabalho, utilizamos quase todos os poemas da antologia confeccionada por nós. Para a leitura dos poemas em sala de aula, enfatizamos alguns pontos: inicialmente, antes de entrar em sala de aula, o professor precisa treinar bem a sua leitura, ler sempre em voz alta para poder criar uma certa intimidade com o poema; a leitura deve ser expressiva. Além dessas questões, procuramos mostrar a importância do ritmo, do tom e da sonoridade do poema. Essas devem sempre ser lembradas no momento de uma apreciação oral da obra.

Continuando o trabalho com a leitura oral, não podemos esquecer que o ambiente e o clima nos quais serão lidos e inseridos os poemas influenciam na apreciação de quem está escutando. É necessário escolher um poema que deixe transparecer um pouco da vida, do cotidiano do aluno. Antes de se iniciar a leitura, era interessante que se começasse uma discussão acerca de um assunto tratado no poema, isso geraria expectativas no aluno e, também, curiosidade para conhecer logo o poema.

Após a discussão de todas essas questões teórico-práticas, vale salientar que essa oficina contou, basicamente, com a voz dos professores dando os seus depoimentos, fizemos a leitura oral de três poemas *Segredo*, de Henriqueta Lisboa, *O girassol*, de Elias José e *A chácara do Chico Bolacha*, de Cecília Meireles. No caso específico de *Segredo*, fizemos a leitura oral e ninguém entendeu nada, ficaram todos atônitos, sem pronunciar uma só palavra e em seus rostos transpareciam um ar de surpresa, um ar assustado. Essa falta de entendimento nos faz lembrar uma questão que vai além do entendimento, propriamente, dito. Essa incompreensão não quer dizer desinteresse ou desvalorização pela poesia, mas sim falta de convivência com o poema. Pensando nisso, iniciamos uma discussão sobre o poema, expondo o que sabíamos

sobre ele e, ao mesmo tempo, os professores também contribuíram com suposições e, até mesmo, fatos pessoais.

Segundo Bordini (1989), o leitor necessita de um bom esforço interpretativo para descobrir a graça do poema. Feita a leitura interpretativa, os professores puderam entender e partilhar um pouco de sua vivência com a poesia em casos semelhantes a esse e, também, contar histórias que tinham uma certa relação com o poema, como é o caso de uma professora que disse: "Quando o rico morre, o sino toca *Vai com Deus, Vai com Deus.* Quando o pobre morre, o sino toca *te dana, te dana*." Temos consciência de que uma leitura expressiva não garante o entendimento do texto, embora ajude de maneira significativa. Nesse caso, foi preciso além do esforço interpretativo, a explicação vir como um suporte, uma vez que estávamos tratando com professores que nem sequer tinham experiência com a literatura em geral.

Com relação aos outros dois poemas, *O girassol*, de Elias José e *A chácara do Chico Bolacha*, de Cecília Meireles, fizemos uma leitura desprovida de emoção, de expressividade, realizada assim com a intenção de relevar essa questão. Notadamente, ninguém apreciou a leitura sem expressividade. Então, fizemos a leitura expressiva do poema. Esse exercício tinha o próposito de fazer com que os professores pudessem reconhecer os tipos de leitura oral e poder, assim, encontrar o tom certo para fazer várias leituras para a sala de aula.

Após toda essa explanação, partimos para a atividade dos professores. Eles tinham que escolher um poema da antologia para fazer uma leitura expressiva, seja somente com a voz ou usando alguns recursos da dramatização. Os poemas mais escolhidos foram: *Tempestade*, de Henriqueta Lisboa, *Rato Roque* e *A jibóia Gabriela*, de Sérgio Caparelli e *A língua do nhem*, de Cecília Meireles. No geral, o que nos chamou mais a atenção foi a interação com o poema e o comprometimento em tentar fazer algo diferente, com o fim de prender a atenção do aluno e tentar sensibilizá-lo no gosto pela leitura. Nos quatro poemas, houve uma mini-dramatização juntamente com uma leitura expressiva.

Os professores procuraram ser bem criativos, em *Tempestade*, o grupo responsável montou uma encenação com dois personagens que reproduziram o mesmo diálogo do poema, transformando-o num tipo de conversa. Em o *Rato Roque*, o aspecto que mais chamou a atenção dos professores foi que o "roque roque" se assemelhava ao som que o rato faz quando rói alguma coisa. Duas pessoas liam o poema e mais duas faziam o "roque roque" numa voz em um tom mais baixo. Em *A jibóia Gabriela*, houve uma pequena encenação unida a uma leitura expressiva e, por fim, *A língua do nhem*, igualmente, ao *Rato roque*, a cadência do som "nhem" proporcionou diferentes nuances na apreciação do poema. À medida que uma

pessoa lia, outras duas faziam o som do “nhem”. É importante lembrar sempre que esses sons como o “roque roque”, o “nhem” têm papel fundamental na compreensão e no estudo do poema. Eles fazem parte do sentido do poema, assim como o “delém dem, delém dem” faz parte do *Segredo*.

Ouvidas todas as apresentações, procuramos discutir a importância de uma atividade desse tipo desenvolvida em sala de aula. É importante lembrar que as crianças podem até entender essa atividade como uma brincadeira, uma aula diferente das outras, mais divertida, mas, para nós educadores, além dessa brincadeira, temos a consciência de que, a partir de uma atividade desse tipo, a criança pode iniciar sozinha um percurso de convivência com a poesia, ou com a literatura em geral, ela vai passar a apreciar o poema, as histórias contadas em sala de aula, procurando sempre conhecer outros poemas e outras histórias. É como se elas criassem um novo mundo dentro da sala de aula somente para elas. Lembrando Pinheiro (1995), é necessário levar a Literatura para sala de aula, mas isso deve ser feito de forma sistemática e constantemente avaliado.

Concluída esta etapa, podemos tecer algumas considerações que julgamos relevantes. Apesar de os professores não possuírem uma formação acadêmica de terceiro grau, foi possível observar que eles demonstraram bastante interesse para aprender mais sobre o que estava sendo tratado. Certamente, após esse trabalho de leitura, o posicionamento do professor com relação à leitura será diferente daquele de antes.

2. Conclusão

A vivência com a Literatura Infantil se faz por meios que podem e devem atravessar o cotidiano, no ritmo do “Café com pão, café com pão, café com pão...” de Bandeira; podem e devem encantar esse cotidiano como o Girassol que se “enfeita, dança e canta”; também por meios encontrados, com certeza, até mesmo na “Chácara do Chico Bolacha”, onde “o que se procura nunca se acha”. As alternativas propostas durante a oficina primaram por privilegiar a experiência das professoras e, por outro lado, procuraram levar até elas um encontro com a leitura oral de poemas, traduzidas em suas vozes, e com a ilustração, representada em seus traços.

A ausência de um convívio com a Literatura infantil, e, conseqüentemente, com suas nuanças, provoca um vazio de experiências sonoras e cromáticas. O nosso objetivo maior foi atingido através da intervenção, que provocamos, nas relações de seleção e combinação de atividades com os livros infantis e no aprimoramento da capacidade de observação e análise das

ilustrações. Sob o incentivo dos jogos sonoros propostos pelos poemas da antologia, e da imaginação criadora despertada nos desenhos, as professoras se viram diante de algo que elas já possuíam: suas experiências eram ricas e possíveis. Quando compartilhadas é que tomaram forma e força de uma experiência coletiva. Esse espaço para a expressão e partilha de suas interpretações do mundo, seja com vozes ou mãos, potencializa a continuidade desse processo até atingir o aluno.

Através dessas experiêcias é que se torna possível o desenvolvimento da capacidade de experimentação e organização da realidade de professores e alunos. O papel de oficinas como esta é o mesmo do sino do poema *Segredo*, de Henriqueta Lisboa, que ouviu o passarinho e bem alto para toda a cidade soou: delém-dem; delém-dem, delém-dem, delém-dem, dem-dem. É ouvir vozes de vários ritmos, colher traços de mãos diversas e levá-los aos que querem e sabem conhecê-los.

3. Bibliografia das obras utilizadas

BEATRIZ, Elza. *Feijão com arroz*.. 2 ed. (Ilust. Isabel C. Passos) Belo Horizonte: Ed. Vigília,1986.

CAPARELLI, Sérgio. *A jibóia Gabriela*. 2 ed. (Ilust. Astrid Múnch) Porto Alegre: L&PM, 1984.

DINORAH, Maria. *Cantiga de estrela.* (Ilust. Leonardo Menna Barreto) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa.* 7 ed. (Ilust. Helena Alexandrino) São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.

_____. *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores.* (Ilust. Marcelo Cipis e Milton Cipis) 7 ed. São Paulo: Paulus, 1982.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo.* 5 ed. (Ilust. Eleonora Afonso) Rio de Janeiro: Cia. Brasileira, 1981.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé.* 12 ed. (Ilust. Marie Louise Nery) Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

MURRAY, Roseana. *No mundo da lua.* (ilust. Sônia Barbosa) Belo Horizonte: Ed. Miguilin, 1983.

_____. *Falando de pássaros e gatos.* (Ilust. Helena Alexandrino) São Paulo: Paulinas, 1983.

PRADO, Marisa. *Olha o olho da menina.* (Ilust. Ziraldo) 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

PORTO, Cristina e IACOCCA, Michele. *Boi cavaco e vaca valsa.* (Ilust. Michele Iacocca) São Paulo: FTD, 1993.

SEDANCZ, Marina. *Estória da borboleta.* (Ilust. Marina Sendacz) São Paulo: Paulinas, 1982.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Um nó na garganta.* (Ilust. Laurent Cardon). Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

_____. *Mamãe trouxe um lobo para casa!* (Ilust. Fernando Nunes) Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

_____. *A coleção de bruxas de meu pai.* (Ilust. Fernando Nunes) Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

VERDOLIN FILHO, Ferruccio. *Confusão no jardim.* 2 ed. São Paulo: FTD, 1986.

4. Referências bibliográficas

ABROMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: g*ostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Fundamentos).

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?.* Vozes, Petropólis: Natal: EDUFRN; 1997.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). *Arte na sala de aula.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil.* 6 ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Fundamentos, nº 87)

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: História & Histórias. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

PAES, José Paulo. *Poesia para criança*. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 1995.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil:* técnicas de leitura e expressão criadora. São Paulo, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. "Poesia e consciência lingüística na infância." In: SMOLKA, Ana Luiza B. 'et al'. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. (p. 54 - 69).

ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

QUEM TE VIU, QUEM TE VÊ: A IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL

Helenita Assunção Nakamura
(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN)

No nosso processo de comunicação não costumamos comumente atentar para o fato de que nos utilizamos de diversas formas de linguagens, como: gestos, sons, imagens, toques, mímicas e outras. Isso devido a um condicionamento histórico e cultural que nos levou a contemplar a linguagem verbal, oral ou escrita, como a principal forma de interpretação e de transmissão do conhecimento. Porém, numa sociedade da comunicação como a nossa, não podemos deixar de lado uma reflexão a respeito das várias linguagens que, através das "mídias" e do meio social, invocam nossos sentidos.

Foucambert (1994, p.7) admite que, *a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos; funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual*. A partir dessa concepção podemos complementar afirmando que a imagem é também dirigida aos olhos, requer conhecimento de normas para ser compreendida, e é considerada como um registro histórico da evolução visual humana. *Antes de articular qualquer palavra, antes de tornar sonora nossa impressão do mundo nós a tornamos imagens em nossa mente* (Amarilha,1997, p.27).

A imagem (publicidade, televisão, videogames, cinema, revistas, multimídia) está, atualmente, muito presente na vida da criança e deve contribuir na formação inconsciente de visões da realidade, valores e crenças. Torna-se oportuno pensarmos num aprendizado que possibilite a formação de leitores aptos para compreensão de outras formas de linguagem, como nos acena Yunes (Apud Amarilha,1997, p.9) quando considera que a formação desse leitor só poderá se dar através de *uma pedagogia e uma teoria renovadas à luz da interdisciplinaridade e do resgate do homem, indivíduo, cidadão que precisa sentir-se sujeito histórico para interagir no ato de ler. E não apenas livros, mas imagens e outras linguagens com o repertório de sua vivência e com o acervo cultural que lhe sustenta uma visão do mundo*.

Compreender e considerar a importância da formação desse novo leitor é pensar numa escola com professores capacitados na utilização dessas linguagens. Nesse intuito, temos ministrado cursos em forma de oficinas, para um público alvo de professores e

alunos de graduação de artes e pedagogia, onde utilizamos livros de literatura infantil e, em especial, suas ilustrações, para propiciar uma reflexão sobre a natureza da imagem e de suas possibilidades de integração com outros signos, pois, segundo Martins (1998, p.14) *para nos apropriarmos de uma linguagem , entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar os seus códigos*.

O domínio de atuação da imagem nos nossos dias está se expandindo de tal forma que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a lamentar o declínio das mídias verbais, mesmo assim, *uma ciência da imagem, uma imagologia ou iconologia ainda está por existir* (Santaella, 1998, p.13). Devido a esse fato, qualquer estudo que queira se ocupar do entendimento da imagem, precisa se valer da ajuda de disciplinas como: artes, semiótica, estética, comunicação, entre outras, intercalando-as numa visão interdisciplinar que possa dar conta do estudo pretendido. No nosso caso temos procurado trabalhar dentro das novas teorias metodológicas em Ensino da Arte, que têm privilegiado o estudo dos objetos visuais através da contextualização, do fazer e da leitura das imagens. Para tanto procuramos desenvolver em nossas oficinas uma prática que leve os alunos a compreenderem:

1. **Contextualização** - apresentando através de recursos audiovisuais o percurso da evolução das produções imagéticas pelo homem, bem como o desenvolvimento histórico em outros países e no Brasil em especial, da ilustração e do livro de literatura infantil.
2. **O fazer -** desenvolvendo atividades com o uso de vários materiais e técnicas, tais como: produção de livros infantis, jogos literários, criação de personagens (fantoches), dramatizações, ilustrações de poesias e outros.
3. **A leitura das imagens** - considerando que a imagem pode ser observada de vários pontos de vista ou através de diversas abordagens: formal, estética, semiológica, iconológica, linguística, gestáltica, entre outras, é preciso, como nos alerta Barbosa (1996), sermos *muito cuidadosos para não transformar a leitura de uma obra de arte num simples questionário (...).* Para Barbosa o que interessa *não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária* (p.19). Dessa forma, temos buscado orientar nossos trabalhos através dos conceitos da Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser que apresenta concepções mais abertas para o conceito de arte e leitura e que privilegiam a presença do leitor como elemento preponderante no

processo. *O leitor é considerado como sujeito tanto quanto o autor, unindo-se ao esforço deste através da sua participação e intervenção na obra podendo exercer ao mesmo tempo, um duplo papel: o de consumidor e produtor da comunicação* (Silva e Loreto, 1995, p.68).

Como resultado, temos obtido uma resposta positiva dos participantes, com a execução de trabalhos de boa qualidade, e ainda com uma visão mais crítica e consciente da importância da educação estética na formação do leitor contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes / Natal: EDUFRN, 1997.

ALVES, Erinaldo. As diferentes concepções de multiculturalismo: uma experiência no ensino de arte. **Pátio** - revista pedagógica. Porto Alegre. Ano 2., n.6, ago./out. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

---------- **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. Traduzido por Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CAMARGO, Luís. Projeto gráfico e ilustração para crianças. **Releitura**, Belo Horizonte, n.0, 1991, p.18-22.

---------- **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte : Editora Lê, 1995.

---------- O diálogo entre poesia e ilustração no livro das crianças de Zalina Rolim. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.4, n.19, jan./fev. 1998, p.22-29.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil I.** São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1995.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FELDMAN, Edmund B. **Becoming human through art**. New Jersey: Prendice-Hall, 1970

FOUCAMBER, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercuryo, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Traduzido por Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Mírian Celeste, et. al. **Didática do ensino da arte**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (Coord.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.167-182.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista cognitivo. Lisboa: Presença,1992.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura de imagem. In: **Pesquisa em Artes Plásticas.** EPAL. Porto Alegre: Ed. Universitária / ANPA, 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Reflexões sobre a imagem, o olhar e o ensino das artes visuais. In: **Cultura e Saber**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, v.1, n.2, dez., 1997, p.52-64.

SANDRONI, Laura Constância . Aspectos da literatura infantil no Brasil. **Revista Cultura**, Brasília, ano 9, n. 32, p. 51-56. Abr./set., 1979.

SANTAELLA, Lúcia.A imagem pré-fotográfica-pós. **Imagens**, Campinas: Ed. Da UNICAMP, n.3, dez.1994, p.34-40.

----------, NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SILVA, Úrsula Rosa da, SILVA, Mari Lúcie da S. **Elementos da estética**. Pelotas, RS: EDUCAT, 1995.

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

e-mail: nakamura@eol.com.br

A ATUALIDADE DA FÁBULA PARA CRIANÇAS **E JOVENS**

(Professora doutora Irene Zanette de Castañeda
Universidade ***Federal de São Carlos*****)**

A fábula nasceu e sobreviveu na oralidade durante milhares de anos. Atualmente , ressurge com força e atrai cada vez mais crianças e jovens. Ela tem sido enriquecida não só nos seus aspectos conteudísticos, mas também estéticos.. Segundo Alceu Dias Lima, a fábula "é uma fala desmitificadora com a finalidade de resgatar, construir o homem pelos dados do conhecimento". Ela induz o leitor a tirar o máximo de conseqüências do mínimo de dados, quase sempre com tom humorístico.. Este trabalho visa mostrar que a fábula , na era da globalização e da velocidade, pode ser útil para a reconstrução de uma nova escola, de forma mais viva e atraente para os alunos que hoje têm raiva dela... ..

A fábula é um gênero literário dos mais antigos. Relata casos fabulísticos seja para recrear, o que é bastante convidativo para os alunos, seja para tirar dela um ensinamento salutar. É uma narração simples e inspiradora de uma boa aula de produção ou interpretação de texto. É um objeto de leitura prazerosa e de reflexão, uma espécie de conto que nasceu desde as primeiras manifestações da espécie humana. É curta e bonita. Diz duas vezes a mesma coisa. Uma em que o narrador fala por imagens e outra abstrata, a moral. Esta última, desmente a primeira. Afirma que não se está falando de animais, mas de homens. Às vezes, a moral vem implícita no texto. Propicia, assim, que o leitor, brincando, discutindo, interagindo, tire proveito da leitura, sem que o estudo seja sistemático . A moral, porém, serve para chamar à atenção do leitor. O texto é mentiroso, mas fala sobre verdades.

O narrador, por sua vez, quer agradar, por isso faz da fábula uma caricatura. Mas também quer criticar, dar uma resposta às iniquidades e a outros defeitos humanos. Enfim, brincando, quer fazer da fábula um objeto de reflexão. Como já disse, este tipo de texto não é para estudar é, como considera Alceu, nos seus estudos, para instuir, para fazer pensar sozinho, sentir feliz ao encontrar um pensamento a que se possa aderir. Isto dá conforto e consolação. Conta-se ,através dela, uma estória com figuras e não com palavras, num discurso opaco ,motivador e com predomínio da analogia. É a força do lobo e a prepotência do poder,; é a esperteza da raposa e a astúcia dos que querem levar vantagem sem trabalho; é o trabalho da formiga e a necessidade de sobrevivência, ou o acúmulo de bens num sistema individualista ; é o canto da cigarra e a ociosidade ; é a força do leão e a arrogância dos governantes autoritários; é a fraqueza dos animais menores e a impotência dos indefesos',etc. A raposa ,por exemplo, é , em grande parte das fábulas, símbolo da astúcia. Ela sempre dá um jeitinho para conseguir seu intento, sem fazer esforço .Não admite seus erros diante da adversidade e tudo faz para parecer correta , forjando uma imagem falsa que facilmente convence os ingênuos. Quanto proveito poderíamos tirar da fábula da raposa numa sala de aula para discutir a realidade da classe política brasileira!.

A linguagem é fabulística, não realística. Neste sentido, a fábula faz da linguagem um discurso da libertação e não da repressão. Há predomínio dos elementos concretos quando fala, , que precedem e exigem o abstrato e ,de tal forma que o abstrato é mais amplo na moral. A leitura, porém, só permite identificar o humano, quando o leitor passar do particular, das imagens concretas para o geral, para a abstração, enfim, para a moral. ..

Consideramos, portanto, a fábula como uma fala, como um discurso ,como uma narrativa enriquecida pelas opções do sujeito da enunciação . É um discurso figurativo que reveste temas relativos à vida humana, qualidades e vícios . Um bom trabalho com fábula seria uma forma de dar condições não só aos alunos de explorá-la em seu estatuto semântico ,mas também oferecer sugestões a outros leitores adultos que trabalham com crianças e jovens, por

tratar-se- de um tipo de texto bastante agradável e cativante , convidativo à formação de novos leitores e a de uma nova escola. Não se deve deixar, entretanto, de tratar da intertextualidade característica ,na sua caminhada pelo tempo e sua evolução em termos não só estéticos, mas também sócio-culturais, para mostrar que, embora sua estrutura seja mais ou menos fixa, ela é capaz de atualizar-se, adaptar-se ao contexto por onde passa. Se assim for feito, os estudantes terão uma visão bastante abrangente do universo literário, de dados da cultura de cada povo, da psicologia, da história do homem envolvido nas relações humanas. Consequentemente, compreenderão melhor o outro e a si mesmo.

Antes de nos referirmos aos mais conhecidos fabulistas, achamos relevante lembrar a origem da fábula , a sua passagem pelo tempo e pelo espaço até chegar aos nossos dias, para mostrar que o tempo passa, mas ela permanece encantando os leitores de bom gosto e de espírito crítico.

Para alguns estudiosos, ela teria origem oriental, mais provavelmente na Índia ou seria mais propriamente de raiz indo-européia.

Quando falamos em Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato, Milhor Fernandes, Claudius, James Gardner, portanto, não estamos falando de criadores originais, mas de recriadores. São escritores que recolheram estórias anônimas que vinham sendo transmitidas oralmente há séculos, de geração a geração, e recriaram-nas artisticamente , adaptando-as ao contexto sócio-cultural de sua época.

Nelly Novaes Coelho, no seu livro A Literatura Infantil, afirma que a semelhança entre as fábulas de Esopo e as da coletânea indiana ainda não foi suficientemente elucidada. Uma maneira de detectar sua origem seria formular hipóteses a partir do confronto de invariantes narrativas.

Mas, por que a fábula nunca perde seu espaço nas boas literaturas e em todos os tempos? Alguns estudiosos tentaram decifrar a escrita primitiva e encontraram a palavra ligada a rituais .A palavra impunha-se ao homem como algo mágico , como poder misterioso que tanto poderia proteger como ameaçar, construir como destruir. As narrativas primordiais eram, portanto de caráter mágico ou fantasioso que atravessaram séculos e foram preservadas pela memória popular. Estudiosos consideram que as narrativas orientais de a.C difundiram-se pelo mundo cristão através da tradição oral. Filólogos , antropólogos e etnólogos orientalistas sugerem diferentes interpretações das possíveis fontes. Calila e Dimna, por exemplo, teria sido a coletânia mais antiga de fábulas. Deve ter surgido na Índia por volta do século V.ª C . Outros afirmam que foram encontrados papiros egípcios na Itália que datam de dezenas de séculos anteriores a Calila e Dimna e que narram episódios diferentes. Alguns relatos egícios coincidem com motivos idênticos a certos contos de Mil e Uma Noites. Calila e Dimna teria sido escrita originalmente em Sânscrito . Essa Coletânia pertencia possivelmente ao Pantchatantra- um dos livros sagrados mais importantes da antiguidade. (séc. V. a VI ª C.). É interessante notar que muitas narrativas de Calila e Dimna aparecem também na obra de Esopo, escravo dos gregos(séc. VI ª C.). Daí a confusão ao atribuir a Esopo o mérito de ser o1º fabulista . Porém, consta que, antes do Budismo, já havia fábulas indianas. Nota-se que Calila e Dimna é diferente do fabulário grego. As gregas são independentes e as de Calila e Dimna são encadeadas. Os animais na fábula grega têm tratamento naturalista, isto é, os animais agem de acordo com algo que lhes é natural: a formiga trabalha, a cigarra canta; o lobo e o cordeiro bebem água. Na indiana, eles atuam como seres humanos a ponto de esquecermos que se trata de animais .

A fábula, segundo Mansur Chalita , é uma história verdadeira, cujo sentido real, é velado por símbolos. Para exemplificar esta noção, Chalita lembra uma lenda persa. “Um grande médico leu que, em certas montanhas da Índia, havia remédios que ressuscitavam os mortos. Foi possuído pela idéia e quis ir investigar. O médico foi à montanha indicada, pesquisou os remédios existentes e nada descobriu. Decepcionado, procurou um sábio da Índia que lhe falou: As

montanhas são os sábios. Os remédios milagrosos são suas palavras. Os mortos são os ignorantes. Os sábios são aquele que transformam a mentalidade dos ignorantes com seus conceitos, como se estivessem ressuscitando os mortos. "(p. 12).

Como vimos no exemplo de Chalita, a fábula é capaz de transformar o homem. Causa deleite ao leitor ou ouvinte e ensina-lhe a sabedoria humana. Orienta a atividade política, a arte de governar, de guiar o destino dos homens , dos povos, de moldá-los conforme a desejada convicção. Por isso, ela pode ser construtiva ou destrutiva. Tem um poder inestimável para quem quer trabalhar a transformação do homem , fazendo-o passar da ignorância à `sabedoria, da alienação ao senso crítico. É capaz, portanto, de transformar o indivíduo em cidadão.

Se o livro de fábula é assim tão prodigioso, atravessou milhares de anos , por que não reutilizarmos desse gênero para transformar a atual realidade socio-cultural em que vivemos ? Aconselha Chalita que em vez de nos utilizarmos da força bruta , deveríamos apelar antes para os recursos da nossa inteligência. E acrescentamos, de nossa capacidade, de nossa astúcia a fim de derrotarmos os inimigos da cultura, da educação, enfim, do bem estar social do povo e atingirmos objetivos desejáveis.

Por que nós professores , pesquisadores não resgatamos os estudos , a recriação, o ensino da fábula nas escolas, se ela está apta a desenvolver nos alunos o conhecimento dos mecanismos da mente humana e dos meios de manipulação que enredam o indivíduo ?

Afirma Chalita que os reis queriam monopolizar o livro de fábulas e os que não possuíam não mediam esforços para consegui-lo . Isto nos leva a crer na sua na sua força e na sua eternidade. Por que então não utilizar do ensino da fábula nas escolas se ela critica os vícios humanos e pode também inspirar o sonho de liberdade , de transformação dos indivíduos e da sociedade?

Há, nas fábulas, ecos de experiência incomparáveis que podem ser aperfeiçoados, transformados, enriquecidos com o exemplo das ocorrências da nossa própria sociedade, como fez Millor Fernandes e outros. Muitos são livros de teoria sobre o ensino, mas nenhum mais persuasivo que uma boa fábula, bem interpretada, recriada, adaptada `a atualidade. Tal trabalho poderia mudar o curso da nossa história educacional, pela força com que manipula as idéias .

Por que não reutilizarmos da fábula ,no momento como o que vivemos, como um instrumento de conscientização dessa sociedade em que há diferenças tão gritantes entre ricos e pobres , instruídos e alienados, se ela é tão curta e tão sábia, tão crítica, tão fácil de manipular pelo professor e pelo aluno? Ë preciso trabalhar não só no papel, mas conduzir o aluno a pensar, a construir seu conhecimento do mundo que o cerca para lutar por um mundo humano e mais justo.

Nas fábulas de Millor Fernandes, há muita sabedoria expressa com ironia baseada na experiência sobretudo dos acontecimentos mais relevantes da vida do homem moderno. Na de Claudius, desmascara-se a malandragem política. O irônico induz à reflexão não só ao riso. Para realizar este estudo com bastante sucesso, é bom lembrar a teoria de Horácio, poeta latino, expressa numa celebre frase: "'E rindo que se corrigem os costumes". É, portanto, um bom conselho para se trabalhar agradavelmente com alunos de todos os níveis. Veja-se por exemplo a fábula do lobo e do cordeiro. O lobo acusa o cordeiro de estar sujando a água, por isso resolve devorá-lo. O cordeiro defende-se argumentando que está no espaço inferior ao do lobo , portanto não seria o culpado. O lobo, por sua vez, continua acusando o inimigo que, astuciosamente, faz um último pedido antes de morrer e acaba , através de um jogo de palavras , livrando-se da morte. Há aí um jogo de manipulação implícto num fervoroso diálogo por parte tanto de um quanto de outro animal. Embora o cordeiro seja o mais fraco, ele escapa da morte, graças ao poder da sua palavra, o que é incomum nas fábulas tradicionais. É bom lembrar que as contemporâneas têm um teor crítico saboroso bem adaptado ao gosto do homem moderno.

A fábula da cigarra e da formiga de James Gardner, por sua vez, é bastante ilustrativa da capacidade do narrador manipular o leitor. É um texto muito bom para se trabalhar o ponto de

vista e a intertextualidade. Trata de uma formiga que trabalha demais, é corrupta, egoísta ,ao passo que a cigarra só se presta ao ócio e se apropria dos bens da outra. Enquanto nas fábulas tradicionais, a formiga é sempre trabalhadora, honesta, exemplo a ser seguido, na de Gardner, ela é símbolo negativo do sistema capitalista, visto que só trabalha, pensando na sua individualidade, acumulando bens materiais, esquecendo-se da própria família e da sua saúde. Por outro lado, a cigarra tida por alguns fabulistas como cantora simpática, agora é vista como pária da sociedade, uma sangue-suga. Enfim, um elemento que vive na ociosidade sempre espreitando os bens alheios e que acaba saindo-se bem no final. Esta é uma fábula bastante crítica e que numa sala de aula pode produzir calorosa discussão., pois retrata muito bem as nossas classes política e empresarial.

Entre muitas, uma fábula interessante para se trabalhar com crianças é a do sapo e da cobra de Natha Caputo. É uma narrativa sobre dois animais, aparentemente incompatíveis, que se tornam amigos, porém os pais encontram defeitos em ambos e acabam destruindo a preciosa amizade. O trabalho com este texto pode ser bastante produtivo para mostrar a questão do preconceito e como ele tem origem, muitas vezes, no seio da própria família.

Para quem gosta de estudar fábulas políticas, um bom escritor é Claudius. Nos seus escritos bem ilustrados, vamos encontrar uma preciosa estória que deixa implícita a manipulação dos poderosos sobre os inocentes para alcançarem seus objetivos inescrupulosos. Trata-se da fábula do Lobo e do cordeiro. O lobo caça um cordeiro , educa-o para caçar outros animais , inclusive as ovelhas, porém ,ocorre que o cordeiro experimenta o sangue e se torna , provavelmente, o maior inimigo do seu instrutor.

Como se vê, a fábula é econômica, rica em imagens, potencialmente aberta aos mais diferentes pontos de vista., É enfim, um texto figurativo que dá margem a múltiplas interpretações. Um pretexto para uma boa aula em qualquer disciplina.

Para finalizar, gostaríamos de deixar claro que não estamos preocupados com a polêmica, se a fábula é arte literária ou pedagógica. Para nós ela ambas as coisas, por isso, fantástica. É capaz de, ao mesmo tempo, ensinar e dar prazer. Nada melhor que uma boa fábula para uma aula agradável, convidativa a formar novos leitores e, provavelmente, despertar o espírito crítico, construtor de novos conhecimentos auxiliares na transformação da sociedade. .

Bibliografia

Challita, Mansour. *As mais Belas Páginas da Literatura Árabe*. INGRAF. Rio de Janeiro s/d.

Caputo,Natha. Historinhas de Contar. São Paulo, Companhia das Letrinhas. 1998.

Coelho, Nelly N ovaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. Ed. Ática, 1996.

Dezotti, Maria Celeste Consolin. *A Tradição da Ffábula*. In *Textos*. UNESP. Araraquara1991.

Fernandes, Millor. *Fábulas Fabulosas*. Rio de Janeiro, Editorial Nórdica,1963.

Lima, Alceu Dias . *A Forma da Fábula*. In Significação. Revista Brasileira de Semiótica. ILCSE de Araraquara, 1984.

HERNANI DONATO: O FOLCLORE NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Jesuino Arvelino Pinto
(Universidade do Estado de Mato Grosso
- Universidade Estadual Paulista)

O presente trabalho é resultado parcial do projeto de pesquisa que vem sendo realizado na Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Letras, nível: Mestrado, na área de concentração de Estudos Literários, sendo que o mesmo objetiva estudar alguns contos folclóricos de Hernani Donato destinados às crianças.

A primeira etapa dessa pesquisa está voltada para a compreensão da especificidade do texto da literatura infantil, bem como para avaliação da tradição dessa literatura no Brasil. Para a realização desta primeira etapa devemos no mínimo traçar um breve histórico da relação Folclore - Literatura ao longo dos tempos,

A referida relação pode ser encontrada ao longo da tradição literária dos mais diversos povos, a partir do século XIII, já nos deparamos com vários escritores que começaram a transcrever várias histórias, lendas, canções, mitos que possuíam uma existência secular entre os povos, através da transmissão oral, é obvio que nessas transcrições cada autor deixava impregnado seu estilo bem como o regionalismo e o estilo da época.

Abordando a curiosidade humanista pelo folclore, destacamos as obras de Heródoto, Tito Lívio e Plínio que contêm referências às crenças e práticas populares na Grécia, Roma e povos orientais visitados. Esse interesse ressurge na Europa renascentista especialmente a partir do século XVI. Na Inglaterra, temos as descrições de cerimônias tradicionais em diversas obras, como por exemplo em *The anatomie of abuses* (1583) de Philip Stubb. Na Espanha, começou no século XVI a coleta de romances populares que foram organizados em coleções como: *Cancioneiro de romances*, 1550, com publicações em diversos países.

Durante o Iluminismo, Giovani Battista Vico, na obra *Scienza Nuova*, 1725, considera a sabedoria vulgar do gênero humano como força coletiva e verdadeira a protagonista da História, realçando a importância do elemento popular e tradicional atribui grande valor à língua, ao mito e à poesia na elaboração histórica; tanto os primitivos quanto o

mundo das tradições passam de coisas a pessoas da História. A importância do conhecimento da vida quotidiana das classes populares foi sublimada por Voltaire *Ensaio sobre os costumes*, 1758, influenciado por Ludovico Antônio Muratori que em *Antigüidades da Idade Média*, obra publicada por volta de 1738-1742, fornece excepcional documentação acerca da vida quotidiana popular com aguçado sentido folclórico.

Fazendo uma apologia do homem da natureza e mostrando que o progresso das ciências e das artes corrompe os costumes, Rosseau reabilitava o primitivo, o não-civilizado, o atrasado ante o homem civilizado. Herder, por sua vez, observou o sentido da criação popular e considerou a língua e a poesia produto natural e espontâneo da alma humana. Dedicou-se à coleta de contos populares, que compilou e publicou. Herder considerava que a arte só o seria quando refletisse a alma de seu povo, sua cultura. Também Goethe afirma que a única verdadeira poesia é a do povo, aconselhando os poetas a escutarem a voz do folclore.

Em Portugal, durante o século XVI, Gil Vicente já destacava em suas peças teatrais fatos folclóricos, dando um brilho especial aos provérbios, bailados, costumes e músicas populares portuguesas.

No Brasil, o movimento de revalorização da cultura popular teve início no começo do século passado com o Romantismo literário e, com isso, velhos temas musicais motivaram sinfonias e concertos, e as histórias, os usos e costumes foram incorporados a romances e ensaios. Além do emprego desses contos e melodias na literatura e música, os estudiosos pesquisaram a suas raízes, os caminhos e meios de transmissão, chegando, por vezes, a marcar como seus antepassados, raças muito antigas foram exterminadas.

Na literatura, o aproveitamento do folclore encontra grande espaço nas obras de José de Alencar e Gonçalves Dias e na música repercute nas obras de Alexandre Levy e Alberto Neponuceno, e posteriormente, durante o século XX, iriam encontrar a continuidade na obra e estudos de Mário de Andrade e outros escritores de renome do Modernismo Brasileiro.

Com relação à Literatura Infantil temos o registro de nomes como Charles Perrault que publicou em 1697 os *Contos da Carochinha* que veio fixar por escrito vários contos populares, com relativa fidelidade e ainda durante o Romantismo as obras dos Irmãos Grimm e de Andersen que fundamentaram a origem de uma nova época no estudo do folclore na literatura infantil.

Passando às leituras preliminares de teóricos da literatura infanto-juvenil brasileira como: Arroyo (1988), Coelho (1991), Carvalho(1985), Lajolo & Zilberman (1988); Góes

(1984), Rosemberg (1985), Amaral (1983), Sandroni Machado (1991), Cunha (1991) entre outros, permitiram observar a existência de poucos estudos sobre um autor e sua obra, com exceção daqueles relacionados a Monteiro Lobato e seus escritos para o público infantil.

Em relação ao folclore na Literatura Infantil Brasileira, Zilberman & Lajolo (1985) registram o descaso de muitos autores por essa temática e destacam a importância de Hernani Donato afirmando que "também são raras as propostas de pesquisas de novos caminhos, excetuando-se talvez o esforço de Hernani Donato em recuperar o folclore para a literatura infantil, o que ele propõe em conferência e procura realizar em sua ficção."(p.255)

Em um levantamento realizado através da UNIBIBLIO, encontramos apenas uma relação de suas obras. Na pesquisa em obras teóricas foi encontrada apenas citações, referências ao nome de Hernani Donato enquanto autor de textos que resgatam o folclore na literatura infantil do Brasil. Cabe ressaltar que não foi encontrado nenhum texto resultante de estudos e/ou pesquisas mais aprofundados sobre esse autor e seus escritos destinados às crianças.

Numa segunda etapa, pretendemos realizar a coleta de dados e documentos relacionados à crítica e análise da recepção da obra de Hernani Donato na época de sua publicação e nos dias atuais, por meio de aplicação desses contos folclóricos indígenas em sala de aula nas escolas municipais e estaduais de 1ª a 8ª séries de Alto Araguaia - MT, uma vez que nesse estado podem ser encontradas algumas reservas indígenas e descendentes diretos dos povos carajás, xavantes, terenas entre outros. Como embasamento teórico serão utilizadas as reflexões realizadas por Jauss (1979), que enfatizam a relação leitor-texto na perspectiva da Estética da Recepção.

Devemos, nesse momento, destacar a caracterização de um fato folclórico, em nosso caso particular, a lenda, o conto folclórico.

A primeira caracterização é a coletividade, ou seja, a aceitação do fato pelo povo e, com isso a despersonalização do autor. O povo aceitando o fato, toma-o para si, considerando-o como seu, modificando-o e transformando-o, dando origem a diversas variantes. Assim, uma história é contada de várias maneiras não invalidando o modelo original.

A segunda, a oralidade, trata-se do meio de transmissão, uma vez que os antigos não tinham a sua disposição outros meios de comunicação, a aquisição do conhecimento dá a cada um a possibilidade de difundi-lo, de propagá-lo.

A terceira característica que pode ser destacada é a tradicionalidade, não no sentido de um tradicional acabado, coisa passada, sem vida, mas de uma força de coesão interna que define o modelo do conglomerado, da região, do povo e lhe dá uma unidade. Sem poderem contar com outros expedientes, como professores, escolas, imprensa, as pessoas do povo se valem da tradição, veiculada pela transmissão oral, a fim de resolver suas situações, buscando na lição vinda do passado o que precisam saber no presente.

A quarta e última característica que deve ser destacada é a funcionalidade, tudo quanto o povo faz tem uma razão, um destino, uma função. O povo nada realiza sem motivo, sem um determinante estritamente ligado a um comportamento.

A utilização do folclore nas escolas pode trazer válidas contribuições, devido a sua intenção formativa e pelo caráter da nacionalidade que imprime, como exemplo podemos destacar o Padre José de Anchieta, que muito utilizou da sabedoria popular na catequização dos indígenas brasileiros, nos campos de Piratininga.

Os contos folclóricos, assim como os contos de fadas, pressupõe um clima especial para narrá-los, por mexerem muito com a imaginação e as emoções das crianças. Assim, para a aplicação dos mesmos em sala de aula, como atividade de leitura, criaremos um ambiente aconchegante, onde elas possam estar descontraídas para ouvirem a história, sentadas no chão, em círculo ou de modo espontâneo, em tapetes, almofadas ou mesmo em pedaços de espuma, carpete ou papelão.

Uma sala a meia luz, com cortinas fechadas, luzes apagadas, reconstituirá e ambientará a história como originariamente eram contadas, à luz de velas, ao redor do fogo, propiciando um clima que favoreça a intimidade, o relaxamento e estimule a imaginação das crianças.

Após a leitura do conto, a volta à realidade deverá ser feita com um tom de voz ameno, acompanhado de gestos suaves que reconduzirão as crianças lentamente ao mundo concreto, real. Tal metodologia durante a prática de leitura dos contos folclóricos infantis nos permitirá avaliar e analisar a recepção dos mesmos pelos leitores mirins.

Os estudos realizados até o momento, permite-nos considerar a relevância do mesmo no sentido de contribuir para mais um capítulo da história da literatura infantil brasileira, uma vez que não existe nenhum estudo com essas características e ainda pelo fato de se estar em voga o ensino da leitura e da literatura através de análise textuais, o que faz com que os profissionais da área se preocupem em abordar temas que tenham domínio e/ou subsídios teórico-metodológicos para pesquisarem, fator que contribui para que os textos

utilizados em nossas salas de aula estejam e sejam distantes da realidade histórica, cultural e social de nossos alunos, restringindo-se, na maioria das vezes, àqueles textos contidos nos livros didáticos.

Outro fato que deve ser ressaltado é o aniquilamento das culturas populares pelos meios de comunicação em massa. Os avanços tecnológicos estão fazendo com que até mesmo as crianças se desliguem de suas origens, adotando músicas americanas ou americanizadas, brinquedos eletrônicos entre outros objetos que se tornaram comuns, reservando apenas a memória dos mais velhos para o depósito da sabedoria popular, que antes era passada de pai para filho.

O resgate do folclore indígena brasileiro realizado por Hernani Donato tem o intuito de levar ao conhecimento do público infantil das cidades várias lendas do mundo indígena, que na maioria das vezes nem sequer chegam a ser conhecidas, ou, o que é pior quando chegam aos leitores apresentam uma visão deturpada dos indígenas e da sua cultura. A leitura desses contos pelas crianças representa o conhecimento de um grupo específico da cultura brasileira, praticamente esquecido ou negado pelo mundo moderno, urbano, mas fundamental para a compreensão da identidade sócio-cultural brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. L. *Criança é criança*: literatura infantil e seus problemas. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

CASCUDO, C. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: melhoramentos, s/d.

DONATO, H. C*ontos dos meninos índios*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

_____. O folclore - base da literatura infantil. In: *Curso básico de literatura infantil*. São Paulo: Editora Santos de Oliveira, s/d.

CARDOSO, Z. de A. *A literatura latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

COELHO, B. *Contar histórias, uma arte sem idade*. São Paulo, Ática, 1995.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil:* das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*: século XIX e XX. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil:* teoria e prática. 12 ed. São Paulo, Ática, 1991.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 8 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GÓES, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil.* São Paulo: Pioneira, 1984.

JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor:* textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*: História & histórias. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

ROSEMBERG, F. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANDRONI, L. & MACHADO, L. R. (Org.) *A criança e o livro*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 6 ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. *Estética da recepção e a história da literatura*. São Paulo, Ática, 1989.

_____& LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças*: para conhecer a literatura infantil brasileira: História, autores e textos. 4 ed. São Paulo, Global, 1993.

A MITOLOGIA NA LITERATURA INFANTIL – UMA ABORDAGEM SEDUTORA

Arlete Parrilha Sendra
(Universidade Estadual do Norte Fluminense)

Uma visão simplista de literatura para crianças poderá ver, equivocadamente, os mitos apenas como elementos sedutores para contação de histórias E isto acontece porque os semas que estão presentes no mito são, na maioria das vezes, não percebidos, porque a leitura do mito é feita como se centrada *in illo tempore* e não mais significando nos dias de hoje.

O mito é uma fala inaugural que porta um sentido e enquanto fala está presente em todos os tempos, através de suas ressignificações. Ele é aquele achismo primeiro do homem, ou seja, um achar /pensando ou um pensar/achando, sem nenhum comprometimento, ainda que as ciências possam servir-se dele mais tarde.

Se no ontem, nos tempos primeiros, eles ensinavam e eram até mesmo guias da humanidade, hoje, nesta função, estão superados pelas *guerras nas estrelas*, pelos *dnas* que constituem o petimento desta aventura que escreve os novos tempos que se querem em diálogo com as gêneses e com os espaços interplanetários. Assim, o fantástico do mito é que ele porta esse pensamento primeiro do homem: ele foi o primeiro *insight* da mente humana, quando em cavernas, em estado de invenção, em estágio de autodescoberta, o homem se refugiava, em espantos, do terror do trovão.

Ali, então, na mais absoluta escuridão, o homem mítico se abria para dupla aprendizagem: construir a linha de comunicação com sua consciência, sua energia e identificar-se com seu corpo, buscando inscrever seus movimentos na pauta da melodia do mundo. Foi também

ali, na gruta, que o homem foi-se dando conta da idéia de dualidade: bem/mal, certo/errado. À tensão dos oposto morte/vida, o homem consagrando-se à vida abate o bisão e nas paredes protetoras da caverna registrou sua força, e entre as ondulações da pedra traçou o flanco do animal, documentando seu troféu, submetendo seu medo.

Enraizado no inconsciente, segundo Freud e Yung, o mito está para o espiritual assim como as histórias estão para o entretenimento. Mitos são marcas de sonhos na pele dos tempos, são tomadas de consciência que se expressam em formas simbólicas.

O conto de fadas é mito para a infância, mas não é, apenas, a infância que vive mitos. Cada idade, cada tempo tem um mito que os prefacia. O mito não é uma simples história. É um elo de comunicação que vai se metamorfoseando segundo os tempos, as culturas. Cada momento histórico assiste o nascer de um mito e assina seu óbito. Ele está no sentido e é por isto que diferentes tempos fazem dele diferentes leituras. E como ele está nos semas, a mitologia faz parte da semiolingüística saussuriana, da semiótica peirceana.

A modernidade incorporou novos mitos à máquina do mundo: desejo e medo são as emoções que nos governam; o vôo da astronave tem os limites das asas de Ícaro, ir além é implodir-se, desfazer-se no nada.

Em Zaratustra, Nietsche fala:

> O homem é um perigoso PARA ALÉM, um perigoso ENCAMINHO, UM PERIGOSO RETROSPECTO. O que é grande no homem é isto: que ele é uma PONTE NÃO UM FIM. o que pode ser amado no homem é isto: que ele é uma ASCENSÃO e um OCASO.

Alguns significantes nos levaram a algumas reflexões***:*** ***para além,*** *encaminho, retrospecto*. Depois *ponte e não fim***.** Ainda**,** *ascensão* e *ocaso. Perigoso***.** Perigosíssimo, acrescento, o que levou Guimarães Rosa a dizer que *viver é muito perigoso*.

Essa consciente vocação do homem *PARA ALÉM* nos impõe um permanente *EN/CAMINHAR*, que nos leva ao encontro de múltiplos ocasos, mas todo *OCASO* pressupõe um amanhecer, porque a vida é sempre um recomeçar.

Todo amanhecer traz o mistério que mora nas Horas, essas filhas de Zeus e Têmis, irmãs das Moyras, deusas implacáveis na aplicação de suas enigmáticas leis, absolutamente inacessiveis à compreensão dos homens.

RETROSPECTO pressupõe um olhar o ontem, olhar que atravessa a ponte que nos liga ao *axis mundi* nosso, que nos permite contemplar o vivido, de onde descortinamos abismos superados, sonhos abandonados, metamorfoses conscientes ou não, compulsoriamente assumidas, que nos obrigaram a reinventar novas formas de ser, de viver. Assim, todo hoje está re/ligado ao deus Janu, o deus de dupla face, uma voltada para o ontem e a outra voltada para o amanhã. É essa face voltada para o ontem que sinaliza aos homens os caminhos a serem retraçados, o risco do bordado a ser corrigido.

Nosso propósito nesse trabalho é fazer a ponte entre *Zeus* e *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, mas para fazê-lo precisamos recuperar valores ancestrais, de um tempo a-histórico mas definitivamente instalado na história. *No Era uma vez, Zeus,* contamos que

Zeus, o deus luminoso do céu, nasce de Crono, cujos pais Úrano e Géia o advertem de que ele seria destronado por um de seus filhos. Desesperado com a possibilidade da perda do poder, e para evitar que tal

fato acontecesse, Crono engole todos os filhos, um a um, tão logo acabavam de nascer. Escapou apenas Zeus.

Grávida, Réia refugia-se na Ilha de Creta, onde nasce Zeus, que viria a ser *o pai dos deuses e dos homens*. De volta ao Olimpo, Réia envolve uma pedra em panos e oferece a Zeus, como se fosse o filho recém-nascido.

Mas foi Géia que escondeu o recém-nascido nas profundezas de uma gruta a qual só era visitada pela cabra Amaltéia, que o amamentava.

Ao se fazer adulto, Zeus decide vingar os irmãos. Recorre para isto a Métis, deusa da Prudência que lhe dá uma droga, graças à qual Crono vomitou todos os filhos.

A seguir, Zeus se prepara para algumas batalhas que, se vencidas, o levariam a apoderar-se do poder: lutou contra os titãs, contra os gigantes e, finalmente, contra o monstruoso Tifão. Vencedor, Zeus reorganiza e reordena o universo.

Casa-se inúmeras vezes, ora com deusas e ora com mortais e dessas hierogamias nasce Atená, a deusa da inteligência, nascem as Moyras, que comandam os destinos dos homens, Apolo, deus da guerra; Helena, que vai miticamente fazer desencadear a guerra de Tróia, Clitemnestra e outras e outros.

Centralizando o poder, Zeus foi-se impondo entre os deuses e mortais, e era tão arbitrária sua autoridade que não hesitava em destruir todo aquele que o ameaçasse, todo aquele que ousasse contrapor-se a seu querer, a suas ordens. Sua insegurança era revelada pelo temperamento violento. Temeroso de que sua autocracia, sua dignidade e seus direitos não fossem acatados, Zeus tornara-se extremamente irascível e suas explosões coléricas o faziam temido. Sua cegueira pelo poder levou os homens a denominarem *Complexo de Zeus* toda obsessão pelo mando.

Mas Zeus não foi feliz para sempre!

E quem é esse *Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, Edit. Pineira, publicado em 1981? Vamos tentar resumi-lo, para melhor compreensão de nosso texto, não sem antes lembrar-nos de que a leitura desse texto como de qualquer outro de Ruth Rocha é indispensável na infância e para quem trabalha com a infância.

O Reizinho Mandão era filho de um rei que mora nas histórias. Esse rei era muito justo, muito bom, mas estava velhinho, velhinho e morreu. Aí o príncipe, filho daquele rei, virou rei daquele lugar e ficou pensando que era o dono do mundo. E por isto começou a fazer leis que queria ver cumpridas. Por exemplo: *Fica proibido cortar a unha / do dedão do pé direito em noite de lua cheia!*

Seus conselheiros e ministros não eram ouvidos. *Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando,* assim reagia todas as vezes que alguém se contrapunha a suas vontades e determinações. Apenas um papagaio falava, *Cala a boca,* expressão que a todo momento ouvia.

E o reizinho tanto mandou todo mundo *calar a boca* que o povo por medo, foi deixando de falar e não falando, acabou se esquecendo. Aí, o rei não tinha mais a quem mandar *calar a boca*. O reizinho que falava *sozinho foi ficando louco da vida,* porque as pessoas não diziam nada.

Conta Ruth que *o reizinho sentiu uma coisa no coração, uma tristeza, uma dor na consciência*. E foi visitar o reino vizinho onde morava um sábio. Desse sábio ele soube quando as pessoas ainda falavam. Colocou seu papagaio no ombro e saiu pela estrada. E foi andando, andando.

Ao se aproximar do reino vizinho, o reizinho começou a ouvir sons de crianças cirandando, homens e mulheres rindo, meninos gritando. E ele chegou ao sábio. Contou a razão de sua visita, não sem antes pedir desculpas por estar incomodando. O sábio ficou bravo. - *Pois*

é – vai mandando calar a boca, e é isso que dá. Ser rei não é ir mandando pra cá e pra la. Mandou tanto, ameaçou tanto que todo mundo ficou com medo. Depois o sábio o confortou: se em seu reino houver, pelo menos uma criança que não tenha desamprendido falar, essa maldição desaparecerá. Vá procurar!

O reizinho tomou o caminho de volta, mas agora vinha trazendo uma esperança. E começou a procurar. Já desanimado, ía passando por uma casa e vê que estão fechando as janelas, a porta, a casa toda. O reizinho desconfiou. Bate na porta, bate, insiste, até que uma mulher abre e se põe na entrada. O reizinho ficou mais desconfiado. Foi entrando, entrando e lá no fundo, bem no fundo havia uma menina magrinha, bem magrinha. O rei começa a conversar com ela, tentou seduzi-la e ela, calada. Cansado com a fala do rei, o papagaio grita: *Cala a boca! Cala a boca!* A menininha ficou vermelha, bem vermelha, abriu os olhos bem brilhantes e gritou: - *Cala a boca já morreu. Quem manda na minha boca sou eu!*

Desfeita a maldição, um barulho tomou conta da cidade: eram homens e mulheres que cantavam. Dançavam. Conversavam. Riam. O reizinho assustado tapou os ouvidos com as mãos, mas aquela alegria lhe causava medo! E ele não agüentou: e saiu correndo, correndo pela estrada!

A grande ousadia dos textos está na denúncia. Denunciam as sociedades divina e humana com sua sede de poder. Denunciam o arbítrio das leis. Desvela-se, através dos textos, que o que consideramos positivo pode nos negar o direito à sinceridade dos afetos. Mostram esses textos que nem pai, nem mãe, nem filho conseguem sempre ser atos verdadeiros. Às vezes não passam de gestos.

A realidade transgredida na fantasia desencadeia uma fantasia cruel: lá, no reino do reizinho, o direito de todos à expressão é cerceado

em função do capricho de um. No texto mítico, o deus come os filhos. Não há limites para o poder.

E nossas crianças convivem, tropeçam nesses absurdos construídos quer pela ficção de Ruth Rocha, quer documentados pelo mito, mas que estão presentes em nossa quotidianeidade.

A leitura dos textos quer ficcionais quer míticos atuam no consolidar da conscientização e levam a criança para o terreno da participação, aspecto básico e fundamental da vida democrática. Insistimos nos mitos porque eles constituem a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, já que é através de suas manifestações que alcançamos o percurso de sentido que se consolida na história.

O confronto de comportamentos entre os personagens das histórias e dos homens que atuam na sociedade faz com que a criança interaja com o texto, dialogue, experimente descobertas, troque com ele impressões, ative sua maturidade e capacidade criativa. Não importa se os textos são ficcionais ou se apenas um, entre os múltiplos mitologemas de Zeus.

O eixo dos dois textos, o ficcional de *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha e o mítico de *No era uma vez, um Zeus*, podem ser percorridos na mesma direção, respeitando-se seus planos particulares. Em ambos há o registro entre os modos de pensar ou agir do passado e do presente.

A verossimilhança traz para a narrativa a preocupação de não alienar o leitor. É dentro do ordinário, do comum e talvez por causa do ordinário que o extraordinário acontece. A magia está presente hoje como estava presente no ontem, como estará presente no sempre Não há mais fronteiras, porque quanto mais ínvia a realidade mais se aciona o desejo de uma nova ordem. E é com elementos da quotidianeidade que Ruth Rocha vai denunciar as violências e anunciar em entre linhas que as saídas são possíveis. Em Ruth Rocha, o mal que os homens sofrem não são desencadeados por monstros e dragões, mas por eles mesmos.

Ambos os textos *No era uma vez um Zeus e O reizinho mandão* deixam patentes que o homem traz em sua alma, através dos tempos, essências que se repetem, independentemente da cultura e acima de todas as civilizações. Mas mostram ambos os textos que todos os momentos são passíveis de reversibilidade, e retomamos Zaratustra para quem o homem é um *perigoso para além*.

A recuperação dos mitos como marcos referenciais através dos quais a consciência pode voltar a suas raízes para se revigorar, constitui um dos alicerces de nossa cultura. Também os atos de contar um fato passado, levantar seu sentido levam o ser humano a trabalhar com categorias de seu inconsciente, construindo, então, não uma cópia xerox, idêntica ao acontecido mas uma versão sobre esse fato.

Por outro lado, nos textos míticos podemos buscar não a confirmação de um determinado fato histórico ou ideológico, mas o entendimento do imaginário, do maravilhoso. Resistindo às agressões da ciência e da filosofia, o mito se alimenta do material de nossa vida, de nosso corpo, de nosso ambiente. O passado mítico que a arqueologia comprova, a ficção que a narrativa documenta são tão verdadeiros como a realidade que nos envolve.

Manchetes de jornais, diariamente, nos mostram homens que vivem sob o *complexo de Zeus*, e sem nenhum escrúpulo, subtraem direitos, abafam todas as vozes que possam interferir em seus intentos – em múltiplas versões do *cala a boca*! E têm sido essas as leituras primeiras de nossa infância. Nunca uma geração foi tão brutalmete alfabetizada. A cegueira do poder tornou-se um karma social. Mas o homem não é um *para além? Zeus não foi feliz para sempre.* De seu destino, sabia Prometeu!

O homem, retomamos Zaratustra, é uma ASCENSÃO e não um OCASO. E Ruth Rocha não conclui sua história, abre para vários possíveis porque o homem é o autor de seu texto de vida. Segundo algumas pessoas que conhecem essa história O Reizinho mandão, *ficou*

com tanta raiva, porque todo mundo dizia tudo que pensava, que fugiu pra longe e nunca mais voltou.

Haverá aí uma profecia ?

Bibliografia

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologias.* Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1987.

NIETSCHE. *Assim falou Zaratustra*. Coleção Os pensadores, 1994.

ROCHA, Ruth. *O reizinho mandão*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1981.

LIVROS NA MALA: RESGATANDO O ESPAÇO DA LITERATURA INFANTIL

Mônica Dayrell[1]
Narriman Conde
(Escola Fundamental do Centro Pedagógico – UFMG)

A prática de leitura de texto literário tem se caracterizado, ainda, em cobranças de fichamentos e provas avaliativas, constituindo-se dessa forma, em uma atividade meramente escolar, desprovida da intenção de formação do sujeito.

Preocupadas com essa maneira de desenvolver a literatura na escola, um grupo de professoras, conhecidas como as "mulheres da mala" vem desenvolvendo um projeto de incentivo à leitura.

O projeto denominado "Livros na mala", inspirado no trabalho do artista plástico Maurício Leite, é financiado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UFMG desde 1997, e conta com a participação de quatro professores da Escola Fundamental Centro Pedagógico/UFMG e uma monitora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FAE/UFMG.

O projeto tem como objetivo a formação do sujeito/leitor e a capacitação de professoras para uma melhoria da prática de leitura no âmbito da escola.

Para tanto, reserva semanalmente suas idas às escolas com as malas, cujo acervo é bem diversificado (livros portadores de uma linguagem carregada de significações, como as poesias, os contos de fadas e contos modernos, as fábulas, entre outros).

A capacitação dos professores é uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que as professoras participam do momento de ouvir as histórias lidas e/ou contadas pelas "mulheres da mala" na sala de aula, interagem com as crianças manuseando, folheando os livros e descobrindo os encantos da literatura infantil. Além desse rico

[1] Mônica Dayrell – Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico/UFMG, Mestre em Educação – FAE/UFMG.
Narriman Conde – Professora da Escola Fundamental Centro Pedagógico/UFMG, Mestre em Educação – FE/UNICAMP.

momento, mensalmente as professoras se reúnem com a equipe do projeto , onde discutem e refletem sobre as possibilidades das práticas de leitura.

E, nessa “viagem” que a mala vem propiciando, mudanças de posturas vem acontecendo no interior da escola... A biblioteca, antes um espaço fechado e amontoado de livros didáticos, agora, um espaço aberto para as crianças. São mudanças sensíveis que vem mobilizando a escola para uma abordagem da leitura mais significativa.

Neste sentido, o projeto “Livros na mala” vem se constituindo num horizonte de possibilidades de experiência para o leitor-aluno e professor.

Bibliografia:

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

CONDE, Narriman R. Os contos de fadas na sala de aula: um diálogo com textos de Criança. FE/UNICAMP/SP. 1996. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Ezequiel T. A leitura no contexto escolar. Idéias, São Paulo: FDE, nº 5, p.63-75, 1990.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1982.

BEDRAN, Mª Terezinha S. A leitura na escola de 1º grau: gerando o desprazer do texto. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1988. (Dissertação de Mestrado).

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1994.

PERROTI, Edmir. A leitura confinada. Cadernos CEVEC, nº 4, p. 31-34, 1988.

PROJETO DE LEITURA

Prof. Beldia Cagnoni Balestra
(FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO DE MOCOCA)

Colaboradores

Professores de Português do Ensino Pré – Escolar e Fundamental da Escola da Fundação Municipal de Ensino Municipal:

Adelaide Olívia Pinto Zamarian
Carla Helena Manzini
Carmem Sílvia Maziero
Débora dos Santos Alves
Kátia Magnani Beloti da Cunha
Maria Helena Demasi Afonso
Maria Helena Moreira Morelin
Luciene Castelli Zeferino
Patrícia Manhas Piantino
Roseli Martins
Roseli do Carmo Prates Martins
Sandra de Lourdes da Costa Galvani Simone Granito
Silvia de Oliveira Santos Pinheiro

Bibliotecária e Professora:

Maria Amato Conceição Bueno da Silva

... "os livros seguem o modelo da Utopia, imaginando sociedades diferentes, regidas por leis diferentes.

Desde o começo, sempre, lá estava a ideologia. E sempre teme estado presente. Muitas vezes, o autor nem tem consciência dela, e o leitor comum não a percebe. Mas nem por isso ela deixa de ser no texto, latente, como uma espécie de lapso freudiano, que desmascara os motivos inconscientes. Ou talvez mais como um pensar, apontando também para os arquétipos"...

... "o que alguém é e pensa aparece forçosamente no que esse alguém escreve, apesar de si mesmo. A única maneira de mostrar traços mais positivos numa obra não é se encher de boas intenções: é ser uma pessoa melhor..."[1]

APRESENTAÇÃO

O presente Projeto de Leitura, com os professores de Português da Escola da Fundação Municipal de Ensino de Mococa, teve seu início em 1997, quando a Professora Beldia Cagnoni Balestra, assistiu à divulgação do trabalho realizado pela Fundação Nacional do Livro Infanto Juvenil (FNLIJ), Fundação esta conceituada e respeitada ao nível nacional e na América Latina, feita pela secretária geral, Elizabeth D'Angelo Serra, no 11º COLE, de 15 a 18 de julho de 1997, na cidade de Campinas (São Paulo). A professora Béldia enviou seu currículo para análise, demonstrando interesse em participar como votante da Fundação. A FNLIJ visa, com este trabalho, "divulgar os "Livros Altamente Recomendáveis" lançados no ano e criar um "acervo básico" desses livros de qualidade, a fim de que a própria instituição possa manter sua política de orientar, como vem fazendo ao longo de 24 anos, a compra e adoção de livros por escolas e bibliotecas,"[2] assim como, após seleção final dos livros, "organizá-los em catálogos para posteriores distribuições em feiras nacionais e internacionais, com o propósito em divulgar as publicações das editoras."[3]

Ao ter seu currículo aceito pelos responsáveis da FNLIJ, Beldia, sob orientação do coordenador da escola na área de Português, Luiz Percival Leme de Britto, englobou todos os profissionais da escola, que de maneira direta ou indireta, trabalham com a Língua e a Literatura.

Aos dezoito dias do mês de novembro de 1997, realizou-se a primeira reunião para ser discutido o "Projeto de Leitura" com o grupo de professores de Português da Escola da Fundação Municipal de Ensino de Mococa, a fim de torná-lo legítimo e organizar as primeiras estratégias para sua execução. A participação dos membros é voluntária e o grupo de professores de português fica assim estabelecido:

Adelaide Olívia Pinto Zamarian (professora de 3ª série - ensino fundamental)

Beldia Cagnoni Balestra (professora de 1ª série – ensino fundamental

Carla Helena Manzini (professora pré-escolar)

Carmem Sílvia Maziero (professora de 3ª série – ensino fundamental)

Débora dos Santos Alves (professora de 4ª série - ensino fundamental)

Kátia Magnani Beloti da Cunha (professora de pré-escola)

Maria Helena Demasi Afonso (professora de 5ª série - ensino fundamental)

Maria Helena Moreira Morelin (professora de 6ª série - ensino fundamental)

Luciene Castelli Zeferino (professora de 4ª série – ensino fundamental)

Patrícia Manhas Piantino (professora de 1ª série - ensino fundamental)

Roseli Martins (professora de pré-escola)

Roseli do Carmo Prates Martins (professora de 2ª série - ensino fundamental)

Sandra de Lourdes da Costa Galvani (professora substituta, atuante no ensino fundamental)

Simone Granito (professora pré-escolar)

Silvia de Oliveira Santos Pinheiro (professora de 8ª série- ensino fundamental e 2º graus).

Maria Amato Conceição Bueno da Silva (bibliotecária e professora de Ciências – 6ª séries).

O presente projeto de leitura é fruto de uma prática constante de estudo, reflexão e avaliação crítica entre todos os envolvidos no processo avaliativo dos livros recebidos.

Há poucos meses de exercício em busca de uma leitura de qualidade, o grupo consolida uma prática de avaliação que permeia sua plena solidificação. Este projeto é um grande triunfo na história da escola e da prática dos educadores. Entretanto, não está pronto e não é irreversível. Como todo processo de construção, sofrerá alterações segundo os conhecimentos adquiridos a partir da prática. Certamente será reavaliado e sofrerá interferências paralelas e conjuntas. Consideram-se as estratégias preestabelecidas documentadas neste projeto como pontos referenciais e de consenso entre os envolvidos no processo, um instrumento útil para assegurar a qualidade no exercício de leitura e avaliação dos livros determinados.

Todo projeto é emoldurado com propostas filosóficas, implícitas ou explícitas, assinalando os itens a serem conquistados, quais devem ser fixados e quais as diretrizes possíveis para tais conquistas.

Organizar um projeto de leitura implica interferir na visão de mundo do leitor, definir e estabelecer requisitos para reflexão que solidifique as mais diferentes versões de interpretação e compreensão, tanto dos itens avaliados, quanto do próprio contexto literário. Pensando nas possibilidades e contraversões de leitura em um mesmo grupo, são elaboradas as metas imediatas para uma prática inicial. Estabelecido um olhar vasto rumo a leitura literária, há de se conhecer e considerar os feixes críticos e convencionais da literatura em si. Buscando estes conhecimentos, esbarramos em múltiplas interferências que alteram e modelam significativamente o projeto sob ângulos escusos, concebendo-o por

meio de “hipóteses imediatas” que não permitam deixá-lo transbordar só em palavras mudas. O desafio não se esbarra numa prática avaliativa coerente com a filosofia do trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa na escola, mas no “como” envolver a todos de maneira consciente, fazendo com que a troca das horas de lazer e outros atos familiares dedicados ao projeto possam ser de plena aquisição dos conhecimentos organizados pelo coordenador da área e pela convivência numa proposta menos medíocre de trabalhar a literatura e, consequentemente, a Língua nacional, mantendo o grupo solidário no trabalho e nas dificuldades a serem encontradas.

Ao moldar o projeto, foram pensados alguns conceitos, atitudes e procedimentos viáveis ao grupo, efetivando, assim, um projeto inicial de leitura e reflexão, com intenções transparentes e emolduradas nos atos educacionais a que se propõem como Profissionais da Educação.

OBJETIVOS DO PROJETO DE LEITURA

O desafio e a organização desse projeto nascem alicerçados nos objetivos de ir além da gratificante arrecadação dos livros a serem doados para a Biblioteca Central da escola, distanciando-se da hipótese de avaliar por avaliar ou para se ter um nome cadastrado na FNLIJ e em diversas editoras. Passa a ser uma oportunidade providencial de leitura, fornecendo condições adequadas para que se transforme em uma prática comum e efetiva e se instale, possibilitando assim ações criativas com relação à leitura.

A preocupação é ter metas estruturadas, capazes de organizar e encaminhar uma prática eficiente, constituídas de resultados positivos e avançar a capacidade de discernir um texto com qualidade literária dentre tantos gêneros considerados "literatura" em nosso país e oferecer aos professores dispostos um referencial básico para o trabalho a ser executado no projeto.

Há o desejo de se construir um processo significativo como profissionais, iniciando a realização de um ideal que partiu de um elemento e se estendeu a um grupo de pessoas que acredita na Educação como um "Todo" e como construção da cidadania, visando uma transformação ideológica.

Partindo de tantos desejos, são elaborados alguns objetivos sistemáticos para que o grupo interessado pretenda alcançar:

- definir a leitura como um processo, através do qual o autor e o leitor vão interagir e produzir significados na relação que se estabelece entre o texto, a situação e o contexto histórico-social;
- vivenciar as possibilidades de se apoderar de novos saberes, experienciando uma nova prática de leitura;
- repensar e reestruturar o trabalho de leitura, promovendo mudanças na relação texto/leitor, subsidiando a reflexão crítica a partir da sua prática avaliativa;
- colocar-se no direito de leitor, vivenciando o processo de se transformar em leitor-crítico;
- acesso a seleções de livros inovadores, críticos, contemporâneos, títulos infantis consagrados por gerações em diversas adaptações e variedade de temas, como folclore, aventuras, mistérios, contos de fadas, animais, monstros, fantasmas. Este acervo vai possibilitar ao professor estabelecer os interesses dos alunos e, consequentemente, os critérios de seleção de textos adequados à sua clientela;
- vivenciar a leitura como ato coletivo, social, para ser, depois individual;
- criar uma travessura particular enquanto leitor, resgatando movimentos imprescindíveis à leitura transgressora, crítica e criadora, instigada pela singularidade da escrita que a deflagra.

DEFININDO UMA FUNÇÃO SOCIAL PARA O PROJETO DE LEITURA

As definições para uma função social verdadeira sobre o projeto de leitura passaram por uma série de reflexões estudadas sob o olhar ideológico de vários pesquisadores, escritores, pedagogos e profissionais da educação diretamente ligados à divulgação do trabalho de leitura e alfabetização no Brasil. Fez-se necessário estudar e analisar algumas tendências ideológicas para uma tomada consciente na escolha de qual a melhor função social do Projeto de Leitura do Grupo de Professores de Português da Fundação Municipal de Ensino.

As relações entre leitura e leitor vão determinando qual função social incorporará na sociedade, transmitindo filosofias adequadas aos momentos culturais de determinadas épocas nos diferentes momentos escolares do educando. Aqui, não serão abertos estudos sobre as vastas tendências, apenas será feito um breve histórico da concepção de leitura e alfabetização que permeia o ensino fundamental da Escola da Fundação Municipal de Ensino, documentando o trabalho de seus professores com seus alunos a fim de facilitar aos senhores leitores a compreensão do porquê da escolha da função social para o projeto de leitura a ser concluída posteriormente.

Ao transformar a sala de aula em ambiente de leitura, permitindo aos alunos o contato com diferentes portadores de textos, estando presente sempre o uso real da leitura e da escrita, nasce a necessidade de uma proposta coerente, para levá-los a pensar sobre os atos de ler e escrever e para torná-los sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, enquanto os educadores, mediadores entre eles e o mundo escrito, agirão como agentes produtores de leituras, considerando:

- o educando como centro do processo de ensino, planejando um trabalho firmado no seu aprender, através de atividades significativas, vistas tanto no plano de reflexão e desenvolvimento do raciocínio, como no plano sistemático, levando-os a dominar a convenção da escrita.
- a escolha e reflexão juntamente com os alunos sobre cada procedimento a ser seguido, orientando-os na construção de suas hipóteses elaboradas no decorrer do processo da linguagem e escrita.

Os primeiros procedimentos consistem em apresentar a proposta aos pais, colocando-os cientes deste trabalho arrojado e o desafio em resgatar o valor social da escola, o papel do professor e o saber olhar os alunos como agentes capazes de atuar de maneira significativa, refletindo sobre a língua enquanto sistema e seu uso específico.

“A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”.

Por que não proporcionar aos educandos experiências de leituras com textos cultos, escritos numa vasta harmonia de qualidade textual, valor literário e lingüístico; já que o literatura facilita a percepção das características da estrutura textual, o emprego de diferentes recursos lingüísticos, gramaticais, gêneros, convenções, além de propiciar uma leitura envolta em fantasia, imaginação e criticidade? Por que não introduzir os educandos nesse universo de letramento, considerando a importância de sua

formação enquanto cidadão, tendo acesso a esse tipo de texto e conscientizando-se das conseqüências que essa leitura pode causar na alfabetização formal dos futuros leitores.

Desenvolver o educando enquanto leitor - na compreensão da convenção da escrita e na busca de informações específicas do universo adulto, proporcionando a ele condições para que reflita sobre o ato de escrever e para que construa na escrita seu universo de mundo, fazendo experiências com a língua, construindo e reconstruindo hipóteses, experimentando e concluindo teses, avançando em seu processo particular de aquisição e formação de leitor é uma das principais metas deste Projeto.

Paralelo ao trabalho com o texto literário, o projeto procura manter o intercâmbio entre atividades regulares sobre a língua, mediadas com outros portadores de texto, como jornais, revistas, textos informativos e enciclopédicos, músicas, parlendas, notícias, contos, fábulas, poesias, etc, solidificando o ensino específico da escrita no trabalho conjunto entre as diversas áreas de conhecimento.

O trabalho de Português está sempre questionando itens como: ...“quais são as convenções sobre a língua que o educando deve dominar ao final de cada série?” ...“que experiências de leitura (considerando qualidade, intensidade, diversidade textual, etc.), são necessárias ao educando?”... “quais estratégias devem ser criadas para propiciar ao educando o sucesso nas questões anteriores?”... “como e quando articular o ensino específico da escrita às outras áreas do conhecimento?”... “quais os aspectos importantes da linguagem oral devem ser desenvolvidos em cada série?” e ...“quais os critérios de avaliação em cada etapa para decidir se o educando está aprovado ou reprovado ?”

Finalizando a concepção do processo de leitura e escrita, fica o compromisso e a preocupação em tornar os educandos leitores que “saibam ler” e que sejam usuários da língua, capazes de discernirem aspectos qualitativos e literários que envolvam as estruturas textuais, exercitando cotidianamente sua reflexão sobre a Língua, percebendo a importância e sua função na sociedade e, ainda, que sejam capazes de construir na escrita seu universo de vida, expressando-se através dela de maneira clara, criativa, crítica e autêntica.

Definindo uma função social para o Projeto de Leitura, são considerados pontos significativos que vão permear todo o trabalho de avaliação e ampliação do próprio conhecimento do professor no papel de “aprendiz de leitor” :

- “A leitura não será firmada no mero passar de olhos pelas linhas Será necessário que o professor se coloque numa postura de busca no contexto, no seu passado, nas suas lembranças e conhecimentos e em demais resgates relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.
- O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo do professor vão ser ativados durante a leitura para poderem chegar ao momento da compreensão, em que as partes se juntam para fazer um significado.

- Essa leitura vai ser oposta aos automatismo e mecanicismo típicos do passar de olhos que muitas vezes são tidos como leitura na escola."[4]

Concluindo a escolha de uma função social para o Projeto de Leitura do Grupo de Professores de Português da Fundação Municipal de Ensino, partimos da premissa de que todo ser humano, independente da aquisição de conhecimentos em vida escolar, a partir de seu nascimento, é um leitor, com limitações que vão ao longo dos anos se condensando na medida de suas experiências de leituras. Portanto, cabe ao professor, como maior desafio, participar ativamente no processo de leitura, colocando-se como leitor, lendo como seus educandos, tornando real no plano consciente os efeitos que o educando sente ao ser colocado numa proposta de leitura e ao mesmo tempo não perder o seu papel de ler com e para os educandos, reger o processo de leitura, produzir e ser conduzido numa experiência coletiva das leituras.

Entendendo a leitura como processo contínuo, o projeto oferece oportunidade aos professores de se atualizarem no saber literário e, consequentemente, no saber científico, cultural e histórico, reconstituídos nos livros que se constituirão como parte integrante de avaliação após sua leitura.

Como função social, entendemos o acesso dos professores à literatura atual, tradicional, clássica e renovadora, dentro de uma proposta que lhe garanta ampliação de suas experiências de leitura enquanto formadores de leitores.

POR UM PROJETO ATIVO

A opção de trabalho não se refere exclusivamente a definições de estratégias para nortear a postura do professor enquanto leitor; tem como base uma concepção recíproca entre leitura-leitor. É visível a utilização de informações provenientes do saber adquirido anteriormente à recepção do ato de ler. Em primeiro lugar, porque, ao referir-se ao processo interno de assimilação de novos dados, sua pertinência está em grande parte assegurada, sejam quais forem os níveis de desenvolvimento cognitivo correspondentes às experiências de vida e às intenções concretas que o mesmo solicitar. Em segundo lugar, porque incorporam uma maior ou menor informação sobre os requisitos estabelecidos na base contextual. Com efeito, as informações adquiridas pela análise interna são úteis para ampliar ou finalizar conceitos e conhecimentos, para estabelecer a seqüência de aprendizagens de novos conteúdos que propiciem no mínimo a mudança significativa de posturas e concepções preestabelecidas, para tomar decisões conjuntas ao crescimento interno e, por último, avaliar quais aprendizados foram intensificados na extensão e profundidade das leituras realizadas.

A questão das experiências anteriores com relação à leitura e, em geral , à formação do leitor, é muito complexa e não será tratada aqui com detalhes significativos. Como síntese, são ressaltados alguns tópicos de particular interesse para a elaboração do Projeto de Leitura e que, em qualquer caso, almejam ser desenvolvidos como ideais elaborados. Fica esclarecido que o que vem a seguir não passa de alguns aportes selecionados a partir das contribuições das potencialidades individuais, mas também de orientações a serem encaminhadas. Hoje, a abordagem das divergentes definições sobre a leitura não dispõe de uma só sinopse teórica acabada e coerente que permita dar conta dos inúmeros e complexos aspectos explícitos no processo de crescimento interpessoal e da influência contida sobre eles pelos demais portadores de texto com maior fluência nas atividades sociais. Não há uma teoria sólida e instrutiva com base empírica e histórica capaz de ser utilizada como fonte única para uma prática eficaz de uso da leitura. Há, porém, diversos dados e depoimentos que propiciam experiências diversificadas neste campo. O problema está inserido na possibilidade desses dados não se integrarem como tentativas de sucesso ou perspectiva de renovar o cotidiano do profissional em educação.

A alternativa seria se afastar do automatismo e mecanicismo cotidiano, no qual podem ser justificados procedimentos pedagógicos submissos, quanto ao ato de ler, como a criticidade nas ideologias impostas no decorrer do processo educacional. O ponto concreto de referências é um conjunto de conceitos e estratégias que, embora arrojadas em múltiplos pontos significativos, consagram uma série de posturas comuns entre os professores do ensino fundamental ou, pelo menos, não contraditórios ao ideal de uma visão construtivista. Estes princípios vão permanecer no Projeto de Leitura com os professores.

A grosso modo, as referências consistem em enfoques cognitivos ramificados em sentidos múltiplos. É possível citar a concepção dos processos de mudança como as formulações estruturais clássicas do trabalho com a Língua e as propostas de experiências sistemáticas, abordando a convenção da escrita; a compreensão das relações entre aprendizagem de Português e a aplicação simultânea do processo contido em cada estrutura clássica da gramática e literatura; a reflexão dessas teses no trabalho complexo de optar por textos literários e legítimos originais, enunciada nos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação em um esquema espiral unificador, especialmente orientados para explicitar a assimilação de blocos de conhecimentos altamente estruturados. Os enfoques de aprendizado humano de informações indicam que o conhecimento anterior, organizado em gêneros significativos e funcionais, é fator admissível na realização de novos aprendizados, em resultado da construção de uma teoria global de ensino inacabado, porém decisivo na escolha dos aspectos globais do ensino de português, como seleção e organização de conteúdos.

Os princípios básicos que norteiam esses enfoques serão citados, a seguir, de maneira breve Não são conclusões finalizadas, mas práticas que encontraram um fluxo de compreensão e desenvolveram propostas construtivas no trabalho de leitura e nas sugestões para sua aplicação.

- O impacto das experiências de leituras formais orientadas como fonte de crescimento pessoal do educando está fortemente condicionado, entre outros fatores, ao seu nível de desenvolvimento cognitivo.
- O impacto das experiências de leituras formais orientadas como fonte de crescimento pessoal do educando está fortemente condicionado às experiências anteriores pertinentes com as quais inicia sua atuação nas mesmas. Por sua vez, essas experiências podem ser resultados de atividades educacionais prévias – escolares ou não – ou de experiências espontâneas; e também podem estar mais ou menos ajustadas às exigências das novas propostas de leituras e ser mais ou menos positivas. Mesmo assim, vale considerar que o educando, ao iniciar uma nova experiência de leitura, faz isso a partir dos conceitos, concepções, representações e conhecimentos que construiu no decorrer de seu cotidiano, utilizando-os como base para interpretar os dados solicitados.
- A mediação desses dois enfoques anteriores, para se compreender que a capacidade do educando de responder de maneira adequada e aprender em determinada solicitação, depende tanto do estágio cognitivo em que se encontra, quanto do conjunto de conhecimento assimilado em sua experiência anterior.
- Os textos em que o educando é capaz de ler e concluir conceitos ou conteúdos sozinho – fruto dos enfoques mencionados acima – e as leituras de que é capaz de fazer e aprender com o auxílio e participação do grupo ou do educador, observando-os, imitando-os, seguindo orientações ou formulando hipóteses devem ser selecionados criteriosamente.

- Os processos de aplicação da Língua devem ser claros, definindo se os conteúdos vão ser mecânicos ou, ao contrário do que sugere a polêmica sobre o seu uso, definir um trabalhado com experiências significativas. A divergência entre experiências significativas e repetitivas refere-se ao elo entre a nova concepção de linguagem e os conhecimentos adquiridos mecanicamente. A nova linguagem, relacionando-se de forma global e não estanque às demais áreas de conhecimento, representará um ensino unificado. Caso contrário, o educando estará limitado a memorizar conteúdos, sem estabelecer relações com os demais conhecimentos explícitos ou implícitos no ato de aprender. A leitura, vista como experiência significativa e unificada às demais áreas de conhecimento, faz com que o educando construa uma realidade substantiva, com suportes básicos para a construção de novos significados.
- Para a leitura ser significativa, dois aportes são decisivos. Primeiro, o tema deve ser impreterivelmente bem desenvolvido, considerando a sua estrutura ortográfica (seqüência lógica, o enredo não deve ser confuso, por exemplo); como também o seu impacto na assimilação interna (o educando deve ter elementos pertinentes para facilitar o estabelecimento de relações). Segundo, é necessário que a leitura seja colocada de maneira estimulante, motivada e que dentro de estímulos inteligentes, propicie ao educando atividades que o levem a relacionar o que está sendo aprendido com o que ele já sabe. São imprescindíveis os aspectos motivacionais no ato da leitura. Destes dependerá, em grande parte, tornar a leitura significativa: o educando pode contentar-se em ler de maneira vaga ou difusa ou, ao contrário, pode esforçar-se por construir uma leitura precisa; pode conformar-se em relacionar conceitos exatos ou pode tratar de integrar novas hipóteses com o maior número possível de elementos da sua estrutura como leitor.
- Uma leitura significativa está vinculada muito diretamente à sua funcionalidade. A leitura escolar deve cuidar para que os textos escolhidos sejam funcionais, isto é, possam ser desenvolvidos quando as circunstâncias nas quais o educando se encontrar assim o desejarem. Quanto mais múltiplas e complexas forem as relações estabelecidas entre a leitura de um novo texto e os elementos da estrutura cognitiva, quanto mais interna for sua assimilação ou, quanto maior for sua significação na proposta realizada, maior será também a sua funcionalidade, pois poderá relacionar-se com um espiral vasto de novos requisitos às novas solicitações.
- O processo mediante o qual a leitura significativa ocorre requer uma intensa entrega do leitor, que estabelece relações entre a nova leitura e os elementos já incorporados em sua formação intelectual: avaliar e interpretar os dados mais pertinentes; deduzir, formular hipóteses, compará-la com demais situações prescritas sobre outros pontos de vista; diferenciá-la em função de novas fontes de informações etc. É óbvio que a natureza dessa entrega é intensamente individual e interna e não dá para ser compreendida com o simples correr dos

dedos sobre as frases negras num papel em branco. Muitas vezes esta última colocação é estimulada na escola e se torna um meio avaliativo em determinadas situações ou momentos de leitura.

- É preciso distinguir a leitura enquanto "uma concepção restrita, concebida como memorização ou decodificação de sons – leitura divorciada da compreensão, da visão crítica e da realidade circundante"[5] que tem escasso ou nulo o interesse, de uma relação significativa, da leitura enquanto interpretação e produção de textos, compreendendo o funcionamento da linguagem escrita, observando-a e selecionando recursos gráficos, expressivos, temáticos e estruturais determinados pela função social da construção específica dos textos escolhidos.
- Aprender a ler. Realizar leituras significativas sozinho em várias situações e circunstâncias, mais uma vez ressaltando a importância de assimilar estratégias cognitivas que permitam a exploração, descoberta, organização e conclusão da própria situação do momento; uma vez assimilados esses elementos, a leitura passa a um ângulo mais global, tornando-se significativa e exercendo uma função importante a partir dos elementos que a emolduram nas ramificações que as mantém relacionadas com outros fatos, conceitos e valores.
- A formação do leitor, cujo papel central no ato concreto de ler foi ressaltado anteriormente, pode ser compreendida como um conjunto de atitudes internas organizadas após assimilação de determinadas regras e, para utilizá-las, poderá ser necessário ampliar suas referências e esquemas específicos ou gerais. Todos as hipóteses atribuídas à aprendizagem de leitura na realização do próprio ato envolvem diretamente os esquemas de conhecimentos; uma nova informação é assimilada internamente mediante sua intensidade de significados e vai sendo modificada pela construção de novos elementos. A leitura construtiva pode até distorcer um determinado conceito, levando-o a incorporar-se às suas necessidades; os elementos assimilados vão inferindo em situações novas e aglomerando conhecimentos conceituais com habilidades, valores, atitudes etc. Ler, assimilar e modificar seu papel enquanto leitor ativo são componentes imprescindíveis do aprender a ler.
- A modificação dos elementos de leitura – conclusão, ampliação de novos conceitos, construção e seqüência progressiva na ordenação de atitudes – é objetivo do Projeto de Leitura.
- A visão global de leitura resultante desta rápida síntese de algumas contribuições do Projeto de Leitura situa a atividade mental construtiva do leitor na base dos processos de crescimento interno que o projeto tenta promover.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO DE LEITURA

Após breve explanação sobre a concepção de leitura dos professores de Português da Fundação Municipal de Ensino de Mococa e alguns aportes de como é realizado o trabalho de leitura na escola, voltaremos direto ao Projeto de Leitura.

Os livros serão distribuídos aos professores semanalmente, após catalogação registrada pela secretária do projeto, sendo que cada exemplar vai conter uma ficha em anexo[6], com os seguintes dados para serem avaliados:

AUTOR(ES):
TÍTULO DO LIVRO: ANTOLOGIA:
ILUSTRADOR:
TRADUTOR:
ESTUDO CRÍTICO SIM
NÃO
AUTOR:
EDITORA: LOCAL: ANO:
CATEGORIA:
AVALIAÇÃO:
1. QUALIDADE DE EDIÇÃO:
2 .ILUSTRAÇÃO:
3. QUALIDADE DO TEXTO (LINGUAGEM):
4. COMPLEXIDADE DO TRATAMENTO TEMÁTICO):
5. PERTINÊNCIA E QUALIDADE DO ESTUDO CRÍTICO:
6. FIDELIDADE E QUALIDADE DA TRADUÇÃO (QUANDO POSSÍVEL COMPARAR COM OUTRAS EDIÇÕES):
INCLUÍDO EXCLUÍDO
COMENTÁRIOS:
• EXPLICITAR OS MOTIVOS POR QUE INCLUI OU EXCLUI O LIVRO
• DESTACAR OS ASPECTOS MAIS RELEVANTES
ASSINATURA DO PROFESSOR:

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO DE LEITURA

Este projeto se fará respeitado e reconhecido quando:

- por suas práticas: mostrar a que veio;
- por suas estratégias: traduzir-se num conjunto de atitudes e desejos conscientes e renovadores;
- por sua assimilação: unir a força dos que integram o Grupo de Professores de Português, constituída de uma base solidária entre os membros e consciência plena dos seus papéis nesse projeto.

Compromisso e consciência no qual definem uma ação de que é possível – mesmo frente a obstáculos infindos e circunstâncias melancólicas – edificar um projeto de leitura, na crença que por intermédio dela o educador pode ter uma visão ampla, crítica e consciente do seu acontecer no e com o mundo.

1- * Revista Latino-Americana LIJ N. 1 “Ideologia e livro infantil”, Ana Maria Machado – FNLIJ _ FUNDALECTURA?IBBY
2- * Notícias 6, vol. 19 – Junho de 1997 – Editorial
3- * Idem – “A seleção de livros da FNLIJ”
4- * KLEIMAN, ANGELA - TEXTO & LEITOR - Ed. Pontes.
5- *Editorial, Rute Batista de Pontes – Leitura & Prática, revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 12 – dezembro/1993.
6- * Ficha elaborada pelo coordenador da área de Português: Luiz Percival Leme Britto.

LEITURA: UM UNIVERSO MÚLTIPLO

Neide Medeiros Santos – UFPB

Muitos trabalhos, teses, livros já foram escritos sobre leitura. Escritores, lingüístas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram responder a esta inquietante pergunta: o que é a leitura?

As respostas são diversificadas e Paulo Freire (1985), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que a "leitura do mundo" é anterior à leitura da palavra. Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras era a "leitura da palavra mundo". Na casa onde nasceu, em Recife, as árvores do quintal, os quartos, o corredor, o sótão tudo era objeto de leitura.

Alberto Manguell (1997), um leitor voraz, também atento ao amplo significado do ato de ler o mundo, discute modos de sentir a leitura. São palavras do autor:

Dizer que lemos – o mundo, um livro, o corpo – não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais. (p.198)

Sabemos que cada leitor tem a própria história de suas leituras e alguns deixaram belas páginas que relatam a luta com as palavras. Iremos examinar depoimentos reveladores do aprendizado da leitura.

Sartre, em As Palavras (1990), livro de caráter autobiográfico, conta suas experiências com a leitura. Criado no meio dos livros (no gabinete do avô, havia livros por toda parte), o pequeno Sartre, embora ainda não soubesse ler, já reverenciava os livros como coisa sagrada. O avô, mostrando ao neto grandes volumes cartonados e recobertos de pano escuro dizia:

"Estes, aí, menino, foi teu avô que os fez". Que orgulho! Eu era neto de um artesão especializado na construção de objetos sagrados, tão respeitável quanto um fabricante de órgãos, quanto um alfaiete de eclesiático. (p. 32).

O poeta Bartolomeu Campos Queirós, em depoimento pessoal, em 1988, na Bienal Nestlé de Literatura, falou sobre as primeiras experiências com a leitura e, para surpresa de

muitos, o seu primeiro livro de leitura foi o papel roxo da maçã que o pai trazia de longas viagens. Sem ainda dominar o código lingüístico, o pequeno colocava o papel roxo da maçã debaixo do travesseiro e sonhava com terras ricas em macieiras.

João Cabral de Melo Neto teve contato com a literatura através dos folhetos de feira. No poema “Descoberta da literatura”, o poeta revela que foi lendo “romances de barbante” para os “cassacos de eito”. no engenho de seu pai, que descobriu a poesia.

Marcus Accioly nasceu e viveu até os onze anos de idade no engenho Laureano, na zona da mata-norte de Pernambuco e relembra, em entrevista concedida ao “Jornal do Commercio” (1998), das duas fontes que alimentaram o seu gosto pelo literário - o avô que escrevia e recitava versos e as músicas de Luiz Gonzaga. Juazeiro era a predileta. Sempre que ouvia essa música, o menino ia falar com as árvores e atribui esse fato de falar com as árvores à descoberta da poesia.

As experiências apresentadas revelam a multiplicidade da leitura. É um reino de muitas moradas.

LEITURA: UM UNIVERSO MÚLTIPLO

(Neide Medeiros Santos - UFPB)

Muitos trabalhos, teses, livros, já foram escritos sobre leitura. Escritores, lingüistas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram responder a estas inquietantes perguntas: o que é a leitura? O que é ler?

As respostas são diversificadas e Paulo Freire, no livro "A importância do ato de ler" (1984), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que "a leitura do mundo" é anterior à leitura da palavra, Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras foi a "leitura da palavra mundo". Na casa onde nasceu, em Recife, as árvores do quintal, os quartos, o corredor, o sótão, tudo era objeto de leitura. A alfabetização de Freire ocorreu no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras. O chão foi o seu quadro-negro e os gravetos, o giz.

Sabemos que cada leitor tem a história de suas leituras e alguns deixaram belas páginas que relatam a luta com as palavras. Iremos examinar alguns depoimentos reveladores do aprendizado da leitura e do processo de ler.

Sartre, em "As Palavras" (1990) , livro de caráter autobiográfico, relata suas experiências com a leitura. Criado no meio de livros (no gabinete do avô, havia livros por toda parte), o pequeno Sartre, embora ainda não soubesse ler, já reverenciava os livros como coisa sagrada. O avô, mostrando ao neto grandes volumes cartonados e recobertos de pano escuro, dizia:

"Estes, aí, menino, foi teu avô que os fez". Que orgulho! Eu era neto de um artesão especializado na construção de objetos sagrados, tão respeitável quanto um fabricante de órgãos, quanto um alfaiate de eclesiástico. (p. 32)

Sartre também revela, de forma poética, as densas lembranças do seu contato com os livros:

Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais

domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. (p. 37)

Quanto ao aprender a ler, Sartre confessa que deve ao livro "Sem Família", de Hector Malot, que conhecia de cor, partes recitado outras decifrando. Percorrendo todas as páginas do livro, uma após outra, quando a última página foi virada, o menino descobriu que era um leitor. Ficou louco de alegria, agora ele poderia ouvir as vozes que seu avô ouvia e ele não, agora ele tinha respostas para as perguntas: de que falam os livros? Quem os escreve? Por quê?

Como vimos, Paulo Freire e Sartre relataram experiências distintas de leituras. Para Freire, o ler estava associado ao mundo circundante, ao quintal de sua casa, as árvores, enquanto que Sartre, habituado com um mundo cheio de livros, não brincou com a terra nem com passarinhos, mas os livros foram seus primeiros companheiros, seus animais domésticos.

Um depoimento revestido de interesse é o de Bartolomeu Campos Queirós. Na mesa-redonda da Bienal Nestlé de Literatura, em 1988, o escritor fez uma revelação surpreendente no que se refere as suas experiências com a leitura. Morando em uma pequena cidade do interior mineiro, sem livros e biblioteca, a sua infância não foi cercada por livros, mas o papel roxo da maçã que envolvia as maçãs que seu pai trazia de longas viagens o transportava para países distantes, para uma terra em que brotavam macieiras.

Eis o depoimento do escritor mineiro:

O primeiro livro que li foi o papel roxo da maçã que meu pai trazia de longas viagens. A gente punha o papel roxo sob o travesseiro, sentia o cheirinho e ficava imaginando uma terra que brotassem macieiras.

A revelação desse fato serviu para Marcos Bagno dar título ao livro "O papel roxo da maçã" que traz como epígrafe o texto citado por Bartolomeu Campos Queirós.

Outra experiência digna de registro é a do poeta João Cabral de Melo Neto. Filho de senhor de engenho, João Cabral passava as férias no engenho do pai e foi lendo "romances de barbante" para os "cassacos do eito" que descobriu a poesia. O poema "Descoberta da literatura" , incluído no livro "A escola das facas" (1982), é um atestado da experiência do futuro poeta com o universo e a literatura dos romances populares.

A leitura do poema confirma a nossa assertiva:

DESCOBERTA DA LITERATURA

No dia-a-dia do engenho,
toda a semana, durante,
cochichavam-me em segredo:
saiu um novo romance.
E da feira do domingo
me traziam conspirantes
para que os lesse e explicasse
um romance de barbante.
Sentados na roda morta
de um carro de boi, sem jante,
ouviam o folheto guenzo,
a seu leitor semelhante,
com as peripécias de espanto
preditas pelos feirantes
Embora as coisas contadas
e todo o mirabolante,
em nada ou pouco variassem
nos crimes, no amor, nos lances,
e soassem como sabidas
de outros folhetos migrantes,
a tensão era tão densa,
subia tão alarmante,
que o leitor que lia aquilo
como puro alto-falante,
e, sem querer, imantara
todos ali, circunstantes,
receava que confundissem
o de perto com o distante,

o ali com o espaço mágico,
seu franzino com o gigante,
e que acabassem tomando
pelo autor imaginante
ou tivesse que afrontar
as brabezas do brigante.
(E acabaria, não fossem
contar tudo à Casa-grande:
na moita morta do engenho,
um filho-engenho, perante
cassacos do eito e tudo,
se estava dando ao desplante
de ler letra analfabeta
de corumba, no cassange
próprio dos cegos de feira,
muitas vezes meliantes). (pp. 74/75)

Nesse poema, João Cabral fala sobre as leituras que fazia no engenho do seu pai para os "cassacos do eito"; eram leituras de folhetos de cordel, consideradas de "letra analfabeta", própria dos cegos de feira e que meninos, filhos de senhor de engenho, não deveriam ler; era um leitura escondida, longe dos olhos dos familiares e talvez mais prazerosa porque tinha o sabor de coisa proibida.

Marcus Accioly é outro poeta pernambucano que viveu até os onze anos de idade no engenho Laureano, na zona da mata-norte de Pernambuco. O poeta relembra, em entrevista concedida ao "Jornal do Commercio" (1998), das duas fontes que alimentaram o seu gosto pelo literário - o avô que escrevia e recitava versos e as músicas de Luiz Gonzaga. Juazeiro era a predileta. Sempre que ouvia essa música, o menino ia falar com dois pés de juazeiro que existiam em frente a casa-grande do engenho e atribui esse fato de falar com as árvores à descoberta da poesia.

Mas o gosto pela leitura e a revelação do amor aos livros também está presente na ficção. Clarice Lispector, no conto "Felicidade Clandestina", de caráter autobiográfico, de

acordo com a pesquisa de Teresa Cristina Montero Ferreira (examine-se “Eu sou uma pergunta - Uma biografia de Clarice Lispector”, 1998), apresenta-nos uma personagem menina que sonhava em ler “As reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, caro, acima de suas posses. O conto gira em torno desse “objeto de desejo”- o livro de Lobato - e as torturas sofridas pela pequena para conseguir o livro emprestado. Ao realizar o sonho, isto é, ao conseguir o livro emprestado, a menina leva-o para casa, comprimindo-o contra o peito, “fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter”. Ao ser dona provisória daquele “objeto sagrado”, a menina sentia-se não uma menina com um livro, mas uma “mulher com o seu amante”.

Alberto Manguell é outro autor apaixonado pelos livros e pela leitura. Ligado ao amplo significado do ato de ler, no livro “Uma história da leitura”(1997), Manguell discorre sobre a infinitude da leitura, quando diz:

Dizer que lemos - o mundo , um livro, o corpo - não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais. (p. 198)

Manguell estabelece uma relação íntima, física entre o ato de ler e os sentidos quando diz que os olhos colhem as palavras; os ouvidos escutam os sons que estão sendo lidos; o nariz inala o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro; o tato acaricia a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura; e até mesmo o paladar pode participar da leitura, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

É ainda Manguell que nos lembra o valor metafórico dessa atividade e a associação feita por muitos escritores e leitores com os aspectos gastronômicos. Assim, encontramos escritores que falam em “cozinhar uma história, misturar os ingredientes do enredo, apimentar uma cena, acrescentar pitadas de ironia” e nós, leitores, falamos em “saborear um livro, mastigar as palavras do poeta, devorá-lo de uma assentada e ruminar um texto”.

Se pensarmos em escritores brasileiros que revelaram associações entre o livro e o aspectos sensoriais, lembramo-nos de Pedro Nava (“Galo-das-Trevas. Memórias 5”) . Ao olhar as estantes que continham os livros de que mais gostava, ele revela:

... sento no sofá; e olho as estantes que contêm os livros de que mais gosto. A aquisição de cada um foi o resultado de longas espreitas, pesquisas, paqueras, paciências

e esperas - como na conquista das amadas. São os que funcionam como madeleines-gatilhos me restituindo gente, situações, lugares como foram vistos no dia, na noite, no frio, ao calor, na sua cor, no perfume de cada hora, nos mundos tácteis, gustativos que eles ressuscitam. (p. 49)

Pedro Nava sente o livro como um objeto que desperta sensações visuais, olfativas, tácteis e gustativas.

Se examinarmos as experiências apresentadas, quer sejam em tom confessional, quer sejam através de poemas ou de ficção (de caráter autobiográfico), iremos encontrar múltiplas leituras, o que nos leva a concluir que a leitura é um reino de muitas moradas, é uma casa que abriga muitos visitantes, é um ninho que guarda tesouros escondidos.

Bibliografia

ACCIOLY, Marcus. *É preciso ter força, fôlego e vôo*. Entrevista de Marcus Accioly ao "Jornal do Commercio". Recife: Caderno C. Texto Contemporâneo. 1º de fevereiro de 1998, p. 7.

FERREIRA, Teresa Cristina Montero. *Eu sou uma pergunta - uma biografia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

MANGUELL, Alberto. *Uma história da leitura*. (Trad. Pedro Maia Soares) . São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO NETO, João Cabral de. *Descoberta da literatura*. In: A Escola das facas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

NAVA, Pedro. *Galo-das-Trevas*. Memórias 5. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SANTOS, Neide Medeiros. *Literatura infantil: ecos da pós-modernidade*. In: Anais do VII Encontro da ANPOLL. (volume 1, Letras). Porto Alegre, 1992.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. (Trad. J. Guinsburg). 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

A LEITURA DA LITERATURA ENQUANTO ATO DE INTERAÇÃO

José Ricardo Carvalho

Pensando no desenvolvimento das práticas leitoras com um olhar crítico sobre as convencionalidades contruídas historicamente nas relações de comunicação, elejo o trabalho com a Literatura Infanto-Juvenil, no espaço escolar, como foco de reflexão, na medida em que a composição desta nos oferece inúmeras linguagens que merecem ser analisadas e repensadas. Através da literatura infanto-juvenil podemos ler as diferentes linguagens que foram se constituindo socialmente; como as ilustrações, a poesia, a música, o quadrinho, as cantigas de ninar, as parlendas, os contos de fadas, as fábulas, etc...Não abordarei essas questões como um crítico literário e nem como um lingüista, mas sim como um professor apaixonado com o ato de ler obras com público infantil. Aliás, faço uma ressalva, com um questionamento: será que existe uma literatura específica destinada ao público infantil? Por que será que muitas obras destinadas ao público adulto interessam tanto às crianças? Será que as obras destinadas às crianças não têm a mesma riqueza e profundidade que as obras voltadas para o público adulto? Quais os elementos do arcabouço que constitui as obras voltadas para o público infantil? Por que todas as obras não são consideradas Literatura?

Resgatar o estudo da história da leitura talvez seja necessário para entendermos alguns equívocos que se estabelecem em práticas pedagógicas que vêem a literatura com uma função utilitarista e desligada de um processo histórico-social. Sabemos que **muitas vezes a literatura entra na sala de aula apenas para fazer exercícios de interpretação mecânica, baseados na paráfrase (reprodução) de textos, ou como elemento capaz de dinamizar os eventos festivos programados pela escola**. Mas por que será que essas tradições se arraigaram e ainda se manifestam na escola? Acredito que muito do

processo histórico possa explicar esta situação. Durante muito tempo a escrita foi vista como algo sagrado, onde poucos tinham o poder de entrar nesta seara. Aqueles que detinham este poder interpretavam e divulgavam a verdade, digo verdade porque o escrito era reconhecido a priori como verdade. A Igreja durante muito tempo se encarregou de ler e estabelecer o sentido da sagrada escritura e outros documentos**,** de acordo com uma lógica que atendia aos interesses do grupo dominante.

O domínio da escrita e da leitura passa a representar um instrumento de poder. A Academia também trata de estabelecer moldes de interpretação opostos aos da Igreja, fazendo diversas releituras e estabelecendo novas verdades através da escrita. Paradoxalmente a esta situação, **a disseminação da alfabetização às classes populares** acontece, como intuito de atender a nova demanda de indivíduos adaptados a novas formas de relações econômicas e sociais. Esta alfabetização estará mais preocupada com a decifração do código lingüístico e a construção de uma nova mentalidade que atenda à demanda dos novos valores introjetados na sociedade. Com a demanda de uma escola para o povo, surge a necessidade de se produzir uma literatura voltada para a escolarização, esta se utilizou de textos com fundo moralista, onde no final se detectava "a moral da história" e se introduziam os ensinamentos do bom comportamento na sociedade. Geralmente estas leituras eram encaminhadas pelo professor denotando uma visão maniqueísta e indutiva a uma determinada conduta. A criança era vista de forma idealizada, como um em adulto miniatura, que precisava de um modelo que a levasse um desenvolvimento íntegro e sadio. Os personagens que procuravam romper com este modelo, mostrando-se curiosos ou questionadores, eram castigados por suas peripécias como forma de exemplo aos pequenos leitores. Resquícios desta época são apresentados no texto abaixo, de um autor chamado Heinrich Hoffmann, que foi traduzido por Guilherme de Almeida, no livro João Felpudo.

PAULINA PEGA -FOGO

Estão em casa, sozinhos,
Paulina e seus dois gatinhos.

Paulina é um tanto levada.
Brincou muito e, enfim, cansada,

Sem ter mais com que brincar,
Do que é que foi se lembrar
Vendo uns fósforos na mesa,
Disse: "Que bom! Que surpresa!
Vamos ter um jogo!"
Miau! Miau! Não brinque com o fogo!"
Diz o gatinho a Paulina.

"- Deixe os fósforos menina!"
Paulina desobedece.
Risca um...dois...a chama desce
E o vestido se incendeia.
Paulina grita, esperneia,
E quanto mais ela tenta correr, mais o fogo aumenta!

Que triste história foi esta!
De Paulina eis o que resta:
Uma gatinha chorando,
Um gatinho soluçando,
Dois sapatinhos no chão,
Uma fumaça e um carvão!

Acredito que tanto os textos, quanto a forma como lemos, muito irá determinar o nosso gosto pela leitura. A forma como é conduzida a leitura, sem

que se possa replicar ou duvidar, nos tira qualquer possibilidade de ampliar horizontes. A determinação de uma única visão sobre o texto, de uma forma acrítica, ainda hoje se estabelece no cotidiano das aulas de leitura. **A utilização de textos monológicos, com uma única intenção, que é a de passar determinados ensinamentos, reduz o ato de leitura a uma visão unilateral e condutivista**, evitando assim, qualquer espécie de diálogo e interação. Dessa forma, a literatura e a leitura tornam-se elementos estéreis e sem significado para o leitor. Por isso reafirmo a importância de estarmos atentos à escolha do material levado para a sala de aula e à maneira como trabalhamos esse material, desta forma podemos contribuir com a formação de leitores críticos e criativos.

Não pretendo aqui estabelecer regras do que seja ou não uma boa literatura, ditando normas de como se deve trabalhar com um texto em sala de aula, mas gostaria de ressaltar que a leitura e a literatura só se aliam num ato de criticidade e criatividade, quando estas encontram campo fértil para isso. A possibilidade de se ter em mãos um texto que atraia os leitores e estratégias capazes de dinamizá-lo é um foco perseguido por grande parte do educadores que visam um trabalho de autoria e fogem das amarras fornecidas pelo livro didático. Mas como alcançar tal objetivo? Como promover esse exercício de interação texto-leitor? Como provocar um diálogo baseado nas colocações tanto do texto quanto do leitor? Acredito que todas essas questões são respondidas, a partir do contexto em que se está inserido. A escolha dos textos também surgirá, a partir da demanda do grupo e da sensibilidade do educador.

Em um encontro de professores organizado pelo PROALE foi perguntado quais os critérios para a seleção de um “bom” livro para se trabalhar com crianças. Os professores analisaram um grupo de livros e detectaram determinadas características no nível lingüístico, social e psicológico que davam composição ao livro.

No plano lingüístico frisaram a importância de uma linguagem acessível, podendo apresentar elementos que causem estranhamento ao leitor, como palavras desconhecidas, mas "o fato do aluno não falar como o autor do texto literário, não significa que não tenha "competência lingüística" para compreendê-lo."

Além do afirmado acima, ressaltaram os seguintes tópicos:

"- a rima, a musicalidade, o jogo de palavras, como recurso da linguagem...;

- a linguagem poética e simples para prender a atenção do leitor;

- a ambigüidade e o jogo de palavras;

- a qualidade da ilustração, permitindo diferentes interpretações;

- suspense e o final surpreendente da história mantém a atenção do leitor.

- uma forma original de dizer;

- uma linguagem crítica e bem humorada que estimule a reflexão, ao invés de reprimir comportamentos ou moldar o leitor, segundo determinados modelos impostos pela sociedade.

- a presença de uma linguagem polissêmica (sugerindo vários sentidos) e polifônica (apresentando os diferentes discursos de diferentes atores sociais)..."

No plano social buscou-se a valorização dos textos com uma visão critica dos problemas sociais.

- o coletivo nas formas de organização de luta, ao invés da dimensão individual;

- orientador fez a seguinte observação: "o texto literário não precisa ser panfletário para criticar a realidade. Pode-se, partindo do real, exagerar, ridicularizar,
- parodiar (inverter) determinadas questões, fatos sociais, na perspectiva de estimular a reflexão do leitor sobre esses mesmo fatos."

No plano psicológico "o bom texto é aquele que mexe com as nossas emoções, desejos, sonhos..."

"Quando a escola tem como intencionalidade política a formação de leitores críticos e criativos - cidadãos -, o bom livro é aquele que assume a posição questionadora dos seus autores e não a de conformar os seus prováveis leitores."

Poderíamos citar mais uma série de características que aumentariam esta lista, mas pergunto, **o que fazer quando o texto tem um tom conformador, tem pouca riqueza de sentidos, não oferece muitos elementos humanizadores, críticos ou lúdicos?** Existirá alguma forma de trabalhar com este texto? Acredito que a oportunidade de se trabalhar com uma diversidade de textos, inclusive aqueles ditos "ruins" poderá ser compensador, na medida em que recriados, reavaliados; visto sobre diferentes perspectivas. Podemos problematizar, a partir dos espaços lacunares que o próprio texto apresenta. A problematização das questões do texto, que deixa subentendida uma visão simplificadora, conformadora e radical da realidade pode ser debatida em sala de aula. Ao se trabalhar com literatura, o grande barato torna-se encontrar os ganchos para se tecer o fio da interação com o outro.

Atualmente, venho desenvolvendo um trabalho de leitura com crianças do primeiro segmento, a partir dos diversos gêneros narrativos; fábulas, contos de fada, mitos, lendas, tradicionais e contemporâneas, trabalhamos os diversos aspectos que o constituem; o sentido simbólico no espaço social e pessoal; as ações dos personagens vistas sob diferentes perspectivas. Neste debates os elementos textuais e extratextuais se confluem e se conflitam promovendo a compreensão e ressaltando uma nova experiência de leitura. Esta proposta se deu a partir da consciência de que **o texto se constitui enquanto tal na medida em que ganha sentido no ato da leitura**. É através da mediação do texto que o

sujeito leitor busca contato com o escritor, nesse sentido o leitor reitera, reconstrói uma trilha de sentido, elaborada pelo escritor, que é retomada para si de forma diferenciada, na medida em que este faz suas inferências a partir de experiências pessoais e conhecimentos prévios estabelecidos em seu espaço histórico social.

A compreensão crítica também passa a ser uma atenuante, isto implica em uma relação questionadora sobre o dito e o inter-dito, que se cruzam de forma ideológica no plano de leitura.

Pensando no dito e no inter-dito, relato uma experiência que tive em sala de aula com um pequeno texto chamado **"Abílio", de Luís Camargo**. O texto nos conta a história de um burro de carga que vivia infeliz porque era pobre e passava fome, mas um dia teve a idéia de abrir uma transportadora, ficando rico e feliz. Uma história breve, sem muitos artefatos, que traz a idéia de que qualquer um de nós pode abrir uma transportadora na hora que quiser. Em uma turma de terceira série começamos a indagar como seria este burro de carga, qual a sua história de vida, quais os personagens que poderiam ter se relacionado com Abílio em sua vida. Será que Abílio conseguiu facilmente abrir a transportadora? Para se abrir uma transportadora, do que precisamos? Qual será o caminho percorrido por Abílio até a abertura da transportadora? Será que Abílio teve que passar por algum obstáculo, qual ou quais? Por que? A busca de elementos extratextuais através de nosso conhecimento de mundo nos possibilitou uma maior compreensão do texto. Num segundo momento, os alunos recontaram a história de Abílio, dando variadas soluções para a súbita riqueza do personagem. Um grupo de alunos contou que Abílio recebeu uma herança e que por isso conseguiu montar a transportadora com o dinheiro. Um outro grupo contou que uma fada madrinha o havia ajudado. Um terceiro grupo contou que a transportadora foi fechada porque não tinha licença, ficando pobre novamente. Enfim, **soluções variadas críticas e criativas retomaram o tema do texto,**

construindo novos sentidos e compreendendo as muitas construções que estavam subentendidas no texto.

Ao mesmo tempo em que buscamos essa leitura crítica das relações sociais, observo que a literatura nos encaminha para uma leitura que se relaciona com o inconsciente; no plano de nossas simbolizações, metáforas e ideologias. Bruno Bettelheim nos chama a atenção, sobre a importância dos contos de fadas no processo de formação dos indivíduos, buscando avanços na resolução dos seus conflitos existenciais. Nos contos de fadas tradicionais e na mitologia, muitas vezes encontramos como respostas as situações de conflito, um sentimento de resignação, de abnegação, de desprendimento das coisas materiais; e de uma certa forma um sentimento de conformismo com a situação vivida. Tais elementos, neste caso, camuflam muitos dos conflitos históricos e sociais que causam a desgraça do personagem, mas ao mesmo tempo enriquecem as discussões existenciais que estão presentes em nossas vidas. Bruno nos mostra que os contos nos reconfortam e nos fazem ter esperança no futuro; sentimentos estes que têm uma carga dialética como no **mito da Caixa de Pandora**. Neste mito todas as desgraças foram espalhadas pelo mundo com a abertura da caixa, ficando somente a esperança como elemento consolador e atenuante do infortúnio. Em que medida **a** esperança é um elemento positivo ou negativo? Em que medida a esperança é capaz de nos fazer acomodar, ou nos ajudar a superar nossas dificuldades? Neste caso, os elementos espirituais, sociais e existenciais a todo momento se entrecruzam nestas histórias, enriquecendo as diferentes perspectivas de leitura; não se trata da opção de isto ou aquilo, mas sim da inclusão de isto e aquilo. Se nos fecharmos para uma interpretação que só considere os elementos ligados à ordem coletiva que interferem no plano individual, talvez estaremos perdendo uma visão mais holística da humanidade, elementos que muitas vezes levaram o homem a manifestar as suas expressões, em forma de arte. Falar de sentimentos que não podemos explicar através da

razão também faz parte dessa interação. Gostaria de frisar que não se pretende fazer terapia emocional, mas proporcionar um encontro entre humanos.

A compreensão dos elementos simbólicos no discurso é algo muito subjetivo, os vários campos científicos como os da psicologia, antropologia, letras, filosofia vêm buscando chaves de interpretação para os contos de fadas, a mitologia, as fábulas e todas as manifestações artísticas. Cada área, a partir de sua abordagem, nos remete a fatos significativos, o que não quer dizer que tais fatos correspondem a uma verdade absoluta; muito pelo contrário, pois se estamos lidando com elementos simbólicos, criados distantes de nossa realidade conjectural, estamos lidando com suposições, oposições, posições que se manifestam nas interpretações. As interpretações são uma espécie de construto inteligente e coerente que nos remetem a uma visão do objeto estudado. Pensando desta maneira podemos articular tais construtos em sala de aula, elaborando hipóteses, estabelecendo relações da nossa existência com o dito e o inter-dito apresentado na narrativa, produzindo novos sentidos a partir do que já foi dito e do que ainda não se pensou em dizer.

Acredito que as **chaves de interpretações** fornecidas pelos grande estudiosos como Jung, Freud, Marie-Louise Von Franz, Bettelheim, Robert Darnton e tantos outros também possam enriquecer e ampliar as perspectivas de interpretações e fornecer mais dados sobre a importância do objeto estudado. No campo da psicanálise os objetos, as situações que compõem a trama das narrativas, têm um significado simbólico relacionado com a parte mais obscura da mente humana. Cada elemento, cada personagem se configura em arquétipos que se instalam no universo imaginário da coletividade. Esses arquétipos são interpretados de acordo com determinados aspectos que aos quais o intérprete pretende dar ênfase. Um exemplo disto é o trabalho de Marie-Louise Von Franz que analisa alguns contos e mitos, tentando resgatar o arquétipo do feminino manifestado nestas narrativas.

Já Robert Darnton em seu livro, “O grande massacre dos gatos”, aborda os contos de fadas sob uma perspectiva antropológica. Recolhendo narrativas do folclore francês contadas pelos camponeses, deseja retrucar as interpretações de chapeuzinho vermelho e outros contos feitas pela abordagem psicanalítica. Segundo Darnton, as interpretações psicanalíticas não levavam em conta o contexto histórico em que essas narrativas foram produzidas. Ele nos diz que as versões primitivas dos contos de fadas contadas pelos os camponeses são bem diferentes daquelas apresentadas por Perrault (Contos da Mamãe Ganso - 1697). Nos contos primitivos, as narrativas são marcadas com um grande índice de violência, onde príncipes estupram princesas, mães matam seus filhos, etc...reflexo de uma época violenta e com muitas injustiças. Muitos desses contos ridicularizam a figura do opressor (igreja, regime autoritário) servindo como instrumento de catarse ou de ironia às classes opressoras. Elementos cômicos ligados a necessidades fisiológicas, como peidar, catarrar, diarréia repentina são incrementados nas histórias tornando mais atraente e rebaixando as personagens que representavam o elemento de poder.

“O fraco inteligente faz de tolo o opressor forte, provocando um coro de risadas às suas custas, de preferência através de algum estratagema obsceno. Ele força o rei a se humilhar, expondo as nádegas. Mas a risada, e até mesmo a ***risada rabelaisiana****, tem limites. Quando termina, as mesas são de novo desviradas; e, como na Quarta-feira de Cinzas, que se segue ao Carnaval na sucessão do calendário, a ordem antiga retoma seu domínio sobre os foliões****. A velhacaria*** *é uma espécie de operação de resistência. Permite ao oprimido conseguir algumas vantagens marginais, jogando com a vaidade e a estupidez de seus superiores. Mas o velhaco trabalha dentro de um sistema, utilizando em benefício próprio seus pontos fracos e, com isso, ratificando esse sistema.” (Robert Darnton- O grande massacre dos gatos.)*

Diferente de Darton, **Vladimir Propp** acredita que para interpretar os contos de maravilhosos torna-se necessário conhecer a sua estrutura. A partir de um estudo profundo sobre os elementos que faziam parte da composição de uma fábula, ele constatou que estes elementos se repetiam em todas elas . Propp percebe também, que estas fábulas transcorrem como um ritual iniciático, onde o protagonista passa por uma série de desafios que culminam com o amadurecimento do personagem e muitas vezes em núpcias. Propp determina 31 funções (ações, acontecimentos) que aconteceriam em todo conto maravilhoso com idênticas seqüências. Esse estudo permitiu perceber que sociedades que nunca tiveram nenhuma espécie de contato produziam **histórias com elementos idênticos,** que culminaria na busca de uma coesão social, produzidas a partir de elementos simbólicos construídos em grupo. elementos que Jung chamaria de inconsciente coletivo. Muitos diriam que seriam elementos imanentes da alma humana, outros diriam que produto de uma relação histórico-social e outros a confluência desses elementos.

Ao ler um texto, cada leitor estará fazendo diferentes perguntas e analisando sob diferentes enfoques um mesmo texto. A proposta de se abrir o texto para as diferentes perspectivas se torna viável quando nos conscientizamos que todo texto é um diálogo com diferentes textos, ele é sempre **polissêmico, intertextual**. Tal conscientização é um convite à problematização, à busca de uma análise que se confronte com os diferentes enfoques e visões de mundo. As diferentes abordagens de pesquisa em literatura podem nos fornecer pistas para a elaboração de nossas próprias perguntas, e a relação intertextual, interdisciplinar virá à tona de forma constante. Os pesquisadores citados acima fizeram diferentes perguntas para a realização de suas investigações. Cabendo a nós educadores, também alimentar em sala de aula o debate, a investigação através de problematizações tanto elaboradas pelos alunos como pelo professor.

É importante frisar que os elementos que compõem a narrativa, a relação do leitor com o texto fazem parte desta emaranhado que podem gerar as problematizações no espaço escolar. A compreensão e a atribuição de sentidos a partir da análise e questionamentos sobre as ilustrações da obra, o enredo, o contexto em que a obra foi criada, a perspectiva do narrador diante do texto, as construções sintáticas, os elementos modalizadores que demarcam posições discursivas, a concepção de mundo apresentadas pelos enunciadores da narrativa, as estratégias de leitura encaminhadas pelo leitor, recriações a partir de componentes apresentados na narrativa fazem parte deste universo problematizador.

A interação com os elementos problematizadores pressupõe acionar conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses que dêem norteamento à leitura, busca de subsídios que confirmem ou refutem o que antes foi pensado pelo leitor no processo de reconstrução da trilha textual elaborada pelo autor. Um exemplo disto, que passo a narrar neste momento, é a maneira como venho introduzindo em minhas aulas de leitura, a abertura do texto. Percebi que a mobilização das crianças para a leitura flui de forma motivada quando abrimos um canal de receptividade, tal canal é o diálogo. Geralmente antes de iniciarmos propriamente a leitura da narrativa debatemos sobre questões referentes a elementos do texto informalmente, a partir daí muitas experiências pessoais, questionamentos, situações emergem e confluem na leituralização. Ao trabalharmos com o livro de ilustração “História de amor” de Regina Coeli Rennó nos deparamos com uma série de aspectos possíveis de serem abordados na interação com os alunos. **A ilustração e o título** do livro são componentes que nos permite fazer **antecipações** sobre o que será desenvolvido no decorrer do texto.

Pensar nas diversas possibilidades do que sugere o título “História de amor”, nos faz recorrer ao nosso arquivo de vivências. Este exercício aguça a

nossa curiosidade, na medida em que buscamos pontos de confirmação de nossas hipóteses e enriquece a leitura, pois introduz desde o primeiro o momento elementos extratextuais capazes de extrapolar a literalidade. A interpretação do enredo, o debate sobre as diferentes perspectivas apresentadas pelas personagens, as opiniões pessoais sobre a narrativa e a recriação da obra são possibilidades de promover uma relação interativa na escola. É desta maneira que venho buscando alternativas para uma trabalho com leitura no espaço escolar de forma dialógica. É acreditando que o texto, cuja origem da palavra vem de tessitura, tecido, tem vários espaços, vazamentos que permitem a construção de sentidos inesgotáveis, e é vendo a literatura como possibilidade de obra aberta, ativando o poder criador do homem, que termino este artigo com o seguinte pensamento que me fez muito pensar sobre o ensino da literatura na vida escolar.

É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar o seu presente. (Vygotsky, La Imaginación y el arte en la infancia, 1982).

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem.
São Paulo, Florense, 1994.

BARBOSA, J.J. Alfabetização e Leitura.
Cortez, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas
Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

CAMARGO, Luís. Abílio.
Rio de Janeiro, Paulinas, 1994.

JESUALDO, A Literatura Infantil.
Editora Global. 1985.

JUNG, Carl G. O Homem e seus Símbolos.
Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

KATO, Mary A. No Mundo da Escrita - Uma Perspectiva Psicolingüística
São Paulo, Ática, 1993.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor
Campinas, Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. Leitura, ensino e pesquisa.
Campinas, Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. Leitura em Crise na Escola - As Alternativas do Professor
Porto Alefre, Mercado Aberto, 1984.

LA TAILE, Ives de Piaget, Vygotsky, Wallow. Teorias Psicogenéticas.
São Paulo, Summus, 1992.

ORLANDI, Eni Pucenelli. Discurso e Leitura.
São Paulo, Cortez, 1988.

PERROTI, EDMIR. O Texto Sedutor na Literatura Infantil.
São Paulo, Cone, 1986.

PONDE, Glória. A Arte de fazer Artes.
São Paulo, Nórdica, 1985.

PROPP, V.I. Morfologia do Conto Maravilhoso.
Editora Forense Universitária.

RENNÓ, Regina Coeli. História de Amor.
Rio de Janeiro, Ed. Lê, 1992.

RODARI, Giani. Gramática da Fantasia.
São Paulo, Sumus Editorial, 1973.

SCIESZKA, John. A Verdadeira História dos Três Porquinhos.
Rio de Janeiro, Cia. das letrinhas, 1993.

SMOLKA, A L.B. A Criança na Fase Inicial da Escrita.

VON FRANZ, Marie-Louise. O Feminino nos Contos de Fadas.
Petrópolis, Vozes, 1995.

CONSTRUÇÃO DO LEITOR:
CONTAR HISTÓRIAS, BRINCAR, DRAMATIZAR...
PONTOS DE PARTIDA

Regina Chicoski (UNICENTRO)[1]

Introdução
Por que literatura?

Na minha trajetória escolar, enquanto professora, inúmeras vezes ouvi meus colegas dizerem: "os alunos não lêem, os alunos não gostam de ler..." Intrigada com essa questão, desenvolvi um trabalho com crianças na área de leitura, promovendo o livro.

O presente artigo é resultado de pesquisa participante desenvolvida durante um ano numa escola de periferia de Guarapuava PR, com alunos do Ensino Fundamental. Busquei seduzir os alunos para o mundo da leitura por meio da arte literária. Levei em conta que o texto literário tem poder de sedução, por meio dele podemos nos conhecer melhor, sofrer transformações, crescer enquanto pessoa, porque a literatura integra muitos prazeres como: *o da criação, o da ação, o do conhecimento, o do bem estar interior, o do lazer que se condensam na fruição, e seguramente um bom leitor de textos literários será um excelente leitor de textos considerados sérios: os informativos, os científicos, etc. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1994 p. 19).*

Traço algumas concepções teóricas que sustentaram a pesquisa e faço um relato sucinto do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos.

A arte literária e a formação do leitor

Descobrir o mundo, estar informado, viajar no tempo, conhecer as diferentes culturas dos povos, saber Geografia, História, poder rir, chorar, viajar, emocionar-se sem sair de casa, é fantástico! Isto se consegue através do livro, do ato de ler. Como formar esses leitores ávidos pelo saber, pela descoberta?

De longa data temos ouvido dizer que o povo brasileiro de um modo geral não tem uma prática de leitura. Historicamente os dados comprovam isso, segundo o republicano Olavo Bilac (apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1996 p. 155) *em todo o Brasil, de 1000 habitantes em idade de cursar escolas primárias, em 1907 somente 137 estavam matriculados, e somente 96 freqüentavam as aulas; para 10 000 de todas as idades, havia somente 6 escolas com 7 professores, com 294 alunos de todas as idades, - o que quer dizer que englobadamente, estimando-se toda a população a relação de todos os alunos era de 29 por 1000.*

Com poucas pessoas alfabetizadas a circulação de livros, nesse período, era mínima. Voltando um pouco mais na História, com a chegada de D. João ao Brasil em 1808, vem também de Portugal um acervo de setenta mil volumes, colocados a disposição do público no edifício dos Terceiros da Ordem do Carmo. A biblioteca ficava a disposição do público grande parte do dia; entretanto notavam-se as salas vazias, raramente alguém aparecia. Não bastam livros nas estantes se não há leitores.

A aquisição de livros é de fundamental importância, mas só isso não basta. Estantes podem estar repletas de livros, que só cumprirão seu papel, sua função social no momento em que haja um interlocutor. Este dará vida ao texto no momento em que dialogar com ele, numa relação triádica entre: autor - leitor - contexto.

1

Tornar-se um adulto leitor, assíduo, crítico, não acontece da noite para o dia, como que por encanto, ou como num passe de mágica. O meio social pode contribuir para isso, proporcionando contato direto com material escrito e cabe à escola cativar, envolver, seduzir os alunos para o mundo das letras, já que este é o seu papel. Quanto antes esse processo se iniciar mais cedo resultados qualitativos poderão enriquecer o processo ensino/aprendizagem.

A presença da literatura na escola pode contribuir decisivamente para a formação do leitor. Mas de que forma? Sabe-se dos "usos e abusos da literatura na escola". Segundo LAJOLO (1982 p. 29) *algumas editoras tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer-se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se aos clichês literários já sancionados pela escola.*

Literatura é arte e como tal deve ser tratada. Até a década de 70 predominava na literatura o discurso utilitário, isto é, textos com finalidades didáticas. Em 1971 João Carlos Marinho publica "O Caneco de Prata" e rompe completamente com a tradição vigente. Inaugura-se no país um período em que a literatura para crianças e jovens passa a ser repensada. É o discurso estético superando o utilitário. MEIRELES afirma que a beleza pode ser útil em seu aproveitamento e não no seu aparecimento. Não é, pois, a obra que se mostra utilitária, mas o uso que dela faz o leitor.

Nesta perspectiva, textos com discurso estético atraem o público leitor, pois não cobram nada, nem pretendem ensinar, fogem de questões didáticas que imperaram e ainda imperam no meio literário. Na concepção de PERROTTI (1982 p. 12) *ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões, etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer sua integridade estética.*

Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse fator.

Quase não há livros nos berços, nos parques, nas casas, nos consultórios de pediatras e dentistas. Muitos vão conhecer o livro na escola, e ao chegar acabam deparando-se com educadores imediatistas, que só pensam na chegada, nunca na beleza da travessia.

O educador deve ser o estimulador, já que a grande maioria dos pais não foram. Deve mostrar o livro para o aluno sempre, procurando com ele descobertas, críticas e recriações. Ser capaz de abrir espaços para o prazer, para a curtição. Que a literatura seja opção e não imposição.

Levando em conta isso, ou seja, promover a leitura através do contar e ler histórias, do lúdico, da dramatização, durante um ano - uma vez por semana - trabalhei com os alunos.

Depois de conhecer o perfil sócio - econômico dos alunos, as concepções pedagógicas da professora regente, o projeto político pedagógico da escola, iniciei o trabalho de leitura contando a história O CASO DO BOLINHO de Tatiana Belinky. Parti do princípio que contar histórias para crianças é suscitar o imaginário, *é poder zangar-se e entristecer-se, rir e chorar, lembrar e projetar, sentir a suavidade o rigor dos elementos, julgar e mostrar compaixão, imaginar e maravilhar-se... levam-na adiante, fazendo-a participar de experiências além de seus horizontes imediatos e tangíveis* (HIGGINS, 1970 p. 112).

Na história de Belinky o canto é parte importante da narrativa. E isso prendeu a atenção dos alunos que passaram a cantar juntos com a contadora de histórias. Na seqüência a história foi interpretada oralmente.

Na semana seguinte levei vários livros para a sala de aula, espalhei-os fazendo breve comentário sobre cada um e deixei que escolhessem, lessem e trocassem livremente. Apenas enfatizei que se lermos o livro todo poderemos saber se é bom ou não. No final da aula desenharam a história que acharam mais interessante e expuseram no mural.

Intercalamos o trabalho. Numa semana eu contava uma história e fazíamos atividades lúdicas/artísticas em relação ao texto e na semana seguinte os alunos liam e também faziam alguma atividade sobre o texto. Durante as aulas fizemos atividades de: contar, ler,

interpretar, cantar, desenhar, fazer dobraduras, modelar, representar com fantoches, com máscaras, com teatro de vara... Trabalhamos também com expressão corporal, jogo dramático e dramatização.

Nos primeiros meses de trabalho percebia que os alunos apresentavam dificuldades para se comunicar, a timidez era grande, alguns não dominavam os mecanismos básicos da leitura, conseqüentemente da escrita também.

À medida que fui contando histórias, criando espaço para que lessem, criassem, foram perdendo a timidez, passaram a falar em público com mais naturalidade. Inicialmente apenas folheavam os livros e trocavam. Fui valorizando aqueles que liam o livro todo e fazendo propaganda dos outros livros e assim gradativamente passaram a ler por inteiro o livro.

O trabalho com poesia também foi muito importante. Explorar a linguagem estética da poesia possibilita ao aluno sentir a musicalidade, o ritmo, a forma, o conteúdo e nesse caminho construir sentidos. A poesia oferece esta oportunidade por sua característica de multissignificação.

Aula a aula o gosto pela leitura foi crescendo e conseqüentemente refletiu na escrita. Segundo GERALDI (1993 p. 137) *é preciso que se tenha o que dizer; se tenha razão para dizer o que se tem a dizer* e os alunos tinham, sentiam necessidade de pôr no papel as idéias que surgiam em suas mentes. A professora regente da turma em que trabalhei (espaço cedido uma vez por semana) confirma isso ao dizer: *depois que você sai da sala, eles já dizem: podemos fazer a produção? Quando eles vão produzir, há mais detalhes assim. Eu percebo porque tenho outra turma e há mais detalhes no que esses alunos fazem... foi bem aflorado neles a vontade de escrever.*

Em relação ao nível de aprendizagem dos alunos a professora regente declara que melhorou, *pois quando ouvem histórias, eles ficam concentrados em você, ninguém se distrai. Então a atenção deles melhorou, não só na hora da história, mas em qualquer coisa que vou falar para os alunos eles prestam atenção. Sabem o momento de prestar atenção e o momento que dá para conversar.*

Na concepção de BENJAMIN (1994 p. 205) *quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.* Desta forma as histórias cumprem perfeitamente seu papel através do narrador.

O gosto por participar da hora do conto e da leitura fez com que os alunos passassem a ver as aulas de literatura como um dia em que não poderiam faltar. *Na segunda-feira eles já alertam: não faltem quarta-feira. Na terça-feira sempre alguém relembra: é amanhã que a professora vem, que nós vamos ler.* Os profissionais da educação muitas vezes acusam os alunos de não gostarem de ler. São os alunos que não gostam? Vemos na fala da professora regente que os alunos aguardavam ansiosos a aula de leitura. Para formar leitores não bastam livros, é preciso buscar alternativas para tal.

Portanto a circulação dos livros entre os alunos é de fundamental importância se o objetivo é formar leitores. Montar na sala de aula uma "minibiblioteca" com caixas-estantes ou sacolas possibilita ao estudante nos momentos formais de leitura, em que todos lêem, como nos informais, assim que terminam uma atividade e aguardam outra ou na ausência do professor, estar em contato com o livro espontaneamente. Instauram-se e consolidam-se assim o gosto e o prazer de ler entre os estudantes.

Com isso não quero dizer que o modelo de biblioteca tradicional deva ser erradicado, muito pelo contrário, o aluno estando em contato permanente com livros em sala de aula, terá prazer e objetivo de ir à biblioteca. Leitores críticos, argutos e investigativos, eis o que nossas bibliotecas precisam. Também a partir do momento que tenhamos tais leitores, fazem-se necessários atualização de acervo e implantação de novas bibliotecas, pois certamente a exigência será maior.

Controlar os livros (saída e devolução) é importante, mas um trabalho de conscientização talvez seja bem mais interessante do que guardá-los a sete chaves como a escola tem feito, preservando-os praticamente intocáveis como adorno de estantes.

Numa entrevista com os alunos ao perguntar o que acharam das aulas, Suzi surpreendeu-me com a seguinte resposta: *eu gostei dos livrinhos, aprendi a ler mais. Na outra escola eles não deixavam ler livrinhos assim solto na mão das crianças. Eles tinham medo que estragassem, roubassem... Eu gosto de ler porque a gente aprende mais*

as coisas. Se quiser saber alguma coisa é só ler nos livros. Fica evidente a denúncia que ela faz em relação à escola. Criticam-se os alunos por não gostarem de ler. No entanto a escola muitas vezes priva o aluno do contato com os livros, sob o pretexto de que vão estragar, roubar... A escola prefere os livros perfeitos , intactos nas prateleiras a vê-los circulando entre os alunos.

Ora a desculpa é falta de biblioteca, de bibliotecário, ora é o "medo" de que os livros "voem" das estantes... Os anos passam e com eles as crianças crescem, tornam-se adultas, saem da escola sem conhecer essa riqueza imensa. Fora da escola, quando muito lerão jornais ou nem isso.

Hoje Suzi tem consciência de que é possível a escola ser diferente, que os livros podem circular entre os alunos. Quando lhe perguntei o que faria se fosse para uma escola que não oferecesse livros para os alunos, foi categórica na resposta: *Eu peço para minha mãe me tirar de lá. Ou posso mudar de turma.* Uma escola sem livros não serve mais para Suzi. Ela sabe onde procurar o conhecimento. Ao dizer *posso mudar de turma*, ela sabe que dentro de uma mesma escola pode haver turmas diferenciadas, que o trabalho com leitura vai depender do(s) professor(es) que ela tiver.

É freqüente ouvirmos entre professores que *muitas crianças não gostam de ler, pode-se considerar tal ponderação como reflexo do nada, do pouco ou do tortuoso que se opera pedagogicamente nas escolas para aproximar criança e livro de literatura. Caminha-se, em contrapartida, em direção daqueles resultados desanimadores, pois em verdade, mais se faz no sentido de distanciar criança e livro. É a manifesta "crise da leitura", mais uma dentre as muitas que se abatem sobre o país, tomando corpo desde a escola fundamental, embora deite suas raízes por todo o organismo sócio-político-econômico-cultural brasileiro* (BRAGATTO, 1995 p. 85).

Convivendo com os livros em sala de aula, os alunos foram estreitando relações afetivas com eles a ponto de induzirem os pais a comprar quando um vendedor passou na vila. *Algumas mães compraram livros caros, enciclopédias porque o filho queria, disse que precisava ler. Temos mães trabalhando como diaristas para pagar os livros. Então o*

gosto por ler está influenciando a rotina doméstica. Eles trouxeram os livros para mostrar aos colegas, diz a professora regente.

Induzir, convencer os pais a adquirir livros é um fato bastante interessante. Por que querem comprar livros? Segundo LAJOLO (1993 p. 106) a leitura literária é fundamental, *é à literatura como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas por que precisa ler muitos.* Então trabalhar por dia para pagar livros é plenamente justificável. O desejo de ter livros em casa para poder ler quando quiser foi maior que o poder aquisitivo deles.

Num contexto onde a maioria dos alunos vinham de favela, enfrentando dificuldades sócio-econômicas graves, problemas familiares... esses mesmos alunos desenvolveram muito o nível de leitura e o nível de socialização. Comumente a culpa de não lerem recai sobre eles, no entanto esses alunos pouco tendo leram, produziram, demonstraram interesse, o fator econômico não interferiu. É o resultando do trabalho de um ano. Multipliquemos esse ano por quatro, por oito, por doze... quais seriam os resultados? Que tipo de aluno chegaria à Universidade? Como seriam enquanto cidadãos?

Para se conseguir um bom nível de leitores a escola precisa investir, criar, apostar, persistir nessa formação, precisa da arte.

De um modo geral a escola pública apresenta-se sem cor, sem sabor... São inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo e do cotidiano, pois este lhes parece autêntico. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão desbotada e fantasiosa, segundo SNYDERS (1993). Raros são os alunos que sentem admiração pelo espaço escolar. Os astros do esporte ou da música, certos filmes, certas personalidades atraem mais que a escola. E não nos damos conta disso. Não basta querer que os alunos admirem o "escolar" é preciso

que o "escolar" apresente algo de admirável. É comum de acordo com SNYDERS, transporem para a escola alegrias vindas de fora, como festas combinadas na escola, excursões organizadas pela escola, mas todos com o objetivo preciso de sair da escola.

A alegria é um dos aspectos essenciais na escola. Sem ela não só os alunos fracassam, mas também os educadores, o que os leva a sentir rancor contra a escola. Talvez seja por isso que a maioria dos alunos e professores se resignam à monotonia da escola, esperando que ela termine ao fim de cada dia, cada ano, ao fim da juventude, na expectativa de que ela os prepare para aquele famoso futuro, cheio de promessas. A alegria, então, começa onde a escola termina. Parece que o adulto (educador), baseado nas suas experiências do passado, faz com que esses jovens guardem da escola momentos deprimentes... Há casos de crianças que saem de casa para ir à escola e não vão, permanecem nas ruas durante esse tempo e depois retornam. Se descobertos, são repreendidos, acusados de irresponsáveis pelos pais e pela própria escola. No entanto a escola não se questiona, não se auto-avalia... Os anos passam... e a escola continua com as mesmas características de anos atrás. Contudo Einstein aponta: *A arte mais importante do mestre é provocar alegria da ação criadora e do conhecimento.*

É nesse contexto que a arte entra. As escolas precisam de música, de teatro, de dança, de literatura... Uma aula semanal de Educação Artística não atende as necessidades reais dos alunos, é preciso muito mais.

Pensando promover a leitura por meio da arte, enveredei mais para o campo do jogo dramático, da arte dramática. Mas afinal, como isso se dá na educação? Segundo LEITE (1980 p. 15) *no teatro aplicado à educação a criança deverá sentir-se na sua própria festa, embora esta pertença também a seus colegas, não importa quão numerosos estes sejam. É o primeiro passo para a integração grupal e conseqüentemente social*. Portanto, o objetivo do teatro na escola não é o de formação do ator, mas o de formação do ser humano. *Também é o aprofundamento do conhecimento de si mesmo; percepção e conhecimento dos outros e desenvolvimento da capacitação de comunicação (op cit).* Ou seja é dar oportunidade ao aluno de lidar com a possibilidade do corpo. Conhecer a si mesmo

e ao outro, respeitar seus limites bem como o do colega. E nesse intercâmbio crescer/amadurecer enquanto ser humano.

O exercício do jogo dramático possibilita desenvolver o poder de concentração, canaliza energias, libera emoções que segundo LOPES (1989 p. 120 *é uma preparação indispensável para a realização maior que é a dramatização através da qual manifesta-se o indivíduo.*

Paralelo às aulas de literatura, no decorrer de um semestre realizamos atividades de descontração, respiração, simetria e equilíbrio. Os exercícios de descontração constituíram um trabalho de preparação do corpo, tornando-o mais propenso a reações espontâneas, mantendo ao mesmo tempo a leveza e o equilíbrio.

O texto **Bom dia todas as cores** (Ruth Rocha) serviu de base para o trabalho de expressão corporal. Aula a aula fomos trabalhando o corpo e a voz. Foi difícil fazer com que superassem a timidez. Na infância o jogo dramático é uma atividade livre do corpo e da voz, mas no decorrer do tempo esquecemos, matamos ou raramente usamos. A escola tal como a temos colabora muito para acentuar a timidez nos alunos. Estão sempre em fila, sentados, ouvindo, copiando, respondendo somente aquilo que lhes é questionado. Depois de um longo trabalho o semestre culminou com a dramatização de **Bom dia todas as cores**.

Dramatizar não é quadro-de-giz, giz, cópia, é uma *perspectiva de educação que parte do princípio de que todos têm capacidade de dramatizar. É preciso dizer que a arte é uma forma de educação, um método de ensinamento de todas as matérias e não meramente uma matéria a mais num programa de estudos* (HERBERT READ - apud LOPES, 1989 p. 111). Conseqüentemente o trabalho envolvendo a arte dramática irá refletir no processo ensino-aprendizagem. O fato de oportunizar ao aluno conhecer seu corpo, desenvolver sua capacidade de expressão, criatividade, refletirá no seu desempenho escolar enquanto cidadão, mais consciente, mais crítico e por que não mais atuante?

Moral da história

A pesquisa revelou que por meio do texto literário é possível iniciar a formação de leitores, levar o aluno a ler com prazer toda tipologia textual.

Fomentar a leitura deve ser objetivo da instituição escolar, algo que deve fazer parte do projeto educativo e que requer planificação, prática e avaliação. Pois quando se lê, adquire-se passagem sem limites para embarcar em aventuras fascinantes, transcender o cotidiano. É pensar e ter acesso ao pensamento de outros, e nesse intercâmbio crescer. O aluno tem direito a isso, vem para a escola ávido por aprender, mas para que isso aconteça o professor precisa facilitar a travessia incentivando-o a buscar, a descobrir o mundo...

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. 4ª edição. São Paulo, Scipione, 1994.

BRANDÃO, H. N. & MICHELETTI, G. **Introdução**. In **Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos**. Vol. 2. São Paulo, Edição da FFCHL/USP, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BRAGATTO, Paulo Filho. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo, 2ª edição, Martins Fontes, 1993.

LAJOLO, Marisa Philbert. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro, Globo,1982.

LAJOLO, M. P. & ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Ática, 1996.

LEITE, Luiza Barreto (e outros). **O teatro na educação artística**. Rio de Janeiro, 2ª edição, Achiamé, 1980.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas, Papirus, 1989.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, Ícone, 1986.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

Nota:

1. Professora do Departamento de Metodologia e Prática de Ensino da UNICENTRO - Campus de Irati.

LENDO E CONTANDO HISTÓRIAS: OFICINA DE LEITURA

Elmita Simonetti Pires
(FAFIPA - PG/UEL)

O projeto “Lendo e Contando Historias: Oficina de Leitura” apoia-se em pressupostos teóricos, em que a idéia básica é que a formação do ser humano como indivíduo e como cidadão implica numa tomada de consciência de alguns conceitos primordiais tais como: da *Sociedade* e sua função de agente continuador e transformador do acervo cultural herdado; da *Palavra* como elemento essencial da comunicação, como expressão realizadora do ser e como agente criador e transformador de cultura; da *Leitura* como atividade vital que permite o relacionamento fecundo do Eu com o “Outro” e com o mundo, num ato de decodificação e recriação formando um horizonte de expectativa; da *Escola,* espaço de reprodução de valores sociais e culturais, que necessita de transformação para preparar o relacionamento livre e fecundo de crianças e jovens com o mundo e com o seu próprio Eu, através da consciência crítica.

Nessa ordem de idéias a Literatura Infantil e Juvenil surge como matéria prima que, através da palavra e da linguagem imagística serve para a efetiva iniciação das crianças na complexidade das linguagens, idéias, valores e sentimentos que norteiam a vida concreta. Essas histórias lidam basicamente com as emoções, com o prazer e com o espírito lúdico dos leitores e, acima de tudo estimula a imaginação criadora facilitando um diálogo com o texto sobre a realidade. A literatura que é arte, funde os sonhos e a vida poética, o imaginário e o real. Conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou. No encontro com a literatura o ser humano tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer intensamente sua própria experiência de vida.

Em vista desses pressupostos, é indispensável uma mudança de atitude por parte dos adultos - profissionais da educação, bibliotecários, pais, etc. - que funcionam como animadores de leitura, contadores de histórias, como intermediários entre a criança e a obra.

Visando contribuir nessa transformação, a Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí, em parceria com a Fundação Cultural e Secretária Municipal de Educação de Paranavaí, elaborou esse projeto de leitura e contação de histórias, que está sendo desenvolvido desde março de l998, e se propõe refletir sobre o processo de leitura, recuperar a experiência de leitor do adulto e dinamizar oficinas de leitura e contação de histórias para a criança.

Os procedimentos para encaminhar a descoberta de uma relação prazeirosa com a literatura supõe um percurso metodológico que envolve diferentes etapas.

A primeira destas etapas é a formação de acadêmicos especialmente dos cursos de Letras e Pedagogia, como animadores de leitura e contadores de histórias, sensibilizando-os para a importância do ato de ler e para a necessidade de sua difusão entre o público infantil e juvenil. Nessa etapa ainda são elaborados planos de ação que garantam a continuidade do trabalho com a leitura na comunidade escolar.

A etapa seguinte ocorre na Biblioteca Pública Municipal que recebe mensalmente oito turmas de alunos das séries iniciais do primeiro grau, com atividades semanais onde são desenvolvidas oficinas de leitura e contação de histórias, dinamizadas pelo Grupo Mmoatia, composto por acadêmicos da Faculdade, coordenados por um professor do departamento de Letras. Nas oficinas, além das atividades que oportunizam situações de leitura e contação de histórias, são desenvolvidas atividades de desinibição, espontaneidade, percepção e estímulo, visando a interação do grupo.

O presente projeto pressupõe o ato de ler como um enriquecimento do leitor através de novas possibilidades de existência. Objetiva abrir caminhos para a formulação de uma nova visão da leitura, a ser pensada por todos aqueles que estão envolvidos com a educação brasileira.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil - Gostosuras e Bobices.* São Paulo: Scipione, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDINI, Maria da Glória, e Vera Teixeira de Aguiar. *Literatura - A Formação do Leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A Aventura da Literatura para Crianças.* São Paulo: Melhoramentos, 1990.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico.* Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes, 1998.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia.* São Paulo: Summus Editorial, 1982.

LEITURA, LITERATURA, TEATRO DE FANTOCHES: ENTRECRUZAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR[1]

Jefferson Mainardes
(Universidade Estadual de Ponta Grossa)[2]

> *"A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento pessoal e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem."*
>
> *(Jacqueline Held. O imaginário no poder.)*

I - Julho de 1999, mais um Cole. Novos encontros e reencontros, novas visões e propostas. Muitos relatos de práticas de dinamização da leitura na escola e em outros contextos, bem como resultados de pesquisas.

II - Compreendendo o papel que a leitura de textos literários exerce no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, aquisição de conhecimentos, compreensão de diferentes visões de mundo, exercício da consciência crítica leitura, vivências de emoções, viagens pelo imaginário, convívio com a arte e o estético, temos desenvolvido, nos últimos anos, uma série de ações e, algumas destas constituem objeto de análise nesta comunicação. Aqui apresentamos algumas ações e descobertas do Projeto de Extensão "Leitura e parceria: subsídios para a dinamização da leitura na escola", que vimos desenvolvendo desde 1997. Este projeto envolve quatro linhas de atuação: a) subsídios para a construção de projetos de leitura em escolas públicas; b) teatro de fantoches (desenvolvido numa escola estadual); c) sessões de leitura e narração de histórias (desenvolvidas pelo coordenador, bem como por alunos/as dos Curso de Pedagogia, Letras e

História que atuam no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental); d) Oficinas de Leitura e narração de histórias, de Contos de fadas e de Teatro de fantoches.

Estas quatro linhas de atuação foram definidas com base em nossa experiência de sala de aula, enquanto professor de séries iniciais do Ensino Fundamental e enquanto participante da coordenação do Projeto de Incentivo à Leitura que envolveu, em 1997, sessenta escolas municipais de Ponta Grossa-PR. Duas questões orientaram a definição e construção destas linhas de atuação:

a) Qual o papel da Universidade na formação do leitor?
b) Quais estratégias podem ser mais abrangentes e eficazes para a dinamização da leitura na escola?

Num primeiro momento (1997) trabalhamos com representantes de escolas municipais (1ª a 4ª séries), que atuavam como dinamizadores de leitura. Paralelamente a um processo de formação téorico-prática sobre questões de leitura, orientávamos as participantes na elaboração de um Plano de trabalho para a escola e, neste plano, a "dinamizadora de leitura", além de desenvolver atividades com os alunos da escola, assumia o papel de estimular as professoras da escola para a diversificação das práticas leitoras na sala de aula. Posteriormente, em 1998, delineamos o projeto de extensão, constituído por quatro linhas de atuação já citadas, visando envolver estudantes do Curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas da UEPG.

Na primeira ação (subsídios para a construção de projetos de leitura em escolas públicas), buscamos atender solicitações de escolas públicas que desejam implementar e/ou recriar projetos de trabalho com a leitura. Partimos de um conhecimento da realidade e condições da escola definindo, com a participação dos professores, as ações a serem desenvolvidas. Percebemos que as práticas de leitura destas escolas ficavam restritas ao livro didático. O acervo de obras literárias infantis disponíveis nas duas escolas envolvidas (ambas de séries iniciais do Ensino Fundamental) era utilizado com limitações, pois não havia biblioteca escolar organizada e em funcionamento. Desta forma, as obras passaram a ser utilizadas nas próprias salas de aula, em sessões de leitura, iniciadas por uma leitura feita pela professora ou por uma história narrada por ela. Com o desenvolvimento das sessões, alguns alunos apresentavam-se também como leitores, bem como criava-se espaços para o partilhamento das leituras. O acompanhamento das ações realizava-se em

reuniões de discussão, ocasiões em que discutíamos questões teóricas, tais como: o imaginário na literatura, desenvolvimento do gosto pela leitura, formas criativas de despertar o gosto e de avaliar as leituras realizadas, importância dos contos de fadas, tipos de leitura, finalidades da leitura, formação de leitores críticos etc. Neste trabalho, constatamos que, a partir da discussão de questões teórico-práticas e delineamento de um projeto para a própria escola, é possível redimensionar as práticas leitoras na escolas e a concepção de leitura dos/das professores/as. Percebemos também que há uma receptividade e um interesse em implementar ações inovadoras que, num primeiro momento, necessitam de um processo de intervenção, mediação e despertamento. Nas reuniões de discussão e avaliação, as professoras relatavam experiências interessantes que evidenciavam o interesse crescente dos alunos pela leitura, o significado das atividades realizadas a partir das leituras (desenho, pintura, montagem de painéis, reconto, produção escrita), os avanços na fluência da leitura, bem como na produção escrita. Ao assumirem o papel de leitoras (para a classe), algumas professores expressavam o encantamento que passavam a sentir pela literatura e obras literárias disponíveis na escola. Algumas diziam que estavam descobrindo o prazer pela leitura no próprio ato de ler para/com os alunos.

As questões acima destacadas demonstram que o processo de formação de professores, nos cursos regulares, nem sempre conseguem despertar o gosto pela leitura e oferecer subsídios para a formação de alunos leitores. Desta forma, a intervenção para a elaboração de um projeto coletivo da escola mostra-se como uma necessidade que pode ser suprida pelas universidades (além de outras instituições e órgãos governamentais), ocupando a equipe técnico-pedagógica da escola um papel preponderante na frutificação de projetos desta natureza.

Outra ação que integra o Projeto são as oficinas de "Leitura e narração de histórias", "Leitura e literatura: contos de fadas" e "Teatro de fantoches", oferecidas para os participantes do Projeto (estudantes) e professores das escolas que solicitaram o apoio para a construção do projeto de leitura. Essas três oficinas resultam das ações do próprio projeto e estão muito articuladas às duas outras ações que o compõem (teatro de fantoches e sessões de leitura e narração de histórias). Resultam também da nossa vivência de sala de aula[3] e do projeto de teatro de fantoches que desenvolvemos numa escola, também desde 1997. Interessa-nos, nesta comunicação, aprofundar e refletir sobre duas ações específicas: teatro de fantoches e sessões de leitura e narração de histórias, e seus vínculos com o processo de formação do leitor.

II - Teatro de fantoches: um passaporte para a leitura

> *"Trabalhar com fantoches: o ofício mais bonito do mundo"*
>
> (Giani Rodari. Gramática da fantasia, p. 94)

> *"Teatro de crianças" e "teatro para crianças" são duas coisas diferentes, mas igualmente importantes, se realmente estiverem a serviço da garotada".*
>
> (Giani Rodari. Gramática da fantasia, p. 152)

Este sub-projeto vem sendo desenvolvido desde 1997, numa escola estadual de Ponta Grossa-Pr e envolve alunos e professores de 1ª a 4ª séries. Recebeu o nome de Projeto "Sexta-feira Tem: teatro de fantoches na escola", em virtude das apresentações serem feitas todas as sextas-feiras após o recreio do período matutino e vespertino. Os alunos perguntavam, no decorrer da semana: __ Sexta-feira tem teatro? A partir desta pergunta, denominamos o projeto.

As primeiras peças foram preparadas e apresentadas com a colaboração de professores e funcionários da escola, a partir de narrações de histórias infantis (em disco). Nesse primeiro momento foram apresentadas histórias infantis do repertório clássico (Contos de fadas), tais como: Pinóquio, João e Maria, Branca de Neve e os Sete anões, Cinderela, Patinho feio. As crianças mostraram-se muito receptivas e interessadas pelas apresentações, bem como demonstravam curiosidade em conhecer mais as histórias apresentadas. Num segundo momento, passamos a preparar apresentações de peças adaptadas de obras literárias infantis[4] e do folclore[5]. O interesse das crianças foi aumentando e percebemos que muitas desejavam o contato com o livro, queriam ver as ilustrações, manuseá-los. Estávamos atentos para que as apresentações não se tornassem rotineiras e perdessem sentido para as crianças. Assim, utilizávamos outras estratégias, tais como a narração de histórias com fantoches[6], envolvendo os alunos ou apenas a narração com apresentação das ilustrações do livro[7].

Em 1998, uma das professoras da 4ª etapa do CBA (equivalente à 4ª série do Ensino Fundamental), propôs aos alunos que criassem, em grupos de quatro, peças de teatro de fantoches, a partir de fantoches da "Turma da Mônica" que ela deixou à disposição deles. Surgiram diversos

textos interessantes, reestruturados com a ajuda da professora e da orientadora educacional da escola que, ao invés de serem apresentados apenas na classe foram apresentados para todos os alunos. A partir destas apresentações, os demais alunos passaram a manifestar um grande interesse em criar peças próprias, recebendo nosso apoio e incentivo. De forma natural, foram surgindo condições adequadas para envolver de modo mais efetivo os alunos nas apresentações.

Geralmente, os textos produzidos pelos alunos são pouco desdobrados. São textos extremamente curtos, mas que trazem uma idéia inicial, que precisa ser aperfeiçoada e enriquecida. Com a nossa mediação, vamos discutindo o texto com o autor ou autores com a finalidade de expandi-lo, tornando-o adequado para uma apresentação. Após concluído esse processo de reestruturação, selecionamos os alunos que participarão dos ensaios e apresentações.

À medida em que os alunos foram apresentando suas peças, com nosso apoio na reestruração dos textos, confecção e aquisição dos fantoches necessários e ensaios, alguns alunos/as passaram a organizarem-se em pequenos grupos (algumas vezes na biblioteca da escola) para escreverem as peças. A partir daí emergiram muitos textos espontâneos (individuais ou de grupos) que, aos poucos, temos selecionando e organizando para a apresentação. Os alunos passaram a demonstrar autonomia, interesse e responsabilidade nestas atividades, criando na escola um clima de produção coletiva, imaginação, criatividade, cooperação. Após as apresentações, abrimos um espaço para que as crianças teçam comentários sobre a peça apresentada, expressem suas opiniões e perguntas.

De modo geral, as apresentações de teatro de fantoches, bem como a narração de histórias com fantoches, funcionaram como eficazes estímulos para ampliar as práticas leitoras na escola. O interesse e avanços qualitativos na produção textual também têm sido bastante evidentes a partir destas atividades. É comum observarmos as crianças lendo na biblioteca, emprestando livros literários e ainda selecionando de textos de livros didáticos, para serem "transformados" em teatro.

A produção escrita não se restringe apenas à elaboração de textos para as peças. Tem sido comum as crianças nos apresentarem paráfrases das peças apresentadas ou ainda desenhos dos personagens e situações apresentadas.

Os alunos têm demonstrado um grande interesse em participar do teatro de fantoches o que implica em uma certa atenção para propiciar, de forma gradativa, a participação de todos os alunos.

São vários os aspectos que temos observado nesta atividade, entre os quais destacamos:

a) oportuniza aos alunos o contato com diferentes obras literárias infantis e outros textos;
b) tem um potencial muito promissor no despertamento do gosto e interesse pela leitura;
c) permite uma familiaridade com a narrativa, despertando o interesse dos alunos e professores para as atividades de leitura, narração de histórias e outras atividades (desenho, pintura, dramatização, montagem de painéis);
d) estimula as crianças para a produção escrita (paráfrase a partir das histórias apresentadas, criação de novas histórias para teatro de fantoches);
e) desenvolve a fluência na leitura, bem como a capacidade de memorização a partir dos ensaios para as apresentações;
f) configura-se como uma estratégia bastante adequada para instaurar um clima escolar permeado pela interação, produção coletiva, cooperação e auto-organização dos/das alunos/as.

A experiência realizada nesta escola tem sido também estendida para outras escolas, com a apresentação de algumas peças, a partir de solicitações. Os estudantes que participam do projeto são também estimulados para apresentarem estas peças nas escolas em que atuam, bem como produzir outras, propiciando uma ampliação do acervo de peças e intercâmbio entre a coordenação e participantes.

III - Formando professores/as comprometidos com a leitura

As discussões teórico-práticas sobre a leitura e constituição de sujeitos leitores ocupam, na maioria das vezes, lugar secundário no processo de formação de professores/as nos cursos de Licenciaturas, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia que, de modo mais específico, deveriam ter tal preocupação. Ter uma formação superior não é sinônimo de ter "descoberto" a leitura e de assumir um compromisso com a formação de crianças e jovens leitores/as. Foi com base nesta constatação que optamos, enquanto uma das ações do projeto de extensão, buscar uma

combinação metodológica entre o exercício profissional (docência em classes de Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental) e o processo de formação de professores/as.

Em 1999, o projeto conta com a participação de trinta e oito estudantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo trinta e seis do Curso de Pedagogia, um de História e um de Letras. Destes, trinta e seis atuam em escolas, em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; uma desenvolve um trabalho de leitura e narração de histórias (Hora do conto) numa biblioteca pública e outra atua na área de Leitura e literatura da Secretaria Municipal de Educação, apoiando as escolas nos seus projetos de leitura. Todos desenvolvem atividades permanentes de leitura nas próprias classes em que atuam. Lêem para os alunos, narram histórias, deixam livros à disposição nas sessões de leitura, propõem atividades de desdobramento a partir das leituras realizadas (desenho, pintura, modelagem, reconto, dramatizações, produção escrita entre outras atividades). Para isto, recebem orientações da coordenação do projeto nos encontros semanais que são realizados, bem como participam de oficinas oferecidas pelo Projeto.

As orientações iniciais aos participantes incluem a seguinte fundamentação: discussões sobre a situação da leitura na escola, desenvolvimento do gosto (MAGNANI, 1995), importância e contribuições da leitura de textos literários na escola (BRAGATTO FILHO, 1995), concepções e práticas de leitura na escola (GERALDI, 1991), implicações político-sociais de um projeto de leitura (GERALDI, 1984; SILVA, 1994), propostas para incentivar a leitura na escola (SILVA, 1993; BRAGATTO FILHO, 1995), aspectos a serem observados na narração de histórias (CUNHA, 1995), importância dos contos de fadas (ABRAMOVICH, 1989; BETTELHEIM, 1985; COELHO, 1990; DANTAS, 1994, DANTAS & PRADO, 1994, CONDE, 1996), lista de obras com reconhecida qualidade literária. Os participantes elaboram planos de ação de acordo com a realidade e condições da escola (acervo disponível, classe em que atuam etc) e compartilham, com os demais participantes, os resultados, descobertas, dificuldades. Os encontros tornam-se ricos momentos de interlocução, partilhamento, discussão, permitindo um contínuo aperfeiçoamento das práticas realizadas na escola e ainda a motivação para expandir e revitalizar as ações desenvolvidas. Trata-se de um espaço de práxis partilhada com interferência crítica, fundamental num processo de formação de professores empenhados na constituição de sujeitos leitores.

O desenvolvimento das atividades (sessões de leitura) na própria sala de aula tem um significado especial pois a grande parte das escolas em que os participantes atuam não dispõe de biblioteca. Como o acervo disponível em cada escola é variado, buscamos levantar os livros preferidos entre as crianças e socializá-los nos encontros de discussão que realizamos na Universidade.

No final de cada ano, os participantes produzem um ensaio curto (quatro a cinco páginas), apresentando e discutindo a experiência desenvolvida e a validade da mesma para o processo de formação profissional e para a compreensão do processo de formação de leitores. Nos encontros, temos enfatizado a relação teoria-prática e isto aparece nos ensaios de alguns participantes. Embora eles não usem os termos teoria e prática, buscam refletir sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos, articulando-os com as questões discutidas nos encontros. Em nenhum dos textos foram observadas referências a questões teóricas estudadas nas disciplinas do curso que realizam na Universidade.

A adesão ao projeto de extensão é espontânea e a participação nos encontros semanais não é obrigatória. A despeito deste caráter aberto e flexível do projeto, os alunos valorizam os encontros, freqüentando-os, trazendo materiais construídos com os alunos, trazendo resultados (materiais produzidos, vídeo-gravações, fotos etc) ao mesmo tempo em que buscam subsídios para o enriquecimento do trabalho e para a intervenção em problemas específicos.

O entrecruzamento da atuação profissional, processo de formação (Curso de graduação) com as práticas de leitura na escola parece evidenciar uma importante contribuição da Universidade para a formação do leitor no espaço escolar. O fato de serem estudantes e, ao mesmo tempo, professores, permite uma percepção mais clara da dicotomia teoria-prática no curso de formação de professores e um dos objetivos do projeto é justamente valorizar o exercício profissional, estimulando para que estes graduandos articulem intervenções no próprio lugar de trabalho.

O depoimento de uma das participantes é revelador das possibilidades de combinar metodologicamente os processos de exercício profissional, curso de formação de professores e o processo de formação de leitores:

"Sempre lia e contava histórias para os alunos da primeira série porque isso fazia parte da alfabetização, do jeito que eu trabalhava. Na terceira série eu pensava que eles não gostassem muito por serem maiorzinhos, mas depois que eu entrei no projeto e comecei a trabalhar mais com a leitura eu me surpreendi de ver o quanto eles estão gostando. Quando chega 16:30 e eles começam a cobrar a história, ficam esperando.

Começaram a acontecer várias coisas: Eles estão trazendo histórias, livros que têm em casa e querem que eu leia ou eles mesmos querem ler. A Gisele trouxe um livro bem interessante (Praga de unicórnio), o Rafael trouxe "A história do ovo" e deu pra fazer uma série de coisas com a classe toda. Esses dias cinco meninas estavam cochichando na sala e eu fui perguntar o que era. Elas falaram trouxeram fantoches e estavam escrevendo uma história pra professora e querem apresentar pra turma. Eu disse: __Que bom. Só me avisem antes pra eu trazer a filmadora.

Eu senti que eles despertaram pra leitura, estão produzindo textos maiores, com maior criatividade. Estão preocupados em pesquisar. Aquela ficha de leitura da Branca de Neve, eles envolveram até as mães pra solucionar e responder as questões. Eles estão adorando. Eu nunca pensei que seria tão bom e tão proveitoso trabalhar com histórias com a terceira série também. Esses textos aqui surgiram do livro "A palavra feia de Alberto"[8] que eu emprestei de você. Eles adoraram esta história e quiseram escrever sobre ela. A história é muito boa". (Profª Zenaide, aluna do 3º Pedagogia).

Ao valorizar de forma mais efetiva a leitura, a professora conseguiu constituir na classe um clima de interesse e motivação para a leitura, oportunizando aos alunos o despertamento do interesse pela leitura, o partilhamento dos livros disponíveis, as iniciativas das crianças em preparem uma peça de teatro de fantoches, bem como uma ampliação da produção escrita. Este clima de interesse configurou-se pela mediação da professora, ao mesmo tempo em que os próprios alunos passaram a ser mediadores, trazendo contribuições e tomando iniciativas. Ao relatar isto para o grupo de participantes do projeto, ela apontou possibilidades de incentivar a

leitura na escola. E é neste processo de discussão, intercâmbio e partilha de resultados e experiências que todos podem extrair estratégias para a dinamização da leitura na escola. Assim, os encontros tornam-se um campo fértil e propício para a construção conjunta de alternativas.

Considerações finais:

1 - Universidade, escola e formação do leitor

As duas ações apresentadas visam a formação do leitor. A primeira (teatro de fantoches e narração de histórias com fantoches), tem-se mostrado como uma ação extremamente válida para despertar o interesse dos alunos para a leitura, a partir da familiaridade com textos literários e textos produzidos pelas próprias crianças. Literatura, arte, teatro combinam-se nas apresentações, enquanto entretenimento, espaço de vivência cultural e estímulo para a leitura e produção escrita. O despertamento do interesse constitui-se num primeiro passo para a formação do leitor. Além das apresentações de teatro de fantoches, inúmeras outras ações apresentam-se como fundamentais na formação do leitor no contexto escolar, tais como: as sessões de leitura na escola e na biblioteca, a criação de espaços para o partilhamento das leituras realizadas, a realização de atividades a partir das leituras.

A segunda ação (sessões de leitura e narração de histórias), caracteriza-se por ser mais abrangente e multiplicadora. Os trinta e oito participantes estão permanentemente criando e recriando estratégias de trabalho com a leitura e ainda partilhando suas descobertas e resultados com os demais. Nesta ação, os estudantes-professores atuam na dimensão da formação do gosto pela leitura. Segundo MAGNANI (1995: 36) o "gosto" [pela leitura] "se forma na intersubjetividade, como resultado de trabalho, com as diferenças, no nível simbólico. Trata-se de uma faculdade social constituída e aprendida". E, se o gosto se aprende, pode ser ensinado (MAGNANI, 1992:104). Assim, atuar na formação do gosto torna-se fundamental para o trabalho escolar de, com e pela leitura, sobretudo a da literatura. Isto implica no oferecimento, nas situações de leitura, de uma diversidade/multiplicidade de textos; mediações intensas e eficazes de professores/professoras; processos de interlocução; interações sociais entre professores-alunos, alunos-alunos etc.

Temos percebido que os participantes, principalmente no início, têm a tendência de considerar as práticas de leitura como fundamentais o aprendizado da língua, mas à medida em que tomam contato com as concepções de leitura e desenvolvem propostas na sala de aula, passam a constatar outros objetivos. Sem dúvida, como demonstra BRAGATTO FILHO (1995), a leitura de textos literários contribui muito para o aprendizado da língua padrão (desenvolvimento da expressão oral e escrita, riqueza de vocabulário, domínio da ortografia, etc), mas vai muito além deste objetivo. A leitura de textos literários também se justifica por outros objetivos: "compreensão de diferentes visões de mundo; aquisição de conhecimentos; oportunidades de descobertas, idealizações e reflexões; exercício da consciência crítica; vivência de emoções; viagens pelo imaginário, pelo subjetivo e intimista; análises de estilos e linguagens, convivência com a arte e com o estético, etc." (p.91 grifos nossos)

Constituir sujeitos leitores pressupõe antes de tudo a consciência de que a leitura não deve ser imposta, mas construída através do contágio, no fazer, na imitação e, principalmente, como um convite ao encontro com o outro, muitas vezes extrapolando o texto e recriando a palavra do autor. No entanto, as atividades de leitura não podem ser encaminhadas apenas como mero entretenimento. Há necessidade de propiciar "a conquista do direito de buscar o diferente e o desconhecido, o direito de saber o que de 'mais alto' se pode buscar, o direito de aprender a conhecer e formular necessidades diferentes das que são apresentadas como evidências e de aprender, ainda, a satisfazer essas necessidades ....". (MAGNANI, 1995:33)

2 - A formação do leitor e o papel da Universidade:

A leitura ocupa lugar de destaque para que possamos projetar concretamente na sociedade brasileira a constituição da cidadania. Para isto, faz-se necessário desencadear ações que visem o acesso e democratização das práticas leitoras, tais como a criação de bibliotecas públicas e escolares, salas de leitura, programas de formação de professores etc. Como condição *sine qua non* do desenvolvimento social e à realização individual, a promoção da leitura pressupõe a necessidade de acesso aos livros, pois estes representam a garantia de instrumentalização do

homem, adulto ou criança, que se quer capaz de, penetrando nos domínios da cultura letrada, intervir nela, criar e transformá-la de forma a constituir-se como seu leitor/autor. É lendo, que o indivíduo poderá ampliar, aperfeiçoar, adquirir e recriar, enquanto, ao mesmo tempo, vive o prazer que a leitura pode proporcionar.

Se a leitura é um "assunto comunitário", como formulou FOUCAMBERT (1994), as Universidades têm um vasto campo de atuação, seja na pesquisa e produção sobre a leitura, formação de professores envolvidos/comprometidos com sua dinamização/socialização ou mesmo em projetos de intervenção junto à escolas e/ou grupos de professores. Pela via da extensão universitária, na qual o projeto em questão se circunscreve, vislumbramos vastas possibilidades de intervenção concreta para estimular a formação do leitor crítico.

É necessário destacar que um programa ou projeto de incentivo à leitura tem implicações político-sociais. Dificultar o acesso à leitura (e, de modo geral, ao saber) não é uma fórmula nova para a manutenção do poder. Tem sido historicamente empregada como forma de manipulação ideológica e perpetuação de situações que só interessam a uma determinada classe. SILVA (1994), diz que, por permitir a formação de visões de mundo e o desenvolvimento de valores e crenças, o processo de leitura, se praticado dentro de moldes críticos, "é um processo perigoso àqueles que desejam a reprodução das estruturas sociais"(p.36).

É preciso ter claro, tal como ressalta GERALDI (1996:105), que corremos o risco de apostarmos em "políticas de leitura" como meras políticas de inclusão e cooptação, sem a elas associarmos políticas de transformação e rupturas sociais mais amplas. Por isso, temos reafirmado, neste projeto, que as estratégias e práticas de leitura precisam ser vistas como uma forma de instrumentalizar sujeitos questionadores, detentores de conhecimentos, que compreendam a realidade social, capazes de perceberem-se sujeitos da história - capazes de transformações sociais.

3 - Como promover a leitura?

"Não há como despertar o gosto pela leitura sem recursos e estratégias para a distribuição do livro (acesso), sem professores e bibliotecários que tenham descoberto o prazer de ler" (YUNES, 1985)

Para "promover" a leitura na escola a distribuição de livros ou a transferência de verbas para que as escolas possam adquiri-los mostram-se ações necessárias, porém não suficientes. Uma "promoção" efetiva, visando o despertamento/desenvolvimento do gosto, parece exigir: a) estratégias explícitas e conscientes nas escolas (projetos de leitura); b) professores/as que lêem e que gostam de ler; c) ambiente estimulante, na escola, para a dinamização/diversificação/ sistematização das práticas leitoras e d) espaço para que os/as alunos/as possam escolher livros e textos, bem como analisá-los sem as limitações decorrentes da uniformização dos processos de significação.

O envolvimento dos estudantes dos cursos de Licenciatura neste projeto é concebido como uma das possibilidades de intervir na formação de docentes comprometidos com a formação de leitores e domínio de modos significativos para formá-los.

Referências bibliográficas:

ALBISSÚ, Nelson. Charalina. 6.ed. São Paulo: Paulinas, 1989.
ALMEIDA, Fernanda Lopes de. A margarida friorenta. 15.ed. São Paulo: Ática, 1994
ABRAMAOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
ARAÚJO, Chloris Arruda de. O jacarezinho egoísta. São Paulo: Ed. do Brasil, s.d.
BELINKY, Tatiana. Saladinha de queixas. São Paulo: Moderna, 1991.
BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
BRAGATTO FILHO, Paulo. Pela leitura literária na escola de 1º Grau. São Paulo: Ática, 1995.
CARR, Stella. As confusões de Aninha. São Paulo: Moderna.
COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1990.
COELHO, Ronaldo Simões. Macaquinho. Belo Horizonte: Lê, 1985.
CONDE, Narriman R. Os contos de fadas na sala de aula: um diálogo com textos de crianças. FE/UNICAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado).
CUNHA, Maria Antonieta A. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1995.
DANTAS, Heloysa. Algumas contribuições da Psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. Revista de Educação da AEC, Brasília, v.23, n.91, p.45-51, abr - jun. 1994.
DANTAS, Heloysa; PRADO, Elisabeth. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (orgs.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
_____. Políticas de inclusão em estruturas de exclusão. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996. p.95-109.
GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.
GROSSO, Lia Dalva J.; BELLOTTI, Thelma. Dona Marta lagarta. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.
HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
IACOCCA. Liliana e Michele. A girafa sem sono. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.
JOÃO DE BARRO (Braguinha). O macaco e a velha. São Paulo: Moderna, 1996.
JUNQUEIRA, Sonia. A lenda da gralha azul. 2.ed. São Paulo: Atual, 1994.
MACHADO, Ana Maria. Ah, Cambaxirra seu eu pudesse. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.
MACHADO, Maria Clara. A bruxinha que era boa. In: Teatro. Rio de Janeiro: Agir, 1993. (6 volumes)
MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). Idéias, São Paulo (FDE), n.13, p. 101-106. 1992.
_____. Sobre o ensino da leitura. Leitura: teoria e prática, Campinas, v.14, n.25, p.29-41, jun.1995.
MAINARDES, Jefferson. Projeto de Extensão Leitura e parceria: subsídios para a dinamização da leitura na escola. UEPG, 1998.
_____. Projeto "Sexta-feira tem: teatro de fantoches na escola". Ponta Grossa, 1997.
_____. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. In: MARTINS, João Batista (org.). Na perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Quebra Nozes, Londrina: CEFIL, 1999. p. 27-49.
RODARI, Giani. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1980.
SALLUT, Elza. A casinha do tatu. São Paulo: Moderna, 1990.
SILVA, Ezequiel T. da. Elementos de pedagogia da leitura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
SILVA, Ezequiel T. da. A formação do professor e aluno leitores para a construção da cidadania. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SEF. Formação de professores e alunos leitores. Cadernos Educação Básica. Brasília: MEC, 1994. p. 32-44.
TENÊ. O presente. São Paulo: Ática, 1981.
YUNES, Eliana. A leitura e o despertar do prazer de ler. Leitura: teoria e prática. v.4, n. 06. p.10-14, dez. 1985.

Resumo:

Com base nas experiências e resultados de um projeto de extensão universitária, destinado à dinamização da leitura na escola, discute-se o papel e alternativas da Universidade, das escolas e dos/das professores/as na formação do leitor. Dentre as várias ações que integram o Projeto, evidenciam-se aspectos e descobertas de duas ações específicas: a) teatro de fantoches e suas

relações com o acesso à literatura infantil e desenvolvimento do gosto pela leitura; b) sessões de leitura e narração de histórias desenvolvidas por alunos/as dos Cursos de Letras e Pedagogia nas escolas onde atuam como professores/as, combinando o exercício profissional (na escola) com o processo de formação básica (no Curso de Licenciatura).

Notas:

[1] - Comunicação apresentada no 12º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, no II Seminário sobre Literatura para Crianças e Jovens. Campinas, 20 a 23 de julho de 1999.

[2] - Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação - Psicologia Educacional pela UNICAMP.

[3] - Em publicação anterior, relatamos alguns aspectos do trabalho em sala de aula (MAINARDES, 1999).

[4] - As peças adaptadas de obras literárias infantis até o presente, foram:
IACOCCA. Liliana e Michele. A girafa sem sono. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.
MACHADO, Maria Clara. A bruxinha que era boa. In: Teatro. Rio de Janeiro: Agir, 1993. (6 volumes)
JOÃO DE BARRO (Braguinha). O macaco e a velha. São Paulo: Moderna, 1996.
BELINKY, Tatiana. Saladinha de queixas. São Paulo: Moderna, 1991.
ARAÚJO, Chloris Arruda de. O jacarezinho egoísta. São Paulo: Ed. do Brasil, s.d.
CARR, Stella. As confusões de Aninha. São Paulo: Moderna.
JUNQUEIRA, Sonia. A lenda da gralha azul. 2.ed. São Paulo: Atual, 1994.

[5] - Como por exemplo, O cão, o galo e a raposa (Fábulas de Esopo) e A galinha e o grão de trigo.

[6] - GROSSO, Lia Dalva J.; BELLOTTI, Thelma. Dona Marta Lagarta. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.
SALLUT, Elza. A casinha do tatu. São Paulo: Moderna, 1990.
MACHADO, Ana Maria. Ah, Cambaxirra seu eu pudesse. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.
COELHO, Ronaldo Simões. Macaquinho. Belo Horizonte: Lê, 1985.
TENÊ. O presente. São Paulo: Ática, 1981.

[7] - ALBISSÚ, Nelson. Charalina. 6.ed. São Paulo: Paulinas, 1989.
ALMEIDA, Fernanda Lopes de. A margarida friorenta. 15.ed. São Paulo: Ática, 1994.

[8] - Refere-se ao livro "A palavra feia de Alberto", de Audrey Wood (Ed. Ática, 1995).

LEITURA, CRÍTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Maria Helena Ferreira

Observando que os alunos encontravam dificuldades na leitura e na escrita por falta de prática dessas atividades, propus-me a realizar um trabalho que levasse-os a lerem com compreensão crítica, o explícito, o implícito e além das palavras.

A escola é o local de apropriação do conhecimento sistematizado e deve propiciar atividades significativas de uso da linguagem. Nela os alunos têm acesso ao saber lingüístico, um saber que envolve o domínio da escrita, da leitura e conseqüentemente da fala.

A produção de texto deve decorrer de uma atividade de leitura, de discussão, debate de opinião e de levantamento de idéias.

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. *"A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura"*. (Cagliari, 1997:148)

A proposta desse projeto é realizar um trabalho de prática escolar de leitura e produção de diferentes tipos de textos. Iniciando com leitura, muita leitura, leitura livre, sem cobrança, textos de interesse e de opção do aluno (livros infanto-juvenis, revistas, jornais).

Paralelo à leitura, dá-se a produção de textos orais e escritos.

Como a escrita tem função social e é uma necessidade do ser humano, é importante mostrar ao aluno sua importância, pois no seu dia-a-dia ele escreve bilhetes, cartas, poesias, listas de compras, endereços, recados, preenche formulários e outros. Ele também precisa ler jornais, solicitar e assinar documentos, procurar emprego nos anúncios classificados, assinar contrato de trabalho, ler placas, ler preços nas compras em supermercados e lojas, consultar listas...

Outra atividade foi de leitura de livros literários infanto-juvenis e escrita de textos, analisando-os e comparando-os com suas experiências vivenciadas, ou seja, uma comparação da literatura com a vida real.

O trabalho com a língua é um processo contínuo e gradativo, portanto, devem ser trabalhados os diferentes tipos de textos, explorando a linguagem verbal e não-verbal, o acesso à multiplicidade de textos (jornalísticos, científicos, publicitários, literários, poéticos, filmes e outros).

Mesmo passando por uma série de dificuldades como: o problema que os alunos apresentavam com relação à leitura do texto escrito, bem como na produção de seu próprio texto; o acervo muito pequeno na biblioteca da escola; falta de revistas e jornais; alunos do noturno sem tempo para ler porque trabalham; alunos que não têm o gosto pela leitura que se negavam a ler e outros que

demonstravam dificuldades na compreensão do material lido; falta de interesse por parte de alguns alunos.

Mesmo passando por todas essas dificuldades, valeu a pena. Foi gratificante ver os alunos comentando obras literárias uns com os outros e indicando livros para os colegas lerem, bem como discutindo e produzindo diferentes tipos de textos trabalhados.

Referência Bibliográficas

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. São Paulo:Scipione, 10ª edição, 1997.

CASTRO, Gilberto de. Pretexto. Araucária, 1992.

CUNHA, Celso Ferreira. Gramática da Língua Portuguesa, 11ª edição, Rio de Janeiro, FAE, 1985.

Círculo Básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem, São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição, 1991.

GERALDI, João Wanderley. O Texto na sala de aula, Cascavel: Assoeste, 1985.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa, 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura, Campinas São Paulo, 4ª edição, Pontes: Editora UNICAMP, 1996.

KAUFMAN, Ana Maria. Escola, leitura e produção de texto. Tradução Inajara Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: Quem tem medo de ensinar? 2ª edição, São Paulo: Cortez: Editora VFMS.

KOCH, Ingedore Villaça. A coerência textual. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 1991.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 3ª edição, São Paulo: Ática, 1997.

PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PLATÃO e **FIORIN**, Para entender o texto, leitura e redação. 6ª edição, São Paulo: Ática, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza B.. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ENTRE LINHAS, MÚLTIPLOS OLHARES E VOZES SINGULARES

Regina Mª. Martins Camacho
(Universidade Federal Fluminense)

" Mas já que se há de escrever que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas." (Clarice Lispector)

Neste trabalho, relataremos a construção e alguns dos efeitos de nosso projeto de pesquisa-ação - um estudo sobre as práticas e as representações da leitura de literatura infantil e juvenil na escola básica.

1 - QUEM SOMOS ?

Iniciamos nosso projeto, em 1997, tendo como público-alvo: professores e alunos do 4º e 5º anos escolares da rede estadual de Niterói / RJ. Posteriormente, passamos a atender, também, desde o Pré-escolar até o Curso de Formação de Professores.

2 – O QUE PRETENDEMOS ?

Duas questões nortearam nosso projeto:

a) Que leitura está sendo discutida e praticada na escola básica ?
b) Que leitor é formado pela escola ?

Assim, tivemos como propósitos:

- Investigar os diferentes procedimentos utilizados na leitura de literatura infanto-juvenil;
- Propiciar a construção de um espaço de reflexão conjunta entre duas instâncias públicas que se interferem no trânsito dos saberes: por um lado, a Universidade (lugar de produção e divulgação do conhecimento, onde as práticas educativas podem ser repensadas, por meio de projetos de extensão e pesquisa, na luta por uma educação pública de qualidade) e, por outro , as escolas, mais especificamente, o 1º segmento da escola fundamental (espaço de iniciação do cidadão nas veredas da leitura e da escrita) e

- Aprimorar as práticas do professor no processo de leitura de textos literários.

3 – COMO TRABALHAMOS ?

Durante o percurso de nosso projeto, desenvolvemos ações coletivas, tais como:

a) Encontros periódicos demarcados e delineados pela demanda do corpo docente, com observações em sala de aula, grupos de estudos quinzenais com sugestões, por parte dos professores, de temas e textos, a serem lidos e discutidos;

b) Oficinas de experimentação para trocas de experiências; relatos de trabalhos; discussão de textos teóricos sobre leitura, previamente lidos; construção de estratégias coletivas de leitura.

Algumas dessas oficinas foram organizadas por diferentes profissionais (professoras do IEPIC, a bibliotecária Maria Tereza de Jesus da Biblioteca Central do Gragoatá), em diversos espaços (bibliotecas escolares, salas de aula da UFF), já que, quando experimentávamos uma multiplicidade de olhares, produzíamos novos caminhos para o processo da leitura.

4 – E OS RESULTADOS ?

Observamos que houve mudanças na atuação dos professores participantes do projeto, no que tange aos seguintes aspectos:

- Crescimento significativo, em nível intelectual (a fundamentação teórica respaldando as práticas de leitura provinha de alguns textos lidos e discutidos de Paulo Freire, Michel de Certeau, Roger Chartier, Umberto Eco, Angela Kleiman, Ezequiel Theodoro da Silva, José Geraldi ...) e, em nível emocional (o professor-sujeito de suas próprias histórias mantinha com os membros de seu grupo um clima de cumplicidade);
- Programação de Feiras de Livros, Concursos de Poesias, Círculos de Leitura em sala, Contações de Histórias, a partir de algumas experimentações realizadas com as professoras;
- Indicação de títulos de livros infantis e juvenis – no lugar de um professor-avaliador, “detentor do saber”, encontrávamos o professor - leitor, provocador, questionador,

singular, escolhendo livros com seus alunos - parceiros de leitura.

A eficiência da ação conjunta entre a Escola e o grupo de pesquisa foi registrada pelos professores, nos encontros de avaliação.

Os professores, também, constataram que a Biblioteca Escolar é indispensável à construção do sujeito-leitor, que escolhe e manuseia livros nesse espaço democrático.

A Assessoria Técnica para organização e tratamento de acervo de literatura infantil e juvenil foi prestada pela bibliotecária Maria Tereza de Jesus, que compôs a equipe do Projeto, durante o ano de 1 998.

Houve Encontros com Escritores, quando contamos com a presença de Marina Colasanti, Roseana Murray ...

Em acréscimo, esse Projeto propiciou a realização de Seminários, na UFF: *" Desvendando a leitura: entre práticas e representações "* , em março, com as Professoras Bethania Mariani(UFF), Eliana Yunes (PUC),Elizabeth Serra (FNLIJ), Eni Orlandi (UNICAMP),Cristina Gurgel (UERJ), o escritor Bartolomeu Campos Queirós (cujo nome foi sugerido pelos professores, durante oficinas ou grupos de estudos) e duzentos e dez inscritos e *" A Formação da Leitura no Brasil "*, com os professores João Cesar Rocha (UERJ), Marisa Lajolo (UNICAMP), Regina Zilberman (PUC/RS) e cento e vinte inscritos, em maio; Curso: *" Experiências de leitura: Da teoria à Prática"* , com trinta inscritos e Mesa-redonda: *" De escritor para leitor e vice-versa "*, com Roger Mello, Fátima Miguez e Heloísa Seixas, cem vagas, durante o período de 26 a 30 de julho.

Enfim, nosso Projeto se dirige à comunidade interna e externa da UFF: professores, alunos dos Cursos de Formação de Professores, Cursos de Graduação e Pós-Graduação de Letras, Pedagogia e áreas afins, escritores, bibliotecários, contadores de histórias, pesquisadores ... – sujeitos-leitores, sujeitos que buscam continuamente " sentidos" para o processo de produção de leitura dos textos literários na escola básica, sujeitos de vozes singulares, entremeadas, que evocam uma pluralidade de leituras dos diversos textos com os quais nos deparamos na formação histórico-social de nossa cidadania, propiciando, assim, a transformação de nossos modos de ler os mundos e, conseqüentemente, a invenção de múltiplos olhares para nossos modos de viver entre palavras, enredando nas entrelinhas dos afetos histórias de nossas vidas.

Referência bibliográfica::

LISPECTOR , Clarice . Para não esquecer. Rio de Janeiro:Rocco.1 999. p.19

A QUESTÃO UNIVERSAL X NACIONAL NA OBRA INFANTIL LOBATIANA

Míriam Giberti Páttaro Pallotta
(UNESP - Assis)

A expressão "universal x nacional" presente no título desta comunicação pode erroneamente sugerir que tais categorias estão em oposição na obra infantil lobatiana. Longe disto, no universo criativo de Monteiro Lobato elas se relacionam e provocam uma realidade inovadora, questionadora e altamente crítica. Neste caso devemos entender "universal" como um conceito que abrange elementos de todo o mundo, que é comum a todos os homens, que tem portanto um apelo mais geral enquanto que "nacional" refere-se a uma determinada nação, restringe-se a uma região, no caso o Brasil e ficticiamente poderíamos considerar o próprio Sítio do Picapau Amarelo. O espaço e as personagens tipicamente brasileiras da obra infantil lobatiana não são alienados, não constituem um absoluto universo à parte pois estão em constante relação com outros tempos e outros lugares. Não são alienados e nem alienantes pois, através de vários confrontos exige do leitor uma interpretação sem preconceitos e reflexiva. Muitos livros escritos por Lobato fazem referência e alguns são declaradamente "inspirados" em outras obras literárias (que contém estes elementos mundiais), geralmente já conhecidas do público leitor. É o caso, por exemplo, dos livros *Reinações de Narizinho* (1921), *Fábulas* (1922), *Peter Pan* (1930), *Dom Quixote das crianças* (1936) e *Os doze trabalhos de Hércules* (1944). O modo como contextos tão diversos se cruzam conduz a essa nova realidade.

Na obra *Reinações de Narizinho* por exemplo, há uma certa insistência na relação das personagens lobatianas com outras de origens diversas, como Cinderela, Branca de Neve, O Pequeno Polegar, Barba Azul até Tom Mix, O gato Félix e Pinóquio. Numa interessante passagem, logo após Narizinho ter chegado ao palácio do príncipe Escamado, a "célebre dona Carochinha das histórias" infantis surgiu na sala do trono, "muito apressada e aflita." De acordo com ela, Pequeno Polegar havia fugido do livro onde mora e outras personagens ameaçavam fazer o mesmo. Esta iminente fuga em massa estaria sendo provocada, segundo suas próprias palavras,

(...) por causa do Pinóquio, do gato Félix e sobretudo de uma tal menina do narizinho arrebitado que todos desejam muito conhecer. Ando até desconfiada que foi essa diabinha quem desencaminhou Polegar, aconselhando-o a fugir."[1]

Páginas adiante, Pedrinho faz o seguinte comentário para Narizinho sobre esta fuga do Pequeno Polegar:

"-Isso, sim, não deixa de me intrigar - disse ele. Se Polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos de botá-la fora e compor outra. Há muito tempo que ando com esta idéia - fazer todos os personagens fugirem das velhas histórias para virem aqui combinar conosco outras aventuras. Que lindo, não?" [2]

Num primeiro momento uma notória personagem da literatura infantil (D. Carochinha) sugere haver uma possível relação entre um ato de desobediência, de revolta do Pequeno Polegar (elemento de origem não-nacional) e uma personagem do Sítio (Narizinho). Porém, este mesmo ato provoca uma reflexão por parte de outra personagem do Sítio (Pedrinho) que questiona a razão do mesmo. O leitor depara-se portanto não com um mero julgamento deste ato mas com uma reflexão sobre o que o provocou. O ato em si não é portanto o mais importante mas sim a sua causa: "a história está embolorada". Diante deste fato, Pedrinho sugere novas aventuras para estas antigas personagens. Tal idéia se concretiza ainda nesta mesma obra, quando várias personagens dos conhecidos contos de fadas vão até o Sítio participar de uma festa patrocinada pelos habitantes do mesmo. O encontro não é muito demorado mas inicia uma série de peripécias envolvendo personagens de realidades bastante diferentes que se repete em outros momentos. Metaforicamente o leitor tem diante de si uma proposta de reflexão e de inovação para a literatura infantil brasileira: sem ignorar personagens, relatos, circunstâncias, ou seja, um contexto fantasioso de origem estrangeira, é possível provocar novas situações, fundindo-se elementos externos com elementos de referência local.

Tal proposta é expressa por Lobato também em uma de suas cartas enviadas ao amigo Godofredo Rangel. No ano de 1916 ele comenta a vontade de "vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades." Realmente, na obra *Fábulas* (1922) ocorre uma modificação deste gênero literário tanto em relação à sua forma como ao seu conteúdo. Todas são apresentadas em prosa, algumas personagens têm seu nome modificado, "nacionalizado" (como é o caso da leiteira Perrete que se transforma na menina Laurinha) e o mais importante, todas vêm acompanhadas dos comentários das personagens lobatianas. A primeira fábula, "A cigarra e as formigas", constitui uma exceção diante das demais pois é composta por duas versões díspares: "A formiga boa", criação de Lobato e inovação neste relato fabular e "A formiga má', versão tradicional com desenlace já conhecido. Enquanto esta versão realça apenas a "vadiagem" da cigarra em contraste com o trabalho incessante da formiga e suas "merecidas recompensas" (sofrimento para uma e conforto para outra), na versão lobatiana a formiga cuida da cigarra, que estava doente e não tinhar um lugar para se abrigar, e ainda a elogia e agradece pela música que cantava enquanto ela, a formiga, trabalhava. Ao término das duas versões a moral também é nova: " Os artistas - poetas, pintores, músicos - são as cigarras da humanidade". O impacto dessa nova versão já é suficiente para levar o leitor a perceber que um mesmo fato pode ter finais diferentes devido aos diversos pontos de vista pelos quais ele pode ser compreendido. As demais fábulas adquirem este caráter através dos comentários diversificados das personagens lobatianas que as acompanham e que normalmente originam uma discussão em torno do tema tratado pois cada personagem posiciona-se de um modo diferenciado diante da situação apresentada. A estrutura original, fechada, hermética deste tipo de narrativa é assim subvertida devido à "nacionalização" da mesma. Analisadas num contexto distante no tempo e espaço de sua origem, suas moralidades são questionadas e a lei da força que as rege não convence como deveria.

Na fábula "O lobo e o cordeiro", por exemplo, discordando de D. Benta para quem a "força bruta" é a essência do mundo e contra a qual não há argumentos, Emília afirma:

"- Mas há a esperteza! - (...) Eu não sou forte, mas ninguém me vence. Por que ? Porque aplico a esperteza. Se eu fosse esse cordeirinho, em vez de estar bobamente a discutir com o lobo, dizia: "Senhor Lobo, é verdade, sim, que sujei a água deste riozinho, mas foi para envenenar três perus recheados que estão bebendo água ali embaixo. "E o lobo com água na boca: "Onde?" E eu, piscando o olho: "Lá atrás daquela moita!" E o lobo ia ver e eu sumia..."[3]

Mesmo D. Benta chamando a atenção de Emília, retrucando que desta forma estragaria "a mais bela e profunda das fábulas" , a contestação de Emília permanece e o seu poder questionador também.

Estrutura semelhante a esta ocorre na obra *Peter Pan* (1930), onde D. Benta conta para algumas personagens do Sítio uma história que havido lido na sua forma original: *Peter Pan and Wendy* (1911) de J. M. Barrie. Porém, nessa obra lobatiana desenvolvem-se duas tramas paralelas: além do original de James Barrie ser relatado às personagens lobatianas que comentam sobre ele, há também o mistério da perda gradativa da sombra de tia Nastácia. Esta segunda trama é claramente desencadeada graças à primeira, pois Emília "inspira-se" pelo fato da sombra de Peter Pan ter sido "guilhotinada" quando a Senhora Darling fechava a janela do quarto de seus filhos, passando a mutilar a sombra de tia Nastácia também. As intersecções entre estes dois contextos fictícios tão díspares - o criado por Barrie e o criado por Lobato - continuam quando, por exemplo, Emília faz uma sugestão para solucionar um problema da história original: como colar a sombra decapitada de Peter Pan.

"-Se fosse eu - disse Emília -experimentava uma bisnaga de Cola-tudo. O que cola tudo, deve colar sombra também.

- E onde achar a tal bisnaga de Cola-tudo?

-Todas as "nurserys" devem ter uam bisnaga de Cola-tudo para colar os brinquedos. Eu, se fosse a Senhora Darling...

-Está bem, Emília, mas pare de falar. Não atrapalhe mais. Continue vovó."[4]

Em outro ponto da narrativa, Pedrinho desconfia que o pó de Pirlimpimpim, o pó mágico já utilizado pelos personagens do Sítio em outras aventuars, é o mesmo usado por Peter Pan que o faz voar:

"-Estou desconfiado - disse Pedrinho - que o tal pó mágico de Peter Pan era o nosso pó de Pirlimpimpim.

-E quem nos garante que o tal Peninha, que deu a você o pó de Pirlimpimpim, não seja esse mesmo Peter Pan? Aquela história do Peninha ser invisível está me parecendo arteirice de Peter Pan para nos empulhar.

- Pode ser. Tudo pode ser - concordou Pedrinho, pensativo."[5]

Até tia Nastácia cogita um final diferente para a fuga de Peter Pan num ninho de aves aquáticas:

"Começaram os comentários.

-Só não gostei de uma coisa - disse Emília. Peter Pan não devia ter deixado os ovos no ninho. Se eu fosse ele, levava-os para chocar na casinha.

-Chocar omeleta? - disse tia Nastácia. Aposto que os ovos ficaram numa pasta! Onde já se viu um meninão como aquele viajar dentro dum ninho sem quebrar os ovos todos? O contador da história nunca foi cozinheiro e por isso não entende de ovos. Mas eu, que sou cozinheira, sei muito bem o que aconteceu. Virou tudo omeleta..."[6]

As intervenções de Emília e tia Nastácia demonstram outras possibilidades para a trama que está sendo contada enquanto que Pedrinho sugere que um elemento mágico, presente no contexto criado por Barrie, pode existir também no contexto do Sítio do Picapau Amarelo. Há um diálogo portanto entre estas duas realidades, desencadeado principalmente graças aos comentários das personagens lobatianas, fato essencial também para a estrutura inovadora da obra *Fábulas* comentada anteriormente.

Ao contrário do que ocorre nas *Fábulas* e em *Peter Pan,* onde D. Benta **narra** histórias que havia lido anteriormente utilizando suas próprias palavras, em *D. Quixote das crianças* (1936) ela **lê** para as demais personagens as aventuras do cavaleiro criado por Cervantes. Esta obra lobatiana demonstra claramente como os clássicos podem ser adequados a certas faixas etárias, pois D. Benta "adapta" a linguagem rebuscada do exemplar que têm em mãos, uma tradução portuguesa do século XIX, de modo que ele se torne acessível ao seu público ouvinte - personagens do Sítio - e também ao público leitor, realidade pura. Como observa Lajolo, "atender, no entanto, aos apelos pela comunicabilidade não faz com que Dona Benta - e através dela Lobato - deixe de conceber a leitura do livro como oportunidade para ampliar o universo cultural de seus ouvintes: a passagem do livro que informa que "antes de serem armados cavaleiros, não são cavaleiros" dá chance a uma pergunta de Emília:

- D. Quixote já não andava armado? observou Emília.

- "Ser armado cavaleiro" é coisa diferente de um cavaleiro armar-se com armadura e armas. Ser armado cavaleiro é receber o grau de cavaleiro andante, dado por outro cavaleiro. E nisso ia pensando D. Quixote pelo caminho. Era-lhe imprenscindível e indispensável encontrar um cavaleiro que o armasse cavaleiro."[7]

Desta forma, evidencia-se como uma obra, mesmo adaptada, pode fornecer aos seus receptores - neste caso, tanto para os fictícios como para os reais - informações importantes, dados sugestivos sobre certos temas da obra original. Lajolo também ressalta como a ironia da obra original é exarcebada, "como na passagem referente aos impasses de alimentação do herói: entalado em sua armadura, torna-se necessário que lhe enfiem garfadas de comida boca adentro e se valham de um funil para o vinho. Emília carnavaliza:

- Já vi tia Nastácia encher assim o papo dum pinto doente - observou Emília. Mas esse pinto não era andante - não tinha viseira.

Com a intervenção de Emília, a ironia de Cervantes ganha uma impensada dimensão: se a figura de um cavaleiro andante enlatado já representa considerável (e hilariante...) rebaixamento da imagem da cavalaria, sua comparação com o pinto doente,

num prosaico terreiro, por assim dizer *tropicaliza* a ironia, apontando *uma* das rotas pela qual pode perfazer-se o trânsito dos clássicos de uma cultura para outra, de um tempo para outro, de uma audiência para outra."[8]

Finalmente, na obra *Os doze trabalhos de Hércules* (1947) Pedrinho, Emília e o Visconde de Sabugosa são transportadas para a Grécia Antiga através do Pó de Pirlimpimpim, conhecendo "in loco" as aventuras deste herói grego. Mais do que isto, essas personagens auxiliam Hércules a realizar suas façanhas, operacionalizando uma alteração interessante na história original. Através de constantes referências a objetos, personagens e ações ocorridas no Sítio do Picapau Amarelo feitas por elas, Hércules toma conhecimento de outros tempos e outras culturas. Constantemente surpreende-se com os comentários das personagens lobatianas, como quando Pedrinho sugere que capture um centauro vivo adotando o método utilizado pelos gaúchos do sul do Brasil:

"- Nada mais fácil - disse ele. -Lá nos pampas os gaúchos pegam os animais de dois jeitos: com laço ou com bolas...

- Que é isso de bolas? - quis saber o herói.

- Ah, é uma esperteza das boas. Eles arranjam três bolas bem rijas, aí do tamanho de laranjas, e as prendem a uma correia de certo comprimento; depois juntam as três correias pela outra ponta, num nó.

- Mas como é que com isso podem pegar cavalos?

- Muito simples. Eles correm atrás dos cavalos bravos e quando chegam a certa distância giram no ar as três correias com bolas e arremessam aquilo de encontro ás pernas dos animais. As bolas vâo regirando pelo ar e ao darem de encontro ás pernas traseiras dos cavalos, enrolam-se - eles perdem o equílibrio e caem.

Hércules admirou-se muito da esperteza. Bem razoável, sim. (...)"[9]

Também as personagens lobatianas surpreendem-se com alguns valores e hábitos desse período, como a naturalidade em roubar e matar; mas também conscientizam-se da grande influência que a Grécia exerceu sobre a civilização ocidental, facilmente verificada nas palavras e expressões que utilizamos, como "hérculeo" e "hidrófobo". Esta, aliás, é explicada por Visconde numa carta que escreve a Climenes, uma pastorinha que havia conhecido capítulos antes.'

Vale ressaltar que interessantes comparações também são feitas pelas personagens lobatianas, como entre D. Quixote e Hércules, o Sítio e a Grécia. Destas comparações advém até explicações sobre as alterações de conceitos de acordo com o meio cultural ao qual pertencem. Após ser informado sobre quem era D. Quixote, Hércules indaga:

" - Mas se é assim - disse Hércules - por que lhe chamam herói? Herói aqui na Grécia não apanha, dá sempre...

- É que ele é herói moderno. No nosso mundo moderno tudo é diferente. Até o visconde é um herói científico." [10]

Decididas a participarem das aventuras de Hércules as personagens lobatianas também favorecem o leitor, que pode acompanhar um interessante entrecuzamento de contextos e elementos tão distintos. Até o próprio Hércules, impressionado com a relação

que estava mantendo com as personagens lobatianas, passa a refletir sobre certos acontecimentos:

"Hércules vinha a sorrir, com os olhos no lindo quadro. Ele já estava querendo bem àquelas criaturas do século 20. E como as admirava! A inteligência daquele menino, a habilidade e a esperteza de Emília, a ciência do seu escudeiro saído em busca da pele do leão... Notável, tudo notável... E Meioameio era também um encanto.

Hércules sempre vivera em luta com os centauros, já tendo abatido muitos. Mas pela primeira vez via bem de perto e a cômodo um desses entes, e conhecia-o na intimidade - e nada encontrou em Meioameio que justificasse o seu antigo ódio aos centauros. Sim, se eram uns brutos, isso vinha apenas da falta de educação. Que diferença entre eles e os homens também sem educação? E Hércules, com toda sua burrice, "teve uma idéia", talvez a primeira de sua vida: que é a educação que faz as criaturas."[11]

Mas a educação somente ocorre quando há uma abertura para o que ainda é desconhecido, para o outro, para o diferente. Hércules modificou seu comportamento e chegou até a ter "uma idéia" somente após conhecer aquelas personagens diferentes. O que esta passagem e todas as outras nos mostram é exatamente o valor do entrecruzamento que existe na obra infantil lobatiana entre elementos universais e nacionais, proporcionando novas perspectivas para o leitor. Neste processo percebemos a presença não só da intertextualidade, através de um novo uso de um gênero literário, quando o "velho" passa a ser visto como "novo" devido ao contexto que o modifica, mas também da polifonia resultando na presentificação do leitor no texto. As personagens lobatianas manifestam-se e opinam sobre tudo o que é narrado ou vivido por elas. Seus comentários expressam visões de mundo, enfoques diferenciados sobre uma mesma questão e nem mesmo D. Benta, quando atua como narradora, com toda sua sabedoria e símbolo de experiência, detém esta multidiversidade de opiniões que são apresentadas ao leitor real. A coexistência e a interação dessas vozes resulta num confronto travado entre diferentes consciências, refletindo as próprias contradições e diversidades de convicções presentes na realidade vivida pelo leitor. Assim como as personagens refletem sobre as questões de poder, relacionamento social, cultura e outras, o leitor é incentivado a refletir sobre o real exposto segundo um universo imaginário.

O resgate e a referência a tantos elementos universais e nacionais de forma inovadora resulta num desejo de mudança e questiona verdades, sentenças e até histórias concebidas como irrevogáveis.As influências recíprocas de um contexto ficcional em outro e a existência de outras possíveis soluções para situações aparentemente já resolvidas sustentam um material fictício permeável, em constante e deliciosa mutação. Os conhecimentos de outras obras, outros universos de ficção proporciona às personagens lobatianas e ao leitor também avaliar outros hábitos, outras culturas, enfim, outra parte da História, ampliando a sabedoria e a educação de quem os recebe.

A apropriação de tantas obras e elementos que caracterizam a cultura internacional, ou universal como está no título, já havia sido ressaltada por Machado de Assis em seu artigo "Instinto de Nacionalidade", ao afirmar:

"O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem de seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço."[12]

Felizmente, parece que tal sentença realizou-se na obra infantil produzida por Monteiro Lobato...

NOTAS

1- LOBATO, Monteiro *Reinações deNarizinho* p. 163ª ed.SP: Brasiliense, 1972.

2-Idem, ibidem. p.35.

3- Idem. *Fábulas. Histórias de Tia Nastácia. Histórias Diversas* p.42.

4-Idem. *O Picapau amarelo*/*Peter Pan.* p.77.

5- Idem, ibidem.p.81

6- Idem, ibidem. p.92.

7- LAJOLO, Marisa *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* p.99.

8-Idem, ibidem. p.99

9- Idem. *Obra infantil completa* (Os doze trabalhos de Hércules - 1 a 6). p.1345.

10- Idem, ibidem p.1333.

11-Idem, *Obra infantil completa* (Os doze trabalhos de Hércules - 7 a 12).p.1356.

12- de ASSIS, Machado "Instinto de Nacionalidade" in COUTINHO, Afrânio(Org.) *Caminhos do pensamento crítico.* p.357.

BIBLIOGRAFIA

COUTINHO, Afrânio(Org.) *Caminhos do pensamento crítico.* RJ:Pallas S.A.; Brasília: MEC/INL,1980.2v.

LAJOLO, Marisa *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* 2ª ed.SP:Ática, 1994.

LOBATO,Monteiro. *Fábulas. Histórias de Tia Nastácia. Histórias Diversas.* 3ª ed.SP: Brasiliense,1972.

_____*Reinações deNarizinho.* 3ª ed.SP: Brasiliense, 1972.

_____*O Picapau amarelo.Peter Pan.* 3ª ed. SP: Brasiliense, 1972.

_____*Obra infantil completa* (Os doze trabalhos de Hércules - 1 a 6/7 a 12).SP: Brasiliense,s.d.

LEITURA E PLURALIDADE DE LINGUAGENS NO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

Maria Otília Farto Pereira
(PG - UNESP/Assis - CAPES)

No panorama da história literária brasileira, geralmente é dado ao período modernista o papel essencial de ruptura com os padrões da estética parnasiana e de inovação, calcada na consideração da humanidade, de suas características e necessidades, no universo popular. A partir de então, atuava uma concepção de linguagem que considerava o real, o existencial, passando a ser renovadora ao incorporar a oralidade e os níveis de fala.

Entretanto, segundo Bosi (1972, p. 343), Monteiro Lobato (1882-1948), entre outros, antecipou esses traços modernistas na sua produção literária infanto-juvenil, problematizando a nossa realidade social e cultural e liberando a linguagem dos rígidos cânones gramaticais, dando asas à criação léxico-morfológica. Segundo Coelho (*apud* Azevedo *et alii*, 1997, p. 165), Lobato "rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o novo século exigia".

Martins (*apud* Nunes, 1998, p. 225 e 228) atribui ao trato com a linguagem o sucesso da literatura lobatiana. Assim, declara a estudiosa que

> o grande êxito de Monteiro Lobato no campo da literatura infantil se deve sobretudo à sua linguagem clara, graciosa, pitoresca e dinâmica, de uma simplicidade sedutora (...) Uma linguagem em que os artifícios são muito reduzidos ou bem manejados, não se evidenciando esforço na procura dos objetivos propostos.

Nunes (1998, p. 242), falando sobre o papel de "precursor do libertarismo" de Lobato, apropria-se do que diz Reinaldo Valinho Alvarez a respeito do reconhecimento e da valorização das habilidades infantis dispensados pelo escritor brasileiro. Observa:

> Existe uma homenagem à criança em particular, e ao ser humano, de modo geral, no permanente desafio à inteligência e no estímulo à capacidade criadora implícitos na literatura infantil de Lobato.

> Em seus livros, o autor não faz pouco da mente infantil e de seu poder de percepção.

O mesmo estudioso (1998, p. 226), destacando a utilidade da obra lobatiana, cujo papel principal é o de "adestrar as crianças na prática da nossa língua, ao mesmo tempo que torna a criança uma aficionada da leitura", refere-se a Martins, para quem

> Lobato (...) prepara a mente infantil para outras leituras que vão exigir maior concentração e reflexão. Dentre os méritos didáticos da obra, o mais precioso (...) é o da transmissão da língua materna em todo o seu vigor, graça e riqueza.

Entretanto, a literatura infanto-juvenil lobatiana, representada pelo universo imaginário do Sítio do Picapau Amarelo, vai além da realidade local de seu tempo: integra o leitor aos diferentes mundos e fatos de repercussão nacional e internacional, abrindo caminhos para as culturas local e mundial. Assim, Lobato dá ao seu universo ficcional uma função social plural, onde coexistem e interagem tipos histórico-culturais oriundos de distintas realidades. Além da presença constante de personagens, como Dona Benta, Emília, o Visconde de Sabugosa e Tia Nastácia, que representam diferentes classes socioculturais brasileiras, há no conjunto de episódios de sua obra eventuais participações de personagens de outros países e tradições, como La Fontaine (*Reinações de Narizinho*), Mr. Kalamazoo e Mr. Champignon (*O poço do Visconde*), representantes das culturas francesa e norte-americana, respectivamente, e do Almirante Brown, da inglesa (*Memórias da Emília*). Com essa heterogeneidade sociocultural, o autor inicia o leitor mirim no conhecimento e reconhecimento de fatos fundamentais da comunicação verbal, como a existência de diferentes sistemas lingüísticos e de características peculiares do vernáculo, como variedades lingüísticas, o neologismo e a terminologia técnico-científica, responsáveis pela ampliação do léxico na manutenção e articulação do sistema lingüístico.

Em vista disso, com esta comunicação pretendemos mostrar que Monteiro Lobato reproduz, no Sítio do Picapau Amarelo, um microcosmo sociocultural que permite, ainda que na perspectiva ficcional, a constatação da possível e necessária integração das línguas e dos diferentes níveis de linguagem. Para isso, apontaremos alguns dados do vocabulário empregado nas obras *Reinações de Narizinho, Memórias da Emília* e *O poço do Visconde*,

os quais procurarão mostrar a pluralidade de linguagens recriada no Sítio, representativa da heterogeneidade sociocultural de que participam os falantes da vida real.

Partiremos de fatos da língua portuguesa inerentes à própria conjuntura sociocultural da época do autor e que continuam sendo atuais. Falamos da presença da variação lingüística como reflexo das variedades socioculturais que constituem a comunidade lingüística falante do português no Brasil.

Embora impere na comunidade lingüística do universo lobatiano a modalidade culta, expressada sob forma quase que coloquial, dada a espontaneidade de fala e liberdade na escolha das palavras empregadas no discurso, a presença da variedade "caipira" ou rural faz-se notar pela correlação entre dados do léxico e fatores externos ao sistema lingüístico do falante-personagem que os utilizam em sua linguagem.

A personagem Tia Nastácia, no seu conjunto de características socioculturais traz, na linguagem, dados que demarcam lexicalmente sua condição típica de criada e descendente de escravos africanos. Sua presença no universo lobatiano reflete a preocupação do autor em representar as diferentes facetas socioculturais, resgatando o elemento nativo e denunciando seu estado de abandono, tendo a falta de educação formal como seus piores agravantes.

A presença de palavras como **mecê**, **gamelão**, **arranjar**, **reinadeira**, **diabinha**, assim como as expressões **Pelo amor de Deus!** e **Ué!**, constitui traços que refletem o estado sociocultural da personagem cuja origem e permanência nos remetem à própria história da sociedade brasileira. Conforme os pressupostos da Sociolingüística, as palavras acima resultam da ação concomitante de fatores como o social, o cultural e o histórico, determinantes ou condicionadores dessas ocorrências na linguagem da personagem; constituem fatos inerentes às diferenças diastrásticas, diatópicas e diafásicas, apontadas por Coseriu (1980, p. 110).

A inclusão desses dados lexicais na fala de Tia Nastácia é o ponto alto do processo de desautomatização da norma, empreendido por Lobato para a reprodução e valorização da linguagem do segmento social marginalizado e "inculto" da sociedade de então.

Em contraste com o traço "caipira" presente na fala de Tia Nastácia, está a linguagem de Dona Benta, em que predomina a modalidade culta, dados o grau de instrução e o nível sociocultural, principais responsáveis pelas características da personagem. Também contrastando com a variedade lingüística freqüente na fala de Tia

Nastácia e seguindo o modelo da matriarca do Sítio, temos a linguagem dos bonecos Emília e Visconde de Sabugosa, personagens por excelência da literatura infanto-juvenil criada por Monteiro Lobato. No vocabulário utilizado por ambos, é possível encontrar dados essenciais responsáveis pela evolução da língua, como os neologismos difundidos por Emília, e a terminologia técnico-científica, explorada pelo Visconde.

Nas três obras utilizadas como *corpus*, surpreendemos valioso conjunto de neologismos de Emília, construído mediante a criação de *lexias simples, compostas* e *complexas*, segundo definição de Pottier (*apud* Dubois *et alii*, 1978, s. v. "lexia"). A competência lexical da personagem se verifica nas referidas obras pela atualização de palavras como **descomem**, **Vossa Cavalência**, **desarranjada**, **pingos doláricos**, **circo de escavalinhos**, **tortura** e **cortadura**, criadas a partir do processo de formação de palavras por derivação e composição, permitidos pelo sistema da língua. A neologia, o processo de criação de novas unidades na fala de Emília, nem sempre se dá pela criação com base somente na forma, mas também se apoiando no sentido, cujo emprego causa o estranhamento típico do neologismo. É o caso de **tortura**, cuja forma é dicionarizada, porém, com acepções distintas da imposta pela boneca falante ("aflição, violência"). O caráter de inovação se dá pela intenção de Emília de referir-se à má formação de alguma coisa, ou "qualidade, propriedade, estado ou modo de ser", que Cunha & Cintra (1985, p. 95) atribuem a substantivos derivados de nomes abstratos, como **alvura**, **doçura**.

Outro neologismo que se apóia no sentido é a expressão **Vossa Cavalência**, usada pela boneca ao dirigir-se ao disputado cavalinho de pau (sem rabo) que Emília ganhara de Pedrinho numa de suas trapaças. Como se não bastasse a reverência, feita analogamente à expressão **Vossa Excelência**, a personagem dá ao brinquedo o título de **"Barão Cavalgadura Cavalcanti Cavalete da Silva Feijó"** (*Reinações de Narizinho*, p. 109).

Concorrendo com a competência lingüística de Emília, temos no Sítio do Picapau Amarelo a linguagem elaborada do Visconde, cuja dinâmica se serve basicamente da metalinguagem técnico-científica. Como mostra dessa característica na fala da personagem, apontamos algumas unidades lexicais tomadas d'*O poço do Visconde*, obra em que o sabuguinho sábio explora ao máximo sua habilidade didática e lingüística pelo domínio do saber científico. Nesse livro, organizam-se e servem-se mutuamente unidades léxicas técnicas e científicas da Geologia, Geografia, Física, Química e Matemática, entre outras, combinadas com unidades da língua comum, mediante variado conjunto de metáforas.

Dentre os muitos termos técnicos e científicos encontrados, apresentamos alguns como exemplo da competência da personagem lobatiana. São os termos técnicos que designam os processos utilizados na instalação do poço de petróleo do Sítio: **batagem**, **caçambagem**, **encanamento**, **entubação**, **obturação** e **rotação**. Tais termos ou unidades léxicas das línguas de especialidade evidenciam, no nível morfológico, a dependência entre a linguagem técnico-científica e o sistema de criação de palavras da língua comum, mediante o processo de derivação prefixal ou sufixal.

Por outro lado, o mesmo conjunto de termos revela fatos curiosos, como, por exemplo, a mudança de um termo de um universo de especialidade para outro. É o caso da ocorrência de **obturação**, que é comumente empregado na área odontológica ou médica, o que se configura como uma *metaterminologização*, que, segundo Barbosa (1998, p. 34) é a transposição de um termo de uma área de especialidade para outra.

Em termos de abordagem de fatos da língua materna, os vocabulários das personagens Tia Nastácia, Emília e Visconde de Sabugosa, mais que um fator de exotismo e graça, ilustram, mediante a literatura lobatiana, a heterogeneidade e dinâmica reais ainda vigentes no vernáculo.

No tocante ao ambiente periférico da língua, ou seja, à vizinhança com outros sistemas lingüísticos, Lobato, que tinha "uma consciência dividida entre a sedução da cultura ocidental e as exigências do seu povo, múltiplo nas raízes históricas e na dispersão geográfica" (Bosi, 1972, p. 343), oferece exemplos atualíssimos. A interação de diferentes sistemas lingüísticos ou línguas se faz presente através da interpenetração de unidades lexicais oriundas das culturas inglesa, francesa e americana, representadas em diversas circunstâncias.

Em *Reinações de Narizinho*, por exemplo, além da participação de personagens da literatura ocidental, como **Peter Pan**, **Tom Mix**, o **Barão de Münchausen** e outros, temos **La Fontaine**, o consagrado fabulista francês, visitado no "País das Fábulas" pelas crianças do Sítio. É a oportunidade para que Narizinho, que "sabia duas palavras em francês", se aproximasse dele, saudando-o equivocada e graciosamente com um **Au revoir!** e despedindo-se com um **Bon jour!** (p. 139).

O escritor, ainda em *Reinações de Narizinho*, referindo-se ao herói do cinema americano **Tom Mix**, emprega o nome **cowboy**, que tão naturalmente define essa

personagem típica e que hoje, já aportuguesado e grafado **caubói**, integra o léxico da língua portuguesa, inclusive com registro no *Novo Aurélio* (Ferreira, 1986).

Outras personagens da cultura inglesa e americana visitam o Sítio em circunstâncias diversas, em *Memórias da Emília* e *O poço do Visconde*. Em *Memórias da Emília*, temos o almirante **Mr. Brown**, que trouxera um navio de crianças inglesas ao Sítio, para ver o anjinho de asa quebrada e que diz a Dona Benta que o Rei Jorge V achara Emília "um serzinho muito interessante, embora um tanto **shocking** às vezes." Nessa mesma obra, enquanto a caravana de inglesinhos que invadira o pomar do Sítio gritava por **oranges**, Alice (do País das Maravilhas) dizia para Emília que estava achando aquele lugar ainda mais gostoso do que o **Kensington Garden**, de Londres. Pouco adiante, o narrador alterna o discurso com palavras como *marinheiros*, *marujo*, *lobos-do-mar*, *corsário* e **mariners**, referindo-se aos homens do navio denominado **Wonderland**.

N'*O poço do Visconde*, com a chegada de **Mr. Kalamazoo** e de **Mr. Champignon**, o perfurador de poços de petróleo e o químico-geólogo, trazendo o aparato tecnológico necessário para a instalação do poço e exploração de petróleo, no Sítio, chegaram também várias palavras, expressões e até frases da língua inglesa. Dentre elas, selecionamos apenas algumas expressões fixas, por serem estas as mais corriqueiras na comunicação entre falantes aprendizes de língua estrangeira:

> => do inglês:
> **How do you do?**
> **Yes/no**
> **All right!**
> **Hurry up! Hurry up!**
> **Hello!**
> **Go ahead!**
>
> => do francês:
> **Tout passe, tout casse, tout lasse** (famoso verso de Vítor Hugo, pronunciado por Dona Benta, a matriarca do Sítio)

Como vemos, os empréstimos estrangeiros, além do exotismo que dão à linguagem ou de serem "chique", como diz Emília, contribuem para aumentar as possibilidades de articulação da língua, como afirma Alves (1990, p. 5-6), ao considerar que a neologia - o processo de criação lexical - pode ser formada também por "itens léxicos provenientes de outros sistemas lingüísticos".

Em termos de neologismos, ainda é importante ressaltar a dinâmica lingüística registrada na literatura lobatiana, em *O poço do Visconde*, através da integração morfossemântica entre diferentes línguas, como a criação de palavras resultantes da justaposição de elementos de línguas diversas. É o caso da criação de **blowout preventerzinho** (p. 216), registro para fechar "a torneirinha de asneiras de Emília", e **rockefellerzinha**, adjetivo dado por Dona Benta a Narizinho, por querer gastar dinheiro ganho com o petróleo do Sítio para corrigir "tanta pobreza e desgraça na terra"(p. 108).

Como vimos, a linguagem lobatiana funciona em dois movimentos distintos: um interno, articulando aspectos peculiares ao idioma, e outro externo, em que faz interagirem diferentes sistemas lingüísticos, refletindo (ainda que de modo ficcional) uma amostra da face geral da comunicação humana.

Dessa forma, a produção de Monteiro Lobato configura-se leitura de ficção que pode auxiliar o aprendiz da língua no reconhecimento de características fundamentais da natureza e funcionamento da comunicação verbal. Assim, as situações que refletem a coexistência e interação de diferentes sistemas lingüísticos e das variedades de linguagens no universo imaginário lobatiano articulam-se com a complexidade do sistema lingüístico da comunicação real, o que confere à literatura lobatiana lugar especial entre os materiais de leitura que o adulto responsável pela formação do leitor infanto-juvenil pode utilizar como instrumento pedagógico para o ensino de língua.

Referências bibliográficas:

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

AZEVEDO, C. L. *et alii*. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: SENAC-SP, 1997.

BARBOSA, M. A. Terminologização, vocabularização, cientificidade, banalização: relações. *Acta Semiotica et Lingvistica.* São Paulo: 7, 25-44, 1998b.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: Cultrix, 1972.

COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CUNHA, C. F. da & CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Trad. de Frederico Pessoa de Barros *et alii*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa.* 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LOBATO, J. B. M. *Memórias da Emília*. 43.ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.

LOBATO, J. B. M. *O poço do Visconde.* 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1956.

LOBATO, J. B. M. *Reinações de Narizinho.* 50.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NUNES, C. *Novos estudos sobre Monteiro Lobato.* Brasília: Editora da UnB, 1998.

LOBATO: ROMPENDO COM PADRÕES ERUDITOS

Edilma Maria da Luz
(Faculdade de Filosofia do Recife)

Este trabalho procura mostrar, através da análise de textos, um novo caminho criado por Monteiro Lobato na produção literária para crianças, em que o autor usa uma linguagem popular, espontânea e autêntica, sem torna-se pueril, contrapondo-se à linguagem erudita utilizada pela literatura infantil no início deste século.

"não imaginas a minha luta para extirpar a ´literatura´ dos meus livros infantis. A cada revisão nova para novas edições, mato, como quem mata pulgas, todas as ´literaturas´ que ainda as estragam" (Trecho da carta escrita por Monteiro Lobato a Godofredo Rangel – A Barca de Gleyre).

Encontro neste depoimento, feito a Godofredo Rangel a principal característica do escritor Monteiro Lobato, mais precisamente quando ele escreve: "Mato, como mata pulgas, todas as ´literaturas´ que ainda as estragam". Nestas palavras, fica clara a luta do autor pela criação de um novo caminho na produção literária para crianças, cuja proposta é romper com padrões estabelecidos para a formação de textos literários, como: a rima e a métrica usadas nos poemas; a linguagem rebuscada dos textos; os ajustes ortográficos fidedignos ao Português clássico; a puerilidade de alguns textos, entre outros padrões.

Segundo Lobato, estilos não se fabricam, os padrões não se estabelecem por conta de regras, o texto não é algo que se possa produzir de acordo com moldes, mas é coisa viva, é como um filho que tem rosto, olhos, boca, identidade própria.

Muito antes de começar a escrever para crianças, ainda no início do século, Lobato observa e critica os conteúdos e objetivos predominantes, na escola, que era o de formar o cidadão burguês. O próprio Lobato escreve a Godofredo Rangel:

"O mês passado fundei aqui um colégio (...) já inauguramos o externato – o internato fica para o ano que vem. (...) Um colégio que não existe, só para meninos ricos (...) onde só ensinem coisas de rico – esporte, pôquer, bridge, danças, línguas vivas faladas,

elegâncias, pedantismos, etiquetas e as tinturas de literatura, ciência e arte necessárias nas conversas de salão."

Taubaté, 4 abril 1911 (A Barca de Gleyre)

Como vimos, desde 1911, Lobato já se preocupava com a formação da criança e com a literatura que a envolvia, daí a alguns anos, motivado por essa preocupação e pela conversa tida com Hilário Tácito (o autor de Madame Pommery, romance paródia editado por Lobato em 1920) que narrou a história de um peixinho que morrera afogado por não saber mais nadar; Lobato transforma a narração de Tácito em um conto para crianças, dando-lhe o título de "A história do peixinho que morreu afogado"[1]. Para daí, lançar, no mesmo ano, seu primeiro livro para crianças em formato de álbum, com ilustrações coloridas, intitulando "A menina do narizinho arrebitado".

Com esta obra Lobato se afina com o contexto de vida da criança, resgatando sua fala, suas brincadeiras e se fazendo "usuário – escritor" de uma linguagem coloquial. Isto, numa época em que a literatura infantil é utilizada para difundir conceitos e posições da classe burguesa, com finalidade de traçar um perfil de criança comportada, obediente, que nunca contesta, nem reivindica nada. Com objetivos unicamente pedagógicos, a literatura era usada para controlar as emoções infantis e para mostrar à criança o quanto ela era "inferior" e que para superar essa "inferioridade" deveria deixar-se recuperar pelo adulto.

Neste momento, Lobato representava uma novidade no campo da literatura; ele perseguia um tipo de linguagem enxuta, simples, irônica, onde apenas o essencial permanecia, conseguindo falar à imaginação das crianças e consequentemente despertar nelas o gosto pela leitura. Lobato mostra o livro à criança não apenas como instrumento de disciplina, mas como abertura para um mundo maravilhoso, com múltiplas possibilidades de leituras, suas histórias são contadas sempre do ponto de vista da criança, são cheias de recordações da infância do próprio Lobato e altamente imagéticas. Graças a sua tendência de pintor, ele dá enorme visualidade aos personagens e cenários, provocando no leitor uma interação viva e real ao "entrar" na história.

Manusear Lobato, lê-lo é passear em um vasto e agradável ambiente natural, é conhecer o Brasil nas suas entranhas, é descobrir a "cara" do povo brasileiro, seus anseios, seus medos e dificuldades; sua fala, suas crendices, suas alegrias... Ao invés de copiar regras e padrões eruditos, Lobato contraria a elite intelectual, criando uma nova

linguagem na produção literária infantil. E o faz com princípios verdadeiramente brasileiros, ressaltando os diversos aspectos do nosso Brasil, ele mostra à criança o universo popular, representado pelo Sítio do Picapau Amarelo e suas personagens, para depois, apresentar a nossa meninada os caminhos da cultura mundial, como a Grécia Antiga, em “Os doze trabalhos de Hércules”.

A seguir podemos constatar alguns exemplos literários infantis, veiculados no início deste século, como o poema de Guilherme de Almeida (1941).

O sonho de Marina

Todos sabem que Marina
é muito boa menina,
embora tal não pareça,
porque é um pouquinho travessa...
Estudiosa, comportada,
anda sempre muito asseada,
ouve a mamãe, não reclama,
vai cedinho para a cama.
(...)[2]

Este texto expõe exemplos de qualidades, sentimentos, atitudes e valores expressos pela classe burguesa e que deveriam ser interiorizados pelas crianças, transformando o poema em veículo de conselhos, ensinamentos e normas comportamentais.

Muitos textos desta época mostram claramente a obediência, a aplicação nos estudos, a dedicação à família e o cumprimento às normas estabelecidas pelas ideologias da classe dominante, ao mesmo tempo que difundem modelos de língua erudita, onde também podemos constatar essas mesmas características nos textos de Júlia Lopes de Almeida:

A Carta

Natal, 9 de Janeiro

Minha boa Olímpia

Depois que partiste, quem administra os meus estudos é a nossa querida irmã Alice.

Em obediência ao bom regime estabelecido em casa de mamãe, continuo a levantar-me às seis horas da manhã. Depois de tomar o meu banho frio e de arrumar o meu quarto, visto – me, almoço e saio para o colégio; antes de sair, porém, examino sempre a bolsa, verificando se está tudo em ordem. Por isso levo sempre bem acondicionados os livros, os cadernos, o lápis, a pena, a tesoura, a borracha e a merenda. Os bons exemplos que recebi de ti e de Alice fazem-me cuidadosa e previdente. Percebo que nossos pais estão satisfeitos comigo, e isso basta para fazer a minha felicidade!

Vou sempre muito contente para a escola e sei por quê! É porque levo as minhas lições bem sabidas e considero a minha professora como uma amiga a quem a minha presença vai dar prazer.

E como é paciente a minha professora! Também por isso todos nós lá no colégio a amamos muito. Às vezes é certo que a fazemos exasperar-se... há crianças tão endiabradas! Com a sua voz já enrouquecida, ela grita, zanga-se, mas... nunca a sua mão ameaçou ninguém nem de um beliscão! A verdade é que bem os merecemos às vezes! Também, quando ela faz uma preleção, é tal o nosso silêncio que, ao terminá-la, ela olha para a gente com um daqueles sorrisos que parecem dizer: Obrigada!

Tive hoje excelentes notas em todas as matérias, e por isso voltei radiante para casa, e foi com imenso júbilo que beijei a nossa adorada mãe.

Escrevo-te às sete horas da noite; vou fechar esta carta para estudar um pouco, bem sabes que tenho ordem de ir para a cama às oito horas. A este método inalterável que tenho para tudo, é que devo o Ter tão boa saúde e tanto sossego, e é ainda devido a ele que posso dizer: empreguei bem o meu dia, estudei, brinquei e vou adormecer com a consciência tranqüila.

Boa noite, minha querida irmã! Tua Isaura[3]

A obediência aparece no texto quer em forma de comportamento humano, quer em forma de padrões lingüisticos, o que vem a reforçar uma pedagogia bastante difundida na época: A formação do estilo pela assimilação dos autores,[4] que tinha como principal pretensão, aprimorar a língua pela exposição aos “bons” textos.

Dessa forma, além de pregar exemplos de qualidade, sentimentos, atitudes e valores, a criança também deveria incorporar diante destas leituras, o rebuscamento e o academicismo da linguagem.

Contrapondo-se a esta linguagem e a ideologia veiculada nestes textos, Lobato abre caminho para um novo tipo de texto literário infantil, usando uma linguagem simples, espontânea e autêntica, sem tornar-se pueril:

Em férias

Quando naquela tarde, Pedrinho voltou da escola e disse a Dona Tonica que as férias iam começar dali a uma semana, a boa senhora perguntou:

- E onde quer passar as férias deste ano, meu filho ?

O menino riu-se.

- Que pergunta, mamãe! Pois onde mais, senão no sítio de vovó.

Pedrinho não podia compreender férias passadas em outro lugar que não fosse no Sítio do Picapau Amarelo, em companhia de Narizinho, do Marquês de Rabicó, do Visconde de Saburgosa e da Emília. E tinha de ser assim mesmo, porque Dona Benta era a melhor das vovós; Narizinho, a mais galante das primas; Emília, a mais maluquinha de todas as bonecas; o Marquês de Rabicó, o mais rabicó de todos os marqueses; e o Visconde de Sabugosa, o mais "cômodo" de todos os viscondes. E havia ainda tia Nastácia, a melhor quituteira deste e de todos os mundos que existem . Quem comia uma vez os seus bolinhos de polvilho não podia nem sequer sentir o cheiro de bolos feitos por outras cozinheiras.

Pedrinho tinha recebido carta de sua prima, dizendo: "Nosso grupo vai este ano completar século e meio de idade e é preciso que você não deixe de vir pelas férias a fim de comemorarmos o grande acontecimento".

Esse século e meio de idade era contado assim: Dona Benta, 64 anos, tia Nastácia, 66; Narizinho, 8; Pedrinho, 9. Emília, o Marquês e o Visconde, 1 cada um. Ora, 64 mais 66 mais 8 mais 9 mais 1 mais 1 mais 1, fazem 150 anos, ou seja, um século e meio.

Logo que recebeu carta, Pedrinho fez a conta num papel para ver se a pilhava em erro; mas não pilhou.

- É uma danada aquela Narizinho! – disse ele. – Não há meio de errar em contas.[5]

O texto assume uma postura aberta, evidenciando a autonomia da criança, quando a mãe de Pedrinho o consulta sobre as suas férias e respeita sua decisão em ir para o sítio, a falta de cerimônia de seus personagens e a ausência de preconceito em relação à mulher são registradas pela exaltação à inteligência de narizinho em relação à

matemática , as crianças levam sempre a melhor, fazendo descobertas através da interação entre elas e o objeto de conhecimento.

Neste fragmento da gramática da Emília, fica expresso no próprio texto a rejeição do autor pela linguagem padrão.

"- Não mexa, Emília! – gritou narizinho – não mexa na Língua, que vovó fica danada...

- Mexo e remexo! – replicou a boneca batendo o pezinho e foi e abriu a porta e soltou o **neologismo**, dizendo: - Vá passar entre os vivos e forme quantas palavras novas quiser. E se alguém tentar prendê-lo, grite por mim, que mandarei o meu rinoceronte em seu socorro."
(...)[6]

Concluindo, a literatura abre as portas à criatividade, ao imaginário e ajuda a criança a resolver seus "problemas" através do mito. Libera o espírito de leitor e leva – o a aproximar – se das perguntas sem respostas, do não dito, que "aparece" nas entrelinhas do texto, o que possibilita ao leitor o autoconheimento e o conhecimento do mundo. Daí que toda literatura verdadeira têm o propósito múltiplo no que diz respeito ao preenchimento das nossas "faltas" e da nossa intenção educativa. Lobato por ser um autor que rompe com a literatura tradicional, dá início a uma obra repleta de possibilidades para uma leitura plural. Ainda no início deste século, seus livros falam de natureza, personagens maravilhosos, animais falantes e de crianças, tornando-se aliados delas, e dando-lhes a palavra sempre; ao mesmo tempo, salienta a capacidade de rebeldia, criação e independência da criança.

Notas:

1- Segundo a pesquisadora do museu Monteiro Lobato, Hilda Villela Merz, Jamais foram localizadas cópias deste texto.
2- Texto de Guilherme de Almeida. O sonho de Marina. 6 ed. São Paulo, melhoramentos, 1941.
3- Zilberman, Regina / Lajolo, Marisa. Um Brasil para crianças 3 ed. São Paulo, Global universitária, 1988.
4- Manual de adoção larga nas escolas sob o título “A formação do estilo pela assimilação dos autores, do francês Antônio Albalat, traduzido em 1912, por Cândido de Figueiredo.
5- Lobato, Monteiro. O saci, Editora Brasiliense, (livros infantis de Monteiro Lobato) P.7. São Paulo. 1985.
6- Trecho extraído do livro: Emília no país da gramática. 21 ed. Brasiliense, P. 106. São Paulo. 1978.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, Carmem Lúcia de. Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia / Carmem Lúcia de Azevedo, Maria mascarenhas de Rezende Camargos, Vladimir Sacchetta. Editora Senac. São Paulo, 1977.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil – Teoria e Prática, São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa e Zilberman, Regina. Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias, São Paulo: Ática, 1994.
- LOBATO, Monteiro. O Saci. São Paulo. Editora Brasiliense. 1985
- LOBATO, Monteiro. Emília no país da gramática. São Paulo. Editora Brasiliense. 1978.

LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO

Adriana Silene Vieira
Doutorado - IEL - UNICAMP

Vemos, na correspondência de Lobato, diversas referências a suas leituras e também algumas metáforas dadas por ele ao ato de ler. Algumas destas metáforas representam o livro enquanto *objeto*, e o ato de *ler* como *dar vida* ao texto, ultrapassando a mera decifração do código escrito. Desse modo, Lobato cria motivações para a leitura, apresentando-a como um ato prazeroso.

Aparentemente, o projeto lobatiano de uma literatura infantil tem suas raízes na experiência de Lobato enquanto leitor, recuperando suas leituras de menino e de rapaz. Entre suas impressões de leitura, merecem destaque seus comentários acerca do livro *Robinson Crusoé*, como a carta de 6/5/1911, dirigida a G. Rangel:

> *Tens uma impressão do* Robinson *que é também a minha, com a diferença que* ***nunca o reli – nem relerei****. Ganhei-o de presente num memorável dia de Natal e li e reli aquilo com um deleite inenarrável.* ***Conservo essa impressão infantil com o carinho com que um poeta deve conservar a sua primeira produção****. Que maravilha não será o* Robinson *para a formação do caráter dum menino inglês, que cedo vai para as Índias, a Austrália,* ***construir uma vida de que Robinson é o espelho****! Para nós não é tanto, porque não temos Índias para ir – somos ostras.*[1]

Quinze anos depois, em 1926, tendo já publicado vários livros infantis, o autor volta a comentar sua primeira impressão a respeito do mesmo livro.

> *Ando com idéias de entrar por esse caminho:* ***livros para crianças****. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo.* ***Lembro-me de como vivi dentro do*** **Robinson Crusoé** ***do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar****. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no* Robinson *e n*' Os Filhos do Capitão Grant.[2]

[1] LOBATO, Monteiro.*A Barca de Gleyre*, V. I, p. 304. Grifos nossos.

[2] LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*, V. II, p. 292-3. Grifos nossos.

Se em 1911 Lobato compara o livro a um *espelho* ao afirmar que a vida de Robinson poderia ser um espelho para seu leitor, na carta de 1926, ele usa o verbo *morar* para expressar a relação entre leitor e livro. A idéia de espelho[3], postulando a identificação entre leitor e leitura, retoma a idéia da *catarse*. Por outro lado, o uso do verbo *morar*, apresenta o mundo do texto como um espaço, lugar definido, de forma que a leitura possa ser vista como um *transporte*, semelhante ao que viriam a fazer as personagens do Sítio, usando o pó de pirlimpimpim e o "faz-de-conta". Além disso, nessas metáforas, o mundo da leitura é apresentado como um mundo paralelo ao do leitor, com personagens e fatos com os quais ele pode identificar-se.

Ao retomar suas primeiras impressões de leitura e nelas inspirar sua literatura infantil, Lobato aponta para o fato de que, na criança, os conceitos ainda não estão formados como os do adulto.[4] Essa concepção da criança como um ser em formação, por isso receptivo, é retomada várias vezes pelo autor, como por exemplo na já citada carta de 1926, na qual o escritor caracteriza os adultos como *"seres sem graça"*, pelo fato de não estarem abertos a novas idéias.

Depois de vários anos, em 1943, sendo já um escritor de sucesso entre as crianças, Lobato volta a comentar sua leitura do *Robinson Crusoé.*

> *Vim do Otales. Anunciou-me que com as tiragens deste ano passo o milhão só de livros infantis. Esse número demonstra que* ***meu caminho é esse*** *— e é o caminho da salvação. Estou condenado a ser o Andersen desta terra — talvez da América Latina (...)E isso não deixa de me assustar,* ***porque tenho bem viva a recordação das minhas primeiras leituras.*** *Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o* Robinson *inteirinho — o meu* Robinson *dos onze anos. A receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo* ***(...) Ah Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança "um adulto em ponto pequeno", é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno***.[5]

---

[3] A metáfora do espelho é freqüente na literatura, inclusive na infantil. Para ficarmos só nessa, vale lembrar Lewis Carrol (*Alice Through the Looking Glass)* onde o espelho é representado de forma fantástica, como representação de um mundo paralelo ao real, com o qual o sujeito se identifica, chegando a confundir-se com ele.

[4] Noção essa também expressa em GAARDEN, Jostein. *O mundo de Sofia (*São Paulo, Cia das Letras, 1995), quando o narrador comenta o fato de que para a criança tudo é novo: *"Para as crianças, o mundo – e tudo o que há nele – é uma coisa nova; algo que desperta a admiração. Nem todos os adultos vêem a coisa dessa forma."* (p. 30).

[5] Ibidem, p. 347-8. Grifos nossos.

Sendo assim, podemos afirmar que, ao retomar suas primeiras leituras, Lobato continua expressando sua preocupação com a formação das crianças brasileiras, frisando como sempre a *"receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões"*. Dessa forma, Lobato ressalta a diferença da criança em relação ao adulto, pelo fato de, ao contrário deste, ainda não possuir conceitos formados, sendo ainda possível, através de seus livros, passar a ela sua ideologia.[6]

Além das leituras infantis do *Robinson Crusoé,* Lobato aponta também a importância de outras leituras para sua formação como escritor. Em carta de 7/4/1946, dando conselhos a Hernani Ferreira, outro escritor, Monteiro Lobato usa de imagens concretas e "emilianas" para o ato de ler, configurando-se uma nova metáfora para a ação. Se *ler* antes tinha o sentido de *espelhar-se* ou *morar*, agora aparece com o sentido de *atrair*:

> *"Quanto aos livros a recomendar... Que coisa difícil! Para cada temperamento, para cada personalidade que somos, tais os livros. Eu já disse não sei onde, que temos de ser ímãs; e passar de galopada pelos livros, com cascos de ferro imantado, para irmos atraindo o que nas leituras nos aproveite, por força de misteriosa afinidade com o mistério interior que somos.* ***Ler não para amontoar coisas, mas para atrair coisas****. Não coisas escolhidas conscientemente, mas coisas afins, que nos aumentem sem o percebermos. (...)*
>
> *Mas acho que deve ler a Coleção Espírito Moderno, da Editora Nacional. São obras bem escolhidas, em que há muita coisa que os nossos cascos imantados atrairão.*
>
> ***Talvez o que você goste em mim seja isso – essa coleta que em inumeráveis leituras, desde mocinho, meus cascos fizeram instintiva ou inconscientemente. E como o método deu resultado para mim, bem possível que também o dê para você, que tem muitas afinidades comigo.(...)***
>
> *Em suma: é preciso que você passeie pelo pensamento escrito dos grandes homens, das grandes inteligências, não para acumular como um museu o que eles dizem, mas para ir assimilando umas essências afins e construtoras do teu Ego mental.(...)*
>
> *Resumirei dizendo: crie um instrumento de expressão; estilo; e aprenda a pensar por si. O resto vem por si.* [7]

Lobato ressalta, no trecho citado, a valorização da leitura como subsídio para a *escrita*. Assim, o autor, que classifica a leitura infantil como espontânea e lúdica, nesta

---

[6] Com relação a esse aspecto, ver VASCONCELOS, Z. M. *O Universo ideológico na obra infantil de Monteiro Lobato.* Santos, Traço Editora, 1982.

[7] Apud FERREIRA, Hernani, "O Lobato que conheci" In: *Boletim Bibliográfico da Biblioteca Municipal Mário de Andrade.* N. 32. Grifos nossos.

carta de 1946, dirigida a Hernani Ferreira, destaca também o papel da intuição dentro de seus métodos de trabalho e a identificação dos textos lidos por ele com suas próprias idéias.

O caráter harmônico que podemos atribuir a este conjunto de metáforas lobatianas de leitura se confirma e se enriquece em outros momentos de sua correspondência. Vejamos agora outras metáforas para o ato de ler, expressas pelo autor em cartas de sua juventude, quando ainda estudante de Direito.

Em carta de 1903, temos uma metáfora que representa o ato de ler como *despertar* algo adormecido:

> *Sobre a cama dormiam um Flaubert e um Coelho Neto. Não os despertei.*[8]

Assim, despertar Flaubert ou Coelho Neto seria uma ação com duplo sentido. O primeiro, literal, de tirar os livros de cima da cama. O segundo, metafórico, seria "despertar o texto através da leitura", sentido que aqui mais interessa, por representar a relação lúdica do autor com os livros, e apresentar semelhanças com a imagem das personagens fugindo do livro da Carochinha[9]. Dessa forma, *ler* como *despertar* assemelha-se a *ler* como *libertar*, possuindo ambas as metáforas a conotação de que um texto lido é um texto vivo.

Ainda em carta de 1903, o jovem Lobato descreve as leituras suas e dos companheiros do Minarete, as quais eram feitas em voz alta e por isso compartilhadas entre eles. O registro de tal forma de leitura pode ser observado no trecho a seguir, tirado de uma nota de rodapé d' *A Barca de Gleyre* na qual o escritor afirma que ele e seus amigos personalizavam os heróis do romance *Tartarim de Tarascon:*

> *Porque todos nós andávamos cheios do* Tartarim de Tarascon *de Daudet e cada um personalizava um dos heróis do romance.*[10]

Também do ano de 1903 é o trecho de carta abaixo, onde observamos a forma lúdica como Lobato comenta Nietzsche. Segundo seu texto, da mesma forma que liam em voz alta a obra de Daudet, Lobato e seus companheiros do Minarete poderiam teatralizar os textos

[8] LOBATO, M. *A barca de Gleyre,* V. I, p. 21.

[9] LOBATO, M. *Reinações de Narizinho,* p. 11.

[10] LOBATO, M. *A barca de Gleyre,* V. I, p. 25. Tirado de nota de rodapé.

do filósofo alemão, trazendo-os, de forma particular, para o ambiente brasileiro, tal qual aconteceria mais tarde com as leituras do Sítio do Picapau Amarelo.

> *Andamos agora cheios de projetos grandiosos. Em janeiro vamos nos meter pelos sertões da Mantiqueira para apalpar o terror cósmico e ler Nietzsche berradamente do alto das massaranduvas. E panteizar.*[11]

Salienta-se, assim, que a concepção lobatiana de leitura manifesta variantes expressas por metáforas tão concretas quanto as representações encontradas em sua obra infantil. Tais metáforas de leitura do Lobato menino e jovem ficaram na lembrança do adulto escritor.

Com a apresentação de tais metáforas, ressalta-se o fato de Lobato ter sido, antes de escritor, um grande leitor que, desde menino e de forma prazerosa, soube aproveitar as informações presentes na tradição. Absorvendo das leituras o que lhe interessava mas, sobretudo, analisando a si mesmo como leitor, Lobato pôde criar seu próprio estilo e estabelecer o projeto que legou às novas gerações.

[11] *Ibidem*, p. 36.

A INTERTEXTUALIDADE COMO PRODUÇÃO DE LEITURA EM *FITA VERDE NO CABELO*

Maria de Fátima Cruvinel (UFG)
Marisa Martins Gama Khalil (UNIR)

... a história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento.
Octavio Paz

Entender o texto como espaço no qual entram em conjunção diversas superfícies textuais pressupõe uma compreensão de discurso que se configura como uma rede de relações com outros contextos e outras estruturas discursivas; a recepção do texto, portanto, se redimensiona ampliando a concepção de leitura.

Nos estudos sobre intertextualidade, o conceito do verbo "ler" é revisitado e, assim, volta a significar também "colher", "recolher". Desta forma, leitura e escrita tornam-se cúmplices do mesmo projeto. Revendo de forma sincrônica o passado e o presente pelas leituras da literatura, da cultura e da História, o autor passa a inscrever seu texto no estatuto da "escritura-leitura". Os caminhos de leitura do autor, no texto, podem ser expostos de maneira mais explicitada ou apenas sugerida, desvelada sub-repticiamente. Nesse sentido, entende-se que o desvendamento do processo intertextual pressupõe a recepção, uma vez que a decodificação dos textos superpostos no intertexto depende do repertório cultural e literário do leitor.

O presente ensaio tem como proposta a análise do discurso intertextual no conto "Fita Verde no cabelo", de João Guimarães Rosa, observando o diálogo deste com a história "Chapeuzinho Vermelho", de Charles Perrault, e com outras superfícies textuais. Nessa perspectiva, entende-se estar ampliando a experiência do leitor, e conseqüentemente a fruição com a prática da leitura.

Invariavelmente o primeiro contato do leitor com o texto se dá através da leitura do título. Assim, "Fita-Verde no cabelo" não instaura de imediato a relação com "Chapeuzinho Vermelho"; a intertextualidade ainda se mantém mascarada. Mas, já no subtítulo, "Nova velha estória", o autor intencionalmente anuncia o diálogo que se estabelecerá entre modernidade e tradição, prenunciando o jogo dialógico que fundamenta toda a narrativa que se segue, além da tipologia textual em que se circunscreve o texto — trata-se de uma "estória". Nesse

conjunto de título e subtítulo, conforme os diversos efeitos de intertextualidade, configura-se no primeiro uma alusão morta, e no segundo uma alusão viva.[1] Aqui ocorre a manifestação do outro na cadeia discursiva, num processo que expõe a não unicidade do sujeito, o que se constitui num caso de heterogeneidade mostrada.

Já na primeira linha confirma-se a modalidade narrativa nos moldes da tradição: *Havia uma aldeia em algum lugar*. Tem-se aí a velha fórmula introdutória das narrativas originárias do imaginário popular, o mágico "Era uma vez, num reino distante...", recriada formalmente, mas cujo efeito de sentido é o mesmo da tradição, a eternidade atemporal de agora e de sempre e a "terra-de-niguém" do inconsciente coletivo, marcadas pelo verbo no pretérito imperfeito e pelo uso do artigo e pronome indefinidos. Em Perrault, versão da qual se aproxima mais o conto literário de Guimarães, a história se inicia com *Havia, numa cidadezinha.,* coincidindo com o início de "Fita-Verde no cabelo"; entretanto, o autor contemporâneo reforça essa fórmula mítica com as expressões *nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.* Guimarães resgata a forma verbal no imperfeito do texto de Perrault e, consequëntemente, de toda a tradição narrativa oral, circunstanciando as ações num tempo *durativo* — ao falar de algo que acontece no passado, sem indicar um tempo preciso, de forma que o início e o final da ação permanecem ignorados — e *iterativo* — ao falar de algo que se repete. Com esse recurso, o contista assegura à enunciação um caráter de ambigüidade e, ao mesmo tempo, universalidade, características da narrativa primordial. E é *a ambigüidade desse tempo verbal que o torna extremamente adequado à narração de sonhos e pesadelos*[2] , cujo formato não difere da estrutura arquetípica que ecoa não só no conto em questão, mas em qualquer narrativa literária, atestando sua natureza intertextual.

E no segundo parágrafo, quando já não é mais possível questionar a fonte, o contista mineiro repete o mesmo modelo, agora liricamente estilizado, *tudo era uma vez*, cujo efeito de sentido alcança uma outra significação, ampliando a fórmula inicial, porque não se refere apenas à temporalidade e à espacialidade, mas à personagem enquanto sujeito transgressor, como se evidenciará mais adiante na narrativa.

Outra marca dialógica com a tradição, seja com a oralidade ou com o conto de Perrault, e que referenda o caráter mítico das narrativas primordiais, é a apresentação da personagem por um codinome relacionado a um atributo ou a um acessório.[3] São exemplos clássicos do primeiro procedimento "A Gata Borralheira", "O Pequeno Polegar", "Branca de Neve"; e do segundo "O Gato de Botas", "Pele de Asno", e os contos em análise.[4] Em

“Chapeuzinho Vermelho”, a menina recebe esse nome, conforme explicita o compilador, por causa de um capuz que a avó lhe dera:

> “ uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, sua avó lhe mandou fazer uma capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho.”

Em “Fita-Verde no cabelo”, a personagem também é nomeada por um acessório que a identifica, contudo, não parece interessar à enunciação a origem do nome, senão o sentido que ele carrega, como se perceberá no decorrer da análise. E, igualmente nos dois contos, não é o nome das personagens que se dá a conhecer ao leitor em primeira mão, mas um atributo físico, no caso do texto do autor francês, e psicológico, no texto do autor brasileiro. Neste último, na caracterização da menina, o narrador enfatiza a diferença desta em relação às demais personagens: *Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto*, distanciando-a, também, do protótipo da heroína tradicional. O atributo eufórico, comum na tradição, aparecerá somente num segundo momento: *Fita-Verde partiu, sôbre logo, ela a linda, tudo era uma vez.* Colada a esta euforia, porém, percebe-se uma conotação irônica, porque a expressão que encerra essa caracterização resgata a fórmula tradicional, mas ao mesmo tempo recria-a, acrescentando o *tudo* e desencadeando um novo efeito de sentido, o de que em lugar da personagem-protótipo tem-se uma nova personagem constituída pela apropriação-transgressão da velha na nova história.

Não se pode negar que não haja o caráter transgressor na categoria da heroína, tanto numa história quanto na outra. Todavia, enquanto no caso da personagem francesa a constituição desta transgressão se dá apenas no plano das ações, por exemplo, quando Chapeuzinho se detém, a caminho da casa da avó, para conversar com o lobo, no caso da personagem brasileira, não é somente através de seus atos que a transgressão se manifesta, mas sobretudo pela construção da personagem que se configura como um fazer em processo, permeado de lacunas, evidenciado pelo discurso do narrador.

Além de declarar que a menina não tem juízo, as expressões *a que por enquanto* e *fita verde inventada no cabelo* reiteram o caráter processual, esférico e lacunar da personagem. Tanto a desconstrução sintática na primeira expressão quanto o adjetivo *inventada* da segunda reforçam a perspectiva “em curso” da constituição da personagem, bem como da efabulação do texto. O ato de inventar é próprio do ato de criar, mas assim discursivizado, tem seu sentido ampliado e revigorado. Tomado na acepção de “urdir”, “tramar”, o verbo inventar corrobora tanto a constituição esférica da personagem, contrariando a tradição, quanto a

manifestação da intertextualidade no engendramento da nova narrativa. A negação da personagem-tipo da narrativa tradicional destaca-se na substituição do chapéu vermelho pela fita verde. A expressão "fita verde" confirma a concepção de personagem em situação de processo, não só pela acepção de cordão umbilical que a palavra "fita" assume na narrativa, mas também pela sua cor "verde" que, no senso comum, aponta para o sentido de não-madurez. A metáfora do movimento de amadurecimento corresponde ao caminho percorrido pela menina, no qual alguns índices de transformação são evidentes: *Mas agora, Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada.* Ou na passagem: *Fita-Verde mais se assustou, como se fôsse ter juízo pela primeira vez.*

Se, no trabalho de constituição da personagem, Guimarães nega a tradição, no plano das ações dessa mesma personagem, a reafirma, na medida em que tematiza a iniciação, recolocando em cena um percurso temático arquetípico, o rito de passagem. Este rito pode ser lido, por exemplo, como indicador da primeira experiência sexual vivida por uma personagem feminina, em "Chapeuzinho Vermelho"; e da primeira experiência com a morte, em "Fita Verde no cabelo". [5] Neste último caso, considerando que se trata de uma questão existencial que independe de gênero, entende-se que a personagem feminina é mantida para guardar similitude com o texto primordial.

Observando o percurso realizado pelas duas personagens, tem-se semelhanças e diferenças no diálogo entre os textos, algumas fundamentais para a configuração de sentidos que cada um vai delineando. Ambas as personagens saem com a mesma finalidade: visitar a avó doente, levando-lhe alimento.[6] Mas, diferentemente de Chapeuzinho, Fita-Verde leva consigo um cesto vazio, o que reafirma a incompletude da personagem.

O sujeito, na obra de Guimarães Rosa, é marcado pela incompletude, ou seja, não se constrói pelo "é", mas pelo "sendo", e esse processo de construção se constitui principalmente pela intervenção do outro. Há uma passagem de *Grande Sertão: Veredas* que ilustra com propriedade a permanente relação entre subjetividade e alteridade: *O senhor ... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.*[7] Essa concepção encontra-se evidenciada na visão bakhtiniana de linguagem: *A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.*[8]

Seguindo o percurso narrativo, espera-se que Fita-Verde encontre o lobo, como ocorre com a personagem de Perrault, porém tal seqüência do hipotexto[9] é subvertida, uma vez que a

personagem de Guimarães não se depara com o lobo: *o lôbo nenhum, desconhecido nem peludo*. E, por isso, ela diz a si mesma o que responderia ao animal: — *"Vou à vovó, com cêsto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou"*. Essa é mais uma artimanha do autor para recuperar a voz do texto original e alimentar o processo de distanciamento e aproximação efetuado pela criação intertextual, que ora mascara ora revela sua fonte, num permanente jogo entre subjetividade e alteridade. Nessa mesma perspectiva de trama textual calcada em correspondências, Guimarães ousadamente transfere propriedades do lobo para a menina, estabelecendo o duplo e carnavalizando a ordem da tradição: (Fita-Verde) *estava suada, com enorme fome de almôço.* Aí não ocorrem proibições, mas a suspensão de leis, que se opera por meio de deslocamentos, interversões e inversões, procedimento que Bakhtin denomina carnavalização. O princípio carnavalizador consiste na reformulação do mundo pelo discurso, através da qual o posto é deposto, de tal maneira que o já conhecido é apresentado sob novas focalizações.

O contista contemporâneo opera a recriação também na delegação de vozes narrativas, transferindo falas originalmente da personagem para o narrador, e com isso descortinando o duplo próprio do jogo entre subjetividade e alteridade, como é o caso da passagem em que há referência ao moinho:

> "— É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo."(CV)
>
> "A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são." (FV)

Ao lidar com o deslocamento de vozes, engendrando a interversão da situação enunciativa, o narrador revê o texto anterior e evidencia a polifonia discursiva. Este narrador, que é de terceira pessoa, ao usar o plural coloquial na expressão "a gente", aproxima-se, neste momento, da categoria da personagem, assumindo a "visão com", o que contraria a onisciência própria do foco narrativo dos contos de fada. Com essa estratégia, o narrador traz o leitor para o circuito diegético, estabelecendo, assim, um contrato de cumplicidade com o intuito de validar sua narração, e de tornar possível o reconhecimento da manifestação intertextual em jogo.

No trecho anteriormente citado, atestando a riqueza do conto rosiano enquanto manifestação intertextual, há que se ressaltar a imagem do moinho. Com esta imagem, "Fita Verde no cabelo" não se remete apenas ao texto de Perrault, mas, declaradamente, dado o valor que ela assume neste discurso, *depois daquele moinho, **que a gente pensa que vê**, e das horas, que a gente não vê que não são* (grifos nossos), recupera uma das maiores referências

narrativas da literatura universal, *Dom Quixote* de Cervantes, uma obra igualmente recriada da oralidade. Ao dialogizar com outro hipotexto, Guimarães comprova, diegeticamente, que *a palavra literária não é um ponto, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras.* [10]

O diálogo com *Dom Quixote* não se restringe apenas ao plano lexical, mas alcança uma força significativa no plano discursivo, corroborando o efeito de sentido que integra o novo texto. A personagem Dom Quixote encarna o herói que parte em busca do sentido da existência; Fita-Verde, em seu percurso iniciático, depara-se com a morte, *o impulso mais forte, nas reflexões sobre a vida*.[11] Outro componente da constituição do anti-herói cervantino, a loucura, é sutilmente resgatado também na constituição da personagem rosiana. A "loucura" de Fita-Verde encontra-se disseminada no texto, como se pode perceber na passagem: *E ela mesma resolveu escolher tomar êste caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso*.

O plano onírico não se limita apenas às ações da personagem, mas invade o nível sintático, provocando, como é comum na carnavalização, a hibridização declarada dos gêneros:

> "Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeiínhas flôres, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente."

Observa-se, neste trecho, que elementos como avelãs, borboletas e flores, que compõem a cena original, são resgatados, mas numa nova configuração estilística. E não há apenas o resgate dos elementos, mas também da ordem como eles aparecem na narrativa de Perrault. Guimarães parte da assimilação de enunciados pré-existentes para trabalhar com a transformação dos mesmos, redimensionando a sua significação. Nesse sentido, *os fragmentos intertextuais vão jogar com a sua ambigüidade, e vão lançar para o contexto um feixe de virtualidades combinatórias*.[12] É exatamente o jogo combinatório com a caracterização sinestésica dos elementos e com a camada sonora que permite ao lírico infiltrar-se espaçosa e ludicamente no narrativo, desencadeando a interdiscursividade. A sinestesia pode ser verificada no imbricamento de ações e atributos da menina, das avelãs, das borboletas e das flores. Mais uma vez, como na combinação que culmina na expressão *caminho louco*, há uma sobreposição de sentidos, envolvendo a personagem e as flores, na

passagem *as plebeiínhas flôres, princesinhas e incomuns*, que encerra também um paradoxo, reforçando a complexa constituição da personagem e o tom lírico do conto.

O lirismo anunciado na narrativa de Perrault através de um modesto jogo sonoro, entrevisto em algumas passagens e sobretudo na moral, é deflagrado na narrativa de Guimarães que, lançando mão da paronomásia, promove um ousado arranjo de ritmos e sons. As duas passagens abaixo ilustram os movimentos do processo intertextual, repetição, transformação e diferença, operados pelo contista contemporâneo:

> "O lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.
> — Quem está aí?
> — É sua neta, Chapeuzinho Vermelho — disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você." (CV)

> "Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:
> — '*Quem é?*'
> — '*Sou eu...*' — e Fita-Verde descansou a voz. — '*Sou sua linda netinha, com cêsto e pote, com a fita verde no cabelo ,que a mamãe me mandou*'." (FV)

O clássico diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e sua pretensa avó é recriado pelo contista brasileiro, sobretudo porque no hipertexto a avó não é o lobo disfarçado. Ele mantém a mesma estrutura conversacional, marcada nas perguntas pelas interjeições, quando a neta se refere às partes do corpo da avó, porém, a qualificação dada pela menina a estas partes altera-se, descortinando o novo sentido da nova velha estória. Não é à toa que o convite que a avó faz a sua neta, no início do diálogo, provoca um estranhamento: — "*Puxa o ferrôlho de pau da porta, **entra e abre**. Deus te abençoe.*" (grifos nossos) decorrente da inversão que mais uma vez reitera a intenção carnavalizadora da escritura. As inversões e deslocamentos efetuados pelo procedimento carnavalesco o aproximam do estranhamento, que se caracteriza pelo desvio do familiar descortinando-se como novo.

A partir desse estranhamento não há mais como deixar de perceber o distanciamento que se opera entre os dois textos. As passagens que se seguem comprovam isso:

> "— Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.
> Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural." (CV)

> "— '*Depõe o pote e o cêsto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo*'." (FV)

Ao contrário de convidar a menina para se deitar, o que revela uma conotação sexual na fala do lobo, em Perrault, a avó de Fita-Verde chama-a para perto de si, anunciando o que logo em seguida, através dos qualificadores que a menina usa para observar o corpo da avó, será constatado: sua morte. Há ainda outros indicadores do esgotamento do tempo de vida da

avó, como o rico recurso estilístico na gradação de entonações na sua fala, caracterizada pelo narrador: *murmurou*, *suspirou*, *gemeu*.[13] A última fala da menina confirma a substituição de sentido realizada por Guimarães Rosa: — "*Vovòzinha, eu tenho mêdo do Lôbo!...*"

Enquanto o hipotexto aborda a sexualidade, como se pode comprovar pelas marcas discursivas já apresentadas, o hipertexto trata, conforme já foi pontuado, da primeira experiência do sujeito com a morte. Para Bragatto, no conto de Perrault:

> "fica claro quem é o lobo na moral, registrada em destaque no final do texto, isto é, o sedutor e, portanto, ele simboliza força ou poder de vitalidade, de sensualidade, no texto do Guimarães, o lobo não é ameaça de explosão de vida, mas da fatalidade da morte."[14]

A diferença temática se confirma, portanto, na inclusão de uma moral na versão francesa, e aí se explicita também a que receptor se destina o texto: *Vimos que os jovens,/ Principalmente as moças,/ Lindas, elegantes e educadas*. Uma das marcas da obra de Charles Perrault é a preocupação com a condição feminina, que não deixa de ser contemplada em sua produção de base oral, demarcando o lugar do enunciador. É na moral, à forma de epílogo, que se realiza o diálogo entre o enunciador, desdobrado em duas vozes, e suas enunciatárias. O uso da primeira pessoa do plural "vimos" falsamente democratiza o discurso, pois dá a impressão de que o enunciado resulta de um conhecimento partilhado, com o intuito de envolver o receptor e, conseqüentemente, validar a enunciação. Enquanto fala sob essa voz, o enunciador despe seu discurso de alegorias, muito ao contrário do que ocorre a partir do oitavo verso do texto que compõe a moral, quando assume a primeira pessoa do singular, inclusive realçando-se com uso do pronome "eu":

> Eu digo o lobo porque todos os lobos
> Não são do mesmo tipo.
> Existe um que é manhoso
> Macio, sem fel, sem furor.
> Fazendo-se de íntimo, gentil e adulador,
> Persegue as jovens moças
> Até em suas casas e seus aposentos.
> Atenção, porém!
> As que não sabem
> Que esses lobos melosos
> De todos eles são os mais perigosos.

O uso do "eu" desnuda a falsa democracia implícita no uso do "nós", apontando para a convencional sabedoria do narrador primordial, caracterizada pelo tom de aconselhamento de que se reveste o discurso que arremata a história. A seqüência do texto comprova o poder do enunciador na retomada que este faz da efabulação, via alegoria, com largo aproveitamento

da ironia, o que comprova a crença do autor na força significativa da palavra em estado metafórico.

E assim como *lôbo nenhum, desconhecido nem peludo*, em "Fita Verde no cabelo" não há moral nenhuma; o contrato com o leitor resulta do efeito de ressignificação que a enunciação atinge na recriação de uma estrutura cristalizada (e até vulgarizada em inúmeras adaptações), atestando a força significativa da palavra rosiana, o que, para Bakhtin, se configura como estilização. Seu propósito não é impingir regras de conduta, portanto seu discurso não guarda nenhuma tonalidade de aconselhamento, provoca, sim, o estranhamento, justamente porque se opõe aos costumes. Como o autor francês, o brasileiro retoma uma narrativa da oralidade, mas ao contrário de restringir o horizonte de recepção de seu texto, amplifica-o, convidando o leitor, como a avó à neta, a **entrar** na história **e abrir**-se para a leitura.

Notas e referências bibliográficas

[1] Sobre os conceitos de alusão morta e viva, cf. GOYET, Francis. "Imitatio ou intertextualité? (Riffaterre revisited)" In *Poétique*, Nº 71, septembre, 1987, Paris: Seuil.

[2] ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.19.

[3] Essa indeterminação das personagens é assim considerada por Jean Verrier : "Ils n'ont pas de prenom (...) encore moins de nom de famille. Ils sont plutôt désignés par des surnoms qui les caractérisent une fois pour tout (...) Le portrait est réduit à un ou deux éléments significatifs. Tout cela laisse à chacun la liberté d'imaginer et de s'identifier à son héros." – "Les contes: une initiation jubilatoire". In: *TDC: Textes et documents pour la classe*. Paris: E. Vincent. 665, décembre 1993, p.12.

[4] Exceções a esta regra são as versões brasileiras, a primeira recolhida pelo folclorista Câmara Cascudo, intitulada "O Chapelinho Vermelho", na qual a menina recebe o nome de Laura; a segunda, de autoria de Figueiredo Pimentel, intitulada "O Chapeuzinho Vermelho", cuja personagem é chamada Albertina.

[5] É importante ressaltar que um texto literário, dada a sua polissemia, permite mais de uma leitura, desde que esta liberdade se sustente nas marcas significativas do texto. Uma das leituras já conhecidas do conto "Fita Verde no cabelo" é a de conotação política.

[6] Há uma infinidade de variações no tipo de alimentos que a neta leva para a avó nas inúmeras versões do conto "Chapeuzinho Vermelho". Uma das mais populares e polêmicas é a dos Irmãos Grimm, cuja cesta contém bolo e vinho. Tradicionalmente usado nos meios escolares, este conto foi questionado na Europa por considerarem a referência ao vinho um estímulo ao alcoolismo.

[7] Rio de Janeiro: José Olympio, 1965, p. 20-1.

[8] *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 136

[9] Essa nomenclatura é introduzida por Gérard Genette, para quem hipotexto é o texto anterior (originário), enquanto hipertexto é o texto derivado, o que se constitui por uma relação com do segundo com o primeiro. Ver GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré.* Paris: Seuil, 1982.

[10] KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.62.

[11] SCHAFF, Adam. *Marxismo e indivíduo*. Apud COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil* – vol.V. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p.489.

[12] JENNY, Laurent. "A estratégia da forma". In: — et al. *Intertextualidades – Poétique n. 27*. Coimbra: Almedina, 1979, p.35.

[13] Conforme Bakhtin, a palavra não existe sem acento apreciativo, já que *o nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da entoação expressiva.* In *Marxismo e filosofia da linguagem*, p.132.

[14] BRAGATTO Fº, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º Grau*. São Paulo: Ática, 1995, p.46.

ADAPTAÇÃO PARA CRIANÇAS E LITERATURA INFANTIL: OS CONTOS DA MAMÃE GANSA EM PORTUGUÊS

Anderson Gonçalves
(Mestrado em Francês – USP)

"*Até certo ponto, é compreensível o incômodo corrente em relação à adaptação em literatura infantil. Ele se funda na maneira com que os livros para crianças têm sido adaptados há séculos – para se submeterem a ideais pedagógicos de adultos ao invés de se adaptarem aos gostos e necessidades das crianças*." Riitta Oittinen[i]

A tradução de obras destinadas à leitura de (ou para) crianças é uma atividade que apresenta particularidades devidas ao seu direcionamento mais explícito ao público-alvo. Porém, é muitas vezes impossível delimitar quem é de fato esse público, se são as crianças ou os adultos que lhes compram livros, pois determinadas concepções de literatura infantil intervêm decisivamente tanto na produção de literatura para crianças quanto em sua recepção e, logo, sua reprodução.

Sendo tradicionalmente tolhida por ideais pedagógicos e moralizantes, a literatura para crianças muitas vezes se manifesta menos como literatura do que como produção cultural dirigida especialmente ao público infantil. Por isso mesmo, ela no geral não apresenta uma evolução que acompanhe o desenvolvimento da literatura para adultos. Segundo a especialista israelense Zohar Shavit, autora de um artigo pioneiro sobre tradução de obras literárias para crianças, as restrições que certas noções de literatura infantil impõem sobre a produção de textos para crianças se evidenciam com maior nitidez na transposição de textos para outra língua com vistas ao público infantil.[ii]

Ora, vários clássicos da literatura infantil não se encaixam na tradicional concepção pedagógica e moralizante de literatura infantil. As *Histoires ou Contes du Temps passé* (1697) de Charles Perrault (1628-1703), mais conhecidas como *Contes de ma mère l'Oye* (contos da Mamãe Gansa), são um dos mais importantes textos na história da literatura infantil, tendo legado vários personagens, temas e motivos ao imaginário popular. No entanto, apresentam características que indiciam o seu direcionamento a um público adulto e refinado da sua época, aquele que tomava parte nos 'jogos de contos' dos salões galantes parisienses de fins do séc. XVII, destoando portanto do que hoje se considera um texto apropriado para crianças, tanto no plano temático como no plano lingüístico. Marcas de dialetos populares, referências a

hábitos refinados, construção confusa de períodos, traços de sexualidade e de violência latentes, ironia antipopular e antifeminina pululam nos contos da Mamãe Gansa, levando ao surgimento de uma rica gama de soluções tradutórias e adaptatórias.

Por esse motivo, seria um exercício produtivo verificar como esses contos são vertidos atualmente para o português, como alguns tradutores e adaptadores lidam com traços de ironia, de violência, de sexualidade, de refinamento e de linguagem heterogênea presentes no original, porque permitiria observar de que maneiras certas noções de literatura infantil podem determinar o trabalho atual de tradução ou adaptação para crianças; seria enfim um exercício que nos possibilitaria uma maior conscientização das manipulações que alguns textos literários sofrem ao serem considerados literatura infantil, já que estas se evidenciam mais nitidamente quando esses textos são transpostos de uma língua para outra.

***

Charles Perrault foi um alto funcionário da corte de Luís XIV e um membro da Academia Francesa. As suas únicas obras que resistem ao tempo são os contos da Mamãe Gansa. Mas ele não assumiu a autoria desses contos, o livro foi publicado como tendo sido escrito pelo seu filho Pierre Perrault d'Armancour.

Na época em que esses contos foram escritos, final do séc. XVII, houve nos salões galantes de Paris uma voga de recitação de contos de fadas. O gosto nesses salões era ditado por mulheres da alta burguesia e da pequena nobreza, que se reuniam com alguns poetas para discutir sobre as belas letras e sobre "assuntos sublimes" de modo geral; chamadas comumente "preciosas", eram mulheres que muitas vezes não dispunham de grande erudição, mas que gostavam de se passar por intelectuais, opondo-se aos escritores "oficiais" da corte em Versalhes. Elas eram feministas *avant la lettre*, afetavam ser pudicas e gostavam de linguagem empolada e de maneiras requintadas e artificiais. Diz-se geralmente "precioso" o estilo que praticavam os freqüentadores dos salões galantes, o qual é um estilo rebuscado e hiperbólico, a meio caminho do barroco.

Para participar dos "*jeux de contes*" (jogos de contos), as pessoas recolhiam contos orais narrados entre camponeses, serviçais e outras pessoas do povo, e reelaboravam esses contos em um estilo elegante, para depois os lerem em recitais. Isso explica porque os contos da Mamãe Gansa evidenciam traços que os fazem afastar-se bastante do que se imagina que seja uma obra para crianças: eles não eram contos para crianças, tampouco os contos populares em que eles foram baseados.

Para o nosso conceito de infantil, os contos de Perrault são muitas vezes cruéis e maliciosos. Não é à toa que suas versões modernas costumam ser manipuladas, suavizadas.

No plano temático é muito fácil ver isso. O exemplo clássico é o do conto de Chapeuzinho Vermelho, no qual o lobo mata a avó, deita-se (sem vestir qualquer camisola nem touca, como querem nos fazer acreditar quase todos os ilustradores), chama a "neta" para se deitar com ele na cama ("où elle fut bien etonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé" – "onde ela se admirou bastante de ver como era sua avó na intimidade"), e então a come.

Porém, mais até do que nesses aspectos, os contos de Perrault evidenciam um direcionamento a um público adulto por outros motivos. Há várias marcas do estilo precioso nesses contos, como o rebuscamento na construção dos períodos, a adjetivação hiperbólica, o jogo de antíteses. Mas eles também estão a meio caminho do estilo burlesco, pois mantêm vários registros de linguagem popular como toques cômicos. Além disso, neles são feitas várias referências a elementos de realidade que só uma pessoa sofisticada da época poderia apreciar, como por exemplo os detalhes de moda e de gastronomia presentes no conto da Bela Adormecida.

Pode-se afirmar que na coletânea de Perrault apenas um conto é mais particularmente voltado para crianças: *As Fadas*. Esse conto tem enredo menos complexo e uma estruturação sintática muito mais simples que a dos outros contos (períodos menores e com menos relações de subordinação), e contém uma mensagem didática bastante direta e clara não manifestando ironia nem mesmo nas suas morais (de modo geral, as morais dos contos de Perrault são particularmente ácidas).

***

Perrault é um escritor que destila em seus textos uma ironia sutil e muitas vezes amarga. Como na maior parte dos casos não se espera que crianças tenham contato com esse tipo de manifestação, tal característica sua se perde nas adaptações, e até mesmo em algumas traduções. Essa ironia nos contos da Mamãe Gansa tem uma motivação política insuspeita. Eles muitas vezes manifestam de forma velada elogios à burguesia ascendente e críticas à nobreza ociosa e decadente. Não é preciso grande perspicácia para perceber a sátira antinobiliária no Gato de Botas.

O rei e sua filha se deixam enganar por aparências, acreditando que um filho de moleiro fosse um marquês principalmente por sua aparência física – realçada por roupas solicitamente emprestadas pelo próprio rei; após ter apreciado todas as supostas posses do suposto marquês, e após ter bebido um pouco mais, o rei oferece ele mesmo a mão de sua filha em casamento a um estranho que acabara de conhecer pessoalmente, casando-a com o "marquês" no mesmo dia em que ambos o tinham conhecido.

Vamos fazer agora um cotejo entre o original e algumas adaptações de um trecho do Gato de Botas para ver uma suavização do toque irônico do autor. O Gato de Botas pode ser interpretado como uma alegoria do burguês industrioso que ascende socialmente graças à sua astúcia e engenhosidade. Mas quem na verdade ascende no conto é o dono do gato, que não faz absolutamente nada, graças aos esforços do seu animal. Quando se fica sabendo que Perrault foi um funcionário que justamente cuidava da propaganda pessoal de Luís XIV, é difícil não querer ver o gato como um duplo do próprio Perrault.

O trecho que vamos analisar está no episódio em que o gato aconselha o seu dono a tirar sua roupa e a entrar no rio, no caminho em que ia passar a carruagem do rei. O gato então pára a carruagem pedindo ajuda, contando que tinham roubado as roupas do seu dono, o Marquês de Carabás, enquanto este tomava banho no rio. O rei, agradecido pelas peças de caça que gato sempre lhe trazia dizendo que eram presente do seu dono, manda buscar roupas do seu próprio guarda-roupa para o pretenso marquês que estava em situação tão delicada. Dessa forma, o filho sem herança de um moleiro pobre se apresenta como um marquês ao rei e à sua filha, causando muito boa impressão.

1. **Le Roi lui fit mille caresses, et comme les beaux habits qu'on venait de lui donner relevaient sa bonne mine (car il était beau, et bien fait de sa personne), la fille du Roi le trouva fort à son gré et le Comte de Carabas ne lui eut pas jeté deux ou trois regards fort respectueux, et un peu tendres, qu'elle en devint amoureuse à la folie**.[iii]
2. O rei lhe dispensou mil agrados. Como os belos trajes que tinham acabado de lhe dar destacavam sua aparência (pois ele era belo e bem-apessoado), a filha do rei achou-o muito atraente. Com dois ou três olhares muito respeitosos e um pouco ternos que o marquês de Carabás lhe lançou, a moça apaixonou-se loucamente por ele.[iv] (Tradução)
3. Lá estava, pois, o Marquês de Carabás <u>todo bonitão</u>, com roupas caríssimas de gente nobre, vindas, <u>nem mais nem menos, do próprio guarda-roupa do Rei daquela terra</u>! Ao vê-lo já salvo e bem-vestido, o Monarca veio até ele e disse: / – Muito feliz me sinto por ver que está salvo e foi um prazer prestar-lhe este favor. De fato, estava em dívida com você pelos muitos presentes que me tem enviado por intermédio do seu Gato de Botas. / Depois destas palavras, O Rei o convidou para ir ao Palácio. O jovem aceitou com muita alegria, naturalmente. <u>Mas feliz mesmo ele ficou quando viu</u> a princesa subir à carruagem e sentar-se ao lado dele.[v] (Adaptação)
4. E Filipe, que era um moço bonito, ficou muito <u>distinto</u> vestido com aquelas roupas. Assim, quando se apresentou diante do rei, causou muito boa impressão, <u>não só ao soberano como</u>

também à linda princesa. Impressionado com a formosura da moça, o rapaz lançou-lhe olhares carinhosos e, muito feliz, percebeu que era correspondido.[vi] (Adaptação)

No momento em que a princesa vê pela primeira vez o marquês, ela se apaixona por ele. Até aqui nada de mais. Porém, a narração nesse trecho revela ironia, pois o jovem não precisou olhar a princesa mais do que duas ou três vezes de uma forma um tanto terna e comedida para esta se apaixonar loucamente por ele. Sabe-se que, apesar de ter defendido uma causa "feminista" contra Boileau e de ser amigo das "preciosas", Perrault não via com bons olhos as mulheres, como se pode depreender de várias passagens irônicas de sua obra, justamente ressaltadas pela crítica.

Vê-se nas duas adaptações acima que a história é alterada de modo a que o marquês também começasse a se interessar pela princesa. No original não se faz qualquer alusão aos sentimentos do marquês pela filha do rei. Insinua-se assim que para o jovem marquês talvez fosse mais importante a posição social e a riqueza da princesa do que os seus próprios sentimentos por ela. Como não se quer dar a entender isso para as crianças, nas adaptações atuais do conto geralmente se reescreve tal trecho de modo a fazer o marquês sentir pela princesa o mesmo que ela sentia por ele. Também se omite o detalhe de que a princesa se apaixona "loucamente", pois a idéia da loucura de amor não parece muito adequada para crianças, e parece ressaltar a ironia do narrador em relação ao episódio.

Nessas duas adaptações há alguns trechos que estão sublinhados para ressaltar características opostas. Na primeira adaptação (4) há marcas de registros de linguagem mais próximos à oralidade, que levam a criança a envolver-se mais facilmente com o texto, e lhe facilitam assim a leitura e a compreensão. Por outro lado, a segunda adaptação (5) contém registros de uma linguagem mais culta, e na verdade epigônica; dificilmente uma criança vai se reconhecer nessa linguagem. Enquanto o primeiro texto (4) mantém uma coerência entre a adaptação do enredo (simplificado, mas não reduzido) e a adaptação da linguagem (simplificada e mais próxima à oralidade), o segundo texto (5) evidencia um contraste forte entre a adaptação do enredo (simplicado e reduzido) e a linguagem (culta e epigônica). Considerar que é função da literatura infantil ensinar a "boa linguagem" às crianças leva a incoerências como essa.

***

Os contos populares a partir dos quais Perrault compôs a sua coletânea continham sexualidade e violência, mas eram inocentes. Os contos de Perrault contêm bem menos sexo e violência do que esses contos que são a sua base, mas eles contêm uma ironia antipopular,

antifeminina e às vezes antinobiliárquica que os tornam bastante críticos. Por um lado, para fazer uma tradução que busque fidelidade ao original, é importante conhecer a obra, o autor e a sua época, e isso só ficamos sabendo através da crítica. Se se conhece Perrault, pode-se perceber com mais clareza a sua ironia, pode-se ver que os contos da Mamãe Gansa não são nem um pouco inocentes. Por outro lado, para fazer uma adaptação para crianças não é imprescindível esmiuçar o original, pois a meta de uma adaptação não é ser fiel ao texto original, mas ser funcional junto ao seu público. (Tanto que muitas vezes as adaptações são intralinguais, isto é, feitas a partir de uma tradução na sua mesma língua.)

Mas na verdade, da mesma forma que as adaptações para crianças, a literatura para crianças como um todo também se caracteriza essencialmente pelo seu direcionamento ao público-alvo. Segundo Regina Zilberman, ela se define pela sua modalidade de consumo específica, tendo sua originalidade no fato de que engloba textos de acordo com o tipo de leitor que estes procuram atingir.[vii]

Isso se evidencia ainda mais quando se trata de textos que provêm de uma outra língua, segundo Shavit. Não vendo com bons olhos a adaptação, a sua tese é que, justamente pelo fato de a literatura infantil se encontrar numa posição periférica no sistema literário (ou *polissistema*, na terminologia que ela segue), os seus tradutores podem se permitir adaptá-la num grau elevado.[viii] Em traduções voltadas para o público infantil, recorre-se com freqüência à adaptação, porque sobre elas se exercem restrições com uma força maior do que na produção de textos originais para crianças. De acordo com a especialista israelense, os princípios que guiam tal adaptação finalista para crianças são:

> "*a. Ajustar o texto para torná-lo apropriado e útil à criança, de acordo com o que a sociedade pensa que é 'bom para crianças'.*
>
> *b. Ajustar o enredo, a caracterização de personagens e a linguagem ao nível de compreensão da criança*."[ix]

Ela ainda afirma que antigamente dominava o primeiro princípio, alterar o texto para educar a criança ou omitir coisas que não se quer que a criança conheça, enquanto hoje em dia predomina o segundo princípio, ajustar o texto para que a criança o entenda melhor. Em ambos os casos, o que está norteando o adaptador é uma noção de literatura infantil.

As muitas adaptações que seguem o primeiro princípio evidenciam um julgamento equivocado do que é a infância e de qual seria a função da literatura infantil, e por isso desagradam. Mas o recurso da adaptação não é algo ruim em si; seguindo coerentemente o segundo princípio, a adaptação conseguiria fazer com que se atingisse melhor o público infantil. O que de fato desagrada tanto às crianças quanto aos adultos é que muitas vezes as

adaptações não são fiéis a esse princípio que pretendem seguir – a saber, aproximarem-se dos gostos e das necessidades das crianças –, não sendo coerentes na escolha e na aplicação dos seus procedimentos adaptatórios. Mesmo pretendendo facilitar a tarefa de compreensão da criança, os adaptadores muitas vezes não conseguem tornar os seus textos realmente mais simples e nem mais atrativos, porque se prendem a concepções ultrapassadas de linguagem e de construção literária. Um exemplo é a adaptação com enredo simplificado e linguagem epigônica da qual analisamos um trecho acima.

O que importa numa adaptação é alterar o texto tendo em vista a sua funcionalidade junto ao público-alvo. Assim, se o adaptador quer direcionar efetivamente o seu texto ao público infantil, é preciso que ele tenha plena consciência da sua tarefa, escolhendo recursos que sejam coerentes entre si, de modo a elaborar um texto convincente na língua de chegada.

---

[i] Riitta OITTINEN, *I am Me, I am Other: On the dialogics of translating for children*, Tampere (Finland), Univ. of Tampere Press, 1993, p.93, trad. minha.

[ii] Zohar SHAVIT, "Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem", *Poetics Today*, vol. 2:4, 1981, p. 171, trad. minha.

[iii] Charles PERRAULT, *Contes* (2e éditon établie et annotée par M.Soriano), Paris, Flammarion, 1991, p.269.

[iv] Charles PERRAULT, *Contos de Perrault* (trad.: M.Stahel & R.C.Abílio), São Paulo, Martins Fontes, 1997, sem paginação.

[v] *O Gato de Botas* (4ª edição). São Paulo, Edições Loyola, sem data, sem paginação.

[vi] "O gato de Botas", in *Contos da Carochinha*, São Paulo, Ática, 1984, p.68.

[vii] Regina ZILBERMAN, "A literatura infantil e o leitor", in ZILBERMAN & CADERMATORI, *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*, São Paulo, Ática, 1982, p.61.

[viii] SHAVIT, *op.cit.*, p.171.

[ix] *Idem*, pp.171-2, trad. minha.

LITERATURA NA ESCOLA:
POR UMA METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DO GOSTO

Raquel Villardi (UERJ)
Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ)

É cada vez mais evidente que o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e, em certa medida, de habilidades cognitivas é favorecido pelo letramento, pela observação e avaliação de objetos, processos e eventos, bem como pelo contato com textos verbais e não-verbais diversos, endereçados a e por diferentes interlocutores. Em todas estas situações, a linguagem desempenha papel essencial, já que possibilita ao falante constituir-se como sujeito diante do outro, expressando suas opiniões, tomando consciência de si mesmo e do real. Por outro lado, permanece a certeza de que o processo de introdução de crianças das classes populares na cultura letrada tem sido um desafio para o sistema de ensino: *o fracasso escolar persiste, enquanto repetência e evasão*, por mais que se venham adotando procedimentos capazes de mascarar as estatísticas.

Preocupação constante tanto no cotidiano escolar quanto nos setores sociais que se ocupam dos mecanismos que possam favorecer a formação do cidadão, o estímulo à leitura tem ocupado papel preponderante, nas tentativas de minorar as causas desse fracasso. A verdade incontestável é que o ato de ler é fundamental ao longo da vida acadêmica do sujeito: dificuldades de compreensão afetam diretamente seu desempenho, não só no que diz respeito ao uso dos sistemas de expressão, mas em todas as áreas do conhecimento e durante toda a sua escolaridade. E, nesse contexto, é natural que a responsabilidade sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura recaia sobre a escola, a qual, de modo geral, tem empreendido esforço considerável nesse sentido.

Para tanto, a escola tem-se debruçado sobre a tarefa de *formar o leitor*; e, salvo engano, tem dirigido suas ações no sentido de criar oportunidades para colocar o aluno em contato com livros, por meio da criação de espaços onde esses estejam disponíveis (bibliotecas públicas, salas de leitura, e mini-bibliotecas em sala de aula), além de destinar uma parcela nada desprezível de seu tempo à leitura de textos esparsos, informativos ou não, devidamente acompanhados da chamada «interpretação». Em

maior ou menor nível, com maior ou menor abrangência, há mais de duas décadas tais procedimentos têm feito parte da rotina das escolas, que investem, assim, no *hábito da leitura.*

Sem dúvida, a leitura torna-se, ao longo da vida escolar, um *hábito*: nele está assentado todo o processo ensino-aprendizagem – pois que os conteúdos, mesmo que veiculados pela fala, são sistematizados e avaliados por meio da palavra escrita (livros, apostilas, apontamentos de aula, provas etc.) Por si só isto transforma, para qualquer sujeito, durante o período em que permanece na escola, a leitura num hábito.

No entanto, não é raro encontrarmos pessoas que, tão logo abandonam os bancos escolares (seja em que nível for, muitas vezes até após o término de um curso superior), não se interessam sequer por ler o jornal, contentando-se com a notícia pronta e mastigada, veiculada pela mídia eletrônica; que passam anos a fio sem tocar em um só livro, a não ser por rigorosa exigência profissional – e neste momento a leitura ainda é enfadonha e a elaboração de um sentido para o que se leu se transforma, muitas vezes, num obstáculo quase intransponível. "*É raríssimo um autor brasileiro entrar na lista os* best-sellers. *Acontece que a crise brasileira não é de escritores, e sim de leitores"*[1].

Dados de pesquisas nos revelam[2], no entanto, que o interesse pela leitura, ao contrário do que se deseja, vai-se dissipando à medida que a escolaridade avança. Assim, num universo de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro[3], enquanto 72,79% de crianças das classes de alfabetização se mostram predispostas à leitura, na 4ª série essa taxa cai para alarmantes 17, 32%. E o mais drástico[4]: na última série do ensino médio, apenas 0,16% dos jovens considera a leitura uma atividade prazerosa.

Observando os adultos que nos cercam, inseridos no mercado de trabalho ou nas universidades, perguntamo-nos, então, em que desvãos das sala de aula ficou perdido aquele *hábito*. Se a constatação é verdadeira, como cremos, a *disposição duradoura*, que caracteriza o hábito, por algum mecanismo acaba não sendo apreendida na escola; ou melhor, quando existe, geralmente não foi a escola que a criou.

Mas se a Educação Básica tem no desenvolvimento da leitura uma preocupação constante, e se, mesmo entre os que chegam à Universidade, a imensa maioria dos alunos que concluem a educação básica não consegue nem ler nem escrever com proficiência, somos levados a concluir que, durante este percurso, algo falha, impedindo que os objetivos relativos ao desenvolvimento das habilidades de leitura sejam

alcançados.

Para além das empíricas considerações que atribuem o afastamento dos livros à diversificação do estímulo externo de que dispõem, hoje, crianças e jovens, ao alto preço do livro no Brasil, ou ao parco envolvimento da família com a formação integral do aluno – considerações que, embora tenham muito de verídico, não isentam a escola da responsabilidade de formar o leitor – a questão central que se coloca é: o aluno brasileiro não gosta de ler, ou melhor, *não gosta de ler o que a escola manda*.

Na tentativa de reverter esse quadro, tem sido muito forte a tendência a buscar, de forma mais efetiva, a *formação do gosto*. Sob tal perspectiva, a leitura deixa de ser vista como o cumprimento de um dever e passa a ocupar um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo quanto afastar-se dele, um espaço no qual é possível encontrar aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade (enquanto informação, conhecimento), quer sob a da fantasia.

Tal tarefa, no entanto, requer o domínio de habilidades específicas de leitura – sem as quais não há compreensão – e, uma vez implementada na escola, exige que o material utilizado seja capaz de levar o aluno a, compreendendo, descobrir sua capacidade criativa, enquanto esculpe, em cada texto, sua própria leitura.

É certo que o professor deve procurar oferecer ao aluno os mais variados textos, a fim de que ele tenha contato com discursos de características e registros de linguagem diversos. No entanto, como a compreensão é tanto mais facilitada quanto mais denotativa for a linguagem, cremos que cabe ao trabalho com o livro de literatura infanto-juvenil, na escola, um papel fundamental e privilegiado na formação de leitores proficientes. Algumas justificativas alicerçam esta idéia: em primeiro lugar, o fato de que o único compromisso da literatura é com o real que ela mesma cria; em segundo, a idéia de que a leitura da Literatura se constitui num situação privilegiada de exposição do aluno à variedade culta da Língua; em terceiro, em função do caráter específico da estrutura de sua linguagem. E finalmente, em função do fato de que há uma interdependência entre o desenvolvimento da linguagem e o das estruturas básicas do pensamento

> *(...) As estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos elementos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala*

> *interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada.* ***O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem****. (grifo nosso)*[5]

Se é certo que o aluno lê cada vez menos aquilo que a tradição letrada tem por «recomendável», é certo, também, que a escola – intermediadora da relação entre a criança e essa tradição – pouco tem feito no sentido de investir maciçamente em mecanismos de compreensão, que busquem consolidar essa relação e desenvolver o gosto.

Mas em que consiste o prazer de ler?[6] Quando vemos um quadro ou uma escultura, quando ouvimos uma música, quando assistimos a um filme ou a uma peça teatral, quando lemos uma história especial, quando estamos frente a uma obra que nos emociona por sua beleza, experimentamos *um certo tipo de prazer*, que nos chega pelos sentidos. Este prazer, sensório, no entanto, não é o mesmo prazer que o pintor experimenta diante de um quadro, que um escultor diante de uma escultura, um músico diante de uma música ou o ator diante de um filme. Porque estes "especialistas", além do prazer puramente sensorial, apreciam a obra porque conhecem a matéria de que ela é feita, de modo que são capazes de conhecer um prazer que lhes chega pelos sentidos, num primeiro momento, mas, logo após, chega-lhes, também pelo intelecto. Em outras palavras, podemos dizer que uma obra pode nos emocionar apenas por ser ela mesma, do jeito que é, num processo marcadamente sensorial, mas pode nos emocionar, também, **por admirarmos a maneira como ela foi feita, num processo que se dá para além de nossos sentidos**.

Nada nos impede de achar linda uma música estrangeira, mesmo que não sejamos capazes de entender uma única palavra do que se diz -- simplesmente porque nos emocionamos com ela. Nada nos impede de nos apaixonarmos por uma tela, ainda que não sejamos capazes de compreendê-la. A esse processo – a fruição – associa-se um outro, quando, além de nos emocionarmos com esse objeto, somos capazes de apreciar a beleza que não aparece, a beleza que existe *no modo como foi feito*.

Assim, se formos capazes de apreender seus vários sentidos, se formos capazes de observar a riqueza de seus detalhes e soubermos a função que cada um desempenha no todo da obra, se formos capazes de associar aquilo que está ali representado a uma história de vida, a valores, às coisas em que acreditamos, certamente nosso prazer em

estar ali, diante dele, será redobrado. Isto não significa que haja uma prevalência do intelectual sobre o sensório; significa, apenas, que a *maneira* de apreciar se torna mais abrangente, e o prazer maior.

O mesmo processo ocorre com a literatura. Podemos gostar de um determinado livro simplesmente porque aquela história ou aquele jeito de contar a história nos emociona, nos fala aos sentidos. Mas se, além disso, formos capazes de ir descobrindo, a cada passagem, a riqueza dos detalhes, o motivo de cada palavra estar ali, e não em outro lugar, a forma como os diversos fragmentos da obra se articulam, gerando aquela emoção inicial, emocionamo-nos novamente, dessa vez com a razão. Por mais absurdo que possa parecer, a emoção não é só prerrogativa dos sentidos; por meio do entendimento mais profundo das coisas somos capazes de chegar a ela; só que é uma emoção diferente, mais completa. E é essa emoção que transforma a obra em algo que não é mais do autor, mas de cada um que nela deixa a sua marca.

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e *a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz*.

Como a leitura superficial reduz o texto àquilo que ele não é, negando ao leitor toda uma carga de emoção e de prazer que só transparece quando se sabe ver, desenvolvemos uma metodologia que, investindo maciçamente na compreensão, permitisse ao aluno descobrir aquilo que no texto se esconde, que promovesse a abordagem do complexo a partir de sua própria complexidade, e que o levasse ao prazer de sentir-se agente de sua própria leitura.

Partimos da pressuposição de que a leitura do texto literário, sob a perspectiva da descoberta do prazer, é um processo, e que, portanto, não se chega lá em alguns minutos. É necessário dar tempo ao tempo, possibilitar que as descobertas se vão fazendo na medida em que a leitura se aprofunde, numa aproximação paulatina que constitui, verdadeiramente, a construção do texto pelo leitor. Para que se consiga isto, defendemos a idéia de que cada livro deva ser trabalhado sob a forma de um projeto, onde, por intermédio das várias atividades, esses objetivos possam ser paulatinamente alcançados. Essa metodologia se fundamenta sobre três princípios básicos.

O primeiro é o princípio da *possibilidade* do texto. De acordo com ele, ao invés de exigir do aluno que chegue a respostas corretas, o material didático oferecido ao aluno deve possibilitar que ele chegue a respostas possíveis, sempre, é claro, compatíveis com o que o texto diz. Pretende-se que o aluno seja capaz de construir a sua leitura, e não apenas de corroborar uma leitura prévia do professor, porque a leitura do aluno é a manisfestação da sua leitura de mundo, da sua leitura de vida, necessariamente diferente de um para outro. Portanto, a tarefa do professor deve ser a de levar o aluno a fornecer respostas pertinentes, e não qualquer resposta aleatória, mas não, necessariamente, respostas convergentes.

O segundo é o princípio da *descoberta*. A perspectiva estruturante do trabalho deve ser a descoberta das várias verdades ali subjacentes. Por este princípio, não cabe ao professor mostrar o que está no texto, mas dar ao aluno os elementos necessários à construção de uma leitura tão profunda quanto permitir sua capacidade de análise e sua visão de mundo. Assim, não devem ser propostas atividades que dependam da pura observação, nem que demandem respostas mecânicas. A proposição do professor deve procurar investir sempre naquilo que não está óbvio.

O último é o princípio da *diferença*. Como a leitura é uma atividade profundamente árida e estratificada na sala de aula, e como o aluno habituou-se a vê-la dessa forma, é necessário que os projetos demonstrem, de modo concreto, que o aluno encontra-se diante de uma nova perspectiva de leitura, e que tudo será realizado de modo a que ele possa ter prazer naquilo que faz. Por este motivo, as atividades propostas devem ter uma preocupação com o lúdico, diferenciando-se daquilo que, de modo geral, se faz na escola. É absolutamente imprescindível que o aluno visualize que está diante de *algo especial*. Por este motivo, deve-se procurar evitar o padrão pergunta / resposta do questionário, oferecendo jogos e brincadeiras por meio dos quais o aluno construa uma leitura própria, em colaboração com o restante da turma. A apresentação do trabalho sob uma perspectiva lúdica, no entanto, é fator necessário, mas não suficiente, para que as propostas ganhem um fôlego novo. É preciso não esquecer que de nada adianta escapar da formatação tradicional, se continuarmos a elaborar perguntas e a cobrar respostas tradicionais.

A maneira como as atividades se articulam dentro de cada projeto deve permitir que se atinja o objetivo proposto. Para tanto, os projetos devem estar estruturados em

três etapas: «atividades preliminares», «atividades com o texto» e «atividades complementares», cada uma delas com objetivos específicos definidos, de modo a levar o aluno a uma leitura global e múltipla, descobrindo o prazer de ler.

AS ATIVIDADES PRELIMINARES são aquelas que devem preparar o aluno para a leitura. A leitura não pode se abater sobre o aluno, sem que ele esteja suficientemente predisposto e preparado para realizá-la, visualizando-a como algo que realmente possa acrescentar-lhe experiências e dar-lhe prazer. Depreende-se daí a necessidade de que sejam realizadas atividades *antes mesmo que o livro chegue às mãos do aluno*, e tais atividades devem atender, basicamente, a três objetivos:

- **Incentivar, pela curiosidade –** O professor deve proceder de modo a despertar no aluno o desejo de ler *aquele* livro. Para isso, podem ser utilizados recursos semelhantes aos da propaganda (como cartazes, com algumas indicações acerca dos personagens ou do enredo, nos moldes dos anúncios de filmes ou de novelas de TV, por exemplo), discussões sobre o tema, notícias de jornais, de modo a criar polêmicas e mobilizar a turma, gerando no aluno uma curiosidade tal que o leve a dizer para si mesmo: *"Eu quero ler este livro"*.
- **Fornecer informações** - Muitas vezes, para que a compreensão de um texto ocorra de modo global, é preciso que o aluno disponha de informações maiores, de caráter científico ou histórico, ou ainda sobre outros textos; enfim, informações que podem não fazer parte de seus conhecimentos e que, por isso, impediriam o leitor de enxergar, com maior riqueza e acuidade, aquilo que o texto diz. A grande questão é que esse tipo de informação é fornecida, na metodologia tradicional, depois da leitura, momento em que o professor pára e mostra ao aluno o que ele não viu. Neste momento, desaparece todo o prazer que o aluno teria ao descobrir, ele mesmo, essas ligações; e sua leitura continuará sendo sempre *inferior* à do professor.
- **Demonstrar o caráter lúdico do trabalho** - A prática pedagógica que envolve a leitura, como já demonstramos, afasta o aluno dos livros -- o que não significa que o aluno se afaste deles por si só, nem que tenha uma "prevenção" natural contra eles: é *aquilo que se cobra* do aluno a respeito da leitura que o afasta dos livros. Portanto, para que se reverta esse quadro, é imprescindível que se possa criar uma atitude positiva do aluno frente ao trabalho que a ele será apresentado. Sendo assim, as

atividades que antecedem o trabalho com o texto propriamente dito devem ser o mais lúdicas possível. Atividades que envolvam toda a turma, jogos, música, brincadeiras, atividades livres, passeios e visitas costumam causar um bom impacto.

AS ATIVIDADES COM O TEXTO devem ser organizadas num ***Roteiro de Leitura,*** que em nada se aproxima dos questionários de interpretação ou das tradicionais fichas de leitura -- capaz de levar o aluno a compreender o texto em toda a sua extensão, a refletir sobre cada elemento que compõe sua estrutura, a perceber a importância dos pormenores, até, finalmente, posicionar-se criticamente frente ao que foi lido. Tudo isto pode ser sintetizado nos dois objetivos que fundamentam a elaboração do Roteiro de Leitura:

- **Oferecer oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura -** Modelar a leitura de um texto é um processo complexo, que compreende algumas fases: inicialmente, é necessário compreender o texto, em toda a sua extensão e o mais profundamente possível; a seguir, devem ser levantadas as diferentes hipóteses de significação, até que, finalmente, o leitor possa eleger uma delas, capaz de satisfazê-lo plenamente. Muitas vezes estas fases são concomitantes, ou seja, à proporção que a leitura mais profunda vai acontecendo, o leitor vai levantando hipóteses e descartando-as, fixando-se, ao final, em uma (ou, às vezes, em mais de uma). Quando se chega a isso, procedeu-se a uma leitura «definitiva», ao menos até aquele momento.

Só é possível ao aluno modelar sua própria leitura a partir do momento em que o texto pode ser visto por ele em toda a sua dimensão. Em relação a este aspecto da obra, "modelar a própria leitura" significa optar por uma ou várias dessas possibilidades, ou, simplesmente, optar por não optar, se vier a concluir que isto em nada afeta o sentido maior da narrativa. Mas para chegar a esse ponto, é necessário que o aluno disponha de um material concreto, escrito, sobre o qual possa refletir e a partir do qual se criem oportunidades para a observação atenta e minuciosa das inúmeras possibilidades de leitura disponíveis no âmbito do próprio texto.

- Trabalhar a compreensão em níveis tão profundos quanto possível - Este objetivo é decorrência natural do anterior, pois que a compreensão em profundidade, ponto inicial do processo descrito no item anterior, pressupõe o levantamento de uma infinidade de hipóteses. Desta forma, propomos que, para atingi-lo, o roteiro de leitura elaborado pelo

professor esteja assentado nos seguintes pontos:

- Utilizar o método indutivo - O material deve levar o aluno a perceber as diferentes hipóteses de significação, sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas. Portanto, sua função deve ser **conduzir a observação do aluno** para aqueles pontos que, na nossa percepção, poderiam deixar de ser notados por ele. Isto determinará que, muitas vezes, as atividades elaboradas poderão se tornar um pouco mais longas, em função da necessidade de subdividir cada atividade em partes, por meio das quais o aluno seja capaz de ir articulando os diferentes elementos, chegando a conclusões parciais, até que, por fim, se possa chegar a uma conclusão maior, que sintetize todo aquele percurso, conforme preconizamos no próximo item.
- Explorar intensiva e extensiva do texto - A compreensão efetiva do texto se faz por meio da compreensão de suas diferentes partes e das relações existentes entre elas. Assim, propomos que todo o texto seja mapeado em profundidade, de modo a levar o aluno a refletir sobre as diferentes hipóteses de leitura. Para essa análise, entretanto, não interessam apenas as "idéias principais" do texto; ao contrário, interessam os pormenores, aquelas passagens, aquelas expressões que nos causam certo mal-estar, porque não depreendemos exatamente o que estão fazendo ali. É nelas que estará a chave que nos permitirá desvendar os diferentes significados do texto. E sobre eles deve recair a atenção do professor na elaboração do roteiro de leitura. Enquanto houver uma só passagem ainda obscura, haverá, certamente, uma hipótese de significação ainda não considerada. No estudo do texto, não se deve desprezar qualquer elemento, pois que tudo nele tem uma função. Só a leitura atenta e intensa, que ultrapasse a facilidade do enredo, é capaz de nos remeter às diferentes possibilidades de significação. Assim, na leitura de um texto, não é preciso que toda a turma conclua a mesma coisa. O que se espera é que o professor se proponha a ouvir e respeitar a leitura de seus alunos, tendo o cuidado, apenas, de demonstrar as leituras que não apresentam respaldo no texto.
- abordagem analítico-sintética - A exploração a que nos referimos no item anterior, para que ocorra de forma eficaz, deve se dar a partir da análise do texto, passo a passo, obedecendo-se não à ordenação dos acontecimentos, mas à sua

apresentação no texto. Sempre que necessário, é desejável que a estrutura do texto também seja alvo dessa análise. Mas o conhecimento das partes não encerra, por si só, o conhecimento do todo. Portanto, após a análise, é necessário que o roteiro de leitura seja capaz de "amarrar" essas partes, levando o aluno a elaborar um sentido geral para o texto. O trabalho de síntese, que deve fechar o material, não pode, no entanto, "fechar" as possibilidades de significação do texto. É fundamental, por isso, que todo o material seja elaborado com o cuidado de deixar em aberto espaços capazes de acolher as leituras divergentes. Por mais experiente que seja o professor, não é possível prever todas as hipóteses, e é bom que o aluno perceba que há um espaço reservado à sua leitura, caso seja diferentes da nossa.

AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES devem representar a culminância do trabalho. São as atividades que inúmeros professores quase sempre realizam, sem perceberem, no entanto, que nesses momentos já não se trabalha o texto, mas a projeção do texto para além da sua própria esfera. Aqui podem ser planejados eventos, envolvendo o restante da escola (mostras de trabalhos, feiras, campanhas ou, até mesmo, a dramatização do texto para outras turmas); ou que permitam ao aluno vivenciar situações apresentadas no livro (passeios, entrevistas com especialistas convidados para abordar um assunto específico, ida ao cinema ou ao teatro); novos projetos (criação de um jornal, de um sistema de correio dentro da turma ou da escola); enfim, um sem-número de possibilidades de exploração *daquilo que se aprendeu lendo*, e que não pode ser traduzido, especificamente, por nenhum conteúdo, mas que acrescentam à vivência do aluno, tornando-o mais capaz para enfrentar os embates do cotidiano, tornando-o mais consciente e mais crítico. Assim, as atividades complementares devem atender, basicamente, a três objetivos fundamentais:

- **Favorecer relações interdisciplinares -** Nesta etapa o texto lido deve ser aproveitado, sempre que possível e pertinente, para focalizar aspectos de outras disciplinas. Nesse momento, quando *o texto já foi exaustivamente explorado*, a interdisciplinaridade surge como um elemento benéfico e desejável. É fundamental, no entanto, que este aproveitamento não fira o caráter lúdico de que o trabalho se revestiu até aqui. Não faz o menor sentido utilizar a "brincadeira" como um princípio que só vale para a leitura. Se o trabalho a ser desenvolvido depois está ligado ao livro, deve ser,

igualmente, lúdico, a fim de que o aluno não passe a associar a leitura a atividades rotineiras e enfadonhas.

- **Trazer a problemática do texto para a realidade do aluno -** Com este objetivo pretende-se que o aluno internalize que *ler é aprender*, não, necessariamente, um conteúdo, mas aprender coisas que poderão fazê-lo viver melhor. Não se trata aqui, apenas, de verificar, com comentários orais, de que modo pode haver uma identidade entre situações vividas no papel (pelos personagens) e na vida real (pelo leitor). Trata-se, sim, de criar oportunidades para que o aluno promova a transferência de aprendizagem e verifique de que modo é possível aproveitar o que aprendeu nos livros, trazendo aquela experiência para a vida real.
- **Desenvolver a criatividade -** Este último objetivo liga-se, basicamente, ao caráter mágico da literatura. À medida que é posto em contato com textos criativos, o aluno tende a permitir-se ousar, falando, escrevendo, desenhando, ou seja, construindo mundos a que ele chega *tirando os pés do chão.* Algumas experiências anteriores a nosso trabalho já demonstram a validade da utilização da literatura infantil como elemento que estimule a criatividade, principalmente quando se objetiva o desenvolvimento da escrita. «*Todos nós -- adultos e crianças -- somos potencialmente criativos. O despertar dessa criatividade depende apenas de uma estimulação adequada*»[7].

Essa metodologia foi testada em 1.955 crianças de escolas do Rio e Janeiro, alcançando índices de envolvimento com a leitura superiores a 90%, e vem sendo utilizada sistematicamente por centenas de docentes. Acreditamos que, ultrapassando os limites do investimento no hábito, seja possível contribuir para a efetiva formação de leitores no ambiente escolar.

> *Às vezes a escola é a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Mas a leitura não pode ser encarada como uma obrigação escolar, nem encarada pelo que tem de mensagem. Deve ser posta na escola como educação artística, não como lição ou tarefa. (...) Se assim não for, vira obrigação e, como diz Lobato, «é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre»*[8]

NOTAS:

[1] BASTOS, D., org. *Ana e Ruth*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1995 p. 61

[2] Os dados apresentados são fruto de pesquisas do grupo «Linguagem e Cognição», ligado ao «Programa de Pós-graduação em Educação» da UERJ e estão disponíveis na home-page do grupo: http://www2.uerj.br/~propedu/GPindex.htm

[3] BARBOSA, L. *O papel da escola na formação do leitor*. Rio de Janeiro, UERJ, 1996.

[4] CASTRO, G. C. *O quanto lêem os alunos do Colégio de Aplicação da UERJ*. Rio de Janeiro, UERJ / Instituto de Matemática e Estatística, 1997.

[5] VYGOTSKY, L.S. *Linguagem e pensamento***.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.

[6] VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.* Rio de Janeiro, Dunya, 1997.

[7] RICHE, R. & HADDAD, L. *Oficina da palavra: ler e escrever bem para viver melhor*. 5. ed. São Paulo, FTD, 1994, p.9.

[8] BASTOS, D., org. *Ana e Ruth*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1995 p. 54

LITERATURA NO PRIMEIRO GRAU: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ABORDAGEM

Mirhiane Mendes de Abreu
(Unicamp/Universidade Estadual de Londrina)

O conjunto de textos que forma o que se convencionou chamar “literatura infantil” vem sendo utilizado, desde a sua constituição, como instrumento pedagógico objetivando alguma forma de doutrinação, seja essa relativa a normas de comportamento ou a preceitos morais. Em decorrência desse uso, a produção literária destinada para crianças e jovens — ou a eles adaptada — tem sido desprezada por parte da crítica literária, que não a vê como um objeto estético. Além disso, os critérios de seleção e de abordagem desses textos em sala da aula — especialmente no âmbito das séries fundamentais de primeiro grau — não consideram o enfoque propriamente literário, contribuindo para que se perca a sua dimensão artística.

Em termos práticos, ao selecionar um texto ou um livro para sua aula, o professor o fará a partir daquilo por ele considerado como importante para a formação do seu aluno, ainda que essa consideração permaneça no âmbito do senso-comum. Entretanto, apesar de exercer um papel fundamental no ensino brasileiro, a sua formação é bastante precária. Como conseqüência, ao assumir o dever de reproduzir conhecimentos, transmitindo saberes institucionalizados e tradicionais, ainda que sem os dominar, nem antes, nem tampouco depois de freqüentar a faculdade, vê-se obrigado a buscar inúmeros socorros, sendo o principal, porque de mais fácil acesso, o livro didático, cujo império sobre o ensino assumiu proporções inimagináveis, acompanhando aluno e professor em todas as séries do ensino fundamental, sendo, muitas vezes, a única leitura de ambos.

Sobre esse problema, vale lembrar a pesquisa realizada por Maria do Rosário Rocco, publicada na obra *Literatura/Ensino: uma problemática*[i], na qual a autora examinou os conceitos de literatura que norteiam a seleção de obras literárias feita pelos professores. Ela observou a existência de vários critérios, salientando, entretanto, serem eles coincidentes com os de escolha do livro didático. Paralelamente ao uso desse tipo de livro, existem também as famosas “leituras complementares”, que também recebem outros curiosos nomes, como os livros “paradidáticos”

ou de “leitura extraclasse”, que não raro vêm acompanhados com encartes do tipo “Orientação para Leitura” ou “Suplemento de Trabalho”.

Evidentemente, existem bons livros didáticos, cujos autores preocupam-se com uma séria escolha e abordagem de textos. Mas isso é raramente realizado. Usando as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva, os “critérios de seleção de livros a serem propostos às crianças parecem obedecer a uma ordem aleatória ou casuística. Algumas instituições chegaram a elaborar listas de livros recomendados para as diferentes séries, porém, pouco se sabe sobre as bases objetivas que direcionaram a escolha das obras.”[ii] Por inúmeras razões, o professor acaba seguindo as direções dos livros didáticos adotados, restringindo a leitura, sua e de seu aluno, a apostilas e compêndios de literatura. Como muitas vezes não tem prática de leitura, o professor facilita o ingresso das editoras no ambiente escolar, onde elas exercem seu papel de “propagadoras da cultura”. Na verdade, o apelo da propaganda e o poder de penetração das editoras, que trabalham com grandes tiragens e, portanto, podem oferecer baixos custos, são determinantes e constituem o primeiro critério de seleção dessas leituras elencados por mim nesta exposição. Assim, ao lado dos livros didáticos, vêm à baila os “paradidáticos”, enviados às escolas através de catálogos cuja finalidade é a de “facilitar” o trabalho do professor, pois as editoras classificam as obras em séries, idade e temas, além da gratuidade do exemplar do mestre com perguntas e respostas previamente estabelecidas.

Ao classificarem as obras, as editoras objetivam “atrair o leitor”. É dessa maneira que chegamos ao segundo critério levantado: a aproximação da realidade do aluno, decorrente da pesquisa realizada pela professora Vera Aguiar, nas obras *Que livro indicar?* e em *Literatura: a formação do leitor*, nas quais ela avaliou as preferências literárias dos alunos, baseada na premissa de ser necessário selecionar livros que estejam próximos à realidade do educando, por entender que é a familiaridade do leitor com a obra que gera a predisposição para a leitura. E isso, para a autora, equivale a estar atento aos interesses do corpo discente.

Por interesses, ela entende uma “atitude favorável”, oriunda de uma necessidade, a qual pode estar condicionada a elementos determinantes, que são: idade, escolaridade, sexo e nível sócio-econômico. São esses os elementos que, segundo Vera Aguiar, deveriam presidir os critérios para a seleção de obras literárias no primeiro grau. Esses elementos consistem no seguinte:

Idade: o uso da idade como critério baseia-se no estudo das estruturas mentais características de cada faixa etária do primeiro grau, realizado por Jean Piaget, cuja principal preocupação reside no conhecimento. Essas faixas dividem-se em 5 fases, a saber:

1ª fase: até os 6 anos. É a idade do egocentrismo, quando as crianças costumam ter preferência por cenas individuais. Essa seria a idade dos livros de gravura e dos versos infantis.

2ª fase: até os 9 anos. Quando a preferência se volta para a leitura do realismo mágico, encontrados em contos de fadas, mitos, fábulas, que podem oferecer mudança imaginativa.

3ª fase: até os 12 anos. Trata-se da época da história ambiental e da leitura "factual". Refere-se a uma fase intermediária, em que a criança começa a se orientar no mundo concreto. Por ser uma fase intermediária, encontram-se vestígios do pensamento mágico da fase anterior e uma orientação maior para o real, mais evidente na fase seguinte.

4ª fase: até os 14 anos. Por ser o período da pré-adolescência, é a época da história de aventuras ou a fase da leitura apsicológica, orientada para as sensações, já que é o momento em que se toma conhecimento da própria personalidade.

5ª fase: até 17 anos. São os chamados "anos da maturidade", ou o que ela classifica de "desenvolvimento da esfera lítero-estética da leitura".

Escolaridade: delineiam-se também a partir de 5 níveis de interesse para leitura nessa fase, a saber:

1ª) pré-leitura: é o período correspondente ao preparatório para a alfabetização, ou seja, durante a pré-escola, quando a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura. Os interesses são voltados para histórias curtas e rimas, gravuras e pouco texto, que permitam a descoberta do sentido por uma linguagem mais visual do que verbal;

2ª) leitura compreensiva: é o momento da alfabetização, correspondente às primeiras séries, quando a criança começa a decifrar o código escrito;

3ª) leitura interpretativa: vai da 3ª até a 5ª série quando o aluno evolui para a interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler;

4 ª) iniciação à leitura crítica: corresponde às 6ª e7ª séries, quando o aluno, em tese, possui mais discernimento do real e maior experiência de leitura, favorecendo o exercício de habilidades críticas;

5ª)leitura crítica: abrange a 8ª série e o 2° grau, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos

O terceiro elemento levantado na referida pesquisa refere-se ao sexo. A citada professora elencou a variável sexual como determinante do interesse pela leitura. Cabe ressaltar que, sob esse aspecto, a questão é de ordem muito mais cultural, por se tratar de uma tendência calcada em estereótipos sexuais criados pela sociedade. Além disso, sabe-se que cada vez mais, felizmente, diminuem-se as divergências preferenciais entre meninos e meninas. De qualquer forma, quanto ao sexo, detectaram-se como preferência feminina as histórias de amor, os romances, a vida familiar, ou seja, elementos de fantasia com proximidade espaço-temporal. E, quanto aos meninos, percebeu-se uma tendência para temas mais arrojados, como aventuras, viagens, ficção científica etc.

E, por fim, tem-se o elemento sócio-econômico, segundo o qual as crianças menos favorecidas buscariam leituras com ingredientes mágicos e as mais abastadas, uma leitura engajada; conclusões essas apressadas e que revelam um certo preconceito social.

Maria do Rosário Magnani, em dissertação de mestrado defendida em 1989, com o título *Leitura, Literatura e Escola*[iii], questiona o uso desses interesses por "determinada editora" (cujo nome a autora não revela) que lançou uma coleção de títulos nas áreas de interesse dos jovens com o fim de propiciar o encontro da leitura escolar e a chamada leitura extra-classe. Essa proposta visava a despertar o gosto pela leitura. E é justamente nesse despertar, comenta a autora, que se abriga o problema, pois em função disso, permite-se qualquer obra literária e abordagem de texto, sobretudo a intermediação acrítica de linguagens estereotipadas dos meios de comunicação de massa. Pretendendo a adequação aos interesses do leitor, encomendam-se produções de obras infanto-juvenis de cunho não raro doutrinador para despertar o prazer de ler; obras essas, evidentemente, presentes nos catálogos enviados pelos editores. Afora isso, no decurso de sua vida profissional, o professor de primeiro grau se depara com dúvidas que remontam a questões cruciais da teoria literária, tais como o conceito, a utilidade e a função da literatura, que, nessa faixa escolar corresponde à infanto-juvenil.

Consiste também um problema o fato de a disciplina "literatura" fazer parte do currículo somente no 2° grau, cabendo às 4 últimas séries do primeiro grau um caráter propedêutico. Aliado a isso, sabe-se que a responsabilidade primeira do professor no primeiro grau é com o

ensino de Língua Portuguesa. E é, por extensão, no âmbito dessa disciplina que se encaixa o texto literário, ou melhor, a utilização literária de determinados textos, a fim de preparar o aluno para um posterior trabalho com literatura. É com esse objetivo que surgem os próximos critérios de seleção de obras. O terceiro refere-se à leitura de "bons" livros. Indiretamente, discutem-se questões de literariedade, identificando o "bom" de duas formas: ora compreendendo-o como a obra "clássica", ou seja, a canonizada pela tradição, cabendo ao professor indicá-la; ora escolhendo aqueles textos comprometidos com questionamentos e crítica social, havendo assim uma posição engajada. Com isso, o critério de seleção vai ao encontro da antiga discussão sobre literariedade e o "bom" texto se identifica com o "clássico", ou seja, os livros canonizados pela tradição, consagrados pela escola e pela historiografia literária. A primeira vertente desse critério seria, então, a canônica.

É importante salientar o conceito de cânone, cuja origem grega remete-nos à idéia de norma, sentido com o qual o termo entrou para as línguas românicas. O conceito de cânon implica um critério de seleção (e, portanto, de exclusão) e, assim, não pode se descuidar da noção de poder. No tocante à literatura, cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras. Aqueles que se utilizam desse critério defendem as qualidades intrínsecas de uma obra, seu valor estético inquestionável. Quero ressaltar, entretanto, que não estou contestando o elenco dos textos canônicos, mas sim a própria canonização, que impede o aluno de ter uma postura crítica diante do texto. De acordo com Harold Bloom[iv], toda leitura implica uma escolha ("Quem lê – diz ele — tem de escolher") e essa escolha deve ser sobretudo estética. Segundo ele:

> "[...] a escolha estética sempre orientou todo aspecto particular da formação de um cânone, mas esse é um argumento difícil de manter nesta época em que a defesa do cânone literário, como o ataque a ele, se tornou tão fortemente politizado. As defesas ideológicas do Cânone são tão perniciosas em relação aos valores estéticos quanto as agressões dos atacantes que buscam destruí-lo, ou "abri-lo", como eles proclamam. Nada é tão essencial para o cânone ocidental quanto seus princípios de seletividade, que só são elitistas à medida que se fundem em critérios severamente artísticos. Os que se opõem ao Cânone insistem em que sempre há uma ideologia envolvida na formação de um cânone; na verdade, vão ainda mais longe e falam de uma ideologia *de* formação do cânone, sugerindo que estabelecer (ou perpetuar) um cânone é um ato ideológico em si."[v]

Muitos dos que se opõem ao cânone pelo seu caráter "ideológico" entendem ser "bom" o livro socialmente engajado, incluindo-se, assim, na segunda vertente do nosso terceiro critério de seleção. Nesse caso, a preferência recai em geral sobre os livros infanto-juvenis escritos sobretudo a partir da década de 70 e comprometidos com o questionamento e a crítica social. Curiosamente, os que se pautam por esse parâmetro de escolha parecem não perceber que estão constituindo uma nova lista de livros fundamentais, estabelecendo, assim, um outro cânone.

O quarto critério é o do grupo que defende a liberdade de escolha do aluno, apostando na quantidade como fator de consolidação daquilo que costumam chamar de "hábito de leitura".

Esse grupo vive sob a ditadura do prazer e acaba por erigir a não-obrigatoriedade como uma espécie de "anticritério" de seleção de obras, seleção que, em última instância, seria feita pelo próprio aluno. Ora, se propusermos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural quanto parece, pelo contrário, ele é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita. Edmir Perrotti discute esse ponto em "...mas as crianças gostam!", texto publicado no livro *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Nele, o autor demonstra que a categoria infantil é impregnada de historicidade[vi] e é, nesse contexto, que se situa o problema do "gosto da criança":

"É, pois, dentro de um quadro extremamente complexo [o da historicidade] que o problema do gosto infantil parece estar situado. Aceitá-lo ou rejeitá-lo "in totum" parece atitude apressada que o espírito mais crítico deve evitar. Tanto uma atitude quanto a outra parece ter sua história em nossa civilização e isso justifica um volver de olhos, ainda que rápido, para o passado. Só dessa forma, talvez, tenhamos alguns elementos a mais para tentarmos uma resposta."

Evidentemente que a imposição de leituras reforça o desgosto pela literatura. Entretanto, necessita-se de um equilíbrio, pois essa postura não constrói em si um leitor e a atuação do professor é anulada, já que ele não colaborará com o crescimento intelectual do educando. Além disso, ressalte-se também que esse quarto critério, na verdade, não leva em conta a interferência crítica na formação de uma legítima e consciente prática de leitura, como, de resto, nenhum dos critérios aqui discutidos o faz.

Ainda sobre esse quarto critério, não se deve esquecer que ao adotá-lo o professor não leva em consideração o fato de o aluno já chegar à escola com o seu "gosto" bem trabalhado pela

indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa. Ao se eximir da responsabilidade de indicar leituras e permitir que o repertório do estudante se limite àquilo que se adequa ao seu gosto, o professor propicia que o círculo se feche: só se lê aquilo de que se gosta, só se gosta do que a indústria oferece. E, sob a aparência da democratização da cultura, justificam-se as investidas das ideologias, como “as crianças gostam...”, tornando necessária a utilização exclusiva daquilo que o aluno já conhecia, impedindo uma abertura do seu panorama intelectual. Como um círculo vicioso, o interesse da criança e do jovem é manipulado pelo marketing: encomeda-se uma obra com determinadas características e o sucesso editorial está garantido. Quando são apreciadas pelos alunos, as fórmulas são repetidas à exaustão: fluidez e rapidez cênica, superficialidade no tratamento dos temas, vitória do Bem sobre o Mal. Além disso, o trabalho com essas obras, presidido por noções equivocadas de literatura, restringe-se às fichas e roteiros que “avaliam” a leitura, transformando a primeira numa cansativa lista de nomes de autores, e reduzindo a segunda a um resumo de enredo, à listagem dos nomes dos personagens, à indicação de onde ou quando se passa a ação etc.

A análise dos critérios utilizados para a seleção de obras no primeiro grau revela que o ensino da literatura na escola pouco ou nada se relaciona com o estudo de uma organização especial da linguagem, residindo seu valor, para a maioria dos que o praticam, nos aspectos humanos, culturais, sociais ou psicológicos do texto, retirando dele o que lhe é próprio, isto é, o seu estatuto estético. Além disso, a passagem da quantidade para a qualidade da leitura pressupõe um processo de aprendizagem. É claro que existem inúmeros desestímulos ao professor, dentre eles as péssimas condições de trabalho, presentes até mesmo em muitas escolas particulares, e ainda a impossibilidade para muitos alunos de terminarem os estudos e terem tempo para as leituras. De todo modo, acredito que o princípio norteador de qualquer critério de seleção deve passar pela concepção da escola que se quer, seja tradicional ou alternativa. Assim, a leitura de que os alunos gostam podem ser trazidas para a sala de aula como ponto de partida para reflexão, análise e comparação com outros textos. Para finalizar, quero deixar claro que não condeno o uso daqueles elementos determinantes de interesse como critério de seleção de obras ou que os considere dispensáveis. Creio, apenas, que o uso de livros produzidos em série segundo esses elementos não devem ser utilizados simplesmente porque estão de acordo com a faixa etária, escolar, sexual etc. Além disso, importa lembrar que a formação do leitor de 1° grau envolve uma

tomada de posição relacionada ao sentido que tem o ato de ler. Esse sentido não pode ser substituído por anseios consumistas meramente, ou mesmo representar a anulação da experiência infantil, quando não se consideram as atitudes favoráveis por ela classificadas (os interesses determinados pelos elementos comentados aqui). Por isso, qualquer critério que se utilize — seja o uso dos cânones, a aceitação das sugestões dos catálogos editoriais, ou a escolha de obras socialmente engajadas—, o que se deve ter como relevante é o exercício da reflexão do texto como obra artística, considerando-a como objeto estético que é.

Bibliografia:

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983

_____. *Que livro indicar?* Interesses do jovem leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983

BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental* Rio de Janeiro: Objetiva, 1995

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983

LEITE, Ligia Chiappini. *Invasão da Catedral:* literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, Literatura e Escola.* São Paulo: Martins Fontes, 1989

PERROTTI, Edmir. *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Icone, 1986

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática.* São Paulo: Ática, 1981

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) *30 anos de literatura para crianças e jovens.* Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola.* São Paulo: Global, 1998

_____. *A produção cultural para crianças.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

[i] ROCCO, Maria do Rosário. *Literatura e Ensino: uma problemática*. SP: Ática, 1981

[ii] SILVA, Ezequiel Theodoro. "Abaixo as infantilidades..." In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983

[iii] MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, Literatura e Escola*

[iv] BLOOM, Harold, "Uma elegia para o cânone" In:_____. O Cânone Ocidental.

[v] PERROTTI, E. "... mas as crianças gostam!" In: KHÉDE, Sônia Salomão. In: Op. *Cit. pp*. 29-30

[vi] O conceito de criança vem sendo modificado ao longo do tempo, como se sabe: vista como um adulto em miniatura por muitos séculos, somente com a ascensão da burguesia os valores e emoções dessa faixa etária passam a ser considerados. É nesse sentido que se fala em historicidade no conceito de infância.

O IMAGINÁRIO DA LEITURA E O RESGATE DO CIRCUITO EXTRA-ESCOLAR

Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter
(Universidade Federal de Santa Maria/RS)
Ana Lúcia Chelotti
(Universidade Feral de Santa Maria/RS)

São de Jacques-Alain Miller estas palavras, como prefácio à publicação de suas conferências brasileiras: “Digamos que prestei-me ao desejo do Outro. *Seja feita a tua vontade!* É preciso ainda escolher seu Outro... Mais vale escolhê-lo a seu gosto...” (Miller, 1997: 9)

Esta quase-epígrafe pode (e na verdade deve) também ser lida como um quase-lembrete de que a busca do Saber sempre se faz no campo do Outro. Afinal, o Saber é sempre um Saber do Outro. Não “nasce no sujeito”, como se este fosse um manancial psíquico de idéias. Neste sentido, Descartes produziu um dos mais sérios engodos filosóficos que pudemos herdar.

Paulo Freire escreve:

“O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário.” (Freire, 1985:66)

Isto significa que a relação sujeito(cognoscente)-objeto não é bilateral, diádica. É triádica, envolvendo mediação. O objeto atua como o mediatizador do conhecimento gerado entre os sujeitos. Por sua vez, a relação dos sujeitos com o objeto, vale dizer, a produção material da existência humana, não se faz sem os signos, sem a linguagem: o “objeto em si” não nos é acessível, trata-se, mais propriamente, de um artefato cultural, que carrega toda uma herança de valores, atitudes, práticas eletivas, etc.

Desembocamos, então, na relação mediadora da comunicação humana entre sujeitos cognoscentes. E, na medida em que a linguagem (seu exercício) é trabalho

humano, a comunicação genuína também contribui para compor e sustentar as relações humanas que entretecem a produção material da existência.

Ora, se a linguagem é trabalho humano e mediação, não se pode falar, a rigor, de "comunicação" de um sujeito a outro, no sentido de "repasse" de conteúdos desvinculados de qualquer prática social significativa para esses agentes. Só o conhecimento produzido na e pela mediação da palavra-práxis é realmente significativo. E transforma.

Mas então, no que consiste exatamente a "comunicação"? Do ponto de vista psicanalítico, uma mediação, sim. Mas uma mediação levada a efeito, não de um sujeito a outro, e sim de cada um dos sujeitos com o seu Outro — no qual ambos devem reconhecer-se como sujeitos. Agora, se ambos os sujeitos compartilham do mesmo Outro, podem reconhecer-se como semelhantes, e então compartilhar suas identificações na esfera do Imaginário.

É nesse sentido (entre outros) que Miller também alude, na quase-epígrafe, à necessidade de escolher seu Outro. O Outro é lugar do código, da Lei social; mas também o espelho no qual os componentes de um grupo se miram e se sentem — para o gáudio dos respectivos narcisismos — assemelhados. Ideologicamente falando, assemelhados na sua gênese (de grupo), no reconhecimento da legitimidade da "realidade" que fabricaram e fabricam, no róseo porvir que vislumbram diante de si.

Em outro artigo (Richter,1999:105), ressaltamos a necessidade de se fundar um contrato educativo alicerçado no compartilhamento da mesma sedução fantasmática, ou seja, do mesmo objeto do desejo, o que havíamos considerado um desafio. Hoje, eu acrescentaria: a construção de um liame para sujeitos que (ainda) não comungam do mesmo imaginário é verdadeiramente uma das principais dificuldades para a consumação do verdadeiro diálogo educativo.

Freire (op.cit.) é quem traça um lúcido perfil desse problema. Procurando refletir acerca do habitual malogro do diálogo em experiências genuinamente centradas no educando (especialmente quando este é um adulto das classes oprimidas), o autor lembra que a apatia, o silêncio (e podemos acrescentar, de nossa experiência, a postura esquizoparanóide) revelados pelos despossuídos são o produto das condições históricas, sociológicas e culturais que os forjaram. As formações sociais que condicionam a existência dos despossuídos desconhecem o diálogo, por seu caráter (podemos dizer, historicamente de raízes feudo-escravistas) vertical e fechado à

mobilidade. As camadas subalternas são consideradas inferiores por quem se arroga o direito de se sentir superior e, por seu poder e prestígio, pode também “possuir homens”.

E Freire (p.48-9) ressalta:

“Esta posse dos homens, que quase se ‘reificam’, se expressa através de uma série interminável de limitações que diminuem a área de ações livres destes homens. E ainda quando, em função do caráter pessoal de um ou outro proprietário mais humanitário, se estabelecem relações afetivas entre este e seus ‘moradores’, estas não eliminam a ‘distância social’ entre eles. (...) É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles.”

E o silêncio também reflete insegurança. Os oprimidos não se sentem capazes de dialogar, porque não há como, no seu imaginário, lugar para outro sentimento exceto o de “serem ignorantes” diante do Saber do Outro. Não puderam construir sua auto-estima. Se há entre eles alguma solidariedade, é porque eles são “o resto” que cai do lugar do Outro fechado, excludente. A “coesão” das classes despossuídas é a coexistência no gueto dos segregados. Seu imaginário ainda não se construiu. Ao menos por parte deles mesmos, que não conseguem a liberdade de pronunciar a própria palavra.

Como, então, enfrentar o desafio de comprometer-se com as camadas silenciadas, para que nelas e por elas emerja o “seu” Outro?

Por vezes, o contraste é menos dramático, como no caso da relação docente universitário/professor de ensino básico ou professor de ensino básico/aluno. Mas ainda assim há essa interface ambígua, misto de colaboração e estranhamento. Manutenção das aparências e, no subterrâneo, um diálogo de surdos. E a educação só tem a perder, pois quem está acima hierarquicamente decide sem ouvir; e a outra parte se retrai, criando uma "subcultura" do fazer educativo (ou para-educativo).

Para estes casos, o mesmo diagnóstico, a mesma receita: tentar ouvir o outro que está em silêncio, aceitar suas práticas, para que, num segundo momento e dialeticamente, atue sobre elas a negação (não são suficientes, são não-todas) e, num terceiro momento, a negação da negação (reafirmam-se, não como A prática, mas como Uma prática). Mais ainda: o mesmo acontecendo com o Saber da instituição escolar: ela é negada (por seu caráter abstrato) e depois reafirmada — a negação da negação, ou seja, reposiciona-

se, agora fortalecida pelos verdadeiros produtores de conhecimento, vale dizer, os que o geram na e pela prática mediada dialogicamente.

No empenho de superar esta dificuldade no contexto da escolarização fundamental da rede pública, mais especificamente no que representa um obstáculo para o desenvolvimento do hábito de leitura entre adolescentes escolarizados, realizou-se um trabalho com uma turma de 8ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS. Ele faz parte de um projeto de dissertação de mestrado em Educação da UFSM iniciado em 1998. Intencionou-se promover uma prática pedagógica com leitura que desse maiores resultados do que a tradicionalmente aplicada em sala de aula, com o objetivo de fortalecer e ampliar o hábito de leitura de texto literário do adolescente em escolarização.

Para isso foi utilizada uma forma de trabalho, na qual as decisões no processo ensino-aprendizagem não acontecessem de professor para aluno, mas, sim, que ambos segmentos fossem responsáveis pelas decisões e andamento das tarefas. Assim, ía-se estimular a colaboração e participação do educando para o aperfeiçoamento da prática. Reconheceu-se, e ao mesmo tempo considerou-se, as leituras de livros que os alunos já tinham feito e pelas quais tinham prefências, ou seja, as leituras do chamado circuito extra-escolar. Seguidamente, presenciamos jovens-adolescentes fazendo uma leitura para a qual não foi feita indicação na escola. São leituras que, em geral, tratam de questões relevantes para a sua vida, por serem ligadas a seus valores, problemas pessoais, vivências, dizem, enfim, respeito às suas expectativas. Além disso, e o que é bastante relevante, são feitas por opção e não por obrigação, como acontece geralmente com as leituras indicadas pelo professor em sala de aula. Isso torna a leitura muito mais prazerosa. Essas leituras, que são indicadas de jovem para jovem, são importantes de considerar uma vez que se pretende ampliar a carga de leitura dos alunos, propondo-lhes uma forma de despertar o seu interesse para o ato de ler.

Buscou-se o fundamentos para esta prática na Teoria Crítica do Ensino (Metodologia da Investigação-Ação) proposta por CARR & KEMMIS(1988), que prevê uma ação dialógica em sala de aula onde professor e alunos ativa e democraticamente atuam juntos no processo educacional, determinando o rumo do trabalho de um ação transformadora, e na Pedagogia de Projeto.

A Investigação-ação é um processo cíclico que tem como passos a formulação de uma problematização; o planejamento de uma ação, seguida de sua execução; a observação; a reflexão da ação e por fim a formulação de uma nova ação. E a Pedagogia

de Projeto consiste no ensino de língua como processo e produto de comunicação autêntica, onde estão presentes o emissor, a mensagem e o destinatário da mensagem, ou seja, o aluno, o assunto a ser abordado e o produto final que deve ter um objetivo e um público alvo. Sua idéia básica é o de propor ao educando a realização de tarefas e de projetos, ao longo do processo de execução, que requeira o uso da língua-alvo. A orientação gramatical fornecida é aquela necessária para que complete a sua tarefa. Deste modo, é uma perspectiva de ensino que se preocupa com a linguagem não apenas como produto, mas também como processo.

Seguindo-se, então, os passos da investigação-ação e a abordagem do ensino de projeto, foi realizado um trabalho de desenvolvimento do hábito de leitura entre adolescentes escolarizados em uma turma de 8º Série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria/RS.

As atividades foram iniciadas com a busca das parcerias de trabalho. Inicialmente, contactou-se a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Professora Margarida Lopes de Camobi, onde foi colocada a proposta de trabalho e foram trocados acordos e interesses com uma professora de Literatura. O que se pretendia era implementar uma metodologia de trabalho que fosse ao mesmo tempo auto-reflexiva para professor e alunos. A opção foi formar uma espécie de "Clube de Leitura" (composta por pesquisadores: a professora titular de Literatura, em torno de cinco estudantes da série e a co-autora do projeto) para o desenvolvimento da proposta. No primeiro encontro com uma turma de 8ª Série, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, deixando-se claro que a turma iria ficar dividida no desempenho das tarefas em dois grupos, que as atividades nele desenvolvidas seriam paralelas às aulas de Literatura previstas pela escola, não se utilizando, assim, as aulas semanais da professora, e que as atividades do projeto não previam avaliação. O grupo A seria o de pesquisadores propriamente, que teria reuniões semanais e estaria presente em todas as decisões dos trabalhos. Para isso, os alunos interessados em fazer parte deste grupo deveriam ter interesse em participar da pesquisa, ser bons leitores, responsáveis e com disponibilidade de tempo. E o grupo B seria o restante da turma, para o qual os trabalhos dos pesquisadores estariam direcionados. Seria uma espécie de universo observacional. No primeiro encontro, ainda, foi iniciada a seleção dos alunos que fariam parte da equipe de pesquisadores. Foi a primeira etapa por pré-disposição. Espontaneamente os alunos fizeram a opção para fazer parte do grupo A ou B. Contando que quatorze alunos se pré-dispuseram a fazer parte do grupo A, um número

maior do que o previsto, necessariamente teve que se fazer uma outro afunilamento de alunos, desta vez por perfil de leitor. No primeiro encontro semanal, aplicou-se um questionário que avaliou qual era a bagagem de leitura dos alunos, para se avaliar quais os que possuíam melhores condições de elaborarem atividades de divulgação de leitura para os demais colegas. Dos treze alunos presentes, sete ficaram selecionados para se manterem no grupo. A terceira etapa de seleção das parcerias de trabalho foi feita pelo afunilamento por lealdade. Ou seja, os alunos se manteriam nesse grupo demonstrando compromisso com a pesquisa, tendo que obrigatoriamente estarem presentes nas reuniões previstas e darem conta de toda e qualquer atividade a eles colocada. Já no início dos trabalhos, permaneceram no grupo A quatro alunos, que se mantiveram até o final do processo.

Finalizada a formação das parcerias, em reuniões semanais, passou-se a discutir o problema da pesquisa e a pensar e planejar ações que fossem compartilhadas pelo restante da turma. O que se pretendia era despertar o interesse do aluno a ler através de sugestões de leitura em pequenos boletins.

Os trabalhos aconteceram em três etapas (três ciclos médios de Pesquisa-ação), em que, para cada um, foi prevista para se trabalhar uma ação multiplicadora de leitura - um pequeno boletim de sugestão de leitura - uma espécie de produto final previsto pela Metodologia de Projeto.

O primeiro ciclo foi o da leitura de entretenimento. Num primeiro momento, buscou-se saber quais eram as leituras mais recentes dos alunos e verificar em que nível de leitura eles se encontravam e com que freqüência liam. Explorou-se, também neste momento, que leituras faziam fora do sistema escolar, de que forma chegavam a ter contato com as mesmas e como divulgam-na no circuito extra-escolar de leitura. Depois disso, foi feito um plano de ação. Elaborou-se uma ação multiplicadora de leitura, com sugestões de leituras do seu gosto e preferências. Para elaborarem o produto final, o grupo de pesquisadores teve que se deslocar à UFSM , onde foram confeccionados os boletins no programa *publisher*. Na elaboração desse boletim, foram destacados autores como Paulo Coelho, Ganymédes José, os quais, por meio de sua obras, traduzem temas que dizem respeito às aspirações dos jovens. Com isso, buscou-se resgatar as leituras do gosto dos adolescentes, por se ter conhecimento de que o aluno faz leituras de livros para os quais não são feitas indicações na escola. Após os boletins serem distribuídos para todos os membros da classe, passamos para as observações e reflexões da ação. Foi necessário ser feito o controle da leitura, para se confirmar ser os boletins estariam, ou

não, atingindo seus objetivos. Finalizado este ciclo, passamos a replanejar o próximo.

O segundo ciclo, teve um processo inverso. O restante da turma teve que elaborar um boletim divulgador de leitura. Cada grupo de três alunos, agrupados de acordo com a preferência temática de leitura, teve de criar uma ação multiplicadora sobre um livro à sua escolha, tendo como orientação os pesquisadores. Primeiro, todos foram à biblioteca para fazerem a escolha da obra para trabalharem. Depois, fizeram a leitura do livro, criando, posteriormente, um boletim que seria distribuído para cada membro da turma. Seguiu-se, com isso, fazendo-se as observações e reflexões necessárias, que serviram para o planejamento do terceiro ciclo.

E por fim, no terceiro ciclo de investigação, seguindo-se a mesma forma de trabalho, um outro boletim foi construído pelos pesquisadores. Desta vez, foram privilegiados autores sul-riograndenses considerados pela literatura e consagrados pelo sistema escolar. Moacyr Scliar, Josué Guimarães, entre outros, foram destacados. O processo de trabalho, após a confecção e a distribuição desse boletim, foi o mesmo dos anteriores: passamos à observação e à reflexão da ação planejada.

Uma análise ainda em andamento parece apontar para um incremento do interesse e da freqüência da leitura. Depoimentos colhidos ao final, com uma única exceção, referem-se a essa experiência como proveitosa e estimuladora do hábito da leitura do livro ficcional.

Sendo assim, o objetivo de despertar o interesse do aluno a ler, buscando, de forma gradativa, que os alunos fizessem a migração das leituras apenas de lazer para as leituras formais, necessárias a sua formação intelectual, podemos dizer, parece ter sido atingido.

BIBLIOGRAFIA

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática,1995.

BORDINI, Mª da Glória & AGUIAR, Vera T. **Literatura:** a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la**

enseñanza.Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.34ªed.,1997

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 7ª edição,1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª edição, 1987

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

KEMMIS, Stephen & McTTAGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas,SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1995.

_____. **Texto & Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas,SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 4ª edição, 1995.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado**. Rio de Janeiro : Zahar, 1997.

ORLANDI, Eni P.. **Discurso & Leitura**. Campinas: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1996

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática,1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RICHTER, Marcos G. **Pedagogia de Projeto no Ensino de Português**. (Santa Maria/RS, Ed. UFSM, no prelo)

_____. Salvai-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar. **Revista Linguagem & Ensino**. v.2. nº 1. Pelotas : PUC, janeiro de 1999.

SERRANO, MªGlória Perez. 1990. **Investigacion-accion** aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

PROJETO MÚSICA E POESIA NA ESCOLA

Julianna Silva Glória

Delimitação do tema

Dentro ou fora do jogo? Onde estão as nossas crianças- leitoras em se tratando de um contato mais efetivo com o texto? Onde estão nossas crianças - leitoras? Onde estão? Onde?

A maior parte delas só vai ter contato com um livro quando entra para a escola. E nesse caso, nossas crianças estão dentro ou fora do jogo da leitura?

Esse jogo que acontece a partir da relação leitor – texto – autor, implica em manter contato (percepção sensorial) com o texto, acionar conhecimentos de mundo, textuais construir estratégias de leitura e deixar que o significado flua naturalmente.

No entanto, o domínio das regras do jogo de leitura não tem sido privilégio de boa parte das crianças que se mostra, muitas vezes, perdida diante do texto; incapaz de perceber o que está bem diante do nariz; incapaz de se perceber no ato de ler.

Por isso é que se propõe a poesia e a música. As palavras de ordem devem ser poesia e música. É preciso andar com essas palavras em mente para que se possa realizar um trabalho de produção de leitura que leve, efetivamente, a criança – leitora a observar mais de perto alguns elementos relevantes na construção do sentido do texto.

Justificativa

Por que a poesia? E a música? Basta ouvir uma poesia e tudo se explica. Na poesia a palavra tem ritmo, som, tem cheiro, cor e sabor.

É possível brincar com as palavras numa roda de poesia. Roda, brincar, brincadeira. Aí está uma boa razão para que a criança - leitora tenha contato com a poesia.

Se pular os muros da escola, declara a professora Mª Zélia V. Machado, pode-se sentir mais de perto “essa aproximação da criança com o poético. As brincadeiras tradicionais ou inventadas comprovam o gosto natural pelos ritmos, pela musicalidade, pelas repetições”.

A escola precisa procurar não perder esse elo(a poesia) que permite à criança - leitora continuar experimentando um olhar mais aguçado não para ver coisas grandiosas, mas para ver o absolutamente banal que se encontra bem diante do nariz (o óbvio).

E nessa simplicidade do lúdico que envolve o mundo infantil, espera-se com a ciranda poética que a criança brincando com a palavra aproxime-se mais dela; desenvolvendo a habilidade de perceber o jogo da linguagem, sensibilize-se para a comunicação como forma de estar em contato com o mundo e consigo mesmo.

Objetivos

Objetivos a serem alcançados com este projeto:

1° Levar a criança - leitora a dominar a respiração do texto(seu ritmo), suas estruturas acentuais, a disciplina do sopro;

2° Aguçar a percepção rítmica e sonora da criança;

3° Estimular na criança – leitora a musicalidade;

4° Desenvolver na criança - leitora seu sentido estético do texto(a construção do gosto pela beleza da estruturação da linguagem);

5° Aguçar a percepção da criança - leitora para a linguagem como representação de imagens, idéias;

6° Acordar a criança - leitora para a alta carga de conotação de um texto;

7° Estimular a criança - leitora a descobrir o jogo da linguagem, seu fluxo lúdico.

Procedimento

Desde o ano passado (1998) temos trabalhado com este projeto que elaboramos para atender ao público de leitores do Ensino Fundamental / Escolas Públicas.

Nele experimentamos com as crianças que a poesia começa nas cantigas de roda e para tanto formamos um coral cujo repertório é uma seleção de canções infantis. O coro de vozes forma-se, afina-se. A criança reconhece sua própria voz, sua capacidade de fazer música com ela. A batida das mãos e dos pés ajudam no ritmo, e a bandinha rítmica nos auxilia na percepção da pulsação da frase melódica.

A poesia também faz parte das brincadeiras de roda (parlendas, trava-línguas, brincadeiras de adivinhação de sons e muito mais). Através delas percebemos a métrica da frase, a sonoridade, a entonação, a melodia, a onomatopéia.

A poesia encontra-se no poema. Ela está na rima, na métrica, no jogo de palavras, na declamação e na audição dos versos aprendidos, ou melhor, apreendidos pelos pequeninos. E o coral já afinado com as cantigas de roda, acrescenta ao seu repertório os poemas de Cecília Meireles, Vinícius de Morais, Manoel Bandeira...

Não há nada mais encantador do que vermos as crianças desenvolvendo sua habilidade para perceber o jogo das palavras, sensibilizando-se com a palavra numa ciranda poética.

O que está por trás das cantigas de roda, dos trava-línguas, das parlendas, dos poemas declamados e / ou ouvidos? Há poesia – um mundo rico em imagens, idéias, ritmos, sons, melodias, com muito cheiro, cor e sabor. Um mundo que a escola precisa de cultivar a fim de que a leitor – aluno do Ensino Fundamental desenvolva sua habilidade para o jogo da linguagem e comunicando-se melhor contribua para a construção de um mundo melhor e mais humano.

Escolas participantes do projeto

Dados gerais

a) Escola Estadual Israel Pinheiro
Endereço: Rua Marechal Floriano, 1916 – Governador Valadares / MG
Início do projeto: Junho de 1998.
Término do projeto: Dezembro de 1998.
Diretora da Escola: Gislayne Giostri Rodrigues
Supervisora: Anderli Vieira
Professora: Edna Ma. Silva Glória

Turma pioneira: 2º ano do I ciclo

b) Escola Municipal Monsenhor Artur
Endereço: Rua Fornaciári, s/n.º Bairro Caiçara – BH / MG
Início do Projeto: Fevereiro de 1999.
Diretora da escola: Maria Beatriz P. de Almeida
Supervisora: Nondecy Ferraz Silva
Professora: Margareth Amato Vaz de Gallo
Turma pioneira: 1º ano do II ciclo

Referência bibliográfica:

LAJOLO, Marisa. No Mundo da Literatura – Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 1ª ed. São Paulo, Ática, 1993.

THEODORO, Ezequiel Silva. A Tradução da Leitura na Escola – Pesquisa x Proposta. 1ª ed. São Paulo, Ática, 1995.

CUNHA, Ma. Antonieta Antunes. Literatura Infantil – Teoria e Prática. 11ª ed. São Paulo, Ática, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. 3ª ed. São Paulo, Papirus, 1994.

PIMENTA, Arlindo C. Sonhar, Brincar, Criar, Interpretar. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1993.

ALVES, Rubens. O retorno e Terno. 7ª ed. São Paulo, Papirus, 1996.

CARVALHO, André. Como Brincar à Moda Antiga. 5ª ed., Belo Horizonte, Lê, 1997.

POESIA, UMA PAIXÃO ESCRITA COM VIDA

Denise de Oliveira Bertolino Braido
(UNESP - Universidade Estadual Paulista
Ibilce - Campus de São José do Rio Preto
nível: - doutorado)

O título desta comunicação reúne em si dois projetos que foram desenvolvidos sob a nossa coordenação e orientação na E. E. "Capitão Narciso Bertolino" de Olímpia, escola estadual de Ensino Médio, no ano de 1998. O primeiro projeto, "Poesia, uma paixão", visava à motivação do jovem para a leitura do texto literário, especialmente poemas, despertando-lhe a sensibilidade e o prazer estético. O segundo, "Escrever é vida", tendo como base a leitura e interpretação de textos variados, objetivava a produção de textos criativos, buscando um estilo e o desenvolvimento da capacidade de expressão. O resultado foi o lançamento de um livro com produções textuais diversificadas em que predominaram os poemas.

Há muito vem-se observando a baixa motivação do aluno de Ensino Médio para a leitura do texto literário, em especial o poema. Para a maioria dos jovens recém-saídos do Ensino Fundamental, o entendimento de qualquer texto que ultrapasse as barreiras da denotação ou da estrutura linear constitui uma dificuldade intransponível, muitas vezes motivo de desalento e desestímulo para as aulas de literatura.

Pensando nisso, surgiu a idéia de um projeto que, de forma descontraída e utilizando o máximo possível a linguagem do jovem, atraísse-o para o texto poético, desenvolvendo-lhe a sensibilidade e a capacidade de entendimento e interpretação dos textos literários em nível de profundidade, além de levá-lo a produzir seus próprios textos, buscando sua identidade e a expressão de seu estilo.

Era dezembro de 1997, último dia letivo, última reunião pedagógica de avaliação e estabelecimento de metas para o ano seguinte. Havíamos defendido tese de mestrado no dia 13 do mês em curso, que versara sobre a estilística de um poeta paranaense, conhecido apenas num círculo restrito de Curitiba. Praticamente nós o trouxéramos a público com a análise dos recursos estilísticos da obra *Esotéricas*. Denominava-se a tese: *Esotéricas de Dario Vellozo: o ser em busca da unidade*. Estava, portanto possuída do fogo sagrado da poesia e me sentia egoísta e injusta se não dividisse esse ideal com meus colegas de

magistério mas, principalmente com meus alunos, para quem os resultados da minha especialização deveriam convergir.

Foi assim que, tomando coragem, propusemos aos professores da referida U.E. o projeto "Poesia, uma paixão", associado, depois ao projeto "Escrever é vida", inicialmente gerado para os terceiros colegiais, apenas, dentro da disciplina Técnicas de redação. Foram envolvidos os professores de Língua Portuguesa e Literatura, Técnicas de Redação e Psicologia.

Tomando como ponto de partida a exibição do filme "Sociedade dos poetas mortos", sob a direção de Peter Weir, o projeto previu o desenvolvimento de uma série de atividades na ordem que segue:

1) debates, visando ao entendimento dos níveis de superfície e intermediário do texto fílmico;

2) estudo comparativo, verificando a ocorrência da intertextualidade das linguagens verbal, visual e fílmica (análise de cenas, cortes e tomadas de câmara), orientando para uma leitura em nível de profundidade;

3) resgate, feito pelo professor, dos movimentos literários (linha do tempo) abordados no filme; como os poetas referidos são de língua inglesa, é feita uma correlação com os de língua portuguesa;

4) pesquisa de poemas (escolha espontânea dos alunos), bem como sobre os autores, seus estilos e épocas literárias; o trabalho é realizado em grupo e apresentado para a classe em seminários;

5) audição de declamação de textos de autores;

6) interpretação e declamação dos poemas pesquisados;

7) atividades de escrita automática, livre-associação de idéias, a partir de frases extraídas do filme — liberação do pensamento e da linguagem;

8) atividade em grupo e, posteriormente, individual de produção de textos poéticos;

9) correção dos textos pelo professor, apenas apontando possíveis problemas;

10) refacção dos textos pelos alunos em sala de aula, sob a orientação do professor, visando ao aperfeiçoamento;

11) escolha e publicação dos melhores textos em painel e, posteriormante, em livro ou revista (aqui o projeto se cruza com o de redação: "Escrever é Vida"); neste momento, contamos com uma equipe de digitadores (um ou dois alunos em cada classe) que realizam esse trabalho parte em suas casas e parte na escola; há ainda a equipe que monta os painéis e , neste ano, acrescentamos uma equipe de revisores;

12) Declamação de textos de autores e dos próprios, produzidos em sala de aula, durante a Oficcap (Oficina cultural do Capitão) e em Concurso de Declamação promovido pela Delegacia de Ensino de Olímpia.

Após o desenvolvimento do projeto, o estímulo para a leitura e produção do texto poético aumentou sensivelmente, obtendo-se como resultados observáveis a premiação de dois alunos (um em primeiro lugar) no Concurso de Declamação promovido pela Delegacia de Ensino, e a publicação de inúmeros poemas no "Nosso primeiro livro de redações", ponto culminante do projeto "Escrever é Vida", com direito a noite de autógrafos e sessões corridas de declamação, além do agradecimento dos pais dos alunos envolvidos pelo fato de ter-lhes resgatado o interesse pelas aulas.

Depois de apresentado esse rol de atividades, assim necessário para que se tenha uma visão global do projeto, cabe justificar algumas posturas. Em primeiro lugar, o porquê do texto gerador: por que um filme e não um texto verbal? e, por que esse filme?

Principalmente, porque consideramos texto tudo aquilo que veicula um significado, cria uma linguagem e possui significação, sendo assim esse filme. Em segundo lugar, porque é um filme atraente, que traduz os anseios de liberdade dos jovens em oposição à repressão, conceitos abordados pela história. E, também, porque permite uma leitura baseada em princípios semióticos, a leitura de traços sêmicos, como tomadas de cena, cortes, oposição entre espaço interior e exterior, superioridade e inferioridade, verticalidade e horizontalidade, levando a uma leitura simbólica, em nível de profundidade, tornando o jovem leitor menos ingênuo, mais atento aos recursos lingüísticos e às relações intratextuais.

Outra questão que se propõe é sobre as pesquisas e os seminários. São atividades demoradas, que demandam disciplina e orientação criteriosa do professor, acompanhamento constante, mas sem cerceamento da liberdade de escolha dos alunos. Objetivamos com isso o crescimento do aluno de acordo com as suas potencialidades, o gosto pela pesquisa, a busca pelo saber e, de acordo com princípios do construtivismo, a construção do próprio conhecimento. Os resultados foram surpreendentes.

Um outro ponto são as atividades de escrita automática e de livre associação de idéias, baseadas em pressupostos do Surrealismo, defendidos por André Breton. Por empreenderem um mergulho no inconsciente, trazendo à tona idéias recalcadas ou adormecidas, necessitam de certo cuidado ao serem aplicadas; entretanto, os resultados são excelentes (consulte-se a respeito a obra de Severino A. M. Barbosa, 1992).

Questiona-se ainda a atividade de produção escrita em grupo. Por que não apenas individual? Um dos pontos falhos que notamos hoje no ensino da redação está na correção. A experiência tem mostrado que de nada adianta devolver para os alunos textos cheios de riscos, "gritos" em vermelho, sem que esse entenda o que acontece com a sua produção, que em geral acha maravilhosa, uma obra-prima, e nem tenha oportunidade de operar sobre a linguagem escrita, melhorando-a. Como as classes são grandes, ultrapassando o número de quarenta alunos, o atendimento individual torna-se impossível. Mas isso não representa apenas uma economia de trabalho para o professor, o que diminuiria o valor do projeto. Ao contrário, essas produções em grupo, quando bem dirigidas, é claro, com assistência permanente do professor e precedidas de amplo e profundo trabalho de conscientização sobre a importância de cada um dar a sua colaboração, deixar a sua "marca" no texto criado, oferecem grandes oportunidades de troca de idéias e de experiências que culminam no uso social da linguagem. Os alunos passam a entender melhor que o texto não é fechado em si mesmo, mas tem o dever de comunicar. É interessante notar que quando eles entendem a necessidade e a importância de deixar sua "marca registrada" no texto elaborado, eles passam a não aceitar que um colega apenas faça o trabalho em seu nome. As aulas tornam-se laboratórios de redação, no sentido pleno do termo, com disputas e brigas para cada um conquistar o seu espaço. Os jovens defendem por participar e, porque são chamados a colocar em prática o seu senso de honestidade e de justiça, não apresentam o problema, salvo raras exceções que merecem tratamento à parte, que comumente se diz dos trabalhos em equipe: um faz e os outros assinam.

Nesse sentido se dão, também, as correções. Após ler e apenas apontar os problemas com observações na margem, o professor deve devolver os textos para os alunos para que os refaçam. As orientações gerais e as falhas mais comuns são comentadas com a classe toda e, nesse momento, os grupos funcionam bem, havendo interação, troca e, o que é gratificante, os alunos com mais dificuldades vão se espelhando nos que se saem melhor, revelando grande interesse em crescer, o que, ao cabo do ano letivo, realmente acontece. É o momento em que o jovem escritor se coloca como leitor do próprio texto.

Essas etapas de produção e refacção do texto poético são parte, também, do projeto "Escrever é Vida" que, apesar de trabalhar com modalidades de textos diferentes, também chega a resultados semelhantes e surpreendentes. Parte-se de textos verbais, pictóricos ou fílmicos, objetivando o domínio de outras modalidades de textos, tais como os descritivos, narrativos e dissertativos. A fase de produção alterna atividades em equipe e individuais e a refacção obedece aos mesmos princípios. Importante que, longe de serem atividades

fastidiosas, as aulas de refacção são momentos de intensa atividade mental, de reflexão e pesquisa, de tomada de consciência e de operação sobre a linguagem; é o momento em que o aluno confere se o seu texto realmente desempenhou a função de comunicar ou se é necessário mudá-lo e como. As atividades de digitação, revisão e publicação são "policiadas" pelos alunos-autores que não adimitem um desvio sequer do texto original.

É claro que as mudanças não são repentinas, mas lentas e dependem não apenas da disposição do educando, como também das suas potencialidades e do grau de desenvolvimento atingido até o momento do início do projeto. Mesmo assim, são significativas e duradouras, vivas e impressivas, são experiências que deixam marcas indeléveis no desenvolvimento da capacidade de expressão dos jovens educandos.

Muito ainda se poderia falar, teorizar a respeito de tais práticas, mas cremos ser suficiente, por enquanto. É preciso ver para crer e, para isso, estamos à disposição, abertos a questionamentos, trocas de idéias e, principalmente, a mudanças sempre que elas se fizerem necessárias, pois o mundo é eterno devir, moto contínuo e a vida é plena em possibilidade de crescimento.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

BARBOSA, S. A. M. e AMARAL, E. (Col.). *Redação*: escrever é desvendar o mundo. 8 ed Campinas, S. P.: Papirus, 1992.

BARTHES, R. *Elementos de emiologia*. tradução de Izidor Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: *Teoria da literatura - formalistas russos*. Dionísio de Oliveira Toledo (Org.). Porto Alegre: Globo, 1971.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 2 ed São Paulo: Contexto, 1990.

___.Tipologia dos textos. In: *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

INFANTE, U. *Do texto ao texto*: curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione,

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

___. *A coeerência textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LOPES. H. V. Linguagem, língua, texto. In: *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 2 ed São paulo: Martins Fontes, 1986. 386 p.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, I. P. A variação lingüística e a política de ensino/domínio da língua materna. In: *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

ULLMANN, S. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. 3 ed Tradução de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

PALESTRAS:

CARVALHO, Carmen Sílvia Cintra Torres. Produção de textos de alunos do CB.
(Coordenadora do C E P E "Glileu Galilei")

HOFFMAN, Jussara. A avaliação na escola.
(Prof. Dra. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

[Ambas proferidas no encontro de capacitação do Curso de Aprofundamento do Projeto Alfabetização: teoria e prática, nos dias 21 e 22/06/93.]

LUGAR E MAGIA: O ESPAÇO DA CRIAÇÃO

Maria Aparecida de Assis Teodoro
Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH

> Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.
>
> Alberto Manguel

Este texto busca fazer uma reflexão a respeito do lugar em que se encontra a produção literária voltada para crianças e jovens de uma determinada fatia da sociedade, aquela que tem acesso ao mercado e aos produtos que ele oferece.

Pensar o livro igualmente como produto e, por isso, obediente às mesmas leis de mercado, seria pensá-lo como parte de toda uma parafernália altamente sedutora de objetos dos mais variados formatos, sabores e cores e, conseqüentemente, integrante do universo fascinante e apelativo das compras. Enquanto tal, de que forma esse produto chega ao segmento social caracterizado por jovens de uma classe econômico-social consumidora de todo tipo de bens?

A partir desse recorte, poderíamos ter uma noção de como o livro, esse bem cultural, e, especificamente, o livro infantil, posiciona-se no espaço social. Ocuparia o lugar de um objeto comercial e instrumento de produção de lucro? O texto por ele veiculado funcionaria como reforço e repasse de ideologias ou como possibilidade do jogo, do prazer, da criação, da reflexão, da crítica? De que lugar emergeriam as vozes narradoras (ou a voz narradora) que se instalam nesse tipo de texto?

Quando se fala de produtos para crianças e/ou adolescentes, o consumidor se envolve num mundo de sedução, um mundo de festa permanente, onde o fascínio das propagandas mobiliza emoções e sentimentos. Na verdade, na sociedade contemporânea, o afeto torna-se um "produto", escamoteado em uma infinidade de bens de consumo que despertam, no jovem, o desejo de pertencer ao contexto altamente sedutor, onde se vivem aventura, poder, coragem, romantismo, ternura.

As exigências e necessidades impostas por esse contexto cultural forçam-nos a pensar no jovem, sujeito inserido nesse contexto, e na relação que se estabelece entre ele, a sociedade e o texto que se coloca à sua disposição.

A criança e o jovem, participantes de um contexto social em que todos são vistos como consumidores, perdem sua especificidade e, ao mesmo tempo, tornam-se, por serem criança e/ou adolescente, alvo especial de um mercado bastante promissor. Assim, tudo o que possa ser visto como bem a ser adquirido por esse público passa conseqüente e obrigatoriamente, a fazer parte de um circuito comercial exclusivamente voltado para eles.

Se partirmos da observação de como se configura a sociedade atual, no tocante à criança, percebemos que as condições de sobrevivência reduzem, a cada dia, o espaço físico

ocupado por ela que se vê fadada a viver distanciada das brincadeiras de rua, longe do espaço externo e dos perigos que ele representa. Por outro lado, o jovem da sociedade urbana, principalmente, conta, cada vez menos, com a presença dos pais, que passam a preencher o espaço do afeto com bens de consumo – vídeos-games, computadores, brinquedos eletrônicos, além dos objetos tradicionais – bolas, bonecas, carros, aviões, etc, etc – agora, muito mais sofisticados. Esses bens chegam até seu público alvo através de todo um mecanismo de divulgação muito bem cuidado por profissionais competentes, incumbidos de atrair esse consumidor especial e compensar, de certa forma, essa falta.

As agências publicitárias dedicam-se a trabalhar as mercadorias a serem lançadas para seus clientes de maneira cada vez mais elaborada e atraente, tentando oferecer, através das propagandas, a sensação da possibilidade de se viverem todas as emoções. No caso dos objetos dirigidos ao mundo infantil e/ou adolescente, a coisa não é diferente, só que o fascínio e as emoções são experimentadas, muitas vezes, no interior de uma sala ou de um quarto, de halls ou de garagens de prédios, ou ainda, frente às telas dos computadores, nos espaços virtuais, essa forma nova de o jovem se emaranhar em uma rede de múltiplas significações, esse espaço novo que seduz e atrai, por onde os internautas navegam e ritualizam linguagens, vocabulários, signos, códigos, capazes de fazerem-no transportar-se para uma realidade paralela à nossa, mas nem por isso menos envolvente ou emocionante.

No entanto, ao mesmo tempo em que esse espaço se amplia – via Internet – ele se reduz. Caracterizados pela violência, os espaços externos tornam-se limitados, alteram-se as condições de afetividade da criança, e inaugura-se um novo *modus vivendi*. Faz-se necessário então repensar os produtos a serem oferecidos à criança, enquanto objetos que possam suprir as carências geradas pela sociedade e suas condições emergentes.

Pensar no livro, como um dos produtos da sociedade assim definida, implica pensar na literatura, sobretudo a chamada literatura infanto-juvenil, e nos cuidados que o estatuto desse tipo de obra de arte exige, principalmente, no que se refere à sua relação com a educação.

Se considerarmos as condições históricas em que aparece a literatura infantil, no final do século XVII, com Perrault, - a ascensão da família burguesa, a reorganização da escola e o estabelecimento de um novo status conferido à criança - o livro infantil surge tentando atender a uma demanda prática, de ordem didática, vinculado muito mais a interesses pedagógicos do que mercantilistas. Exemplo disso seria a preocupação de se formarem jovens - via escola e via literatura - que perpetuassem os interesses da família e da sociedade que começavam a se configurar, dentro de novos padrões sociais.

Pode-se, talvez, a partir desse contexto, explicar-se melhor a preocupação de pedagogos com o valor e o teor dos livros para criança e também a razão de, só tardiamente (a partir de 1960), esses textos terem sido analisados numa perspectiva artística, embora já no século XIX, na França, Pierre-Jules Hetzel protestasse contra a mediocridade das obras destinadas à criança e tentasse aproximar literatura infantil e adulta, introduzindo uma nova noção de qualidade estética.

Até a década de 20, no Brasil, raro é o texto crítico e reflexivo a respeito do assunto. Monteiro Lobato, como exceção, antes mesmo deste período, inquietava-se com a tendência geral de se confinar o livro infantil à escola em virtude de seu conteúdo pedagógico e informativo. Sob a mesma ótica, Alceu Amoroso Lima escreve um ensaio jornalístico, denunciando a poesia infantil impregnada de propósitos moralizadores, esteticamente muito ligada aos moldes parnasianos, num momento em que novas tendências literárias se impunham. A escolha por esse modelo estético denunciaria um

atraso de vinte a trinta anos, no tocante à produção poética infantil e reforçaria seu aspecto conservador.

Em muitos casos, mesmo hoje, literatura infantil se prende ainda à missão de transmissora de ensinamentos, de espaço limitado à fantasia, de texto literário a serviço do bom-senso. É essa herança tradicional que nos leva a dizer, não sem alguma margem de erro e excetuando-se casos esparsos, que a literatura infantil ainda se enquadra em um gênero menor, visto, com uma certa discriminação pelos meios acadêmicos, postura devida ao predomínio da ótica didática e formativa das produções infantis. Nessa perspectiva, a literatura produzida para os jovens recusaria à ficção o direito de existir como espaço da fantasia, da descoberta, da produção de sentido(s), do lugar instigante e inquietante, que transgride, que desconstrói, altera e ultrapassa as possíveis intenções de um texto.

Adequar a produção dirigida ao público infantil a uma leitura mais conservadora constituir-se-ia uma sutil manobra para não se pensar na linguagem textual como possibilidade de contestação de vozes que se pretendem impor como articulação de "verdades", pois subverter o significado tradicional, seria romper e violar sua pretensa sacralidade.

Vista assim, poder-se-ia dizer que a literatura infanto-juvenil se integraria a uma concepção organizada de mundo, segundo relações binárias, e as construções alegóricas, dispostas no interior da narrativa, conservariam o sentido literal de dizer o outro, remetendo seu significado a um referente concreto, sem transcender para relações outras que permeiam a sociedade em que a criança cresce. Conseqüentemente, essa ótica não vê a educação e/ou literatura enquanto espaço que permita à criança, sujeito que é, decifrar tais relações, nem vê a obra, quaisquer que sejam suas características, como algo a ser resgatado ou subvertido pela leitura. Nesse gesto de interação em que dialogam não só diferentes imagens de leitor e de autor, mas ainda diversos espaços sociais, configurados por essa relação e pelos diferentes olhares sobre o mundo, o espaço textual se transforma no lugar de conflitos, porque nele se insurgem vozes que insistem tanto na repetição, quanto na demolição de modelos.

Uma elaboração textual que, por si só, desafie o leitor, inserindo-o num dinâmico processo da leitura, enquanto ruptura com o senso comum, com o bom senso e sua forma de organização de mundo, subverte a afirmação de um sentido único e instaura a simultaneidade de sentidos, dissolve a idéia de um único caminho para a leitura. Nesse espaço em que as estratégias textuais possam romper com as noções tradicionais de linguagem e possam promover uma "literatura de superfície", realizável na horizontalidade, justamente aí, a linguagem opera uma relação com o não-senso, e processa-se a doação de sentido (Deleuze, 1974).

Nessa relação, colocam-se em xeque as normas lógicas da semântica, uma vez que se considera a linguagem como um organismo vivo, em constante processo, e constrói-se uma outra teoria do sentido, enquanto entidade não existente. Assim, as metáforas, as metonímias, os jogos de palavras, os neologismos, as reversões de ordem do tempo, de causa e conseqüência, os paradoxos, todos estratégias discursivas, vão flutuar na superfície textual, vão remeter para uma proliferação de sentidos, e para o não-senso que passa a constituir o excesso de sentido, possível à linguagem. Essa desliza nesse lugar em que sentido e não sentido convivem simultaneamente, o espaço da folha de papel, onde é possível a existência de todo e qualquer acontecimento, uma vez que o acontecimento pertence essencialmente à linguagem e linguagem se faz texto.

Ao se trabalhar a linguagem numa perspectiva que negue as "significações hipostasiadas" de que nos fala Deleuze (1974:137), a produção literária efetiva-se no entrelugar tensionado em que senso e não-senso se entrecruzam: o vazio, lugar em que *tudo* pode acontecer, porque ele é o *lugar do sentido*. Dessa forma, o espaço textual remete o leitor à negação de um sentido único, fechado, pois, através dos duplos sentidos, a neutralidade do discurso não se constitui em veículo de um discurso social, previamente determinado, sensato e previsível.

Vista assim, a linguagem literária estrutura-se contrária àquela que mantém e reforça laços ideológicos impostos por um sistema cuja estrutura determina para a criança os papéis que, dentro desse sistema, deve desempenhar, ao mesmo tempo em que nega à ficção seu espaço e funcionamento, amarrando a fantasia a uma finalidade prática, reservada às coisas dadas como sérias. A literatura infantil, apropriada pelo adulto, acaba, de uma maneira geral, por traduzir e legitimar a percepção adulta de mundo, seus critérios, seus valores, muitas vezes não criando a possibilidade de leitura do sistema simbólico de que toda produção cultural faz parte e, por ser simbólica, remete o leitor a uma plurissignificação de sentidos, sempre a construir-se.

No entanto, ainda que assim se estruture, manipuladora e moralizante, a obra literária, como objeto estético que é, torna-se uma forma em mutação que desafia o leitor, inserindo-o num dinâmico processo que pode promover a ruptura com o senso comum e sua forma de organização de mundo. Enquanto linguagem literária, mesmo portadora de um discurso autoritário, pode oferecer-nos um jogo de várias decifrações, já que a leitura, como possibilidade de produção de sentidos, torna-se um processo ininterrupto e confere ao leitor um poder de co-criador desse mundo mágico possível, o da literatura. Espaço a ser conquistado, à revelia do autor, o leitor constrói suas próprias trilhas no texto/bosque que podem ser abertas na narrativa (Eco,1995).

Além dessa possibilidade criativa, oferecida pelo espaço literário, o jovem da era pós-industrial, bombardeado por uma infinidade de textos codificados nas mais diferentes linguagens, figurante efêmero de um mundo virtual da tela dos computadores, dialoga com o mundo, estabelece e cria uma troca infinita de sentidos entre símbolos, signos e sinais, sejam eles expressos em qualquer código.

Leitor-navegante, frente a tantas possibilidades de leitura, o jovem, solicitado a interferir na rede construída pela cultura, pode decodificar as diferentes linguagens de forma ativa e crítica, tentando formar cadeias que mantêm uma relação estreita entre ele, a sociedade e os bens simbólicos que se encontram à sua disposição.

Diante de uma infinidade de opções, sejam materializados na forma tradicional das folhas de papel, sejam instalados em telas, numa lógica hipertextual marcada por tempo e espaço infinitos, sejam veiculados por imagens, os textos, mais um elemento da criação cultural, oferecem-se a seu leitor como uma rede interligada de nós significativos.

O texto infantil, por estar também instalado nessa rede, não foge às especificidades que o caracterizam. Através da leitura, esse objeto ganha dimensão própria e, livre de controle, convida o viajante a conectar textos a textos, a mover-se, articular-se, desconstruir, deslocar-se no espaço móvel do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Vieira dos Santos. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In: *Origem do drama barroco alemão.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido.* Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ECO, Umberto. *Lector in fabula.* Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____ . *Seis passeios pelos bosques da ficção.* Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MELO, Wander Miranda. Ficção virtual. In: *Revista de estudos literários*, Belo Horizonte: CEL- FALE/UFMG, out/95.

TEODORO, Maria Aparecida de Assis. *Lugar e Magia: a representação espacial em Contes de la rue Broca, de Pierre Gripari*. Belo Horizonte, 1996 (dissertação de mestrado).

WALTY. Yvete Lara Camargos. Os sentidos da leitura. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, jul/ag. 1995.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

¿NUESTRA SOCIEDAD EN EL MUNDO DE FANTASÍA DE LA LITERATURA INFANTIL?

Análisis de lo publicado del 1996 al 98 en Galicia y en Galego

Mª Joaquina Alonso Castro
(Universidade de Santiago de Compostela - Galicia - España)

Comezar sinalando que esta comunicación está centrada en Galicia e na Literatura en Galego; somos unha comunidade autónoma do noroeste español con cultura e identidade propias, froito delas son o noso idioma, o Galego, no que nos últimos anos existe unha ampla producción de literatura infantil e xuvenil na que parece haber un crecente interese. Así, ninguén parece negar a importancia de utilizar os libros como obxecto de cultura.

A Literatura Infantil está moi presente na vida dos nosos nenos, na casa, no colexio, na rúa, ... É moi frecuente a súa utilización na Educación, case tódalas aulas teñen a súa biblioteca, o seu recuncho de lectura (no caso de Infantil) e se nos quedamos poderemos observar como a mestra/e ó longo do día utilizará para moitas actividades a Literatura, sobre todo, aquelas que estean relacionadas coa linguaxe., tamén é certo que case tódolos pais, avós, ... len un libro ó neno para durmirse e que case tódolos nenos teñen libros o seu alcance.

Pero, ¿que se considera por Literatura Infantil?:

Temos que comentar nun primeiro lugar que dende fai varios anos existe unha gran polémica en torno á existencia ou non deste xénero, e que esta polémica xira en torno a dous grandes teses:

1. Tese Liberal: Postula que só existe unha literatura e que esta pode ser boa ou mala, así aboga pola unidade de toda a manifestación literaria.
2. Tese Dirixista: Considera que a Literatura Infantil é un xénero literario como calquera outro, que posúe unhas convencións e regras propias ás que

é necesario adaptarse. . Fernández Paz puntualiza ó respecto: "*Existe unha literatura creada pensando que os seus potenciais destinatarios van ser os nenos e nenas e existe, sobre todo, una oferta editorial orientada a ese sector de público economicamente emerxente que é a infancia e a xuventude"* [1]

Gustaríame aclarar que eu decántome no senso de que a Literatura Infantil son todas aquelas producciónss creadas para unha etapa de desenvolvemento (infancia) sen que supoña renuncia a calidade e a universalidade dos temas, por tanto, estimo que a Literatura Infantil é un xénero literario pensado e creado para a infancia (isto non exclúe ós adultos como posibles lectores e non inclúe a totalidade da producción editorial que hoxe en día aparece englobada baixo este epígrafe). Considerando indicadores de exclusión para este xénero aquelas adaptacións que empobrezan os textos orixinais por motivos de idade, capacidade de comprensión, léxico e experiencia limitados e cando o obxectivo perseguido sexa unicamente educar, condicionar, ou vender.

Sinalar a este respecto a importancia do material didáctico e facer a seguinte puntualización: a Literatura Infantil non é creada como material didáctico pero si pode ser utilizada como tal, sen chegar a correr o risco de que a finalidade pedagóxica supere o verdadeiro obxectivo: espertar a sensibilidade e sentido crítico do neno/a cara a lectura, é dicir, o pracer de ler.

Nesta comunicación que, trata de estudiar que sociedade reflicte a Literatura Infantil, non quero esquecerme, daqueles libros feitos para nenos especiais (como moi ben di Gabriel Comes Nolla no seu libro: *"Lectura y libros para niños especiais"*[2]), entre eles cabería citar os libros en braille, libros táctiles, libros parlantes, libros escritos con caracteres grandes, libros escritos con linguaxe de signos, ... Pero eu, nesta ocasión, pretendo centrarme naqueles libros que poderíamos denominar de literatura habitual. A producción editorial na nosa comunidade, é moi ampla, así que, decidín reducir esta reflexión a títulos publicados nos últimos dous anos en Galego e para idades ata os 10 anos en adiante (libros dos que, por suposto, todos somos posibles lectores). Deste intervalo farei unha breve escolma, e analizarei algúns

títulos que me parecen significativos no tema que estamos a tratar. Sinalar que tomei como referencia o catálogo de Literatura Infantil en Galicia feito para a Feira de Literatura Infantil de Bologna celebrada en Abril de 1999[3], neste catálogo aparece o máis representativo do publicado na nosa Comunidade Autónoma nos últimos dous anos.

Interésame saber que tipo de valores, crenzas, ... están presentes, que sociedade transmiten e así, gustaríame comezar esta análise comentando que o mundo da Literatura Infantil está inmerso no que poderíamos denominar universo do distinto ou da diversidade, atopámonos nel con todo tipo de personaxes e situacións fantásticas nas que parece non existir barreiras, non nos asombramos de ¿nada?: podemos ler sen asombro que unha cama fala, que os animais casan, que hai seres invisibles,.....

En primeiro lugar hai que sinalar que este mundo fantástico aparece e é típico das primeiras idades, xa que logo, vai aparecendo a ficción realista e o mundo das personaxes e as situacións comezan a ser máis parecidos ó noso (pode que nun mundo fantástico, pero a estructura e regras son as que poderiamos denominar as propias do noso mundo).

Así, analizando a producción editorial para as idades anteriormente citadas atopámonos con que:

Para os primeiros lectores: As camas falan[4],. existen galiñas cirurxiás[5], ou con palabras que se fan un gran barullo.[6]

En 5 anos encontramos ó marabilloso *"Pinturiño"*[7], e ¿sabedes que é un Glup?[8].

De 6 anos en adiante atopámonos cun home e un xeito curioso de andar[9], que os bebes fan cousas desagradables[10], e que unha carambeliña pode viaxar[11],

Nos 7 anos en adiante encontramos a Sabeliña a a un xigante,[12] e a pulga e o piollo casan[13]

Nos 8 ¡ a min que me importa[14] que unha formiga se chame Cafeína[15]!

De 9 a 99 anos existen ladróns de voces[16]dannos unha chea de aloumiños[17] e coñecemos á galiña Xenoveva[18]

De 10 anos en adiante, pasamos ó outro lado da esquina[19] coa serea do deserto,[20] e todos buscamos unhas ás para Anxo,[21] o día que chegou Miroslav[22]

Votando unha ollada a estes libros podemos comprobar como xa se comentou que nos primeiros anos atopamos diversidades, roles e situacións que poderíamos considerar do mundo do imaxinario; así temos camas que falan, animais que falan e que exercen actividades de humanos, historias fantásticas de letras que se lían e van formando novas palabras, carambeliñas que falan e viaxan facendo moitos amigos, aparecen seres fantásticos como os Glups ou dámonos de conta que un bebé pode facer cousas que nos fagan exclamar: ¡Puag, que noxo!.

Aparentemente non hai ningún tipo de problema e que todo e todos conviven en harmonía, pero, os problemas xurden coa diferencia física ou de opinión, esto pequenos problemas terminar por solucionarse coa tolerancia e solidariedade de todos, por outro lado pode aparecer a diversidade entendida como algo positivo, é dicir, cando este "distinto" e algo que favorece respecto os demais, como é o caso do *"Home que inventou unha maneira de andar"*; así, os nenos séntense identificados cons estes mundos fantástico onde aparentemente conviven tódalas diferencias posibles,... pero, é curioso, como hai esquemas que se manteñen do "noso mundo", non soen aparecer animais con calquera discapacidade, parece que estes temas son difíciles de tratar incluso nun mundo rexido pola aparente falta de lóxica. ¿Están recibindo os nosos nenos en realidade tolerancia polo distinto en xeral ou so por un distinto en particular, aquel distinto que tolera a nosa sociedade?, non perciben o mundo da deficiencias físicas ou psíquicas por poñer un exemplo e non hai que esquecer que dentro destas historias algúns problemas xurden por problemas de opinión,..., en realidade ese mundo fantástico estase rexindo por regras moi parecidas ás do noso. Si me gustaría comentar o esforzo (amplamente recoñecido) pola igualdade da muller e que si aparece reflectido nestas historias no que se intenta unha normalización nos roles entre os sexos.

Xa nos 10 anos aparece o mundo da ficción realista, no que xa aparecen temáticas como a deficiencia física, psíquica ou racial e continua a loable tendencia na igualdade de sexos.

Chegados a este punto véxome na obriga de facer mención de tres libros marabillosos:

O outro lado da esquina de Antonio García Teijeiro.

Móstranos unha historia de paz, amor e solidariedade, aquí atopamos a Xoana unha nena en cadeira de rodas, un neno marroquino (Xacobe), un neno solitario (Antón)

Ás de mosca para Anxo de Fina Casalderrey.

Neste libro coñecemos a Estrela unha nena que require atención especial, as veces, causa algún que outro problema, pero que demostra, pola súa reacción ante a noticia dun neno secuestrado, que un corazón grande esta por riba de calquera discapacidade

A serea do deserto de Xavier López Rodríguez

Tawala é unha nena saharaui que ven a pasar as súas vacación de verano a Galicia, ela non coñecía o mar pero o chegar aquí aprendéronlle a nadar e xa non sae da auga, ¿será unha serea?

E un día chegou Miroslav de Xoán Babarro e Ana Mª Fernández

Miroslav e un neno musulmán serbo-croata que ven a pasar o verano a Galicia na casa de Nelo (aprenderan moito xuntos).

É interesante como agora xa atopamos referencias a diversidades e discapacidades do mundo real, podemos aprender do mundo real da diversidade (en sentido amplo), non todos somos iguais (¿deberíamos selo?), e non todos temos as mesmas oportunidades,....

Neste caso non debemos esquecer que na noso pais estase integrando por lei no sistema educativo os nenos con necesidades educativas especiais (entendidas en sentido positivo e negativo), e a chegada pola nosa terra de nenos saharauis e serbo-croatas en programas de cooperación. Non esquezamos que aínda que sexan unhas historias fantásticas, cunhas personaxes marabillosas, e con situacións incribles, están escritos por persoas que viven nesta sociedade, “a nosa”, e por tanto, parece que temos que esperar a que cambien determinadas concepcións e actitudes para que determinados aspectos poidan aparecer nos contos dos nosos nenos.

Todo este mundo de diversidade aparece nestes libros tratados con gran acerto, non se tende o paternalismo, ou a "sensibleria", non se ven forzadas as personaxes, pero do que si non me podo esquecer é da tendencia didáctista que teñen estes temas (a tendencia didactista é unha constante na historia da Literatura Infantil, de feito a sempre estivo a cabalo entre a función educativa e as funcións de entretenimento e lecer),e de que en algúns dos casos a personaxe diferente ten que facer algo extraordinario para ser recoñecido, aceptado.

Pero en todo caso e aínda que os contos sexan fantásticos e os mundos marabillosos, as situacións, roles e problemas habituais da nosa sociedade son reflectidos nestas historias, e así hai temas que son difíciles de atopar como son as deficiencias físicas, psíquicas, diferencias raciais,... en en xeral todo o que supoña "distinto" ou problemático para a sociedade, así é curioso atopar galos cirurxiás ou pulgas que se casan pero non é habitual ver animais en cadeiras de rodas, coxos, ...

Por tanto, cabería destacar que hai temas considerados "tabú" pola súa escasa ou nula aparición na producción editorial da nosa Literatura Infantil e que en outras literaturas están presentes, poñer por caso: pais divorciados, a marxinalidade, a droga, morte, deficiencias de todo tipo, ..., así, que parece que tendemos á transmisión dos roles da nosa sociedade pero en canto entramos nos temas considerados "conflictivos" ou non aparecen ou o fan cun claro tratamento "educador", tendendo sempre á solución do "problema", salpicando a situación de aspectos como tolerancia, solidariedade,....e terminando case sempre na solución ideal. ¿Non será que aínda temos moito que aprender para que o transmitamos nos contos dos nosos nenos?

BIBLIOGRAFÍA:

ARIAS CORREA, A. (1998): *A cirurxiá.* Ir Indo Edicións, Vigo.

BAR MOURELLE, P. et. al. (1998): *Educar para a igualdade a través da literatura infantil.* Edicións Lea, Santiago de Compostela.

BLANCO, CH. (1996): *As loucas vacacións dunha formiga.* Editorial Bruño, A Coruña.

BLANCO, CH. (1998): *¡A min que me importa!*. Editorial Bruño, A Coruña.

CÁCCAMO, P. (1998): *Ganapán das palabras.* Editora Kalandraka, Pontevedra.

CASAL, U. (1996): *As ás de Xenoveva.* Editorial Galaxia, Vigo.

CASALDERREY, F. (1997): *¡Puag, que noxo!*. Editorial Galaxia, Vigo.

CASALDERREY, F. (1998): *Ás de mosca para Anxo.* Grupo Anaya, Madrid.

CERVERA, J. (1984): *La literatura infantil en la educación básica,* Cincel – Kapelusz, Madrid.

CERVERA, J: (1991): *Teoría de la literatura infantil,* Ediciones mensajero y Universidad de Deusto, Bilbao.

COBAS BRENLLA, X. (1991): *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*, Imp, Velograf, Santiago.

COLECTIVO CRISOL (Adapt.) (1998): *O casamento da pulga e o piollo.* Ed. A Nosa Terra, Vigo

COLECTIVO CRISOL (Adapt.) (1998): *Sabeliña e o xigante.* Edicións A Nosa Terra, Vigo.

COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

COMES NOLLA, G. (1992): *Lectura y libros para niños especiales.* Ceac-Educacion Especial, Barcelona.

DOCAMPO, X. P. (1998): *O home que inventou unha maneira de andar*. Editorial Galaxia, Vigo

FERNÁNDEZ LORENZO, R. (1998): *O ladrón de voces.* Editora Kalandraka, Pontevedra.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989): *Os libros infantís galego,* Consellería de Cultura e Deportes da Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

FERNÁNDEZ, A. M. (1998): *A longa viaxe de carambeliña polar*. Edicións Obradoiro, Vigo.

FERNÁNDEZ, A. M. e BABARRO, X. (1997): *E un día chegou Miroslav*. Edicións Obradoiro, Vigo.

GARCÍA TEIJEIRO, A. (1996): *Ó outro lado da esquina.* Editorial Bruño, A Coruña

GARCÍA TEIJEIRO, A. (1998): *Unha chea de aloumiños.* Editorial Galaxia, Vigo.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, X. (1997): *A serea do deserto.* Edicións Obradoiro, Vigo.

MIRANDA, A. (1988): *A cama, a bolboreta e o paxariño.* Ed. do castro,

PERMUY, U. (1997): *Glups.* Edicións Xerais de Galicia, Vigo.

TAMES, R. L. (1985): *Introducción a la literatura infantil.* Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. y Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad

UHÍA, M. (1996): *Pinturiño.* Colec. Ala Delta, Edelvives, Vigo.

XUNTA DE GALICIA (1999): *Children's books from Galicia.* Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

NOTAS:

[1] Fernández Paz, A. (1989): *Os libros infantís galego,*. Consellería de Cultura e Deportes da Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, Pp.:6-7

[2] COMES NOLLA, G. (1992): *Lectura y libros para niños especiales.* Ceac-Ed. Especial, Barcelona.

[3] XUNTA DE GALICIA (1999): *Children's books from Galicia.* Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

[4] MIRANDA, A. (1988): *A cama, a bolboreta e o paxariño.* Ed. do castro,

[5] ARIAS CORREA, A. (1998): *A cirurxiá.* Ir Indo Edicións, Vigo.

[6] CÁCCAMO, P. (1998): *Ganapán das palabras.* Editora Kalandraka, Pontevedra.

[7] UHÍA, M. (1996): *Pinturiño.* Colec. Ala Delta, Edelvives, Vigo.

[8] PERMUY, U. (1997): *Glups.* Edicións Xerais de Galicia, Vigo.

[9] DOCAMPO, X. P. (1998): *O home que inventou unha maneira de andar.* Editorial Galaxia, Vigo

[10] CASALDERREY, F. (1997): *¡Puag, que noxo!*. Editorial Galaxia, Vigo.

[11] FERNÁNDEZ, A. M. (1998): *A lonfa viaxe de carambeliña polar.* Edicións Obradoiro, Vigo.

[12] COLECTIVO CRISOL (Adapt.) (1998): *Sabeliña e o xigante.* Edicións A Nosa Terra, Vigo.

[13] COLECTIVO CRISOL (Adapt.) (1998): *O casamento da pulga e o piollo.* Ed. A Nosa Terra, Vigo

[14] BLANCO, CH. (1998): *¡A min que me importa!*. Editorial Bruño, A Coruña.

[15] BLANCO, CH. (1996): *As loucas vacacións dunha formiga.* Editorial Bruño, A Coruña.

[16] FERNÁNDEZ LORENZO, R. (1998): *O ladrón de voces.* Editora Kalandraka, Pontevedra.

[17] GARCÍA TEIJEIRO, A. (1998): *Unha chea de aloumiños.* Editorial Galaxia, Vigo.

[18] CASAL, U. (1996): *As ás de Xenoveva.* Editorial Galaxia, Vigo.

[19] GARCÍA TEIJEIRO, A. (1996): *Ó outro lado da esquina.* Editorial Bruño, A Coruña

[20] LÓPEZ RODRÍGUEZ, X. (1997): *A serea do deserto.* Edicións Obradoiro, Vigo.

[21] CASALDERREY, F. (1998): *Ás de mosca para Anxo.* Grupo Anaya, Madrid.

[22] FERNÁNDEZ, A. M. e BABARRO, X. (1997): *E un día chegou Miroslav*. Edicións Obradoiro, Vigo.

IMAGENS DE CRIANÇA NA LITERATURA INFANTIL PÓS DÉCADA DE 70

Maria Isabel H. Dalla Zen
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- E você, como é seu nome?
- Flávia.
- E o que é que você está fazendo?
- Nada muito especial, não. Quer dizer, saí por aí, para ver as coisas. Estou inventando moda, como minha mãe gosta de dizer. Sou uma inventadeira de moda.
- E que é que você inventa?
- Muita coisa. Quer dizer, inventar, mesmo, eu não invento, não. Eu descubro. Coisas que já existem e ninguém viu ainda. Ou pouca gente viu.
- E você vê mais do que os outros? – quis saber Tipiti.
- Não sei. Só sei que eu vejo em curva e tem gente que não vê.

1. Contextualizando o estudo

Tomei esse fragmento do livro *Bem do Seu Tamanho*, de Ana Maria Machado, para expressar o movimento por mim vivido antes e durante a escrita deste trabalho. Na verdade, envolvida pelo encantamento que tenho por crianças, pedagogia e literatura infantil, experimentei "olhar em curva", descobrir coisas que já existem, mas que talvez precisem ser mais visibilizadas. "Saí por aí, para ver as coisas", saí pelos texto infantis, exercitando outras formas de leituras.

Mulher, professora de crianças, professora de professoras/es, professora de linguagem, leitora, apreciadora da obra literária infantil – entrecruzando-se todas essas posições, evidentemente, não foi (talvez nunca seja!) fácil desviar o olhar do poético, do maravilhoso, do fantástico, do pedagógico, da paixão do ler pelo ler – sem despir-me da leitura/emoção de motivação estética – para buscar operar, também, através de outra modalidade de encontro com os textos, que permita vasculhar a articulação dos significados múltiplos e complexos que, historicamente, produziram (e produzem) as tramas. É claro que não tive a pretensão de ver o que ninguém viu ainda; entretanto, interessei-me em discutir algumas questões das linhas e entrelinhas desses artefatos culturais.

Não se trata aqui de recontar a história da literatura infantil brasileira já tão bem registrada por autores/as contemporâneos/as. Porém, para apresentar o estudo, considero importante situar duas épocas que contornaram o cenário de sua elaboração.

Num fragmento de tempo mais amplo, delimito a primeira, onde é possível identificar a infância como um segmento dos não adultos, a partir do qual outros segmentos foram se constituindo. Nessas passagens de tempo, marcadas por continuidades e/ou descontinuidades, surgem os livros para crianças. John Rowe Tow Send citado por Machado (1996, p.3) lembra o seguinte: "Antes que existissem livros para crianças, era necessário que houvesse crianças – isto é, crianças que fossem aceitas como seres diferentes, com seus próprios interesses particulares, e não apenas homens e mulheres em miniatura." Nesses livros, e coerentemente com essa nova compreensão da infância, é apresentada uma imagem de criança inocente, recebedora de ensinamentos, acrítica, passiva, obediente. Com essa visão delineiam-se, também, as relações de gênero. Meninos aparecem como protagonistas, exploradores das aventuras do mundo, enquanto meninas assumem uma posição de espectadoras dessas aventuras. São dependentes, medrosas (penso que tais imagens não correspondem fielmente aos devaneios interiores, aos fortes desejos de transgressão das regras, segredos inexoráveis da existência humana – os das redes internas de poder). Se nos reportarmos à literatura infantil brasileira, é importante citar a notável exceção de Emília, boneca-criança-personagem, a quem foi dada a vida, de 1921 a 1946; os críticos costumam dizer que Emília não foi "imitada", a não ser a partir dos anos 70. Talvez tenha sido muito mal comportada aos olhos mais severos de sua época.

Numa outra fatia de tempo (pós década de 70), em meio a movimentos complexos de reorganização da sociedade brasileira – contestação da ditadura militar, numa dimensão local, por exemplo, articula-se um novo discurso sobre criança, entrando em cena outras imagens: a da criança criativa, curiosa, irreverente, questionadora das relações sociais, não tão pacíficas, entre adultos e crianças; a criança que sob o ponto de vista de uma outra estética corporal (magra, comprida, pele parda) passa a conviver com a imagem antes hegemônica – a loira rechonchuda, bonita, que ainda aparece muito.

É no contexto dessa outra cumplicidade com a infância que se destacam, entre outros/as autores/as, três mulheres, escritoras, cujas obras ocupam um lugar importante na

literatura infantil brasileira, não somente pelo uso de variados recursos estéticos, mas também pela abordagem dos temas – a busca das identidades, a relativização das verdades, a conversa conturbada das diferentes gerações... “assuntos que não se pode ensinar (só compartilhar)”como diz Ricardo Azevedo. É bom lembrar, entretanto, que este compartilhar também interfere na construção das relações sociais.

Pois é nos escritos de Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga Nunes que busquei, então, imagens de crianças “de nosso tempo”, puxando exemplos de falas, gestos, comportamentos, contextos (as ilustrações foram analisadas em conexão com o texto escrito) que evidenciam a produção dessa outra infância. Para tanto, é preciso mencionar a aproximação estabelecida entre *imagens* e *representações*. Marj Kibby (1997) referido por Louro (1997, p. 98) vai nos dizer que “representações são apresentações”, isto é, “representações são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”.

Assim, as representações de meninos e meninas mostram algo sobre eles e elas, definem seus modos de agir, dizer e pensar, numa dinâmica de ações que não é fixa e nem tão pouco permanente. Essas tranças da vida e de gentes (práticas sociais, identidades) são engendradas, constantemente, por uma diversidade de significados que as constitui (e se constituem) ao longo dos tempos.

2. Relendo os textos em retas e curvas

O desejo de renovação vem, então, se cumprir nas histórias, marcado pelas amarras de discursos que circulam e vão produzindo representações de crianças que até então não eram tão visíveis. Em *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*, de Ruth Rocha, encontramos Marcelo, Terezinha e Gabriela, Caloca e seus amigos. São crianças falantes a quem foi dada a voz para perguntar, responder, questionar a arbitrariedade das convenções; são criativas, curiosas, irreverentes. Os textos são atraentes, divertidos, invocam situações do cotidiano com as quais alguns/algumas meninos/as se identificam. Interessante notar aí a presença significativa do diálogo entre adultos e crianças. A figura do adulto, como fonte de autoridade, se dilui; outras vozes entram em cena, a das crianças que também expressam seus saberes e suas inquietações. Aí estão as crianças que as pedagogias ativas, por influência da Psicologia, querem nas escolas. Esse discurso, sem dúvida, vai interferir,

diretamente, nas relações familiares, através da quebra da hierarquia entre pais/mães, filhos/as. Há uma reconfiguração das famílias, por meio da qual institui-se uma criança mais "saudável, melhor compreendida". Marcelo faz muitas perguntas, questiona a ordem das coisas e não lhe solicitam calar-se; ao contrário disso, tem pai e mãe interlocutores, companheiros. Em *O Rei Que Não Sabia Nada*, da mesma autora, percebe-se igualmente a queda da hierarquia, através de um arranjo de épocas – tempos de reinado em que uma menina usando de linguagem irreverente, "Muito bonito, não é seu rei? Que papelão, ein!", questiona as relações sociais e as incompetências dos adultos. Certamente a valorização dessa representação de infância está em harmonia com novas práticas educacionais.

Em *Gabriela e Terezinha,* Gabriela, "menina levada, encapetada, sapeca, serelepe", encarna a figura de menina-moleque. Veste roupas confortáveis (calça comprida e tênis), prende os cabelos e corre na calçada... Assim como Marcelo, é criativa. Entretanto, ao ser desafiada pelo adulto (professora), faz brincadeiras, dando apenas respostas engraçadas: "-menina, como é que você se chama? - Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam Gabriela.", diferentemente do menino que se contrapõe às coisas vistas como naturais. "Uma vez Marcelo cismou com o nome das coisas: - mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?". Terezinha, "loirinha, bonitinha, arrumadinha, estudiosa, vestida de cor-de-rosa", nessa história, é apresentada contracenando com Gabriela. Chamo a atenção para a fileira de adjetivos, no diminutivo, que caracterizam Terezinha como menina delicada, comportada, combinados, adequadamente, com esse "modelo". Durante a história as duas meninas trocam de posição, experimentando comportamentos diferentes – Gabriela faz pose de moça , empurra carrinho de boneca, enquanto Terezinha pula sela, assovia... A experiência permite que elas descubram que ser dos dois jeitos pode ser bom. São as diferentes identidades das meninas que se manifestam, fazendo-as perceber-se de modos distintos.

Em *O Dono da Bola,* Caloca representa a figura do menino de classe média, o que lhe permite ganhar brinquedos interessantes e bonitos, diferentemente dos outros meninos da turma que não têm sequer uma bola para o time. São brancos, sardentos, de cabelo liso; entre eles, há **um** menino negro. Caloca tem dificuldade de integrar-se ao grupo porque é

egoísta e brigão. Não estaria aí presente o discurso da pedagogia crítica, o que atribui aos "dominantes" os defeitos e aos dominados as qualidades positivas?

Mas, se a criatividade, a irreverência e a coragem são presenças constantes nas histórias infantis dessas autoras, não se pode deixar de lado o medo como tema, reforçando as sucessivas imagens de crianças. Em *O Domador de Monstros*, de Ana Maria Machado, Sérgio é um menino que dribla o medo de monstros, contando com o auxílio de sua incrível imaginação. Meninos também sentem medo, o que já significa um avanço em termos de representação de gênero; no entanto, precisam arranjar soluções rápidas e criativas para vencê-lo. É de se pensar por que, em se tratando de meninas, a elas, não necessariamente, vem sendo atribuída essa difícil tarefa.

Os medos dos adultos também são proclamados. *Alguns Medos e Seus Segredos*, da mesma autora, traz a história da mãe com medo de lagartixa – medo que as crianças não têm, mas que no resto "era uma valente: ficava sozinha, cantava no escuro, tomava sopa quente" – medo que as crianças têm. Para enfrentá-lo, muitas vezes, é preciso "apagar-se", incorporando o adulto que, quase sempre, é corajoso. A figura da mãe exibe, mais uma vez, alguns traços entre os quais está a afetividade, a paciência, a disposição para compreender e lidar com as necessidades de uma infância "feliz e saudável": "filho dela podia ter cachorro, gato, coelho, periquito, curió, canário, porquinho da índia". Walkerdine (1995) comenta, em seu ensaio, como as mulheres têm sido posicionadas nesse sentido, como mães que devem ser presentes, sensíveis e competentes educadoras, de modo que os sucessos e os fracassos sociais de seus filhos/as acabam sendo explicados pela qualidade desse vínculo.

Outro aspecto importante, e que vale a pena ser mostrado, é o que diz respeito à relativização das verdades nas histórias. Isso aparece de forma bem contundente no livro *Bem do Seu Tamanho*, também de Ana Maria Machado. A história se desenrola no mundo rural, apontando, através de um vocabulário muito bem articulado e em sintonia com esse contexto, hábitos e características de uma suposta vida simples, modesta e tranqüila que marcaria, também, uma "essência" de criança. Todavia, essa tranqüilidade abre espaço para a busca do autoconhecimento, em função das múltiplas faces da verdade. Helena, personagem-menina, sai a viajar com seu boi-mamão de brinquedo, na companhia de

amigos/as que vai juntando pelo caminho, para descobrir, afinal, qual é o seu tamanho: “E era sempre assim. Na hora de ir ajudar no trabalho da roça, ela já era bem grande. Na hora de ir tomar banho no rio e nadar no lugar mais fundo, ela ainda era muito pequena”.

Há, nessa história, uma passagem bastante interessante no que tange à conversa conturbada entre as gerações, desarranjando um pouco a imagem da “criança de interior” muitas vezes encarada como “diferente” (mais tímida e pura) em relação às crianças da cidade. Helena problematiza as relações de gênero em sua família que se caracteriza pelo modelo nuclear e patriarcal. Pede para a mãe passar o vestido que pretende usar na viagem. Em função das muitas tarefas domésticas, a mãe pede que Helena o faça, afinal “está bem grandinha e pode passar seu vestido”. Quando já tinha pegado o ferro de brasas, o pai intervém:

> *- Nada disso. Você é muito pequena para mexer no fogo.*
> *- Ah, é? Sou bem grandinha e sou muito pequena?*
> *- Isso mesmo. Espere que sua mãe passa o vestido para você.*
> *- Ela não pode. Está cuidando de minha merenda.*
> *- Então espere um pouco.*
> *- Mas, pai, você não acha que mamãe vai ficar muito cansada? Já trabalhou o dia inteiro, ainda vai fazer um bolo, e no fim ainda precisa passar um vestido.*
> *- Não posso fazer nada. Isso é serviço de mulher.*
> *- Helena foi para um canto resmungando. O pai perguntou: - Que é que você está dizendo?*
> *- Estou falando com meu Boi de Mamão. Estou explicando a ele que serviço de homem dentro de casa é ficar sem fazer nada enquanto a mulher faz tudo. E estou explicando a ele que é porque homem é forte.*

Ela continua seu discurso crítico, apontando aspectos ligados à divisão do trabalho, questionando a posição feminina tradicional, com a mesma ironia utilizada no trecho anterior:

> *O pai resolveu explicar:*
> *- É que homem sai de casa, trabalha o dia todo, fica cansado, traz as coisas para dentro de casa, comida, roupa.*
> *- Mulher também. A mãe ajuda a plantar feijão na roça, traz água do poço para dentro de casa, traz roupa lavada da beira do rio dentro da bacia. E agora está fazendo bolo enquanto você está aí enrolando seu cigarro de palha.*
> *- Você está querendo o quê? Que eu vá passar roupa? Não faltava mais nada.*
> *- Se você é forte demais e não agüenta, não precisa ir. Não faz mal. Eu vou mesmo de roupa amassada. Ela estica no corpo.*

Reconhece-se, assim, a velha idéia sobre a distribuição de tarefas: de um lado bolos, feijão, roupa lavada; de outro, descanso e prazer. Essa divisão não parece desvincular-se do masculino e feminino, ainda hoje, na sociedade brasileira.

Exemplo de discurso que permite, também, uma reflexão sobre as relações de gênero, encontra-se no livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Nele percebe-se, claramente, a função da linguagem como instância constituidora/produtora de identidades/realidades. O que se diz e como se diz sobre ser homem ou mulher "determina" a vontade de assumir essa ou aquela posição, como bem expressa a fala de Raquel em conversa com seu irmão mais velho:

> *- E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?*
> *- Porque acho muito melhor ser homem do que mulher.*
> *Ele me olhou bem sério. De repente riu:*
> *- No duro?*
> *- É, sim. vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida!- vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês se decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.*

Nessa mesma história pode-se recolher trechos muito ricos, através dos quais se visualizam as relações de poder atuando em várias direções – entre adulto/criança, entre criança/adolescente. Não raro, contamos com a cena da humilhação, em que Raquel, num almoço familiar na casa da tia rica, é solicitada a cantar, dançar, mas não aceita sem resistências (utiliza estratégias: faz voz de criancinha e diz que não se lembra... Come amendoim para ver se eles esquecem dela...). O primo, de quatorze anos (filho da tia Brunilda), entretanto, não é convidado a exibir-se. Ao contrário, implica com Raquel, debocha, inclusive tentando invadir sua privacidade, dizendo que vai abrir a famosa bolsa amarela que guarda os segredos da menina. Raquel resiste à invasão, contesta, recorrendo à intervenção da tia na situação. Objetos (o fecho) também participam das "manobras", auxiliando nessa resistência. Louro (1997, p.38) alerta que "deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem

efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’ as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas.”

Outro cenário instigante é o da casa dos consertos, onde os personagens (criança e adultos) trocam de posição para experimentar atividades diferentes no ambiente onde moram e trabalham; desse modo, a rotina é variável, porém todos passam pelas mesmas tarefas, independente da distribuição social forjada historicamente. Raquel vai à casa dos consertos e fica impressionada com as relações lá presentes:

> *Tudo quanto é música que acaba, vai ficando mais devagar, mais isso, mais aquilo, e a gente vê que ela tá chegando no fim. Mas a música do relógio não. Parou de estalo, sem nenhum aviso. E aí a menina, o homem, o velho e a mulher também pararam de estalo. Juntinho com a música. Olharam para ver onde é que tinham parado. O homem tinha parado junto do fogão, o velho junto do mapa, a menina junto da Guarda-chuva e a mulher perto da panela e da solda. Nem olharam outra vez: o homem foi logo cozinhando, o avô abriu uns livros e começou a estudar, a mulher desatou a soldar panela, e a menina examinou a Guarda-chuva com jeito de quem entende de guarda-chuva (...)* .

É uma família em que todos resolvem tudo, em comum acordo, “cada um dá uma idéia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor.” Vejo nessa aparente democracia uma interessante representação de práticas exercidas sob um esquema bem rígido de autocontrole. Vê-se aí o poder anunciado e vivido de forma não coercitiva, num sentido explícito, mas configurado de maneira positiva, através da regulação de comportamentos que não escapam à ordem, ao cumprimento de regras.

3. Finalizando

Ainda que seja preciso o corte, constato a riqueza de possibilidades de análises que ainda poderiam ser ensaiadas frente à riqueza do material selecionado. Em outro momento, talvez se faça um desdobramento em outras leituras. Fica o desejo, assim, anunciado de desfiar as várias pontas deixadas em *Bisa Bia Bisa Bel* e *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado, *Corda Bamba*, de Lygia B. Nunes, *Quando Comecei a Crescer*, de Ruth Rocha, entre outras obras de autores/as da literatura infantil brasileira que aqui não foram mencionadas. Pontas que, certamente, evocam uma multiplicidade de vozes, de discursos que se interpenetram produzindo sempre novas imagens/representações de meninos e meninas.

Vale a pena, ainda, destacar a linguagem “espaçosa” dos livros/histórias aqui analisados. Linguagem da intuição, do suspense, do inesperado, através da qual palavras são ricamente combinadas como se saíssem de uma cartola/cabeça mágica. Bom mesmo é que essa teia de idéias não acaba nunca, propiciando diferentes e fecundas leituras.

Bibliografia

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. *Presença Pedagógica*, Editora Dimensão. V.5, n.º 25. jan/fev, 1999.

LAJOLO, Marisa. A voz infantil da e na literatura infantil. *Linha D'água*, nº 5, 1987.

LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva* pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Ana Maria. Ideologia e livro infantil. *Revista Latino-Americana de Literatura Infantil e Juvenil*, n.º 1. jan/jul, 1995.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, jul/dez,. 1995.

Livros infantis analisados

MACHADO, Ana Maria. *Alguns medos e seus segredos*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1984.

_____ *Bem do seu tamanho*. 10º ed., Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1988.

_____ *O domador de monstros*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

NUNES, Lygia Bojunga. *A Bolsa Amarela*. 12º ed., Rio de Janeiro: Agir, 1986.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.* 18º ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

_____ *O rei que não sabia de nada*. 5º ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.

A OBRA LITERÁRIA DE FERNANDA LOPES DE ALMEIDA: A ESSENCIALIDADE INVENTOCRIATIVA DA LITERATURA INFANTIL[1]

Edmilson Rodrigues
(Universidade Federal do Maranhão -UFMA)[2]

> *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Mikhail Bakhtin)*

Toda leitura é pura relação emocional, cumplicidade de emoção, razão curiosa de como o autor/narrador irá contar a sua história, de como o leitor irá lê-la, envolver-se, questioná-la, interagir socialmente, dar significado ao texto, fazer pontes entre saberes, inferir conhecimento prévio, ser questionado, ou como nos diz Foucambert,

> *Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, e construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía.* [3]

É o que pretendemos. Ser questionado pelo mundo da leitura, criando hipóteses, inferindo *desejos ao desejo de ler* na obra *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão,* de Fernanda Lopes de Almeida, ilustrada por Alcy Linares, sendo colocado na coleção Passa Anel, sob a responsabilidade da Ática Editora.

Forte e fraco, grande e pequeno, alto e baixo, a fala e o pensamento, a força e o poder da palavra, a reflexão do ato da fala e a contradição do pensamento transformador do contexto, quando, lembrando Resende, *o menino na literatura* resolve brincar de rei dos piratas.

[1] Monografia de conclusão do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão UFMA
[2] Graduando de Letras da UFMA e bolsista do CNPq.
[3] FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão.

Todos obedecem àquele, que no universo da brincadeira infantil, detém o poder na especificidade do assunto, quer seja por força do conhecimento das regras da brincadeira, da imposição; quer pelo instinto de superioridade que tem Janjão por ser o possuidor dos códigos, signos e discurso coerentes de peso, razão, arranjo e sensibilidade semântica; pois na ludicidade a *obra propõe, o homem dispõe* e o personagem detém a fala para *transgredir a reprodução pela tessitura de um universo simbólico*: o ato de brincar.

O imaginário de superioridade de Janjão é uma constante, pois é o possuidor do vocabulário, presente e corporificado com adereços e cenários inusitados, partindo do real ao ilusório, do mágico ao fantástico, do maravilhoso ao supremo criado pela força do brincar.

A fala do personagem que parece ser protagonista se evidencia na vertente da análise, do conhecimento e do saber. Posto que é num sensível compreender histórico, semântico e filosófico que o personagem Janjão, arma de significados e pistas lingüísticas à sua fala, exatamente por ser o mais experiente e profundo conhecedor, evoca personagens e fatos históricos, justapostos à nação brasileira, quando diz o narrador*:*

Mandou invadir o pomar do Seu Manuel é uma antítese histórica, correlacionada a realidade do Brasil Colônia. Há um historiador que lembra: *a realidade da nação é ser Colônia*, mas que Almeida nos leva a inferir outra realidade, de um povo também conquistador, doando o significado ao *pomar,* para não dizer terra rica *onde se plantando tudo dá*, mas a terra lusa, dignificada na expressão pelo nome *Seu Manuel* o qual poderia ser substituído por Dom Manuel, mas que a autora prefere colocar na boca de Janjão, o qual também é Rei temporário, portanto, dando ao povo o valor de conquistador, e dando, como Orlandi bem lembra, o real significado ao processo de invasão e não de descoberta à nação. Só que desta vez, nós, os brasileiros, vamos invadir Portugal, já que na arte tudo é possível, mas que o personagem também faz alusão ao processo de invasão, politicamente correto, dizendo dos piratas que aqui estiveram e nos roubaram: *Piratas! Roubar os tesouros do Rei D. Manuel, o fruteiro!* dando significado e compreensão na construção do objetivo lógico ao desenvolvimento da brincadeira - *invadir, piratas, tesouros* - transpondo a barreira da denotação *comer o tesouro* para usar, sem preocupação, a chave poética do raciocínio, quando opõe significado *pomar/terra* e significante

descoberta/invasão para *refletir* e *refratar uma outra realidade,* bicicleta é caravela, e como tal, também é saqueada pelos demais invasores.

Isto porque, Janjão, quando a turma resolve brincar de rei dos piratas, se apropria do porte e do poder de Rei, usando símbolos e adequando-se harmônica e psicologicamente, pois é caráter do rei armar-se de fenômenos ideológicos para compor e gestar o seu reino. Tal como nos contos de fadas tradicionais onde o feérico predomina, com total atenção à continuidade do reino e dos bens. Mas que, muitas vezes, é necessário a sensibilidade de uma criança pra destronar a hipocrisia reinante, tal como n'*Os novos trajes do imperador,* quando surge a criança e grita: *o rei está nu.* E Janjão, logo de início faz seu discurso de ordem, justaposta à força, pois dá a sua primeira mensagem: *quero muita ordem aqui,* recorrendo ao imperativo do verbo querer cedendo à palavra o sentido da brincadeira, *Rei dos piratas.* Aquele que manda saquear, mas não saqueia.

O personagem que reflete o material semiótico da vida interior, e se corporificou de rei, está sempre à frente, ordenando, atacando. Ele por ser o detentor da palavra grita: *Piratas! Atacar!* No texto não verbal a ilustração é clara, o balão é forte e indicador de fala, enquanto a turma sem referência onomástica, possui a fala em forma de balão de pensamento, determinando assim, uma outra possibilidade interdisciplinar, quase a mesma do menino amarelo quando surgiu os quadrinhos; só que, sem o sobressair dos caracteres, em análise de texto verbal e não verbal determinando o grau de significância, presença e participação do povo/turma, posto que, estão sempre atrás ou, quando muito, ao lado do rei e nunca à frente.

Um texto, uma obra de beleza inigualável, uma literatura infantil preocupada com o *ser em processo de formação,* politicamente correta dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Portanto dizendo mais uma vez, que a literatura está a frente das revoluções sociais, políticas e científicas, anunciando o novo momento de redescoberta de valores. Pois *a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social,* imanentes em toda leitura de Fernanda Lopes de Almeida.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE ANA MARIA MACHADO E RUTH ROCHA

Rosemar Eurico Coenga (UFMT)

O percurso histórico inicial da literatura infantil e juvenil no país tem seu ponto forte com a publicação em 1921, da obra **A Menina do Narizinho Arrebitado** , de Monteiro Lobato que inaugurou uma nova fase da produção literária para crianças e jovens.

Produz uma que rompe com os objetivos doutrinários e moralistas de épocas anteriores. Com o Sítio, abre-se um espaço onde as crianças vão morar, um lugar em que se torna possível o livre trânsito entre realidade e fantasia, sem prejudicar seu estilo simples e de fácil comunicação.

Por mais de quarenta anos, não se seguiram propostas inovadoras que valorizassem o estético e o literário como fator principal. O que se registra na literatura infantil, a partir daí, é uma sucessão de textos de cunho pedagógico e moralizante que se afastavam da proposta lobatiana.

Durante as décadas de 60 e 70 o Brasil passou por um clima de efervescência intelectual e agitações decorrentes das transformações econômicas, políticas e sociais, pelas quais o país passava. Com isso, ocorreu uma grande insatisfação no meio intelectual, impedidos de se debaterem os escritores recorrem à literatura para denunciar o autoritarismo político.

A partir desse período, o quadro renova-se, surgindo muitos dos nossos melhores escritores como Ana Maria Machado, Marina Colassanti, Sylvia Orthof, Joel Rufino dos Santos, Lígia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queirós, dentre outros, que de forma desarticulada tomaram para si a incumbência da renovação da literatura infantil e juvenil brasileira, imprimindo uma nova dinamicidade ao gênero literário bastante estagnado desde a morte de Lobato. É nesse momento que a literatura infantil retoma o rumo da arte se desligando de temas conservadores e se voltam a questões mais relevantes para o mundo das crianças.

Ana Maria Machado e Ruth Rocha pertencem a geração 70, que imprimiram um caráter renovador no gênero.

Ambas, começaram a produzir em 1969, à convite da Revista Recreio, editada pela Editora Abril, dirigida por Sônia Robatto, e que tinha como objetivo escrever textos de qualidade voltado para o público infantil.

A geração que se inicia em 70, atravessa a década de 80 e penetra nos anos 90, revelando a dinâmica de suas propostas e a consolidação de outras.

Hoje, Ana Maria Machado e Ruth Rocha estão inseridas no rol das escritoras mais reconhecidas e famosas da chamada literatura infanto-juvenil, principalmente pelo grande número de importantes prêmios de literatura que lhes foram outorgados. O conjunto de suas obras abrange mais de 50 títulos, que inclui desde a prosa até o texto poético, assim como ensaios, artigos e colunas em jornais e revistas.

Voltada para um público leitor que varia da pré-escola até a adolescência, a produção literária de Ana Maria Machado e Ruth Rocha ultrapassa os limites da faixa etária estabelecida, sendo lida e apreciada por leitor de qualquer idade.

A literatura infanto-juvenil das escritoras está repleta de inter e intratextualidades, paródias e paráfrases, e, por seu caráter inovador nos meados da década de 70, estabelecendo uma nova linguagem no gênero destinado às crianças.

Questionando a relação autoritária adulto - criança, através de um novo discurso, as autoras apresentam temas considerados tabus para as crianças, como o questionamento das diferenças dos papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher, poder social, invertendo, através da linguagem, o universo fictício, em que o adulto é que deve intrometer-se no mundo e nas sensações das crianças para compreendê-los; possibilitando dessa forma, novas propostas de relacionamento criança - adulto - mundo.

Analisando as obras infanto-juvenis das escritoras, podemos vislumbrar algumas características significativas, como: um maior trabalho estético, demonstrado, sobretudo, na construção dos personagens, uma maior preocupação com o enredo, uma valorização da linguagem, através da criações de neologismos, onomatopéias, brincadeiras lúdicas com as palavras, etc.

centrando suas ficções para crianças na paródia de outros textos, invertendo-os e ironizando-os, suas obras tornam-se muito ricas de significações, porque cria uma diálogo com outros textos da própria literatura infanto-juvenil e entre os seus próprios textos.

Khéde (1990: p. 75) “nos chama a atenção para o fato de a paródia ser um recurso muito utilizado na literatura infanto- juvenil, principalmente sobre os contos de fadas, o que resulta, num texto engraçado, que nega o primeiro, sobre o qual se remete, mas de uma forma quase simplista. No entanto, a paródia contemporânea, quando realizada como intertextualidade, torna os personagens da literatura infanto-juvenil extremamente ricos e abertos”.

A paródia é o recurso utilizado por Ana Maria Machado na obra ficcional **História meio ao contrário** tendo sido publicada pela 1ª vez em 1978, contendo 40 páginas, a obra procura criticar a estrutura do conto de fadas assim como os modelos esteriotipados de comportamento burguês tradicional. A narrativa surpreende o leitor a partir do título “história ao contrário”. E a surpresa segue ao longo da narrativa.

A inversão, característica da paródia, já se manifesta no início quando apresenta um final feliz que será questionado ao longo da narrativa e no desfecho dela.

Utilizando o estilo irônico, o texto de Ana Maria é construído em uma nova visão crítica aos valores de nossa época e cultura.

> Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas. (Machado, A . M., 1998:5)

O questionamento dos valores preestabelecidos atinge também problemas sociais que envolvem a opressão feminina, através de personagens como o Príncipe que passa a ser Vaqueiro e se casa com a Pastora; a Princesa que resolve sair do castelo para conhecer outras terras, tornando-se itinerante, possibilitando ao leitor o questionamento sobre a estratificação de nossa sociedade, bem como de seus valores.

Outro aspecto a ser salientado refere-se sobre a atuação e o sentido da elite representada pela figura do rei (desligado de sua realidade), dependendo da rainha para executar as tarefas normais da realidade.

> Daí a pouco, um criado veio lá dentro:
>
> — majestade, Dona Rainha está chamando. Disse que Vossa Majestade vir logo tomar seu real banho, que a real banheira já está cheia e a real água vai acabar esfriando. (1998: p.8).

Numa posição intermediária ao maravilhoso e ao realismo situa-se as obras de Ruth Rocha, que utilizando também dos elementos estruturais dos contos de fadas tradicional, cria novas histórias, ridicularizando o poder autoritário em diversas instâncias.

A série dos reis iniciou-se em 1978 com **O reizinho mandão** seguindo-se a ele **O rei que não sabia de nada** (1980), **O que os olhos não vêem** (1981) e **Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão** (1982).

Nessas quatro obras, chamou-nos a atenção a contestação ao poder dominante, que é o fio condutor de quase todas as suas histórias, quer seja ele representado pelo pai, pela mãe, professor ou mesmo uma criança mimada.

Utilizando-se da paródia, as histórias de reis reprisam modelos conhecidos de contos de fadas. "O Rei Sapo", difundido no mundo pelos registros dos Irmãos Grimm, serviu de base a dois livros da série: O reizinho mandão e Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão. Ao mesmo tempo em que o leitor reconhece o padrão, percebe o processo intertextual. O narrador, então adverte-o sobre os perigos de se ir beijando sapos por aí, "porque os reizinhos mandões podem aparecer em qualquer lugar".

Os reis (desligados de sua realidade) vivem confinados em seus castelos, não tendo nenhum contato com o povo. Em O rei que não sabia de nada , os ministros escondiam dos reis os estragos produzidos pela máquina que controlava o reino. Em O que os olhos não vêem , o rei é acometido de uma doença esquisita: "as pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem mas se fossem pequenas e se falassem baixinho o rei não via ninguém". O rei enfermo significa esterilidade da personagem, perda de equilibrio que é rompido instaurando-se a tensão, mostrando que os reis são espectadores passivos e alienados.

Em suas obras os reinos se dividem em duas classes: os grandes e os pequenos, os fortes e os fracos ou "os que andam na garupa" e os que "pegam na rédea". Ruth Rocha

de maneira simples consegue sintetizar aos olhos do pequeno leitor, a referências a “classes dominadas” e “classes dominantes”, mostrando que povo e governantes pertencem a pólos distintos.

O poder é forte na medida em que não é questionado ou contestado. Em O reizinho mandão , o povo começa a questionar as leis e começam a fabricar pernas de pau para ser visto e ouvido pelo rei, o que instrinsecamente são formas de contestação, os reis se amedrontam e fogem desistindo dos poderes reais. Percebe-se em suas obras uma mensagem de organização social, onde o povo se une para reagir contra as injustiças.

A leitura das obras citadas visa proporcionar ao leitor a percepção da ideologia subjacente ao texto, dando-lhe condições de compreender com maior profundidade as histórias e por extensão a dinâmica do mundo em que vive, pois as obras tem como cenário a realidade brasileira. Essas leituras, com certeza, transformará o pequeno leitor em uma pessoa consciente e crítica frente a sua realidade, o qual poderá quando adulto buscar a transformação desse quadro.

É pela análise dos elementos constituintes da narrativa (linguagem, personagens, enredo, narrador, etc) que podemos comprovar, com mais firmeza, nossa afirmação sobre o papel pioneiro de uma nova estética e de uma nova ideologia apresentado pela ficção de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, destinada à crianças e jovens.

Sem dúvida alguma, a obra ficcional das escritoras, constitui expressão renovadora no gênero, consideradas sucessoras de Lobato, Ana Maria Machado e Ruth Rocha objetivam desenvolver o mesmo projeto original de Monteiro Lobato do início do século: aliar a inventividade, a imaginação, a fantasia e o faz-de-conta, considerados aspectos de suma importância para a vivência da criança.

O elemento fantástico e maravilhoso, apresentado nas obras de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, desperta nos seus leitores o prazer pela leitura, pela criatividade, e oferece ainda muitos subsídios a serem explorados e aprofundados por aqueles que pretendem desenvolver um trabalho no campo da literatura infanto-juvenil.

Referência Bibliográficas:

MACHADO, Ana Maria. *História meio ao contrário.* 22ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil.* 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

ROCHA, Ruth. *O reizinho mandão*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

_____. *O que os olhos não vêem*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.

_____. *O rei que não sabia de nada*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.

_____. *Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.

LEITURAS E LEITORES DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS

Hércules Tolêdo Corrêa
(Uni-BH/UFMG)

Christianne Gomes Machado
(Uni-BH)

Refletir sobre essas complexas relações entre leitor e história, ficção e vida, pode constituir uma forma de terapia contra o sono da razão que gera monstros.
Umberto Eco

Contextualização

O trabalho ora apresentado, "Leituras e leitores de Bartolomeu Campos Queirós", faz parte de um projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado "O leitor empírico e o leitor-modelo da obra autobiográfica de Bartolomeu Campos Queirós", desenvolvido no Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH, que por sua vez se vincula a um projeto de pesquisa de doutorado desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Trata-se de uma análise da trilogia *Indez* (1989), *Por parte de pai* (1995) e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), do escritor mineiro Bartolomeu Campos Queirós, em que se procura identificar nos textos as marcas da constituição de um leitor-modelo, conforme propõe Umberto Eco, na sua obra *Lector in fabula* (1986), bem como de elementos textuais que, comparados a dados biográficos do autor e a textos não ficcionais, revelam a possibilidade da constituição de um texto autobiográfico.

Na leitura das três obras, pode-se perceber que elas poderiam constituir um só livro, uma vez que é possível identificar nelas um mesmo menino-narrador-personagem, cuja vida é marcada pela falta, pelo desejo e pela poesia.

Indez é narrado em terceira pessoa e o menino protagonista é Antônio; já *Por parte de pai* e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* possuem como narrador-personagem um menino não nomeado.

Retomando a questão do projeto de iniciação científica, é importante dizer que se previa a configuração e a constituição de leitores empíricos e leitores-modelo (essa terminologia será retomada mais à frente) da trilogia autobiográfica de Bartolomeu Campos Queirós. Entretanto, como o próprio nome indicava, tratava-se apenas de um projeto de pesquisa. Como todos os projetos, apenas um norteamento de trabalho. Ao se

iniciar a pesquisa, detectou-se a necessidade de, antes de se partir para a configuração desses tipos de leitores, definir e sistematizar alguns conceitos da teoria literária importantes para um aluno de graduação, o bolsista de iniciação científica. Portanto, o que se pretendeu, neste primeiro momento da pesquisa, que ora apresentamos, foi uma análise da obra do escritor Bartolomeu Campos Queirós, centralizada naquilo que chamaremos aqui de trilogia autobiográfica. Uma segunda etapa da pesquisa, em andamento, constitui uma amostragem de diferentes leitores da obra de Bartolomeu Campos Queirós, principalmente dessa trilogia. Para isso, foram feitas entrevistas com pessoas de diferentes níveis socioeconômico e cultural, de diferentes regiões do país, pessoalmente ou através da Internet. Foram coletados, também, depoimentos de leitores de *Indez,* em uma turma de Literatura Infanto-Juvenil do curso de Letras do Uni-BH, e de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça,* em uma turma do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Também está sendo planejada, juntamente com a professora das classes, uma unidade de leitura para alunos do ensino fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Contagem, Minas Gerais. A aplicação dessa unidade deverá também fornecer dados empíricos para este trabalho.

A coleta de dados está sendo feita com o objetivo de se responder às seguintes questões:

a) quais são os fatores que afetam a recepção de um texto por uma determinada comunidade de leitores?
b) como determinados grupos de leitores, por exemplo, estudantes universitário de Letras e/ou de Psicologia e alunos do ensino fundamental reagiriam frente à leitura de algumas narrativas literárias?
c) seriam o tratamento do tema, o espaço e o tempo fatores determinantes para a recepção de uma narrativa literária?
d) quais seriam as diferenças e semelhanças entre as leituras dos membros dessas comunidades?
e) que fatores - pessoais, idiossincráticos - afetariam essas diferenças e semelhanças?
f) como determinar o horizonte de expectativas para esses leitores?
g) é possível romper com esse horizonte?

Hoje em dia, com o avanço do conhecimento nas diversas áreas que abrangem os estudos da linguagem, fica evidente que não se pode pensar o texto literário independentemente de suas condições de produção e circulação, numa concepção

eminentemente essencialista e estruturalista. Há muito que os estudos na área da literatura deixaram de se preocupar apenas com o processo de criação literária e com as características do texto. Aristóteles já apontava para a importância do leitor, sem o qual o texto não teria o mínimo sentido. Mais recentemente, a chamada estética da recepção foi a corrente que se dedicou aos estudos da literatura pela valorização do leitor. Os alemães Jauss e Iser foram os responsáveis pela difusão de uma teoria da literatura que leva em conta as comunidades de leitura, os horizontes de expectativa dessas comunidades e o efeito dos textos sobre os leitores. Iser foi o responsável, também, pela elaboração da teoria do leitor implícito. Posteriormente, os estudos de Umberto Eco voltaram-se também para a questão do leitor, principalmente na elaboração da sua teoria do leitor-modelo. Foram esses estudos e pesquisas que conduziram à formulação das questões que permeiam este trabalho. Passemos, então, para as obras.

Uma infância marcada por muitos lugares

Bartolomeu Campos Queirós é mineiro de Papagaios, cidade situada no centro-oeste de Minas Gerais, embora tenha nascido em um hospital de Pará de Minas, também no centro-oeste mineiro. Como ele mesmo diz, sua infância foi "cheia de lugares", um período em Papagaios, quando era bem pequeno; aos 6 anos foi morar em Pitangui, com seus avós paternos, devido à morte prematura da mãe; passou também um período em Pará de Minas, para estudar. Na adolescência, estudou num colégio interno em Divinópolis, onde conheceu livros de escritores brasileiros, como Machado de Assis e José Lins do Rego. Todos esses lugares pertencem a uma mesma região, para ele, "cheia de contrastes, tranqüilidade e mistério".

Seu primeiro livro, *O peixe e o pássaro*, foi escrito quando estudava Arte e Educação em Paris. O livro ganhou um concurso da prefeitura de Belo Horizonte e foi publicado em 1974. Bartolomeu estava, então, com 27anos. Daí por diante, tornou-se um escritor, e vieram, dentre outros: *Mário*, *Pedro*, *Minerações*, *Onde tem bruxa tem fada*, *Faca afiada*, *Ciganos*, *De não em não*.

Algumas reflexões sobre as capas dos livros

Praticamente, todas as obras de Bartolomeu Campos Queirós estão sendo lidas e analisadas durante esta pesquisa, mas foram priorizadas três neste trabalho. São elas:

Indez, cuja primeira edição é de 1989;

Por Parte de Pai, publicado em 1995;

Ler, escrever e fazer conta de cabeça, publicado em 1996.

Normalmente, as capas dos livros constituem textos que associam as linguagens verbal e icônica. Os responsáveis pela criação das capas unem letras, desenhos, figuras, cores e formas a fim de chamar a atenção dos leitores, aliando interesses mercadológicos e projeto estético. Nos livros aqui analisados, as capas merecem um destaque: belas e nostálgicas, estão em perfeita sintonia com o conteúdo dos livros. Autor do texto e artista gráfico trabalham em conjunto.

Autor e artista gráfico demonstram sua sensibilidade artística: o primeiro, na escolha primorosa do vocabulário, na simplicidade sintática e na construção de um texto que oferece aos leitores uma profusão de imagens nostálgicas, sensíveis, delicadas. O segundo, na intimidade que demonstra na produção das capas, chegando inclusive a colocar fotos antigas de sua própria família na capa de *Por parte de pai* e a sua própria na capa de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça.*

Na capa de *Indez*, vê-se a reprodução de um quadro do pintor Márcio Sampaio. As galinhas coloridas remetem à infância do menino Antônio, quando, nos finais de semana, sua mãe ia ao quintal e pintava as galinhas brancas, da raça legorne, com anilina, transformando-as em exóticas e alegres aves.

O projeto gráfico e a capa de *Por parte de pai* são de Paulo Bernardo Vaz. As fotos da família, de cor amarelada, em tom pastel, remetem à questão do tempo decorrido e, por conseguinte, da recuperação desse tempo através da memória. Também as páginas do livro são amareladas, dando-nos a impressão de um texto antigo.

A capa e o projeto gráfico de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* são do mesmo artista gráfico. A tonalidade pastel da ilustração também remete à memória: um tipo de foto escolar, muito comum há um certo tempo, comunga com o título do texto.

Dessa forma, as capas já previnem e selecionam os leitores, criando expectativas e ativando conhecimentos.

Pactos de leitura

Embora em sua maior parte narrativos, os textos de Bartolomeu Queirós marcam-se pela sensibilidade, pela nostalgia e pela delicadeza, garantindo à sua obra leveza, mesmo em situações tristes e trágicas. Ítalo Calvino já apontou, em suas *Seis propostas para o próximo milênio*, a importância da leveza para a literatura. Essa característica contribui, juntamente com outras, como a exatidão na escolha do léxico e na sintaxe bem cuidada, para a legitimação da obra de Bartolomeu Queirós.

A memória, nos textos, nos remete sempre à infância, a um mundo onde podemos observar a presença da ausência, da falta. Ana Maria Clark Peres, discorrendo sobre *Indez*, livro que conta em terceira pessoa – a maior parte do tempo - a história do menino Antônio desde seu nascimento até sua partida para morar na casa dos avós, afirma que as construções fantasmáticas se conjugam a fantasias, mas, apesar de Antônio receber tanto amor no início de sua vida, o que prevalece é a falta, já que o menino acaba por abandonar sua casa e sua família (PERES,1996:53-54).

Muitas evidências demonstram que esses três livros de Bartolomeu Campos Queirós têm um caráter autobiográfico, mas é preciso estar atento ao fato de que nem sempre tudo neles corresponde à realidade vivida pelo autor, pois a literatura é antes de tudo um trabalho com as palavras, com a fantasia e com a ficção, uma recriação do real. Ao documental, acrescenta-se o ficcional.

Autor empírico, autor-modelo e narrador

Esta análise foi feita com a aplicação dos conceitos e definições de autor e leitor - e seus respectivos desdobramentos - propostos por Umberto Eco. Em muitos casos, foram citadas as palavras de AGUIAR E SILVA (1986), tal a sua clareza ao retomar as proposições do teórico italiano. Assim o estudioso português se refere ao autor empírico:

> (...) “O autor, enquanto indivíduo empírica e historicamente existente, é sem dúvida, sob os pontos de vista ontológico e semiótico, o primeiro agente e o primordial responsável da enunciação literária.(...) Não é indiferente que este indivíduo empírico e histórico assuma a responsabilidade de um ato de enunciação literária na sua juventude ou na sua idade madura, antes ou depois de ter realizado ou sofrido certas experiências existenciais, antes ou depois de ter haurido determinados conhecimentos e de ter efetuado determinadas leituras, encontrando-se, ou não, em relação de discordância, ou mesmo de hostilidade, com os valores ideológicos prevalecentes na comunidade histórico-social em que vive, etc.” (AGUIAR e SILVA,1986:220-221)

É importante ressaltar que qualquer autor empírico - um sujeito real, de carne e osso, responsável pela produção literária - passou e passará por muitas experiências em sua vida, portanto possui seus próprios valores ideológicos, morais e éticos.

Quanto à figura do autor-modelo, Umberto Eco assim o define:

> (...) o autor-modelo é uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como leitor-modelo." (ECO, 1994:21).

Como os demais escritores, o autor empírico, Bartolomeu Queirós, cria um autor-modelo em seus livros, e é esse autor-modelo, existente somente no texto, que vai, por sua vez, criar o narrador para contar a história.

O autor-modelo não possui um gênero, masculino ou feminino, poderia ser o *it* da gramática inglesa, e pode ser identificado com o que a teoria estética chama de "estilo". O autor-modelo é uma estratégia textual que deve ser seguida pelo leitor-modelo a fim de que se estabeleça o pacto ficcional - o envolvimento emocional do leitor, a sua crença naquilo que está lendo – e, por fim, a sua participação para que o texto "funcione".

Autor-modelo e narrador em *Indez*

Em *Indez,* o autor-modelo e o narrador se aproximam e vão contar, em terceira pessoa, a história de Antônio, um menino triste, inseguro, "marcado pela falta, pela pobreza, pela angústia e por muitos medos".

O narrador de *Indez* é onisciente e fala do menino Antônio, mas ao final do livro, Antônio e o narrador se misturam, fundem-se.

Veja dois trechos do livro, em que esse narrador em terceira pessoa fala de Antônio, sabendo tudo o que se passa em sua mente e em seu coração, oniscientemente:

> "Mas nesse dia ele soube de seu umbigo levado pela correnteza das águas. Sentiu medo do abandono.
> Medo que estancou em todo o seu corpo e embaçou a natureza, agora boiando nas águas dos seus olhos, sem raízes. Não era um medo igual ao do Anjo-da-guarda. Era um medo do que ele, menino de correnteza, poderia vir a

> ser. Medo que doía sem pedir remédio. Medo do pensamento virar verdade." (*Indez*, p.45).

> "Deitou. Pensou em fugir de casa. Sair procurando o seu umbigo pelo mundo inteiro. Com o coração apertado sentiu saudades do mar. No escuro lambeu o sal das lágrimas." (*Indez*, p.54).

Mas na página 95, ao final da narrativa, desaparece aquele narrador que tudo sabe sobre Antônio, para dar lugar a um narrador que se confunde com a própria personagem:

> "Não sei quantos anos se passaram. Sei que continuo recebendo recados de Antônio sempre: - nas tigelas de arroz-doce das estações rodoviárias, na água que cai do sino em dias de chuva, nas caixas de lápis de cor nas vitrines, no cheiro de arroz-afogado (...) Antônio não me deixa. Não sei qual de nós tem mais medo ou qual de nós tem mais amor." (*Indez*, p.95)

Autor-modelo e narrador em *Por parte de pai*

AGUIAR e SILVA (1986) assim define o autor textual:

> "O autor textual não é uma entidade virtual, mas uma entidade que existe efetivamente num texto concreto e no universo do discurso da literatura e cuja voz produz, sob o aspecto formal, enunciados reais, comunicando através deles com receptores reais." (AGUIAR e SILVA,1986:227)

Nota-se claramente que essa "entidade" que Aguiar e Silva denomina "autor-textual" trata-se do "autor-modelo" desenvolvido por Umberto Eco.

A narrativa em primeira pessoa de *Por parte de pai* produz um efeito em que o autor empírico, o autor-modelo e o narrador se aproximam, se fundem, se amalgamam. Não se pode mais distinguir um do outro. Neste livro, pode-se notar claramente que o menino que narra sua vida ao lado do avô paterno é o mesmo Antônio de *Indez*, através das referências a assuntos e pessoas já conhecidos. É bom lembrar, ainda, que *Indez* termina com a chegada de Antônio na casa do avô. Há, porém, uma diferença, o que só confirma o estatuto ficcional do texto, concomitantemente aos seus aspectos autobiográficos. Em *Indez*, a avó paterna de Antônio já havia morrido, quando ele vai morar com o avô. Em *Por parte de pai*, essa mesma avó ainda vive, na casa da Rua da Paciência, comprada com

o dinheiro ganho na loteria. Este menino de *Por parte de pai* vai relembrar o tempo em que morou nessa casa, de seu primeiro contato com a escrita nas paredes onde seu avô anotava tudo o que havia acontecido naquele dia. Pode-se perceber nas frases curtas do avô a própria poesia.

O menino-narrador fala, em primeira pessoa, sobre o hábito do avô de escrever pelas paredes da casa:

> "Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu." (*Por parte de pai,* p.10).

A parede é o diário de Joaquim Queirós. Ali estão registrados muitos fatos: as visitas recebidas, as mortes da cidade, os nascimentos. As coisas proibidas às crianças eram escritas no alto, para que elas não alcançassem e não pudessem lê-las.

Na página seguinte, o menino-narrador relaciona as paredes da casa com um caderno no qual seu avô, com muita sabedoria, escolhia o melhor lugar para cada uma de suas anotações:

> "E a casa, de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler." (*Por parte de pai,* p.11).

No trecho seguinte, o menino confessa que as paredes da casa de seu avô foram o seu primeiro livro, um livro diferente em que ele também era autor - a gênese do escritor que mais tarde seria:

> "Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. Até história de assombração, tinha. Era de Maria Turum, preta que foi escrava, não sei se veio de navio negreiro, e ajudou a criar os filhos. Antes de morta, já tinha bicho no corpo de tanto ficar na cama, fraca, inválida, velha. Eu olhava para ela

> e pensava que viver era encolher, diminuir, subtrair.*” (Por parte de pai*, p.12).

Sem hesitar, o menino fala da casa do avô como um livro maravilhoso que, apesar de conter casos assustadores, como os contados por Maria Turum, para ele não era um “livro de horrores”:

> “Meu avô, sem duvidar das proezas da mulher, continuava a escrever pelas paredes. Não, não era um livro de horrores, a casa do meu avô. Contava caso de trapezista de circo desrespeitando moça assanhada de família; caso de virgem da pia união das filhas de Maria, apaixonada pelo padre missionário visitador da cidade, convertendo almas pecadoras.” (*Por parte de pai*, p.13).

Ainda falando da escrita do avô pelas paredes da casa, o narrador demonstra sua sensibilidade com a leitura e a escrita, julgando-as coisas sérias, aqui também o prenúncio do escritor:

> “História não faltava. Eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou. Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais.” (*Por parte de pai*, p.14)

Agora o avô sabiamente despede-se do neto confortando-lhe com uma história sobre o tempo:

> “Meu avô me convidou, naquela tarde, para me assentar ao seu lado nesse banco cansado. Pegou minha mão e, sem tirar os olhos do horizonte, me contou:
> O tempo tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade. O tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crepúsculos. Tritura os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é o dono de tudo. Pacientemente ele engole todas as coisas, degustando nuvens, chuvas, terras, lavouras. Ele consome as histórias e saboreia os amores. Nada fica para depois do tempo.” (*Por parte de pai*, p.71).

O tempo, esse indomável devorador de tudo, que deverá ser resgatado através da memória. E se *Por parte de pai* termina com uma referência tão explícita ao tempo, mais explícita não poderia ser a epígrafe de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça:* "o tempo amarrota a lembrança e subverte a ordem." Epígrafe essa do próprio autor. É o autor se auto-referenciando. Ainda falando sobre o tempo, o avô não consegue conter as lágrimas e o menino as compreende sem precisar de palavras para explicá-las:

> "(...)E nós, meu neto, marchamos em direção à boca do tempo.
> Meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuva as gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava muito clara, como tudo mais." (*Por parte de pai*, p.72)

Por parte de pai também termina com uma viagem. O pai do menino-narrador vem buscá-lo em seu caminhão. Na hora da partida, o menino ainda espera pelo avô, mas compreende sua ausência e explica:

> "Esperei um pouco pelo meu avô, perdido entre as sombras do cafezal e ele não veio. Não liguei importância. Ele havia me desejado boa viagem ontem, me contando sobre o tempo." (*Por parte de pai*, p.73).

O medo da rejeição, o querer ser amado, a tristeza de partir, são alguns dos sentimentos desse menino, que desde novo convive com a doçura e também com as perdas da vida.

Para encerrar esta seção, vale ainda citar o teórico português:

> [O autor-modelo é] "Uma espécie de 'segundo eu' que o autor real cria enquanto escreve uma obra literária, que é imanente à totalidade de uma obra e cuja imagem o leitor reconstruirá como imagem ficcional." (AGUIAR e SILVA,1986:224)

Ao ler os três livros, o leitor projeta uma imagem desse menino, que passa a ser o autor-modelo, esse "segundo eu" criado pelo autor empírico. E fica difícil discernir o que é citado ou narrado em um ou outro livro, a não ser retomando-os e comparando-os. Umberto Eco diz, ainda, que não apenas o autor projeta um leitor-modelo, mas que o contrário também ocorre:

> “Mas, de outro lado, também o leitor empírico, como sujeito concreto dos atos de cooperação, deve configurar para si uma hipótese de Autor, deduzindo-a justamente dos dados de estratégia textual.” (ECO,1986:46).

Autor-modelo e narrador em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*

O menino-narrador-personagem de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* manifesta-se como alguém preocupado com a linguagem. Já na escola, começa a descobrir mais o mundo; a primeira palavra aprendida foi MORFINA, e com essa palavra veio também a dor da doença da mãe.

O menino fala da escola, da primeira palavra soletrada, do medo que sentiu ao “descobrir” a palavra morfina e também da dor que a mãe sentia:

> “Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava. Vivia entre o medo e a esperança. Vinham da capital algumas ampolas (...) Um dia, muito de repente, abri o embrulho. Olhei e li, lentamente, morfina. Um pavor frio tomou conta da minha barriga inteira. Uma vontade de correr, sumir no mundo, de me confessar com o Padre Viegas, me agarrou. Pedir uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo, sem a professora.” (*Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, p.35-36).

É o próprio narrador-menino que traça um paralelo entre a palavra morfina e outras palavras que definem seu sentimento em relação a ela:

> “A palavra morfina me levou a muitos lugares e a outros exílios. Morfina me trouxe o altar-mor, com o Cristo crucificado e deitado, morto de dor e chagas, coberto com um cetim roxo e triste, até a cintura. Mas entre mor e morte faltava um pedacinho que estava escrito na noite. Noite que me engolia para o nada.” (*Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, p.36).

O menino tinha muitas dúvidas e, muitas vezes, entendia tudo no sentido literal, mas outras vezes era curioso e sensível, não deixando escapar nada.

Neste livro, ele lembra do avô escrevendo pelas paredes da casa e, como ele, escreve pelas paredes do galinheiro.

Neste excerto, o menino expõe a falta, marcada em todos os três livros, conforme já foi mencionado, de forma poética e até um pouco inocente:

> "A única coisa que se tinha com fartura lá em casa era a falta. E por muito faltar, tudo se inventava para tapear o vazio. Imaginavam-se carinhos, fantasiava-se o futuro, inventavam-se surpresas, cismava-se com mares, chegadas, fortunas. E até a boca da noite era uma ameaça.
> A falta estava presente mesmo quando se possuía alguma coisa com certa abundância, como era o caso da manteiga. Meu pai transportava latas e latas. O medo daquilo acabar não desaparecia e atordoava. E havia tanta manteiga que até para curar resfriado, derretida em café quente, era usada como um santo remédio." (*Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, p.88).

Todos esses meninos – o Antônio, de *Indez* e os narradores de *Por parte de pai* e de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* - podem ser considerados um só menino, que marcado pela tristeza e pela falta conhece um mundo bonito e poético, de sonhos e fantasias. Não há mágoa no coração desse menino que conta sua história de maneira sutil, única, em que a poesia brota naturalmente para traduzir a maneira como ele percebe as pessoas e a si mesmo.

Leitor empírico e leitor-modelo

Como já foi mencionado, hoje há uma valorização não só do texto literário mas também de suas condições de produção e circulação, e os leitores, assim como os autores, como sujeitos envolvidos nesse processo, merecem a atenção dos estudos.

Nesta seção, foram tratadas duas categorias de leitores: o empírico e o modelo.

Umberto Eco define o leitor empírico e fala sobre a liberdade que o leitor possui para interpretar um texto:

> "O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto." (ECO,1994:14)

A definição de Eco é bastante clara, o leitor empírico de uma obra é qualquer pessoa real que se disponha a lê-la. Esse leitor empírico faz sua própria interpretação da obra de acordo com suas experiências, sentimentos, sua moral, enfim, o leitor empírico pode ler uma obra de várias formas.

Umberto Eco afirma que o leitor empírico deve ter para si uma "imagem" do autor:

> "(..) o leitor empírico, como sujeito concreto dos atos de cooperação, deve configurar para si uma hipótese de Autor, deduzindo-a justamente dos dados de estratégia textual." (ECO,1986:46)

Umberto Eco diz que, se se lê um livro, deve-se, através do próprio texto, de sua forma, do estilo empregado, construir uma "hipótese de Autor", o autor-modelo acima mencionado.

O leitor empírico dos textos de Bartolomeu Campos Queirós é qualquer pessoa real que os leia e esse leitor pode ter a sua própria interpretação, a sua própria leitura, nem sempre aquela imaginada pelo autor empírico. É o próprio Bartolomeu quem afirma:

> "(...) quando digo: A casa é bonita, esta é uma frase porque tem intervalos de silêncio, onde o leitor vai escrever sua oração. A casa bonita que escrevo não é a mesma que vocês lêem. Para um, casa bonita é aquela que tem piscina, para outro, é aquela que tem pai e mãe e assim por diante: só abro uma porta para a frase e, nesse silêncio, o leitor escreve a experiência que é dele."

Umberto Eco assim define o leitor-modelo:

> "O leitor-modelo (...) é uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar, (...) é um conjunto de instruções textuais, apresentadas pela manifestação linear do texto precisamente como um conjunto de frases ou de outros sinais." (ECO, 1994:15,22)

Pode-se identificar o leitor-modelo de um texto através de sinais encontrados nele, como o vocabulário, a forma de construção sintática ou mesmo os temas e assuntos abordados. O importante é que cada texto, independentemente de sua qualidade e/ou complexidade, possui o seu leitor-modelo.

Umberto Eco fala da importância do leitor-modelo para que um texto seja compreendido:

> "O Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial." (ECO,1986:45)

Esse "conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas" deixa claro que o leitor-modelo, como o próprio nome indica, é apenas um modelo de leitor, um leitor ideal que existe efetivamente somente no texto.

Na produção de sua obra, o escritor supõe um leitor-modelo para ela, mesmo não querendo restringir seus textos a um tipo específico de público, como já disse muitas vezes Bartolomeu Queirós, ao afirmar que não escreve apenas para crianças.

Um exemplo é quando, em *Indez*, o narrador explica aos leitores o significado dessa palavra:

> "Ensinaram-lhe que ao encontrar um ninho era preciso deixar sempre um ovo - o indez - para que a galinha continuasse a botar outros. Mas a vontade de Antônio era de levar também o indez. Então a galinha, perdendo a direção do ninho, quem sabe, construiria outro, em lugar longe, mais oculto, mais secreto." (*Indez*, p.49)

Umberto Eco esclarece que o leitor empírico tem deveres para que possa aproximar-se o máximo possível do leitor-modelo de um texto:

> "Para realizar-se como Leitor-Modelo, o leitor empírico tem naturalmente deveres 'filológicos', ou seja, tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente." (ECO,1986:47)

O leitor empírico precisa ter um certo conhecimento, a sua "enciclopédia", para que possa ler e compreender um texto. Deve conseguir decifrar o texto, ou seja, deve tentar se passar pelo leitor-modelo do texto, caso contrário o texto por si só não será compreendido, não tendo essa cooperação por parte do leitor. Umberto Eco argumenta que um texto, por ser "um mecanismo preguiçoso", precisa de alguém que o ajude a funcionar:

> "O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos (...) porque um texto é um mecanismo preguiçoso (...) e somente em casos de extremo formalismo, de extrema

> preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores (...). Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (ECO,1986:37)

Um texto perderia seu encanto se o autor tivesse que dizer/escrever tudo, talvez nem conseguisse fazer isso, os espaços brancos existem para que o leitor os preencha com sua “enciclopédia”.

Esse leitor-modelo, então, também pode ser identificado através dos espaços em branco deixados pelo autor. Quando o autor da trilogia analisada deixa alguns espaços em branco no seu texto, ele está prevendo um leitor-modelo que consiga completar esses espaços.

Um exemplo é quando o narrador fala sobre a descoberta da palavra morfina, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Ele prevê que o leitor saiba o que é morfina.

Em momento algum desses livros, a doença da mãe do narrador é nomeada. Fica para o leitor desvendar esse nome através de determinadas pistas. Uma delas, é a palavra morfina. O leitor que sabe o que é morfina e qual é a sua aplicação médica, como um forte analgésico, pode inferir, então, que se trata de um câncer. Este é, então, o leitor-modelo projetado no texto: um sujeito que é capaz de desvendar essa doença velada, escondida nas entrelinhas do texto. Mostra-se clara, então, a questão da compreensão do conceito de leitor-modelo como uma estratégia textual: um artifício criado pelo autor empírico, expresso pelo autor-modelo, para atingir o leitor empírico, projetado no texto como leitor-modelo.

A obra de Bartolomeu Queirós tem sido objeto de estudo em várias instituições do país. Trabalhos importantes de crítica literária já foram desenvolvidos por pesquisadores sérios e argutos. O que se propôs, aqui, foi apenas uma leitura de alguns de seus livros.

Referências bibliográficas

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. A comunicação literária. In: AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura.* Coimbra: Almedina, 1988.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. O leitor-modelo: In: ECO, Umberto. *Lector in fabula.* São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PERES, Ana Maria Clark. O infantil na literatura: uma questão de estilo. In: BARROS, José Américo de Miranda. *Teses. 1995.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Indez.* Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

_____. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

_____.*Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

O NARRADOR EM *UM SONHO NO CAROÇO DO ABACATE,* DE MOACYR SCLIAR

Ana Cristina Castex
(Mestrado - Universidade Estadual de Londrina)

0. Introdução

Moacyr Scliar nasceu no bairro do Bom Fim, em Porto Alegre, no ano de 1937. Médico sanitarista, atuando em sua cidade natal, é autor de mais de quarenta livros, dentre crônicas, ensaios, contos e romances. Como cronista assina duas colunas semanais: uma no jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, e outra na *Folha de São Paulo.*

Filho de imigrantes judeus, Scliar iniciou sua carreira literária ainda na infância, incentivado pelos pais – a mãe, professora primária o ensinou a ler e escrever, tendo tido acesso a livros e a uma boa educação. Para ele, escrever é um ofício e não uma profissão: "pois ninguém recebe diploma de escritor."

Sua vida pessoal sempre exerceu grande influência na produção de seus textos. A experiência como médico, na área de saúde pública, confrontou-o com uma realidade amarga, diferente do que vivenciava em sua tradicional família de classe média. O tema da imigração de judeus, inserido no contexto gaúcho urbano, é freqüente em suas obras; os costumes, tradições e características do povo judaico também são uma constante nas histórias que cria.

Na introdução de *Judaísmo, Dispersão e Unidade* (1994*)*, o próprio autor reconhece a influência do contexto particular em sua obra:

> *"Filho e neto de imigrantes, nasci em Porto Alegre, no bairro do Bom Fim. Ali me criei, ouvindo as histórias que meus pais e nossos vizinhos contavam, sentados em cadeiras na calçada nas noites de verão ou ao redor da mesa de chá no inverno. Histórias que incendiavam minha imaginação e que muito cedo*

> *me levaram a colocar no papel minhas próprias narrativas – no que era ajudado por minha mãe, ela própria uma grande contadora de histórias e professora na escola judaica do bairro. Grande parte do meu trabalho de ficção resulta de vivências da infância ou da juventude e também de episódios históricos."(p.12)*

A naturalidade em abordar temas da problemática social e a facilidade com que envolve o leitor em histórias que confundem o possível e o impossível, o real e o imaginário, fazem de Moacyr Scliar um autor extremamente interessante para o leitor das mais variadas faixas etárias. Possuindo uma vasta produção direcionada ao público jovem, Scliar aproveita assuntos de interesse juvenil (namoro, amizade, escola, sexo, divergências em família) para questionar o preconceito, a individualidade de pensamento e os ideais de cada um, criando livros que instigam o leitor a tomar uma posição diante de suas histórias.

1. A literatura juvenil

Das dezenas de livros já publicados, incluindo obras coletivas, Scliar escreveu vários textos juvenis, nos quais estão presentes elementos do cotidiano de muitos jovens e também da vida urbana. Não é raro deparar-se com personagens andando de ônibus, adolescentes fazendo parte da turma do condomínio, e freqüentando ambientes modernos, como shopping-centers, escolas e lanchonetes. Estes ambientes representam o mundo de qualquer adolescente, permitindo, desta forma, a identificação do leitor com o texto.

Além do espaço, outro ponto que cativa o leitor jovem aos textos de Scliar é a inclusão de um grande número de personagens jovens, inseridos em situações comuns desta fase, como por exemplo conflitos em família, problemas escolares, preconceito, namoros e as turmas de amigos. O narrador também exerce um papel fundamental nestes livros, sempre jovens e do sexo masculino, o narrador conta a sua história quase em formato de diário, ou seja, o leitor acompanha uma seqüência cronológica dos fatos, mesmo que estes possuam algum elemento fantástico.

De 1981 a 1998 doze títulos de Scliar podem ser classificados como juvenis, são eles: *Cavalos e obeliscos (1981), A festa no castelo (1982), Max e os felinos (1982), No caminho dos sonhos (1988), O tio que flutuava (1988), Os cavalos da república (1989), Introdução à prática amorosa (1990), Pra você eu conto (1994), Uma história só pra mim (1994), Um sonho no caroço do abacate (1995), O Rio Grande Farroupilha (1995)* e *Câmera na mão, o guarani no coração (1998).*

Dentre as obras acima relacionadas, *Um sonho no caroço do abacate (1995)* é uma das mais interessantes, pois o narrador apresenta o conflito do enredo, o preconceito racial e religioso, e ainda consegue solucionar os problemas apresentados.

2. *Um sonho no caroço do abacate*

Um sonho no caroço do abacate (1995) é uma obra que discute o tema do preconceito de uma forma abrangente e simplificada. O próprio nome do protagonista causa certa estranheza ao leitor: Mardoqueu. Ele é um jovem que sente na pele a intolerância das pessoas em relação aos judeus. Adolescente indisciplinado, recebe como punição do pai a matrícula em um rígido colégio católico, última tentativa para corrigir o filho rebelde.

Porém Mardoqueu não é o único a sofrer intimidações dos colegas; Carlos, um rapaz negro vindo da Bahia, também é constantemente hostilizado no ambiente escolar. A amizade entre os dois surge naturalmente, e por conseqüência o complicado namoro entre Mardoqueu e a irmã de Carlos, Ana Lúcia. O preconceito está presente no texto em diversas formas e situações: enquanto os judeus são discriminados por outras religiões, os mesmos discriminam os negros; portanto, as idéias e sentimentos das personagens também são colocados em evidência, trazendo à tona problemas freqüentes ainda nos dias atuais. A dificuldade de adaptação dos jovens em escolas com turmas já formadas, a discriminação religiosa de famílias em bairros onde a grande maioria da população pertence a um mesmo grupo religioso e a preocupação dos pais quanto aos namorados ou namoradas de seus filhos são situações acontecem em diversas famílias.

Assim como na maioria de seus romances e novelas, *Um sonho no caroço do abacate* deixa explícita a interferência de fatos reais da vida do autor em sua obra de ficção, o narrador, as personagens e o enredo desta novela refletem similaridades com a vida de Scliar. Mardoqueu, o protagonista e narrador, faz parte do contexto de uma narrativa que se desenvolve no ambiente familiar urbano, em uma comunidade de imigrantes judeus – como foi a vida de Moacyr Scliar, que viveu em um ambiente bastante parecido, no bairro judeu do Bom Fim, em Porto Alegre. Mardoqueu é um jovem que, passando por momentos marcantes de sua vida pessoal, é submetido a uma espécie de rito de passagem, no qual os traços infantis são deixados para trás e as responsabilidades de um adulto são assumidas facilmente. Este tipo de transposição, de uma fase da vida para outra, está constantemente presente no judaísmo – tema freqüente nas obras de Scliar – quando, por exemplo, os garotos, aos treze anos, passam pelo *Bar Mitzvá*, ritual exclusivamente masculino que marca a passagem para a vida adulta.

Em todos os textos de Moacyr Scliar, a sobreposição de valores pessoais torna-se evidente: personagens, lugares, religião e situações vivenciadas pelo autor são sempre aproveitados ficcionalmente. O próprio Scliar explica, no prefácio de *Um sonho no caroço do abacate* (1995) porque isto acontece:

> *"Sempre me perguntam se meus livros são autobiográficos – e eu sempre respondo a mesma coisa: todo escritor, quando começa, é autobiográfico. Com o tempo ele acaba se libertando de suas lembranças pessoais e aprende a criar personagens que adquirem existência autônoma. Isto não quer dizer que a gente não se volte para o próprio passado em busca de inspiração. Vale a pena, sim lembrar a nossa própria história, quando há nelas passagens que podem interessar a todos."(p. 7)*

3. O narrador em *Um sonho no caroço do abacate*

Moacyr Scliar normalmente aproveita o narrador de seus textos para expor não apenas os próprios sentimentos, mas também os sentimentos de todo um povo: os judeus. Através das experiências de Mardoqueu, Scliar apresenta as dificuldades de um jovem em assumir a condição de judeu, inserido em um contexto cristão.

Assim como Walter Benjamin, no ensaio *O Narrador (1983)*, analisa o narrador como uma pessoa solitária e infeliz, em conflito com o mundo exterior, o narrador em *Um sonho no caroço do abacate*, também está em constante crise. Mesmo imerso em um contexto religioso-cultural tradicional, Mardoqueu reflete sobre a situação do judeu como um indivíduo estranho e deserdado: o estrangeiro exilado. O tema da imigração, neste caso, não é apenas parte do enredo, é parte da vida do narrador; a discriminação sofrida por Mardoqueu, no colégio católico em que é matriculado, reflete, de certa forma, a discriminação sofrida por seu povo há tantos séculos.

Mardoqueu exerce no texto um papel ambivalente; por um lado ele faz parte de um grupo tradicionalista e conservador, a família de imigrantes judeus; por outro ele é somente mais um jovem rebelde tentando romper as barreiras a ele impostas, independendo de sua religião. Mardoqueu apresenta nitidamente os traços da cultura judaica em sua narrativa, o primeiro é o próprio ato de narrar, pois os judeus são considerados exímios contadores de histórias. Este hábito é adquirido através das mães judias, essencialmente super-protetoras, elas têm o costume de reunir os filhos em seu redor para entretê-los com longas narrativas, sejam elas sobre o folclore judeu, lendas ou histórias de seus antepassados. A mãe de Mardoqueu, por exemplo, está sempre utilizando algum meio de expressar seus sentimentos em relação à família e aos não judeus:

> *" Oh, Deus. Fazia tempo que ela não falava nisto, nos inimigos que via em toda a parte: os góim, os gentios. – E agora – voltou-se lentamente para mim – o meu filho, o meu próprio filho, a carne da minha carne, o sangue do meu sangue, quer abandonar a sua gente e juntar-se aos góim!" (p. 55)*

O apelo dramático da mãe de Mardoqueu, além de representar uma característica essencial das mães judias, traz ao texto traços de ironia, demonstrados pelo narrador também de forma irônica. Mardoqueu aproveita a excessiva preocupação de sua mãe com os filhos para levar o leitor a imaginar a situação citada e, muitas vezes, refletir sobre fatos semelhantes ocorridos em suas vidas pessoais.

Quanto ao lado rebelde da personagem, natural aos jovens, Mardoqueu o demonstra através do desejo de adaptar-se ao mundo cristão, não apenas para ser aceito socialmente, mas principalmente para comprovar o seu determinismo (mais uma característica do povo judeu) em romper as barreiras impostas desde os seus antepassados. O discurso narrativo aqui assume, através da exposição dos sentimentos do protagonista, um tom de confissão:

> "*Mas eu resistia. Eu cerrava os dentes e resistia. Não só isto, como surpreendentemente comecei a me tornar um bom aluno. Não faltava mais às aulas, estudava sem parar, caprichava nos trabalhos – para satisfação de meu pai que, ignorando o que se passava, atribuía tudo ao efeito mágico da disciplina.*
>
> *. . . constantemente eu era lembrado de que meus antepassados tinham acusado Cristo, que meus antepassados tinham pedido a morte de Cristo. Uma culpa que insensivelmente eu ia assumindo – e ampliando: eu era o réu". (p. 27-28)*

Em determinados momentos, o narrador apresenta-se como um reflexo dos sentimentos de várias gerações de oprimidos, através de uma narrativa simples, Scliar enfoca toda uma a problemática de uma cultura tão discriminada. Mardoqueu coloca para o leitor um ponto de vista muitas vezes desconhecido, mas nem tanto diverso das outras culturas, ao contar sua própria história, o narrador mostra que seus sentimentos podem ser iguais aos de quem está lendo, ou seja, os problemas em família, na escola, a rebeldia não são privilégios de um ou outro jovem, mas sim são traços comuns à grande maioria deles. Na verdade, Mardoqueu é um narrador que teria a intenção de

levar o leitor, após a leitura da obra ficcional, a tentar transformar a realidade, assim como ele conseguiu transformar a sua situação.

4. Conclusão

Ao analisar a posição do narrador em obras juvenis de Moacyr Scliar, é possível afirmar que, além de nos depararmos com um modelo de narrador-protagonista juvenil masculino, também observamos com freqüência uma relação entre a vida e a obra do escritor. Mesmo deixando clara a abordagem ficcional dos enredos, Scliar está sempre colocando cenas ou situações que remetem à sua vivência pessoal, desde personagens, imigrantes judeus no caso de *Um sonho no caroço do abacate*, até o espaço em que a narrativa se desenvolve, o bairro do Bom Fim, a cidade de Porto Alegre ou simplesmente o estado do Rio Grande do Sul.

Independente das semelhanças entre a experiência pessoal de Moacyr Scliar e seus textos ficcionais, o que não se deve deixar de lado é o valor narrativo de suas obras, nas quais os aspectos sócio-culturais dos temas abordados são aproveitados de forma leve e agradável.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: - et alii. *Textos escolhidos.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira.* 32ª ed. São Paulo: Cultrix,1995.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo.* São Paulo: Ática, 1985.

MAROBIN, Luiz. *A literatura no Rio Grande do Sul*. Aspectos temáticos e estéticos. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

SCLIAR, Moacyr. *A condição judaica.* Porto Alegre: L&PM, 1985.

-----. *Judaísmo dispersão e unidade.* São Paulo: Ática, 1994.

-----. *Um sonho no caroço do abacate.* 4ª ed. São Paulo: Global, 1997.

SZKLO, Gilda Salem. *O Bom Fim do Shtetl: Moacyr Scliar* . São Paulo: Perspectiva,

POR UMA LEITURA MAIS FEMININA

Fátima Lucília Vidal Rodrigues
(E.M. de I Grau Vila Monte Cristo)

A necesssidade de pensar as questões de gênero nos livros infantis com as crianças e adolescentes com quem trabalho, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, surgiu a partir da discussão sobre os estereótipos. Sou educadora especial numa escola regular de ensino e trabalho numa Sala de integração e Recursos com alunos portadores de necessidades educativas especiais, com transtornos ou problemas de aprendizagem. Esses alunos de uma forma ou de outra sofrem com algum tipo de estereótipo. Meu papel é de junto com eles desconstruir estes estereótipos e tentar re-significar a questão da diferença.

Duas foram as problemáticas inicias: a primeira encontrar uma definição que desse conta do que é um estereótipo e a segunda era de evitar que outros tantos chegassem até as crianças e adolescentes sem nenhum tipo de discussão com eles. Entre os autores pesquisados foi em Roland Barthes que encontrei uma definição interessante e próxima das nossas preocupações. Para esse autor o estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse ser sentido como uma imitação: palavra sem-cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência(...), e completa: é como se vivêssemos o fim das metáforas imposto pelo reino dos estereótipos(1). Evitar que outros estereótipos circulassem facilmente pelas mãos dos alunos era impossível e então foi preciso cartografar os mais explícitos e entre esses estava o que chegava até eles como sendo do feminino e do masculino. Estes eram apresentados de diferentes formas, mas a que possuia maior poder de interpelação era, sem dúvida, a que os livros infantis apresentavam. A partir destas duas problemáticas comecei a pensar, analisar, selecionar os livros e estudar a melhor forma de apresentá-los aos alunos sem que houvesse um efeito retalhador nas leituras que eles escolhiam.

Uma das obras que me motivou a ter esse cuidado com os alunos foi o livro escrito por Adela Turin que se chama Os contos seguem contando(2). Nele encontramos os resultados de uma pesquisa feita simultaneamente na França e na Espanha acerca dos livros

infantis apresentados às crianças desses países. A autora dá uma visão política do papel da mulher nos livros explicitando os lugares determinados aos homens e mulheres. Nada muito diferente do que vemos aqui no Brasil.

A partir de uma centena de livros lidos e observados(3) foi possível levantar características recorrentes a homens e mulheres. Uma boa parte dos livros existentes nas bibliotecas infantis ensinam que meninos são naturalmente ativos e dinâmicos e que as meninas possuem mais valor se são limpas, tranqüilas e emotivas. A figura masculina é a que salva seus pacientes e a princesa; a figura feminina se deixa curar e salvar. Vez por outra mulheres inteligentes aparecem nos textos, mas usam óculos e tem algo caricato no corpo. As dinâmicas e criativas são malévolas, frívolas ou estúpidas e, não raro, castigadas. O papel feminino normalmente é secundário já que os protagonistas são homens ou meninos.

Há mulheres líquidas que olham como se derramassem o oceano sobre nós e, outras, diante das quais pressentimos intimidade sombria com rumor de águas fundas (4). Essas mulheres existem por trás dos aventais, óculos, príncipes, das cozinhas, da maternidade obrigatória, docilidade e fragilidade apresentados a nós numa boa parte da literatura infantil, a qual oferecemos aos nossos alunos. Um grande número de publicações nos últimos anos tem rompido com este estereótipo feminino e por conseqüência masculino. Precisamos, portanto, estar atentas e oferecermos uma leitura que rompa com este ciclo produzindo um devir feminino próprio e mais revolucionário que o tão bem conhecido por nós. A mediação de uma/um leitora/leitor adulta/o é importante para proporcionarmos processos, fazeres e vidas criativas. Identificar essas publicações e disponibilisá-las faz parte de nossa tarefa como educadoras.

Há livros que apontam para a questão da diferença e não do estereótipo. Livros onde homens e mulheres cuidam dos bebês, da casa, trabalham ,leêm, usam brinco, rabo-de-cavalo, terno, etc. Sem que essas condições os coloquem num lugar sublime e romântico. O paradigma em jogo é o da relação que temos com a vida. Uma vida regida por falas, escritas e imagens masculinas.

Chantal Maillard, Adela Turin, María Zambrano, Roland Barthes, Walter Benjamim e Jorge Larrosa oferecem as ferramentas para essa discussão levantando mais questões que respostas. Essa problemática passa pela questão estética, política, filosófica e literária do lugar ocupado pela mulher nos livros infantis. Esse lugar merece um espaço ético para além dos movimentos sexistas, piedosos e românticos. Um espaço no qual haja condições de construção por

homens e mulheres que aprenderam com as questões e que hoje nos ajudam a numerar novos problemas.

A experiência da leitura possui todas as condições de converter o olhar estrito e pragmático num olhar poético e com força de representação. Partir de uma análise(que pode incorrer num reducionismo) da literatura infantil é , sem dúvida, uma possibilidade poética. A poesia é a indagação do começo, dúvida, luta pela vida cheia de sentido, de significação. Em certa altura de um dos textos de María Zambrano me deparei com um frase que hoje passou a ser minha tentativa de ensinamento às crianças e adolescentes: *la lucha por la vida es ante todo una lucha com la vida, y el hacerla es tener que deshacerla un tanto(5).* Talvez essa seja uma das formas de iluminarmos a poesia e permitirmos que se produza nos espaços escolares.

Não acredito que os estereótipos possam vencer as metáforas. Mas para que isso não ocorra precisamos impregnar de imagens nossas crenças. Imagens que contemplem mulheres e homens num mesmo patamar preservando suas diferenças e igualdades.

Notas

(1) Roland Barthes in Prazer do Texto, 1996:51-57. 4ed.
(2) Adela Turin in Los cuentos siguen contando, 1995.
(3) Às vezes o texto escrito é muito cuidadoso, mas as ilustrações...
(4) Marcos Rolim in homenagem ao dia internacional da mulher, 1999.
(5) María Zambrano in Los sueños y el tiempo, 1998:49

LITERATURA INFANTO-JUVENIL UMA CONTRIBUIÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR [1]

Ângela Maria Souza da Silveira
(UNESF / FUNESO)

Esta comunicação tem o objetivo de abordar a Literatura Infanto-Juvenil como contribuição bibliográfica na formação do leitor de primeiro grau.

A educação para a leitura numa sociedade de classes é, sobretudo, o ato de instituir a percepção entre o texto e o contexto, visando a desvelar uma reação emancipatória do leitor para com o mundo (FREIRE, 1990).

A questão mais preocupante entre pais e educadores interessados na formação das crianças é esta: o que podemos fazer para que as crianças tomem gosto pela **leitura**? As respostas para esta interrogativa são muitas; a maioria delas se distancia da atitude mais elementar para iniciar este "fazer gostar", que é o programa de leitura ministrado pela escola.

Percebemos que a formação do indivíduo deve configurar-se na formação do leitor, razões para a escola socializar a criança com a leitura fazendo-a conhecer o livro e as múltiplas linguagens que ele veicula. Nos primeiros contatos da criança com o livro, objeto onde se encontra inscrito o código linguístico, argumentamos: **o que lêem nossas crianças e como lêem?** Sabemos que a escola, para desenvolver a prática da leitura, utiliza o livro didático de comunicação e expressão, cujo discurso se distancia dos interesses e do cotidiano dos sujeitos a ele destinado (ECO,1980).

Dessa forma, a escola desconhece as possibilidades de enriquecimento que a leitura literária projeta sobre o leitor, que as crianças conhecem histórias, antes de ir a escola e de aprender a ler, e que essa leitura é o caminho motivador para a formação do **"gosto de ler". N**o aspecto bibliográfico desconhece que a Literatura Infanto-Juvenil é uma produção cultural destinada a crianças e jovens, que emerge da ficção, para dar ao seu público leitor a

[1] Este estudo é parte da Dissertação de Mestrado.

oportunidade de viver e dar forma a questionamentos diálogos e confrontos em torno da realidade que a cerca.

Observamos, no entanto que os livros didáticos de Comunicação e Expressão abordam excertos de textos da Literatura Infanto-Juvenil, para especular estudos normativos da língua e fazer uso de leitura linear, utilitarista desprovida de criticidade e dissociada de uma correlação com a visão de mundo.

Neste proceder, a escola parece também desconhecer ás várias abordagens concernentes a prática da leitura literária e deixa transparecer que não se preocupa com ela como instrumento útil na vida dos sujeitos em formação (um bem cultural), para além dos limites da escola.

Com base nas observações registradas, desenvolvemos um estudo sobre as condições de leitura da Literatura Infanto-Juvenil no centro estadual sesquicentenário, uma escola pública, do sistema cooperativo, localizada em João Pessoa, Paraíba.

O objetivo maior deste estudo é verificar a aplicabilidade da Literatura Infanto-Juvenil no programa de leitura do primeiro grau, visando contribuir com a formação do leitor.

As trilhas por onde se constróem a formação dos educandos tem seus pontos marcados na interdisciplinaridade.

O ponto de partida tem na história da educação, os primeiros registro das ações educativas do homem, pelo homem e para o homem. (GADOTTI, 1993).

Ao longo dos tempos, os ensinamentos e as contribuições do pensamento pedagógico em favor da formação dos indivíduos são reveladoras de influências e princípios para o fazer pedagógico.

> O homem somente pode vir a ser homem através da educação. Ele não é outra coisa senão o produto de sua educação. E cabe mencionar que o homem só pode ser educado por homens que por sua vez foram educados. Por isso a ausência de disciplina e instrução, em certas pessoas faz delas maus educadores de seus educandos.
>
> (KANT in FREITAG. 1995, p .22).

O pensamento pedagógico brasileiro também sofreu várias influências. Dos formadores Jesuítas herdamos a subserviência, a dependência e o paternalismo ainda hoje

características marcante da nossa cultura. No pensamento pedagógico contemporâneo, Paulo Freire situa-se entre os pedagógos humanistas e críticos que deram uma contribuição a concepção dialética de educação.

Diante dessas concepções procuramos associar ao nosso estudo questões relacionadas a “formação” que remetem ao trabalho com a linguagem como forma de entrever aspectos do que pretendemos exprimir sobre formação, tendo em vista, o recorte dado ao estudo-leitura da literatura infanto-juvenil- serem produtos da linguagem.

É por intermédio da linguagem que o homem se fez reconhecer como humano. Sua capacidade de raciocínio e comunicação, o fez mover-se por vários meios de expressões para registrar e transmitir o conhecimento entre gerações. (AGUIAR e BORDINI, 1993).

Portanto a linguagem é um veículo primordial da socialização, fixado em diferentes tipos de livros acessível ao homem pelo ato de ler.

Entretanto é pertinente observar que” a linguagem é não só um poderoso unificador de uma sociedade; é igualmente uma força poderosa que cria barreiras entre e dentro das sociedades. (ANDERSON e PARKERR 1964 p. 331)

Como forma de superar estas questões, propagou-se a democratização da escola e da leitura. Neste sentido, o Estado em suas políticas educacionais, embora proclame "Educação para todos”, não consegue cumprir com responsabilidade os programas para a formação. Notadamente a memória da exclusão referenda-se em promover o analfabetismo . Sobre esta pendência LUDKE, (1993), concluí:

> A educação continua pendente como dívida histórica do poder público a nação brasileira.... (p. 234).

O padrão de qualidade do ensino, sequer atende as condições mínimas de educação, necessariamente “a educação mínima que é exigida é a capacidade de ler e escrever. (ANDERSON e PARKER. 1972 p. 331).

Neste caso, para se exercer tal prática pedagógica é conveniente se pautar na perspectiva modelar da leitura e da escrita, que possibilitasse ao indivíduo ler e escrever sobre a manipulação do seu saber enquanto sujeito atento para interagir no mundo.

Para se alcançar o salto qualitativo no trabalho com a leitura para crianças é necessário associar a Literatura Infanto-Juvenil ao: programa de leitura para requisitar a

parceria da biblioteca-escolar nesta bibliografia e no processo educativo, pois Conforme ANTUNES (1982, p. 22) conceitua :

> A biblioteca é uma instituição do sistema que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca a disposição de uma comunidade.

Outrossim salientamos que nossa estrutura pedagógica segundo SILVA (1987, p. 31), (...) “concebe o livro- didático ou não como instrumento básico, como complemento primeiro as funções pedagógicas pelo professor- o que realça a dependência da escola com livro”.

Todavia as relações do leitor para com o texto no exercício da leitura precisam ser supridas em outros textos. É necessário, além da condição primordial de estar habilitado a leitura, ter acesso a uma bibliografia diversificada, , pois (...) “E mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. KLEIMAN (1989, p. 13).

A falta de motivação para a leitura desencadeou a “crise da leitura”. Segundo afirma ZILBERMAN (1990, p. 18), "um dos sintomas da crise do ensino da literatura é a falta de leitura por parte dos estudantes é o desconhecimento do patrimônio nacional”.

Diante dessas razões “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. (ZILBERMAN, 1990, p. 18) .

Portanto se a experiência da leitura decorre da literatura enquanto forma de expressão, o nosso objetivo ao estudar a literatura infanto-juvenil, junto as crianças tende a contribuir para a formação do leitor.

Diante desse fato é cabível utilizar a literatura para vale-se, dos muitos aspectos estéticos, artísticos e ideológicos nela veiculados e valorizar a fantasia da linguagem figurada, das riquezas das ilustrações, do ludismo que abre possibilidade para leitura múltiplas. (AGUIAR, 1993).

A literatura infanto oferece a criança enriquecimento da imaginação, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. (CARVALHO, 1985).

Optamos pela literatura infantil porque ela conduz o leitor a penetrar no mundo das idéias ali veiculadas. É no sentido metalinguístico que se entende o texto, (...) “por aportar para as articulações que mantém, enquanto sistema aberto de significação com o aparato cultural que o sistema viabiliza, interpreta é contextualiza”. (ZILBERMAN,1991,p. 8).

Ressaltamos ainda que a Literatura Infanto-Juvenil tem a função de formadora emocional – os livros infantis são excelente recurso a ser utilizado na relação entre pais e filhos conforme orienta GOTTMAN (1997, p. 85). Também BAMBERGER (1985 p. 11), reconhece “A leitura favorece a remoção de barreiras através da promoção da linguagem e do exercício intelectual...”. Mas o grande peso da Literatura Infanto-Juvenil esta no lazer, pois segundo WINNICOTT (1975 p. 79) : (...) “ é no brincar e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. O imaginário impõe força na pluralidade de leituras, neste respeito HELD (1980, p. 17), instrui: “A leitura do real passa pelo imaginário. ” Ratificando este pensar RODARI (1982, p. 40), expressou: “ criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência”. Também na estrutura da frase e na escolha das palavras a literatura tem seus registros no humor. Para BERGSON (1980, p. 14), “(...) o riso é um contraste intelectual absurdo, sensível. ”um dos meios mais sutis de representar a linguagem.

Portanto, a literatura infanto-juvenil em suas significações educativas e culturais, agrupa formas de leituras múltiplas, que vêem corroborar os valores por nós defendidos, quanto a necessidade de integrar com ela, o currículo como recurso básico de leitura para a formação do leitor.

Por estas razões os procedimentos metodológicos procuram acercar os objetivos da especulação comparativa entre os métodos de leitura do excerto de textos do livro didático de comunicação e expressão e o método da leitura (múltipla) da obra da literatura infanto-juvenil em toda sua completude.

Procedimentos metodológicos

O que determinou a escolha do método qualitativo foi a maneira de olhar a leitura da Literatura Infanto-Juvenil, na escola de primeiro grau, e compreendê-la como processo interativo na formação do leitor.

Portanto, a pesquisa desenvolvida teve caráter bibliográfico, ao qual se aplicou o método qualitativo, onde se comparou a aplicação dos níveis de leitura entre o método do livro didático de Comunicação e Expressão e o método de especulação crítica e construtiva de leituras múltiplas, através das obras da Literatura Infanto-Juvenil.

O método qualitativo aplicado neste estudo possibilitou compreender a leitura qualitativa como aquela que intervém sobre a ação do ato de ler nos seguintes sentidos: 1)**Condição** – O modo como se desenvolve a leitura de obras infanto-juvenis fragmentadas em excerto de textos que a escola utiliza para aplicação de normas gramaticais da língua, e a leitura da Literatura Infanto-Juvenil contemplando a obra em toda sua completude, pautando-se pela seleção de títulos recomendados para aclarar as diferenças existentes entre a condição mecânica da leitura e a condição desafiadora da prática de ensinar a ler , para transformar o leitor em sujeito crítico e criativo. A escola utiliza em seus livros didáticos uma leitura quantitativa de excertos em lugar de uma leitura qualitativa que aborde os produtos da linguagem pela diversidade de leituras. 2)**Posição** – O modo como se trabalha a leitura, considerando-se a escola a instituição, que tem como objetivo o de formar o leitor e desenvolver-lhe o espírito crítico, que, por estas fortes razões, deve apropriar atividades e recursos que expandam os conhecimentos para além dos limites do âmbito escolar. A leitura dentro e fora da escola, ampliando-se e vinculando-se à do livro didático mais a da Literatura Infanto-Juvenil. 3)**Função** – Entende-se aqui a leitura em sua função social, como ato de inserção do homem na sociedade. Entende-se que, sobre a multiplicidade de leituras que acercam a interação do sujeitos sociais, o critério de qualidade das leituras deve presenteficar-se no processo de formação desses leitores.

As categorias em análise

As categorias deste estudo, abordadas como focos iluminadores que possibilitaram aclarar a análise do objeto em estudo foram delimitadas, em alguns recortes, às perspectivas da reflexão sobre a leitura das obras infanto-juvenis, a saber:

1. **Motivar** – Esta categoria consiste em encetar ações que influenciem o comportamento, desperte emoções e expectativas que estimule um fazer (aqui a leitura da Literatura Infanto-Juvenil que reflita na produção textual).
2. **Ler** – O ato de ler consiste em penetrar na estrutura dos elementos formais que compõem a elaboração da linguagem e em interagir sobre estes , mediante conhecimento extralinguísticos, para ultrapassar os níveis de decodificação e possibilitar novas leituras.
3. **Compreender o texto** – Esta categoria consiste em alcançar com as intenções ou o sentido do texto, mediante a atuação de vários níveis de conhecimento que, aliados aos elementos linguísticos, possibilitam perceber como o texto foi processado, para detectar as condições de sua produção e de sua significação e sobre estas tecer inferência e mediação, refutar e revisar a informação conduzidas pelas estratégias utilizadas para compreensão.
4. **Desvelar** – Consiste, em penetrar o sentido das palavras e descobrir suas relações, para delimitar sua aplicação e conferir novos sentidos, geridos pela intencionalidade do conceito via associação de idéias.
5. **Produzir texto** – No ato de escrever, ocorre a interação entre os vários níveis de conhecimento. As palavras ligadas uma às outras, numa estreita relação, movem-se num processo dinâmico dentro da coordenação de idéias , para construir o sentido do texto. Nesta confecção imbrica-se a atuação do imaginário, entrelaçando-se às várias linguagens, fazendo fruir a capacidade criativa de transformar, transpor e inovar pelo ato de narrar, de descrever ou de argumentar via inscrição.

Ação motivadora e socializadora à prática da leitura.

Para dar relevância ao programa de leitura infanto-juvenil, escolhemos uma ação motivadora que projetasse as significações do ato de ler. Com este recurso procuramos marcar o primeiro contato em sala de aula, captar informações via oralização, promover o incentivo, promover a interação, o desbloqueio da timidez e, consequentemente, a socialização dos sujeitos da pesquisa.

O ponto diferenciador do método da leitura múltipla, em relação aos demais métodos de trabalho coma a leitura, reside na elaboração do recurso motivador. Ele foi idealizado para compor os procedimentos metodológicos deste estudo.

Elaboração e desenvolvimento do recurso motivador "Eu Livro"

Criatividade e texto: Ângela Silveira

O **Eu Livro** – é um volume confeccionado com duas folhas de cartolina para ser usado como vestuário para representar o corpo de um livro. O título **Eu Livro** fica centralizado no meio da folha que funciona como capa da frente. A personificação do livro deu-se quando nos vestimos de livro, envolvendo-nos em sua capa, e contracapa e falamos às crianças o monólogo **Eu Livro**. O texto **Eu Livro** trata de um apelo que o livro faz às crianças como companheiro, por considerar, que livro e leitor foram feitos um para o outro.

O livro como pessoa falante, o qual representamos, promove a socialização do ato de contar histórias oralizadas. Após a apresentação do monólogo, teve início o processo de socialização, quando o **Eu Livro** passou pela apresentação do professor e, em seguida, passou para os alunos que se vestiram de livro, apresentaram monólogos, contando cada um sua história de vida, sua biografia ou suas fantasias.

Monólogo: Eu Livro

Ângela Silveira

Quero apresentar-me para vocês.

Eu sou o livro. Venho até vocês porque quero e preciso de pessoas que gostem de mim. Na verdade, eu detesto solidão. E vocês sabem por quê?

Porque aqui dentro de mim também tem um sentimento de vida, tem um eu.

Querem saber como eu sou parecido com vocês? Pois então vejamos:

Eu tenho corpo. Olhem só, da capa à contracapa. Eu tenho os braços e as mãos de vocês, que me seguram enquanto me lêem. Eu tenho pernas que se juntam ao pensamento de vocês e caminham para bem longe, na viagem da leitura. Eu tenho qualidades muito, mas muito, humanas mesmo.

Ah! Querem me ver doente?

Basta alguém rasgar uma folha minha e nem se importar em me restaurar; sinto-me tão abatido.

Mas, se me tratam bem, eu posso ser um sujeito companheiro para todos os momentos.

Posso ser um pouco, ou um tanto aberto para vocês, como também posso ser fechado e triste.

Só tem uma coisa em que sou diferente de vocês: é a cabeça.

Não sei por que cabeça de livro é por dentro, acho que é invenção de escritor. Mas, quanto ao cérebro, somos iguaizinhos, bem por dentro, não é verdade?

Deu para entender, por que preciso tanto de vocês?

Então vou contar um segredo. Olhem, eu sou o amigo que vocês precisam.

Se vocês me adotarem, posso ser seu legítimo instrutor.

Posso ajudar vocês a ler, escrever e contar. Contar números, contar histórias, ler e escrever corretamente e ainda posso ajudar vocês a falar bonito. Eu juro. **Eu Livro** vocês da ignorância, eu faço com que vocês passem a ver e viver o mundo, com mais consciência.

Dêem-me uma chance, experimentem-me como companheiro. Tirem-me das prateleiras e das estantes; eu não fui criado para ficar ali parado separado de vocês.

Agora vou fazer o último pedido:

Leiam-me, releiam-me, escrevam-me, preservem a minha vida juntinho de vocês e viraremos páginas e mais páginas de muitas histórias.

Metodologia: leitura dos excertos de textos

A especulação aplicada sobre a leitura de excertos de textos da Literatura Infanto-Juvenil no livro didático, de Comunicação e Expressão, em geral toma como parâmetro quase sempre um modelo de leitura subliminar, basicamente apropriado às especulações normativas da língua.

Nesta prática, comum, a leitura e a escrita, enquanto atividades correlatas que a escola se propõe trabalhar, aparecem mais como atividades dissociadas.

O livro didático prioriza o registro do código linguístico nos excertos de textos e aborda-os como meio de acessar-se informações sistemáticas da língua (dentro e fora dele), assim, deixa de tratar a leitura dos excertos como motivação, para o aluno desenvolver a leitura da obra da Literatura Infanto-Juvenil em toda sua completude. Desta forma, deixa de interacionar a formação para a leitura com o acréscimo de uma bibliografia destinada às crianças e jovens, onde autores (escritores e ilustradores) passem a fazer parte do conhecimento e da seleção de títulos que possibilitam contribuir para a formação do leitor.

Assim procedendo, a postura da escola em relação à Literatura Infanto-Juvenil, não é assumida pelo professor, nem pela biblioteca-escolar, nem consta dos programas de leitura, muito embora a leitura seja o vértice da formação do leitor.

Metodologia: leitura múltipla

O trabalho da leitura múltipla requer, em princípio, a abordagem de textos, através dos quais, várias linguagens (gráfica, ilustrativa, humorística etc.) integram fazendo fluir significados diversos aos sujeitos da leitura.

Esta estratégia, centra sua especulação na leitura da obra da Literatura Infanto-Juvenil em toda sua completude, considerando-se a sua especificidade quanto a formação de leitores crianças e jovens. Nesta modalidade procura-se explorar a interação (leitores–escritura) no ato de ler, para identificar e fazer compreender o conteúdo da mensagem em suas múltiplas significações.

A identidade do leitor ante a diversidade de linguagens está afeta a forma ilimitada de aprendizagem das leituras.

Através da Literatura Infanto-Juvenil, procura-se penetrar as perspectivas dos sentidos linguísticos veiculados em um texto verbal, promovendo-se a seleção significativa *in contexto*, para dar completude ao aprender a ler inscrições gráficas (palavras e frases) que possibilitam evidenciar níveis e modalidades de linguagens: poética humorística, afetiva e fantástica, sem omitir a linguagem ilustrativa, para buscar o entendimento, a apreensão do sentido crítico no qual o texto se representa ou se transmite.

Neste sentido o trabalho da leitura múltipla procura associar o recurso motivador ao programa de incentivo a leitura, com o objetivo de estimular o leitor para experienciar o texto literário.

O recurso motivador direta ou indiretamente é uma combinação de motivos – objetos – ações ou condições que tendem a ativar o comportamento que visa garantir o incentivo a leitura da Literatura Infanto-Juvenil.

Este método procura orientar o leitor a manter-se informado com o seu próprio patrimônio cultural (sua língua, sua literatura, seus costumes etc.) inclusive proporciona um aprendizado em favor da qualidade bibliográfica orientando o leitor sobre: títulos recomendados, autores e ilustradores, temática, linguagem etc.

Experimento do método da leitura múltipla

Um estudo de caso: (clientela: sujeito da 2ª série, 1ª fase, 1° grau).
Estratégias de leituras.
Aplicação: poesia descritiva.
Texto poético-rima.
Tema: A casa (Vinícius de Moraes)

Para desenvolver a leitura do poema A Casa de Vinícius de Moraes, utilizamos como recursos motivadores: a) uma miniatura de casa de barro; b) uma casa de papelão-recheada de biscoitos; c) um ninho de pássaros.

Aplicamos a técnica verbal de associação de palavras e de idéias sobre o poema A Casa. A função desta técnica é a de estabelecer associações ligadas a determinada palavra.

Após gerar associações, os indivíduos aprendem a ajustar suas idéias ao problema (Carl Jung, apud THIOLLENT, 1980, P.97).

Desenvolvemos a associação de idéias conduzindo a exploração da construção verbal do poema nas perspectivas de decodificação do verbal (sílabas, palavras e frases), fizemos a leitura contada, visto que esta também constitui modelo de leitura característica do poema.

A primeira leitura, envolvendo o recurso motivador **casa de barro**, buscou concretamente a casa, conforme sua estrutura arquitetônica, levantando todos os materiais necessários para a construção real de uma casa, como sejam: terreno, projeto, tijolo, cimento, pedra, cal, telha, areia, porta, janela etc. Desta forma, tentamos ligar o conteúdo em estudo com a realidade habitacional, dentro da história de vida dos sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade ao tema casa, como palavra chave representada pelo objeto motivador para despertar novas leituras, apresentamos a **casa de papelão**, maquete que serviu de elemento para ampliar a significação entre casa de barro e de papelão.

Trabalhamos a casa de papelão, como representação do real, aproximando a construção casa, no sentido imaginário, evocando o lúdico a partir do material que servir de confecção: uma casa que possui forma de casa (maquete-modelo), mas sua utilidade e funcionalidade não é residencial, não está, nem pode ser concretamente localizada, no que tange o endereçamento postal (rua, número, cidade, Estado, país etc.). Chama de fato para outro sentido, ao construir a significação recreativa de “casa de brincadeira”, estabelecendo e realçando o brincar como atividade interacional, que faz despontar conceitos entre a realidade e o pensamento criativo, através da imaginação.

No terceiro momento, desenvolvemos uma especulação sobre o “**ninho de pássaro**”, para fazer despontar o entendimento da significação, onde o sentido da palavra casa se desvela em várias conceituações, conforme a seguinte especulação sobre casa na perspectiva de espaço físico de lugar.

Especulações: a) Onde se encontram livros: casa residencial, bibliotecas e livrarias, b) Onde se agasalham os pássaros: ninho (casa dos pássaros), c) Onde acontecem os júris: tribunais, d) Onde se trata dos doentes: consultórios e clínicas, e) Onde se trata dos dentes: consultórios e clínicas, f) Onde se realiza troca de dinheiro e cheque: casa bancária; etc.

A especulação final acontece quando retomamos o poema **A Casa** e buscamos aproximar os conceitos anteriormente trabalhados para tecer uma análise onde pudéssemos ressaltar a construção do poema e a construção dos conceitos da palavra casa na multiplicidade de leituras.

A partir do poema, fizemos um levantamento do material utilizado na sua construção, ou seja: o poeta construiu a idéia (casa), com lápis, papel, palavras, números, rima, humor, brincadeira e imaginação.

Especulamos as categorias das palavras utilizadas na confecção do poema, a saber: vogais e consoantes, substantivo, artigo, pronome, verbo, adjetivo etc., em contraposição ao material utilizado na construção de casa com fim de morada ou seja: tijolo, cal, cimento, pedra, madeira etc.

Diante das diferenças detectadas, passou-se a revigorar a categoria polissêmica pelo desvelar de significados distintos.

No poema A Casa, o que desvelou nova significação para a palavra "casa" foi o imaginário disposto na construção de uma casa que não era casa de verdade, que não tinha nada conforme as partes de uma casa, mas era uma casa que possuía tudo o quanto a linguagem pode oferecer ao poeta para modelar e construir, humorística e imaginariamente, um universo fantástico.

Nestas perspectivas, as relações semânticas se entrecortaram pelas associações de idéias, ora dando laços concretos com a realidade, ora se permeando pelo caráter fixional projetado pelo imaginário.

Procuramos revitalizar a leitura de Arca de Noé, **retomando as palavras "arca" e "casa",** para afirmamos o que o poeta fez refletir a dimensão da **arca** que abrigou em várias **casas,** várias espécies, como forma de preservação da natureza e de fatos históricos.

Experimento com base na metodologia de excertos de textos

Um estudo de caso: (clientela: sujeito da 2ª série da 1ª fase do 1° grau).
Estratégias de leituras:

– O estudo desenvolvido na leitura da obra A Arca de Noé (Vinícius de Moraes) abordou o excerto A Arca de Noé nas seguintes questões conforme metodologia do livro didático: a) compreensão da leitura através da expressão oral; b) utilizou-se a técnica de recontar a história; c) compreensão da história através da linguagem escrita por meio de questionário; d) enumeração de frases, obedecendo a ordem, que aparecem no texto; e) abordagens gramaticais: (sinonímia, gênero do substantivo e treino ortográfico).

Produção Textual: **A** – Clientela selecionada sujeito da 2ª série, 1ª fase, 1° grau.
Atividade proposta: escrever um texto.
Assunto: Meu animal de estimação.
Título: Minha gata neguinha.
Autor: Aluno da segunda série.

Texto: “Minha gata é muito fofinha e engraçada. Ela se chama neguinha. Ela é malhada. Ela brinca com tudo. Neguinha não gostava desse nome aí ela entrou dentro de uma tigela com leite pra ficar branca. Ela é uma gata brincalhona.” (autor: aluno da Segunda série).

Experimento com base no método da leitura múltipla

Produção Textual: **B** – Clientela: mesmo sujeito produtor do texto A.

Atividade proposta: escrever uma história.
Motivação: a vassoura ou o condão (apresentação concreta destes objetos no ato da produção).
Título: A bruxinha.
Autor: aluno da Segunda série.
Gênero: narrativa.

Texto: “Era uma vez uma bruxinha muito ruim aí eu entrei na casa dela. Lá tem mágicas, uma panela cheia de água que ela só vive mexendo. Ela tinha uma varinha mágica que fazia muitas mágicas. Eu estava morrendo de medo ela percebeu isso e fez uma mágica para eu

desaparecer. Eu virei uma gata. Ela começou a rir. Eu começava a miar para ver se ela fugia. Eu tomei a varinha mágica dela e transformei ela de gato e me destransformei e eu fiquei feliz para sempre.” (autor: aluno da Segunda série).

Análise dos dados

Trataremos da análise das manifestações linguísticas nas produções textuais. Primeiramente, abordaremos a produção textual resultante da metodologia aplicada a leitura, conforme o livro didático. Em segundo lugar, tomaremos a leitura da produção resultante da metodologia da leitura múltipla.

Produção textual: sujeito 01 – A – excertos de textos.

B – leitura múltipla da obra literária em sua completude.

Tipo – Descrição – Minha gata neguinha.

Tipo – Narrativa – A bruxinha.

Produção textual: A

Nas malhas da construção da linguagem da descrição “Minha gata neguinha”, percebemos uma escritura elaborada, boa coordenação de pensamento, linguagem afetiva que prima pelo entretenimento. Os diminutivos (neguinha, fofinha) reforçam o tom afetivo do texto. Possibilita desenvolvermos duas leituras, uma de caráter jocoso (ironia querer lavar a cor negra com leite para ficar branca) e outra discriminatória (não gostava do nome neguinha).

Produção textual: B

O sujeito produtor intromete-se na história, tornando-se também personagem. Observamos à apropriação da linguagem que marca as histórias de contos de fada. (...Era uma vez e foram felizes para sempre). Criação de um neologismo – destransformei.

O destaque maior da construção narrativa e na elaboração das idéias foi marcado quando o autor do texto passou a ser personagem e atuou como “fada” contrapondo-se à bruxa, protagonista da história. Observamos falhas relativas às normas gramaticais, como: ausência de parágrafo e vírgulas. Embora o texto se apresente sem parágrafos, percebemos que a ordem dos acontecimentos configuram o conflito:

Exposição: era uma vez uma bruxa muito ruim.

Complicação: ...aí eu entrei na casa dela.

Clímax: eu estava morrendo de medo ela percebeu isso e fez uma mágica para eu desaparecer. Eu virei uma gata.

Desfecho: eu tomei a varinha mágica e transformei ela de gato e me destransformei eu fiquei feliz para sempre.

A fantasia é presença constante cristalizando emoções na capacidade inventiva.

Análise Comparativa

Análise comparativa entre a produção textual resultante do método do livro didático – leitura dos excertos de textos da Literatura Infanto-Juvenil e a produção textual resultante do método de leitura múltipla da obra da Literatura Infanto-Juvenil em toda sua completude.

A análise comparativa entre a produção A e B possibilitou-nos reconhecer que houve uma ampliação da capacidade de percepção sensorial e do desenvolvimento da imaginação, expressas através da linguagem representada na produção textual B.

A organização das idéias que acercam a construção do tema “A bruxinha” foi enaltecida pela seleção adequada das palavras, que conferiu clareza e harmonia a composição do conto.

Na passagem da representação verbal descrição - forma mais primitiva de produzir um texto (pela representação de um objeto, situação, lugar ou coisa), para a narração – recurso mais elaborado que obedece a uma estrutura sequenciada (exposição, complicação, clímax e desfecho) o narrador “inventou situações”, imaginou circunstâncias e encadeou os fatos, forma esta, que conferiu ao texto narrativo o conceito de melhor qualidade na produção textual.

Considerações Finais

Compreender a Literatura Infanto-Juvenil com recurso bibliográfico que contribui para a formação do leitor do 1° grau, representou estudar o pensamento relacional, o pensamento com faces múltiplas que aborda a inter-relação destes três elementos: Literatura Infanto-Juvenil, biblioteca e formação.

Pela multiplicidade de leituras, abordamos as relações da Escola com o leitor de Literatura Infanto-Juvenil, para empreendermos uma análise que levasse em conta o contexto, visando às condições nas quais o ensino fundamental se realiza, na tentativa de encontrar os caminhos práticos da leitura na Literatura Infanto-Juvenil.

Nesta busca, a metodologia aplicada na perspectiva da leitura de obras via Literatura Infanto-Juvenil, em toda sua completude, possibilitou-nos ultrapassar a condição mecânica da leitura de excertos de textos (prática geralmente utilizada pela escola de primeiro grau), para a condição desafiadora da leitura qualitativa que aborda os produtos da linguagem (textos) na diversidade de leituras.

Quando aplicamos a metodologia da Literatura Infanto-Juvenil delineamos as categorias motivar, ler, compreender o texto, desvelar e produzir textos; como foco iluminadores que possibilitassem aclarar a análise do estudo, procuramos buscar no leitor, a relação de suas atitudes face às leituras desenvolvidas, as quais refletem no conhecimento, no comportamento e no desempenho com as linguagens – verbal – escrita e oral.

O resultado obtido sobre a metodologia das leituras múltiplas, derivadas da leitura da obra literária infanto-juvenil em sua completude, põe em evidência os seguintes fatos observáveis nas respectivas produções textuais: a) a leitura da obra da literatura infanto-juvenil motivou o fluxo das idéias e das palavras; b) despertou o gosto de escrever com as próprias palavras, atendendo as solicitações encetadas pela motivação; c) os textos lidos serviram de modelo para escrever histórias atendendo a condição de fazer sozinho (bricolagem) baseado na imitação; d) despertou a inventividade pela percepção da realidade.

Diante do exposto, fica claro que o modo como se desenvolve o ato da leitura é um dado substancial nos efeitos deste ato, o qual irá refletir na formação do leitor.

Por conseguinte, adotar a leitura da Literatura Infanto-Juvenil é contribuir para a formação do leitor. É buscar a literatura para melhorar a fluência e a flexibilidade verbal; é buscar a originalidade verbal através do modo de contar histórias, escrita ou oral; é eliminar inibições e estimular o envolvimento com a linguagem em todas as suas perspectivas. É sentir o crescimento do domínio linguístico dos sujeitos leitores produtores de textos, em suas manifestações com a palavra escrita ou oralizada na multiplicidade de sentidos.

Constatamos que o uso dominante da leitura pelo método didático de fragmentos de textos literários, não permite o conhecimento total da obra e/ou do texto, por isso deixa pouca margem para a imaginação e a criatividade, falha que irá refletir no desenvolvimento da prática da leitura, deixando de contribuir para a formação do leitor.

O ensino da leitura supõe prática dinâmica entre ler e produzir, rompendo com as condições de operacionalização da leitura mecânica e linear que se retêm a técnicas e recursos convencionais. A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos em uma palavra: historicidade. (ORLANDI, 1988, p.21).

O despreparo e o desconhecimento de teorias, métodos e técnicas, que possam viabilizar o trabalho com a leitura e a escrita marcam a fragilidade do professor no trabalho com a leitura.

Desarticulados da biblioteca-escolar, também não conseguem ampliar os conhecimentos, desconhecem as bibliografias e não praticam consultas ou pesquisas, o que leva a sugerir a necessidade urgente de reciclagens contínuas para melhorar a capacitação.

A contribuição da biblioteca e do bibliotecário no processo ensino-aprendizagem deve presenteficar-se na relação social-livro e leitor, no favorecimento das informações, da organização da bibliografia para os programas de leitura e, sobretudo, na promoção ao livro.

No processo de formação do leitor a convocação dos pais também se faz presente. A leitura deve partir do ambiente familiar, principalmente a leitura infantil, para inocular desde cedo o gosto e o hábito pela literatura, assim, quando a criança chegar a escola, será capaz de solicitar outras leituras além daquela do livro didático. E sendo os pais conhecedores de livros que posam contribuir para a formação dos seus filhos, estarão atentos as leituras de suas crianças e jovens.

Assim, por ser a literatura um produto da linguagem que expressa a experiência humana, que revela valores e desvalores, sentimentos e idéias; por todos os dados extra-literários que confirmam a validade da literatura infanto-juvenil, e por toda criança, e jovem que necessita da leitura para sua formação, pactuemos para que o seu convívio social com o livro e a literatura seja fecundo pela vida inteira.

Bibliografia

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura* : **a formação Do leitor** : **alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993 .**

ANDERSON, Walfred A.; PARKER, Frederick B. *Uma introdução a sociologia*. **2. Ed. Janeiro de Rio : Zahar, 1972**.

ANTUNES, Walda de Andrade et al. De leitor para leitores. In: *Leituras no Brasil:* **antologia comemorativa pelo 10 colc. Org. Márcia Abreu. Campinas : Mercado de Letras, 1995.**

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura.* **São Paulo : Ática, 1991.**

BERGSON, Henri. *O riso.* **Rio de janeiro : Zahar, 1980.**

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. *A literatura infantil* : **Visão histórica e crítica. 4. Ed.São Paulo : Global, 1985.**

DURKHEIM, Emíle. *As regras do método sociológico.* **Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 7 ed. São Paulo : Nacional, 1975.**

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: **em três artigos que se completam. 24. Ed. São Paulo : Cortez, 1990.**

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação***. 2. Ed. São Paulo : Cortez, 1994.**

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas.* **São Paulo : Ática, 1993.**

HELD, Jaqueline. O imaginário no poder. São Paulo: Summus, 1980.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor* : **aspectos cognitivos da leitura. Campinas : Pontes, 1989.**

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

MORAES, Vinícius. *A Arca de Noé.* **Rio de Janeiro : José Olímpio, 1983.**

SILVA, Ezequiel Teodoro da et al. In : *Leitura em crise na escola* : **As alternativas do professor. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.**

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo : Polis, 1980.

ZILBERMAN, Regina. ***A literatura infantil na escola.*** **3. Ed. São Paulo : Global, 1983.**

II Seminário sobre Educação Especial e Leitura

Shirley Silva
Núcleo de Estudos em Educação Especial e Leitura da ALB

Discutir a leitura relacionada à Educação Especial é fundamental. Ler é mais que uma técnica ou um processo de decodificação do escrito; é um modo de inserção social e de percepção do mundo. Dando continuidade ao debate iniciado no 11º COLE, neste encontro pretendemos trabalhar os seguintes pontos:

- bilingüismo;
- as formas de o deficiente visual ler o mundo;
- as produções literárias e didático-pedagógicas na área de Educação Especial
- as relações entre o poder público e as instituições / ações em Educação Especial
- a informática e o deficiente
- as artes cênicas no cotidiano do deficiente

Comunicações:

Rompendo limites com o Projeto Luz & Autor em Braille
Dinorá Couto Cançado

A Biblioterapia como Elemento Facilitador aos Programas de Leitura Orientada para os Alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha"
Marília Mesquita Guedes Pereira

Educação especial - políticas brasileiras
Elsa Catarina Santos Rosiski

Imagens da Inclusão Educacional: um estudo sobre a experiência das Salas de Apoio Pedagógico Específico no município de Araras - SP
Terezinha Ap. Zaniboni dos Santos

A importância da leitura na sala de apoio pedagógico para crianças/jovens com transtornos globais do desenvolvimento, localizada no município de Diadema
Alice Villas-Boas Vagues

Aspectos da Dinâmica lnterativa no Contexto da Educação de Jovens com Síndrome de Down – Linguagem e Deficiência Mental
Maria de Fátima Carvalho

A leitura em questão: interpretando as práticas de leitura com jovens deficientes mentais
Angela de O. Camargo Luz

Compartilhando a Experiência de Inserção de Alunos com Deficiência na Rede de Ensino de Mauá
Cecília A. Ono; Edna Alavarsi, Eliana C. Guirado e Márcia Maria N. B. Duarte

O computador como suporte de comunicação
- a articulação da leitura de mundo em portadores de necessidades especiais
Cândida A. G. Penna

Linguagens verbo-visuais nos/dos diferentes iguais
Maria Suzett Biembengut Santade

O impacto da afasia e a função social da escrita
Ana Paula de Oliveira Santana

A produção da criança especial
Rita Maria Gimenes

Construindo cenas, estabelecendo o diálogo, produzindo histórias:
Brincando e escrevendo com um menino especial
Maria de Fátima Gonçalves da Cunha

A Tirania do QI: o quociente de inteligência
na caracterização do indivíduo deficiente mental
Rosely Katz

A Criança Surda e o uso da Língua de Sinais em sala de aula
Zilda Maria Gesueli

Refletindo com o professor sobre o vídeo
– "Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo"
Giselle V. Fiamoncini e Tânia M. A. Valenzuela

O encontro entre uma professora de
sala de Ensino Regular e um aluno surdo
Denise Emilia de Andrade

Escola Inclusiva, Normatização e Eugenia:
interdição lingüística e a (des)construção de leitores surdos
Monique Franco

A Integração como Desafio:
a (con) vivência do aluno deficiente visual na sala de aula
Olga Solange Herval Souza

Vídeo Narrado: Ouvindo Imagens
Maria Eduarda Silva Leme

A Sexualidade da Mulher e a
Condição Deficiente: para além do Estigma Social
Maria das Graças Machado Moukarzel

Cozinha Experimental
Otília Aparecida Volpi Bosel

Ensino de Português como Segunda Língua (L2) para Surdos
Lina Ponce

Algumas Considerações sobre a Reabilitação
de Deficientes Auditivos Quanto ao Domínio do Código Gráfico
Marisa Sacaloski, Dorcas Leão, Gleidis Roberta Guerra,
Denise De Bartollo e Eliza Montrezo

ROMPENDO LIMITES COM O PROJETO LUZ & AUTOR EM BRAILLE

Dinorá Couto Cançado

Incentivar e facilitar o acesso à leitura deve ser um dos principais objetivos de qualquer Biblioteca, especialmente daquelas que atendem leitores especiais.

O PLAB - Projeto Luz & Autor em Braille - foi implantado em 1995 na Biblioteca Braille Dorina Nowill, em Taguatinga/DF. A dinamização da Biblioteca recém inaugurada fazia-se necessária. Criou-se, então, uma forma de incentivo à leitura, rompendo inúmeras dificuldades existentes.

O Projeto consiste na integração dos escritores brasilienses, cujas obras são transcritas em Braille, com os deficientes visuais promovendo a socialização. Cada leitor escolhe o seu escritor patrono que será a luz para que conheça sua obra literária que, inspirado, também cria o seu texto. Portanto, ambos são autores em Braille e ambos são homenageados. Durante o ano, em data programada, o leitor conhecerá o escritor escolhido com quem trocará idéias e emoções. Para esse encontro de confraternização, os deficientes visuais preparam, além de sua criação literária, vários números artísticos; é um encontro emocionante, que não dá para perder. E a amizade começada nesse dia se estende promovendo a socialização tão esperada.

Com 4 anos de existência, o Projeto conta com 50 escritores brasilienses, cada um com seu leitor especial. Em cada encontro realizado, o escritor conquista amigos deficientes visuais. A música “Amigos para sempre” apresentada a cada ano é um momento marcante.

O PLAB é executado praticamente com a boa vontade dos envolvidos. O comprometimento da equipe da Biblioteca, que é muito reduzida, garante a continuidade das ações, pois a expectativa e a alegria dos participantes compensam tudo. A transcrição das obras em Braille, feitas de modo artesanal, juntamente com a correção de textos, ocupam durante meses a coordenadora e os 3 deficientes visuais, funcionários da Biblioteca. Espaço físico inadequado, falta de recursos humanos e também materiais se tornam pequenos perto dos resultados positivos alcançados.

Algumas conquistas mostram como os limites vão sendo deixados de lado e lições de vida vão se multiplicando: a socialização das pessoas portadoras de deficiências visuais, juntamente com a valorização e divulgação de escritores brasilienses; o surgimento do “Grupo de Bem com a Vida”, composto de 5 deficientes visuais cantando em vários

eventos do DF e colocando música em poemas lidos; recentemente um dos componentes do grupo criou a “Banda sem Limites”, contando com outros deficientes visuais. Festivais, palestras, reencontros, visitas, cursos, trabalhos e outras atividades tornam os deficientes visuais cada vez mais participativos. O concurso “Quem lê mais na Biblioteca Braille” premia os três primeiros colocados melhorando, assim, as produções literárias e a vida através do hábito da leitura.

Algumas homenagens ao Projeto demonstram o reconhecimento de pessoas que lutam em prol da leitura, especialmente a menção honrosa, concedida pelo PROLER no II Concurso “Os Melhores Programas de Leituras Junto à Crianças e Jovens de Todo o Brasil”. O Projeto é flexível em suas atividades, fazendo surgir modificações que facilitam a sua realização. Permanentes são o incentivo à leitura e a produção literária, bem como a integração/socialização de escritores brasilienses e deficientes visuais.

Dinorá Couto Cançado (Correio Braziliense – DF)

A BIBLIOTERAPIA COMO ELEMENTO FACILITADOR AOS PROGRAMAS DE LEITURA ORIENTADA PARA OS ALUNOS DO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA "ADALGISA CUNHA"

Marília Mesquita Guedes Pereira
Mestre em Biblioteconomia UFPB.
Bibliotecária do Serviço Brille da Biblioteca Central da UFPB.
Coordenadora do Projeto de Pesquisa

1. INTRODUÇÃO:

O interesse e a opção pelo tema do 12º COLE. "A questão da diversidade dos modos de leitura em sociedade e o questionamento de quem é, efetivamente, o leitor", surgiram como resultante concreto não só da minha prática, enquanto aluna do Curso de Mestrado em Biblioteconomia com a conclusão e defesa da minha dissertação "Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso", e por estar implantando desde o ano passado um programa de leitura orientada no Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha" possibilitando assim, a reabilitação e o ajustamento psicossocial do aluno portador de deficiência visual.

É importante ainda destacar na construção deste objeto, a relação de valorizarmos a leitura orientada como um elemento de libertação e de engrandecimento humano, de auto-realização e aperfeiçoamento, destacando-se um alerta de importância fundamental. Se bem estimulada, toda criança tem condições de transformar-se em bom leitor, independentemente de suas limitações sociais e econômicas, FREIRE (1)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É válido salientar que por volta de 1960, ROBERTS (7) começou a usar livros sobre cegos para facilitar à aceitação à cegueira. O processo básico da Biblioterapia que ele usou com um estudante de Illinois em 1960 está sumarizado na citação do seu livro "**Psicossocial Rehabilitation of the Blind**".

Levando-se em conta esse aspecto, poder-se-ia questionar que a Biblioterapia deve ser usada para descrever um processo onde o cliente lê materiais biográficos sobre cegos com o propósito de examinar a situação de sua própria vida, em vista do que ele irá lê.

O material básico poderia incluir trabalhos em geral sobre cegueira. Se possível, é importante também escolher livros que sejam de interesse para o cego, em outras áreas fora do tema cegueira. O trabalhador de Biblioterapia poderá usar perguntas como as seguintes para ajudar os clientes a fazer comparações e a delinear situações de vivência literária dos cegos:

> O que você leu que foi encorajador e útil?
> O que você leu que lhe foi mórbido ou deprimente ou causou desgosto?
> Que personagem do livro você achou mais parecido com você?
> Quais os problemas mais difíceis encarados pelos personagens cegos nesse livro?

Como os personagens cegos resolveram suas dificuldades?

Quais eram problemas mais difíceis vistos pelos seus parentes e amigos e como eles resolveram seus problemas?

Como é que a informação oriunda da leitura e da reflexão sobre este livro se aplica à sua própria situação?

Deste modo, a presente pesquisa pode, realmente, questionar as palavras de ROBERTS (6) de que o "***livro certo na hora certa, pode muitas vezes acentuar o ajustamento à cegueira***".

O leitor cego poderá se acalmar ao saber que outra pessoa cega também se sentiu isolada, inútil e desinteressada pelos entes queridos, durante o princípio de ajustamento. E um autor poderá formular os sentimentos não-verbalizados do cliente com relação à cegueira em frases agudas e concisas - como quando um recém-cego expressou seus sentimentos ao conselheiro dizendo: " ***Esta cegueira me faz sentir como se eu estivesse de volta à 1ª infância***".

Geralmente o protagonista relatará experiências próprias com cegueira que tendem a apresentar soluções potenciais para os problemas do leitor. Nunca devemos pois subestimar a esperança de uma vida construtiva e compensatória propiciada através de escritos realizados por cegos de sucesso.

3. METODOLOGIA

A sua operacionalidade poderá compreender sessões de leitura individuais e/ou grupais.

Após selecionados os textos religiosos, experiências de vida de portadores de deficiência visual, biografias e autobiografias de deficientes visuais serão elaborados em braille e gravados em fitas cassetes.

Numa etapa posterior serão elaborados e distribuídos entre os professores, questionários com a finalidade de se fazer a avaliação dos alunos daquele Educandário, dos efeitos da leitura como Biblioterapia sendo observado basicamente o estado psicossocial e o desempenho na aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

De acordo com a literatura consultada os benefícios esperados na aplicação da Biblioterapia permitirá o conhecimento mais detalhado sobre seus métodos e técnicas e sobre a possibilidade de aplicação no Brasil, visto possuir um campo vasto, entretanto, pouco explorado em instituições de portadores de deficiencias visuais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.FREIRE, Paulo. A importância do ato ler: em três artigos que se completam. 25ed. São Paulo. Cortez, 1991.

2.GRANJA, Lígia Struchiner Costa. O cego na fase pré-escolar: Escola viva . v.5. p. 31-39, jun/ago. 1974.

3.NASCIMENTO, Eloisa. O livro certo, na idade certa; o importante é fazer da leitura um hábito. Domingo: Revista do Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, v.7, n.310, p.10-12. 28/03/82.

4.PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. A Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso. João Pessoa, 1989. 318p. (Mestrado em Biblioteconomia) Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal da Paraíba.

5._____ Biblioterapia: Proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em Bibliotecas Públicas. João Pessoa, Editora Universitária, 1996, 105p.
6.REVISTA BRASILEIRA DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, Número especial. 1-205, 1995/1997.
7.ROBERTS, Alvin. Reabilitação Psicossocial do Cego. João Pessoa, Editora Universitária, 1996, 111p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - POLÍTICAS BRASILEIRAS[1]

Elsa Catarina Santos Rosiski[2]
(Universidade Federal de Santa Maria-RS)

A questão das diferenças individuais tem constituído-se em temática de interesse crescente no campo das investigações psicológicas.As diferenças entre os indivíduos ao mesmo tempo que abre espaço de discussão no mundo científico, revela-se como dificuldade no campo de estudo do comportamento do homem

As diferenças individuais, especialmente as mais características, mais inesperadas sempre foi motivo de atenção, dúvidas e questionamentos entre os estudiosos. São inúmeros os fatores que interagem, seja do ponto de vista físico, mental e emocional, determinando as mais infindáveis diferenças. As deficiências fazem parte desse universo, porém, constitui-se um estudo a parte na Psicologia.

São infindáveis as diferenças entre os indivíduos, porém, "os deficientes" constituem-se em uma categoria especial, por vezes discriminada, considerada em desvantagem das demais e sobretudo desacreditados socialmente. Entretanto, nenhuma diferença é, por si só tida como favorável ou desfavorável do ponto de vista psicossocial.

As relações psicossociais que se estabelecem entre o deficiente e o não deficiente comporta inúmeras diversidades que devem ser consideradas e estudadas na temática "deficiência. É uma questão antes política, do que social, lógica ou mesmo científica.

A deficiência não pode ser considerada como uma mera qualidade ou defeito no físico do indivíduo ou manifestado no seu comportamento. A deficiência tem um raio de ação que vai além do corpóreo, passando a integrar as

[1] Pesquisa Bibliográfico-documental

[2] Professora da Universidade Federal de Santa Maria-RS-Brasil - Doutoranda em Educação – Universidade de Santiago de Compostela- ESPANHA

relações que se estabelecem entre deficiente e família; deficiente e escola; deficiente e comunidade, pois são essas relações que em última instância, definem as pessoas com deficiente ou não-deficiente.

Do ponto de vista educacional, há educandos portadores de deficiências que não se encontram na condição de excepcionais, há outros tantos educandos que sem serem "aparentemente" portadores de deficiência requerem auxílios e serviços especiais de educação por estarem numa situação especial de ensino-aprendizagem, ou seja, na condição de "deficiência".

A melhor educação para todos os cidadãos em uma sociedade, é sem dúvida a diversidade de condições e de serviços educacionais que oferece. Em razão dessas ofertas é que vão diferenciar-se os tipos de ensino oferecidos, comum, convencional, alternativo, a distância ou especial, dentre outras modalidades possíveis.

A educação especial, neste particular, é aquela que ocorre em condições especiais ou não, disponíveis no sistema educacional. Sua clientela são essencialmente alunos na situação de ensino-aprendizagem que requerem atendimento especializado para que a educação se desenvolva de forma satisfatória. Esses educandos são os denominados "excepcionais". Os recursos e procedimentos especiais utilizados para atender convenientemente esse tipo de educação, caracteriza a clientela como "alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial e a excepcionalidade estão intimamente imbricadas na Educação Comum, a qual garante o atendimento a essa clientela. Do contrário, não haveria condições de efetuar atendimento especializado - a educação especial.

Essa consciência, bem como essa análise, não é tema bem definido nas políticas públicas, em especial no âmbito federal. E a esse propósito cabe ressaltar que existem tendências totalmente contraditórias e conflitivas entre o que estabelece as políticas nacionais e as estaduais. Na esfera pública nacional depara-se com uma posição

marcadamente terapêutica e/ou assistencial ao invés de educacional. Já, em âmbito estadual ou mesmo municipal, percebe-se uma tendência à organização do atendimento educacional escolar aos excepcionais, dentro do sistema de ensino com o encaminhamento aos profissionais que sejam necessários para um atendimento complementar.

Essa flagrante dicotomia entre as duas esferas do poder - federal e estadual, leva a esfera estadual a vivenciar situações conflitivas, de crises, de cisões e antinomias. As próprias rubricas de verbas públicas destinadas à essa clientela especial, no âmbito federal leva o nome de verbas à educação de excepcionais, para implantação e desenvolvimento de programas de *assistência, reabilitação e habilitação de deficientes* e não em **educação especial para pessoas portadoras de necessidades especiais.**

Outra questão que vale salientar é a questão do campo de atribuição onde essas verbas são destinadas - órgãos de saúde pública, de assistência e previdência social em total *esquecimento* aos órgãos educacionais.

Salienta-se, inclusive, nos projetos de capacitação de recursos humanos, a nítida priorização de preparar técnicos, para as terapias de atendimento ao "excepcional" e para a burocracia, relegando-se em um segundo plano o incentivo a formação de docentes e especialistas para educação de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Também, cabe analisar a deliberada intenção da esfera federal, que perpassa claramente aos nossos olhos, que é o fortalecimento às instituições especializadas particulares, para que assumam o atendimento dessa clientela em questão, numa atitude deliberadamente segregadora. No âmbito estadual e municipal, via de regra, há uma forte predisposição dos poderes constituídos em assegurar uma educação especial na rede de escolas públicas e a conseqüente e elogiosa integração das instituições especializadas, sejam elas estaduais, municipais, particulares ou mesmo filantrópicas, no sistema de ensino.

Após essas considerações, mais voltadas para as políticas que vem sendo implementadas no campo da educação especial e da formação de profissionais nessa área, passa-se a fazer algumas considerações quanto aos aspectos sócio-culturais que ocorrem em dado momento na sociedade.

As atitudes sociais têm evoluído em decorrência de inúmeros fatores, especificamente o avanço das ciências e tecnologia e as próprias relações sócio-históricas que ocorrem num dado momento histórico e numa determinada sociedade.

As principais dimensões resultantes de ações sociais em campo específico, que poderiam ser pautadas nessa análise são: marginalização/segregação, assistência e educação.

1- Marginalização/segregação

As pessoas portadoras de deficiência, muitas vezes ressentem-se de um trabalho que possibilite promovê-las, que assegure condições de reabilitação ainda que parcial, porém, que garanta condições de viver e conviver com seus semelhantes dignamente.

A falta de perspectivas no mundo social, familiar e laboral leva o indivíduo a sentir-se segregado, marginalizado, incapacitado, deficiente, inválido para interagir nos diversos tempos que fazem parte de seu cotidiano.

2- Assistência

No Brasil, a questão da assistência assume um caráter mais filantrópico e de solidariedade humana, do que mesmo de compromisso político dos governantes com essa categoria de pessoas que muitas vezes vivem a margem do mínimo indispensável ao ser humano.

Por outro lado, o brasileiro, no geral, é muito solidário, bondoso, caritativo e em nome desses valores presta assistência muitas vezes voluntária e gratuita a grupos de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, seja promovendo encontros de discussão de temas correlatos, seja através de clubes, de atividades manuais (pintura, crochê, tricô, marcenaria...)

3- Educação

A educação seja ela formal ou informal reflete uma preocupação com a realização do potencial individual de cada um, não levando em consideração as limitações, mas sobretudo as possibilidades que o ser humano tem de realização, que são inexauríveis.

Do ponto de vista da educação formal, esta caracteriza-se como uma das ações da sociedade que asseguram possibilidades de atendimento da clientela, com objetivo definido de ensino-aprendizagem.

Muitos fatores interferem e são definidores desse conjunto complexo que é o atendimento ao "excepcional", constituindo-se de elementos temporais e espaciais. Como já referido, a educação poderá assumir inúmeras posturas de tempo e espaço, no lar, na escola, na igreja, no clube, ao ar livre. Pode assumir caráter livre ou programado.

Em todas as situações delineadas, este processo cinge-se a um encontro de pessoas - aquela que ensina, instrui, e aquela que aprende. Presume-se que como tal, estabeleçam relações inter e intra pessoais favoráveis, que possam servir de indicativo para a promoção pessoal/profissional dessa clientela.

Esse espaço que se abre entre quem ensina e quem aprende, deve ser garantidor de uma identidade própria de cada aluno envolvido que assegure refletir:

QUAIS MEUS
TALENTOS?

QUAIS MINHAS
NECESSIDADES?

QUEM

QUAIS MINHAS
HABILIDADES?

QUAIS MINHAS
MOTIVAÇÕES?

SOU EU

QUAL MEU TIPO DE
PERSONALIDADE?

CONHEÇO O MUNDO
DO TRABALHO?

CONHEÇO O MUNDO
DAS PROFISSÕES?

?

QUAL MINHA
OPÇÂO?

Evidentemente, ao refletir sobre o gráfico anterior, pretendeu-se evidenciar numa perspectiva educacional, um outro ângulo de visão para serem trabalhados os talentos e possibilidades do "excepcional", com vistas a realização pessoal/profissional , realçando-se os tempos biológicos desse indivíduo, os tempos de vida familiar, os tempos produtivos, os tempos culturais, os tempos familiares, os tempos de lazer, dentre outros, porém, que assegure a auto-realização, a auto-estima, o auto-conceito e a auto-imagem , proporcionando-lhe condições de uma consciência de utilidade e ajustamento social.

A educação proporcionada pela escola tem um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social. (DIAS, 1981)

A Educação Especial

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir ou assessorar aos serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Esses educandos têm sido classificados em função do elemento tido ou apontado como principal razão da diferenciação de suas necessidades educacionais.

A educação especial assim entendida exige uma variedade de técnicas, recursos e serviços educacionais que possibilite um trabalho sistemático que vai do mais usual ou comum ao mais especializado. Nesse ponto de vista dinâmico, a educação especial e a educação comum se integram como elementos de uma única educação.

A Reabilitação

Há estudiosos que pretendem provar que a reabilitação do portador de necessidades educativas especiais poderá ocorrer com atividades de natureza médico-psicossocial e, eventualmente com atividades educacionais.

Esta premissa é por demais questionável. Basta reportar-se às atividades de uma equipe multiprofissional junto a uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais. A atividade é um processo global e todos são importantes até os limites de suas especificidades, inclusive o educador especial.

Os Deficientes da Audiocomunicação

São pessoas com um comprometimento auditivo que atinge acima de 45 decibéis(ISO), nas freqüências da fala, em ambos os ouvidos, necessitando além de aparelhos, avaliações sistemáticas e assessoramento especial para sua educação escolar.

Os Deficientes físicos

São aqueles que em razão de suas limitações quanto a locomoção, postura, uso das mãos, sustentação da cabeça, têm sua escolarização comprometida.

Os Deficientes ou retardados mentais.

São pessoas que apresentam um funcionamento intelectual fortemente abaixo da média, apresentando "déficits" em várias manifestações de seu cotidiano.

Os Deficientes visuais

São aquelas pessoas que utilizam-se do sistema Braille e outros recursos didáticos especiais ou que lêem material impresso em tipos ampliados. Aos primeiros, denomina-se cegos, aos segundos, denomina-se *alunos de visão sub-normal*.

Os Excepcionais

No Brasil, o termo excepcional tem sido empregado com significados diferentes dos adotados em outros países. Para nós, portanto, o excepcional é o educando que, apresenta desvios profundos de ordem física, intelectual, emocional ou sócio-cultural, necessitando de auxílio ou serviços especiais de educação, encontram-se em condições de ensino-aprendizagem especial ou excepcional.

As legislações brasileiras que regulamentam o ensino nos diversos níveis e nas diferentes condições têm tratado a questão do excepcional ou do indivíduo portador

de necessidades especiais, num sentido genérico e via de regra em condições isoladas, individualizadas, em prejuízo de uma dimensão maior que é a sócio-cultural.

Vários tipos de atendimento são dispensados ao indivíduo com necessidades educacionais especiais; seja o ensino itinerante - uma modalidade de atendimento por professor especializado que visita escolas prestando assessoramento ao professor "comum" para que possa efetuar um atendimento mais especializado na classe dita "normal".Laboratório de atendimento- assim se denomina a um ambiente provido de materiais necessários a auxiliar o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais. Nesta situação, o professor tem dupla função: prestar um atendimento personalizado ao aluno e prestar orientação e assistência aos professores de classe comum, às famílias e demais profissionais que atuam na escola.

Nas categorias de atendimentos especiais que está se delineando, tem também a *classe especial*, como o próprio nome diz é uma classe que congrega alunos com necessidade específicas de atendimento. Nesse sentido, a classe especial atende alunos que também freqüentam a classe regular, bem como atende alunos que freqüentam somente a classe especial. Ocorre também o ensino hospitalar e domiciliar onde professores especializados prestam atendimento temporário ou permanente às pessoas que estão impossibilitadas de locomoverem-se, muitas vezes denomina-se de classes hospitalares.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Temos notícia de que são inúmeros os trabalhos de grupos de profissionais, que preocupados com o avanço de técnicas e procedimentos em atendimento às pessoas com necessidades especiais, realizam pesquisas experimentais, pesquisas bibliográficas, intercâmbio com outros países, projetos para melhoria da qualidade de atendimento que executam, dentre outros.

A respeito dessas colocações, o III Seminário de Pesquisa em Educação Especial, paralelo ao Encontro de Pesquisadores em Educação Especial, promovido pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela UFF e pela ANPED, em 1993, teve como objetivo geral uma análise e reflexão crítica da pesquisa Científica na prática cotidiana em Educação Especial.

As conclusões foram muito valiosas, chegando-se a muitos indicativos, dentre eles:

* as pesquisas em geral detectam problemas, mas não divulgam conclusões e não encaminham soluções;

* há um explícito descompromisso com o campo pesquisado;

* há maior interesse no Ensino, do que na Educação;

* há incoerência entre a pesquisa e a ação, que mantém-se inacessível a salas de aula nos dois aspectos: ausência de informações e utilização de linguagem distante dos sujeitos pesquisados.

Além disso, o grupo apresentou sugestões para continuidade de trabalhos de Pesquisa em Educação Especial frente às conclusões do III Seminário referido:

* produzir pesquisas voltadas e definidas pela realidade da Instituição (ou clientela) pesquisada e não só a partir de necessidades acadêmicas ligadas à Universidade;

* compromisso em retornar as conclusões da pesquisa ao lugar de origem, e tornar-se mais aberta à comunidade envolvida na problemática, inclusive utilizando uma linguagem apropriada a ela;

* é necessário divulgar as conclusões à nível geral dos professores e profissionais que trabalham na área de 1º, 2º e 3º graus de ensino;

* a pesquisa deve ser especificamente em Educação Especial, não ficar mais restrita ao ensino e também não em um enfoque clínico ou médico;

* desencadear a pesquisa voltada para situações educacionais de 1º, 2º e 3º graus, incentivando o gosto pela reflexão e busca de caminhos, através da investigação;

* buscar uma linha integrada de Educação Especial que conte com apoio de Instituições Públicas;

* buscar um trabalho de Educação Especial, integrado com outros profissionais na área.

Frente a essas considerações tem-se presente que existe um grande caminho a percorrer na área da Educação Especial para que esta atinja realmente aos grandes objetivos de atender às pessoas portadoras de necessidades especiais e que cada vez mais, haja um compromisso de educadores, políticos, sociólogos e todas as pessoas envolvidas nesse ramo da educação que é a Educação Especial.

BIBLIOGRAFIA

CORIA-SABINI,M.A. **Psicologia Aplicada à** Educação**.** São Paulo:EPU, 1986.

FOUCAULT Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis:Vozes,1977

LEONTIEV,A.N. **Psicologia e pedagogia:bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa:Estampa,1977

MACMILLAN, D.L. **Mental retardation in school and society.**Boston:Little,Brown,1977.

MAZZOTTA,M.J.S. **Educação Escolar: comum ou Especial?** São Paulo:Pioneira,1986

____Fundamentos de Educação Especial. São Paulo:Pioneira,1982

PATTO,M.Helena S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.**São Paulo:T.A.Queiroz, 1987.

Revista Brasileira de Educação Especial - **Informes** vol.1, n.2,1994.

VAYER, Pierre.RONCIN,Charles.**A integração da criança deficiente na classe.**São Paulo: Mande,1989.

II Seminário sobre Educação Especial e Leitura

Shirley Silva
Núcleo de Estudos em Educação Especial e Leitura da ALB

Discutir a leitura relacionada à Educação Especial é fundamental. Ler é mais que uma técnica ou um processo de decodificação do escrito; é um modo de inserção social e de percepção do mundo. Dando continuidade ao debate iniciado no 11º COLE, neste encontro pretendemos trabalhar os seguintes pontos:

- bilingüismo;
- as formas de o deficiente visual ler o mundo;
- as produções literárias e didático-pedagógicas na área de Educação Especial
- as relações entre o poder público e as instituições / ações em Educação Especial
- a informática e o deficiente
- as artes cênicas no cotidiano do deficiente

Comunicações:

Rompendo limites com o Projeto Luz & Autor em Braille
Dinorá Couto Cançado

A Biblioterapia como Elemento Facilitador aos Programas de Leitura Orientada para os Alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha"
Marília Mesquita Guedes Pereira

Educação especial - políticas brasileiras
Elsa Catarina Santos Rosiski

Imagens da Inclusão Educacional: um estudo sobre a experiência das Salas de Apoio Pedagógico Específico no município de Araras - SP
Terezinha Ap. Zaniboni dos Santos

A importância da leitura na sala de apoio pedagógico para crianças/jovens com transtornos globais do desenvolvimento, localizada no município de Diadema
Alice Villas-Boas Vagues

Aspectos da Dinâmica lnterativa no Contexto da Educação de Jovens com Síndrome de Down – Linguagem e Deficiência Mental
Maria de Fátima Carvalho

A leitura em questão: interpretando as práticas de leitura com jovens deficientes mentais
Angela de O. Camargo Luz

Compartilhando a Experiência de Inserção de Alunos com Deficiência na Rede de Ensino de Mauá
Cecília A. Ono; Edna Alavarsi, Eliana C. Guirado e Márcia Maria N. B. Duarte

O computador como suporte de comunicação
- a articulação da leitura de mundo em portadores de necessidades especiais
Cândida A. G. Penna

Linguagens verbo-visuais nos/dos diferentes iguais
Maria Suzett Biembengut Santade

O impacto da afasia e a função social da escrita
Ana Paula de Oliveira Santana

A produção da criança especial
Rita Maria Gimenes

Construindo cenas, estabelecendo o diálogo, produzindo histórias:
Brincando e escrevendo com um menino especial
Maria de Fátima Gonçalves da Cunha

A Tirania do QI: o quociente de inteligência
na caracterização do indivíduo deficiente mental
Rosely Katz

A Criança Surda e o uso da Língua de Sinais em sala de aula
Zilda Maria Gesueli

Refletindo com o professor sobre o vídeo
– "Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo"
Giselle V. Fiamoncini e Tânia M. A. Valenzuela

O encontro entre uma professora de
sala de Ensino Regular e um aluno surdo
Denise Emilia de Andrade

Escola Inclusiva, Normatização e Eugenia:
interdição lingüística e a (des)construção de leitores surdos
Monique Franco

A Integração como Desafio:
a (con) vivência do aluno deficiente visual na sala de aula
Olga Solange Herval Souza

Vídeo Narrado: Ouvindo Imagens
Maria Eduarda Silva Leme

A Sexualidade da Mulher e a
Condição Deficiente: para além do Estigma Social
Maria das Graças Machado Moukarzel

Cozinha Experimental
Otília Aparecida Volpi Bosel

Ensino de Português como Segunda Língua (L2) para Surdos
Lina Ponce

Algumas Considerações sobre a Reabilitação
de Deficientes Auditivos Quanto ao Domínio do Código Gráfico
Marisa Sacaloski, Dorcas Leão, Gleidis Roberta Guerra,
Denise De Bartollo e Eliza Montrezo

Foto de **Harvey Finkle**
New York, 1988

ROMPENDO LIMITES COM O PROJETO LUZ & AUTOR EM BRAILLE

Dinorá Couto Cançado

Incentivar e facilitar o acesso à leitura deve ser um dos principais objetivos de qualquer Biblioteca, especialmente daquelas que atendem leitores especiais.

O PLAB - Projeto Luz & Autor em Braille - foi implantado em 1995 na Biblioteca Braille Dorina Nowill, em Taguatinga/DF. A dinamização da Biblioteca recém inaugurada fazia-se necessária. Criou-se, então, uma forma de incentivo à leitura, rompendo inúmeras dificuldades existentes.

O Projeto consiste na integração dos escritores brasilienses, cujas obras são transcritas em Braille, com os deficientes visuais promovendo a socialização. Cada leitor escolhe o seu escritor patrono que será a luz para que conheça sua obra literária que, inspirado, também cria o seu texto. Portanto, ambos são autores em Braille e ambos são homenageados. Durante o ano, em data programada, o leitor conhecerá o escritor escolhido com quem trocará idéias e emoções. Para esse encontro de confraternização, os deficientes visuais preparam, além de sua criação literária, vários números artísticos; é um encontro emocionante, que não dá para perder. E a amizade começada nesse dia se estende promovendo a socialização tão esperada.

Com 4 anos de existência, o Projeto conta com 50 escritores brasilienses, cada um com seu leitor especial. Em cada encontro realizado, o escritor conquista amigos deficientes visuais. A música “Amigos para sempre” apresentada a cada ano é um momento marcante.

O PLAB é executado praticamente com a boa vontade dos envolvidos. O comprometimento da equipe da Biblioteca, que é muito reduzida, garante a continuidade das ações, pois a expectativa e a alegria dos participantes compensam tudo. A transcrição das obras em Braille, feitas de modo artesanal, juntamente com a correção de textos, ocupam durante meses a coordenadora e os 3 deficientes visuais, funcionários da Biblioteca. Espaço físico inadequado, falta de recursos humanos e também materiais se tornam pequenos perto dos resultados positivos alcançados.

Algumas conquistas mostram como os limites vão sendo deixados de lado e lições de vida vão se multiplicando: a socialização das pessoas portadoras de deficiências visuais, juntamente com a valorização e divulgação de escritores brasilienses; o surgimento do “Grupo de Bem com a Vida”, composto de 5 deficientes visuais cantando em vários

eventos do DF e colocando música em poemas lidos; recentemente um dos componentes do grupo criou a “Banda sem Limites”, contando com outros deficientes visuais. Festivais, palestras, reencontros, visitas, cursos, trabalhos e outras atividades tornam os deficientes visuais cada vez mais participativos. O concurso “Quem lê mais na Biblioteca Braille” premia os três primeiros colocados melhorando, assim, as produções literárias e a vida através do hábito da leitura.

Algumas homenagens ao Projeto demonstram o reconhecimento de pessoas que lutam em prol da leitura, especialmente a menção honrosa, concedida pelo PROLER no II Concurso “Os Melhores Programas de Leituras Junto à Crianças e Jovens de Todo o Brasil”. O Projeto é flexível em suas atividades, fazendo surgir modificações que facilitam a sua realização. Permanentes são o incentivo à leitura e a produção literária, bem como a integração/socialização de escritores brasilienses e deficientes visuais.

Dinorá Couto Cançado (Correio Braziliense – DF)

A BIBLIOTERAPIA COMO ELEMENTO FACILITADOR AOS PROGRAMAS DE LEITURA ORIENTADA PARA OS ALUNOS DO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA "ADALGISA CUNHA"

Marília Mesquita Guedes Pereira
Mestre em Biblioteconomia UFPB.
Bibliotecária do Serviço Brille da Biblioteca Central da UFPB.
Coordenadora do Projeto de Pesquisa

1. INTRODUÇÃO:

O interesse e a opção pelo tema do 12º COLE. "A questão da diversidade dos modos de leitura em sociedade e o questionamento de quem é, efetivamente, o leitor", surgiram como resultante concreto não só da minha prática, enquanto aluna do Curso de Mestrado em Biblioteconomia com a conclusão e defesa da minha dissertação "Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso", e por estar implantando desde o ano passado um programa de leitura orientada no Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha" possibilitando assim, a reabilitação e o ajustamento psicossocial do aluno portador de deficiência visual.

É importante ainda destacar na construção deste objeto, a relação de valorizarmos a leitura orientada como um elemento de libertação e de engrandecimento humano, de auto-realização e aperfeiçoamento, destacando-se um alerta de importância fundamental. Se bem estimulada, toda criança tem condições de transformar-se em bom leitor, independentemente de suas limitações sociais e econômicas, FREIRE (1)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É válido salientar que por volta de 1960, ROBERTS (7) começou a usar livros sobre cegos para facilitar à aceitação à cegueira. O processo básico da Biblioterapia que ele usou com um estudante de Illinois em 1960 está sumarizado na citação do seu livro "**Psicossocial Rehabilitation of the Blind**".

Levando-se em conta esse aspecto, poder-se-ia questionar que a Biblioterapia deve ser usada para descrever um processo onde o cliente lê materiais biográficos sobre cegos com o propósito de examinar a situação de sua própria vida, em vista do que ele irá lê.

O material básico poderia incluir trabalhos em geral sobre cegueira. Se possível, é importante também escolher livros que sejam de interesse para o cego, em outras áreas fora do tema cegueira. O trabalhador de Biblioterapia poderá usar perguntas como as seguintes para ajudar os clientes a fazer comparações e a delinear situações de vivência literária dos cegos:

> O que você leu que foi encorajador e útil?
> O que você leu que lhe foi mórbido ou deprimente ou causou desgosto?
> Que personagem do livro você achou mais parecido com você?
> Quais os problemas mais difíceis encarados pelos personagens cegos nesse livro?

Como os personagens cegos resolveram suas dificuldades?

Quais eram problemas mais difíceis vistos pelos seus parentes e amigos e como eles resolveram seus problemas?

Como é que a informação oriunda da leitura e da reflexão sobre este livro se aplica à sua própria situação?

Deste modo, a presente pesquisa pode, realmente, questionar as palavras de ROBERTS (6) de que o "***livro certo na hora certa, pode muitas vezes acentuar o ajustamento à cegueira***".

O leitor cego poderá se acalmar ao saber que outra pessoa cega também se sentiu isolada, inútil e desinteressada pelos entes queridos, durante o princípio de ajustamento. E um autor poderá formular os sentimentos não-verbalizados do cliente com relação à cegueira em frases agudas e concisas - como quando um recém-cego expressou seus sentimentos ao conselheiro dizendo: " ***Esta cegueira me faz sentir como se eu estivesse de volta à 1ª infância***".

Geralmente o protagonista relatará experiências próprias com cegueira que tendem a apresentar soluções potenciais para os problemas do leitor. Nunca devemos pois subestimar a esperança de uma vida construtiva e compensatória propiciada através de escritos realizados por cegos de sucesso.

3. METODOLOGIA

A sua operacionalidade poderá compreender sessões de leitura individuais e/ou grupais.

Após selecionados os textos religiosos, experiências de vida de portadores de deficiência visual, biografias e autobiografias de deficientes visuais serão elaborados em braille e gravados em fitas cassetes.

Numa etapa posterior serão elaborados e distribuídos entre os professores, questionários com a finalidade de se fazer a avaliação dos alunos daquele Educandário, dos efeitos da leitura como Biblioterapia sendo observado basicamente o estado psicossocial e o desempenho na aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

De acordo com a literatura consultada os benefícios esperados na aplicação da Biblioterapia permitirá o conhecimento mais detalhado sobre seus métodos e técnicas e sobre a possibilidade de aplicação no Brasil, visto possuir um campo vasto, entretanto, pouco explorado em instituições de portadores de deficiencias visuais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.FREIRE, Paulo. A importância do ato ler: em três artigos que se completam. 25ed. São Paulo. Cortez, 1991.

2.GRANJA, Lígia Struchiner Costa. O cego na fase pré-escolar: Escola viva . v.5. p. 31-39, jun/ago. 1974.

3.NASCIMENTO, Eloisa. O livro certo, na idade certa; o importante é fazer da leitura um hábito. Domingo: Revista do Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, v.7, n.310, p.10-12. 28/03/82.

4.PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. A Biblioterapia em instituições de deficientes visuais: um estudo de caso. João Pessoa, 1989. 318p. (Mestrado em Biblioteconomia) Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal da Paraíba.

5._____ Biblioterapia: Proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em Bibliotecas Públicas. João Pessoa, Editora Universitária, 1996, 105p.
6.REVISTA BRASILEIRA DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, Número especial. 1-205, 1995/1997.
7.ROBERTS, Alvin. Reabilitação Psicossocial do Cego. João Pessoa, Editora Universitária, 1996, 111p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - POLÍTICAS BRASILEIRAS[1]

Elsa Catarina Santos Rosiski[2]
(Universidade Federal de Santa Maria-RS)

A questão das diferenças individuais tem constituído-se em temática de interesse crescente no campo das investigações psicológicas.As diferenças entre os indivíduos ao mesmo tempo que abre espaço de discussão no mundo científico, revela-se como dificuldade no campo de estudo do comportamento do homem

As diferenças individuais, especialmente as mais características, mais inesperadas sempre foi motivo de atenção, dúvidas e questionamentos entre os estudiosos. São inúmeros os fatores que interagem, seja do ponto de vista físico, mental e emocional, determinando as mais infindáveis diferenças. As deficiências fazem parte desse universo, porém, constitui-se um estudo a parte na Psicologia.

São infindáveis as diferenças entre os indivíduos, porém, "os deficientes" constituem-se em uma categoria especial, por vezes discriminada, considerada em desvantagem das demais e sobretudo desacreditados socialmente. Entretanto, nenhuma diferença é, por si só tida como favorável ou desfavorável do ponto de vista psicossocial.

As relações psicossociais que se estabelecem entre o deficiente e o não deficiente comporta inúmeras diversidades que devem ser consideradas e estudadas na temática "deficiência. É uma questão antes política, do que social, lógica ou mesmo científica.

A deficiência não pode ser considerada como uma mera qualidade ou defeito no físico do indivíduo ou manifestado no seu comportamento. A deficiência tem um raio de ação que vai além do corpóreo, passando a integrar as

[1] Pesquisa Bibliográfico-documental

[2] Professora da Universidade Federal de Santa Maria-RS-Brasil - Doutoranda em Educação – Universidade de Santiago de Compostela- ESPANHA

relações que se estabelecem entre deficiente e família; deficiente e escola; deficiente e comunidade, pois são essas relações que em última instância, definem as pessoas com deficiente ou não-deficiente.

Do ponto de vista educacional, há educandos portadores de deficiências que não se encontram na condição de excepcionais, há outros tantos educandos que sem serem "aparentemente" portadores de deficiência requerem auxílios e serviços especiais de educação por estarem numa situação especial de ensino-aprendizagem, ou seja, na condição de "deficiência".

A melhor educação para todos os cidadãos em uma sociedade, é sem dúvida a diversidade de condições e de serviços educacionais que oferece. Em razão dessas ofertas é que vão diferenciar-se os tipos de ensino oferecidos, comum, convencional, alternativo, a distância ou especial, dentre outras modalidades possíveis.

A educação especial, neste particular, é aquela que ocorre em condições especiais ou não, disponíveis no sistema educacional. Sua clientela são essencialmente alunos na situação de ensino-aprendizagem que requerem atendimento especializado para que a educação se desenvolva de forma satisfatória. Esses educandos são os denominados "excepcionais". Os recursos e procedimentos especiais utilizados para atender convenientemente esse tipo de educação, caracteriza a clientela como "alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial e a excepcionalidade estão intimamente imbricadas na Educação Comum, a qual garante o atendimento a essa clientela. Do contrário, não haveria condições de efetuar atendimento especializado - a educação especial.

Essa consciência, bem como essa análise, não é tema bem definido nas políticas públicas, em especial no âmbito federal. E a esse propósito cabe ressaltar que existem tendências totalmente contraditórias e conflitivas entre o que estabelece as políticas nacionais e as estaduais. Na esfera pública nacional depara-se com uma posição

marcadamente terapêutica e/ou assistencial ao invés de educacional. Já, em âmbito estadual ou mesmo municipal, percebe-se uma tendência à organização do atendimento educacional escolar aos excepcionais, dentro do sistema de ensino com o encaminhamento aos profissionais que sejam necessários para um atendimento complementar.

Essa flagrante dicotomia entre as duas esferas do poder - federal e estadual, leva a esfera estadual a vivenciar situações conflitivas, de crises, de cisões e antinomias. As próprias rubricas de verbas públicas destinadas à essa clientela especial, no âmbito federal leva o nome de verbas à educação de excepcionais, para implantação e desenvolvimento de programas de *assistência, reabilitação e habilitação de deficientes* e não em **educação especial para pessoas portadoras de necessidades especiais.**

Outra questão que vale salientar é a questão do campo de atribuição onde essas verbas são destinadas - órgãos de saúde pública, de assistência e previdência social em total *esquecimento* aos órgãos educacionais.

Salienta-se, inclusive, nos projetos de capacitação de recursos humanos, a nítida priorização de preparar técnicos, para as terapias de atendimento ao "excepcional" e para a burocracia, relegando-se em um segundo plano o incentivo a formação de docentes e especialistas para educação de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Também, cabe analisar a deliberada intenção da esfera federal, que perpassa claramente aos nossos olhos, que é o fortalecimento às instituições especializadas particulares, para que assumam o atendimento dessa clientela em questão, numa atitude deliberadamente segregadora. No âmbito estadual e municipal, via de regra, há uma forte predisposição dos poderes constituídos em assegurar uma educação especial na rede de escolas públicas e a conseqüente e elogiosa integração das instituições especializadas, sejam elas estaduais, municipais, particulares ou mesmo filantrópicas, no sistema de ensino.

Após essas considerações, mais voltadas para as políticas que vem sendo implementadas no campo da educação especial e da formação de profissionais nessa área, passa-se a fazer algumas considerações quanto aos aspectos sócio-culturais que ocorrem em dado momento na sociedade.

As atitudes sociais têm evoluído em decorrência de inúmeros fatores, especificamente o avanço das ciências e tecnologia e as próprias relações sócio-históricas que ocorrem num dado momento histórico e numa determinada sociedade.

As principais dimensões resultantes de ações sociais em campo específico, que poderiam ser pautadas nessa análise são: marginalização/segregação, assistência e educação.

1- Marginalização/segregação

As pessoas portadoras de deficiência, muitas vezes ressentem-se de um trabalho que possibilite promovê-las, que assegure condições de reabilitação ainda que parcial, porém, que garanta condições de viver e conviver com seus semelhantes dignamente.

A falta de perspectivas no mundo social, familiar e laboral leva o indivíduo a sentir-se segregado, marginalizado, incapacitado, deficiente, inválido para interagir nos diversos tempos que fazem parte de seu cotidiano.

2- Assistência

No Brasil, a questão da assistência assume um caráter mais filantrópico e de solidariedade humana, do que mesmo de compromisso político dos governantes com essa categoria de pessoas que muitas vezes vivem a margem do mínimo indispensável ao ser humano.

Por outro lado, o brasileiro, no geral, é muito solidário, bondoso, caritativo e em nome desses valores presta assistência muitas vezes voluntária e gratuita a grupos de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, seja promovendo encontros de discussão de temas correlatos, seja através de clubes, de atividades manuais (pintura, crochê, tricô, marcenaria...)

3- Educação

A educação seja ela formal ou informal reflete uma preocupação com a realização do potencial individual de cada um, não levando em consideração as limitações, mas sobretudo as possibilidades que o ser humano tem de realização, que são inexauríveis.

Do ponto de vista da educação formal, esta caracteriza-se como uma das ações da sociedade que asseguram possibilidades de atendimento da clientela, com objetivo definido de ensino-aprendizagem.

Muitos fatores interferem e são definidores desse conjunto complexo que é o atendimento ao "excepcional", constituindo-se de elementos temporais e espaciais. Como já referido, a educação poderá assumir inúmeras posturas de tempo e espaço, no lar, na escola, na igreja, no clube, ao ar livre. Pode assumir caráter livre ou programado.

Em todas as situações delineadas, este processo cinge-se a um encontro de pessoas - aquela que ensina, instrui, e aquela que aprende. Presume-se que como tal, estabeleçam relações inter e intra pessoais favoráveis, que possam servir de indicativo para a promoção pessoal/profissional dessa clientela.

Esse espaço que se abre entre quem ensina e quem aprende, deve ser garantidor de uma identidade própria de cada aluno envolvido que assegure refletir:

QUAIS MEUS
TALENTOS?

QUAIS MINHAS
NECESSIDADES?

QUEM

QUAIS MINHAS
HABILIDADES?

QUAIS MINHAS
MOTIVAÇÕES?

SOU EU

QUAL MEU TIPO DE
PERSONALIDADE?

CONHEÇO O MUNDO
DO TRABALHO?

CONHEÇO O MUNDO
DAS PROFISSÕES?

?

QUAL MINHA
OPÇÂO?

Evidentemente, ao refletir sobre o gráfico anterior, pretendeu-se evidenciar numa perspectiva educacional, um outro ângulo de visão para serem trabalhados os talentos e possibilidades do "excepcional", com vistas a realização pessoal/profissional , realçando-se os tempos biológicos desse indivíduo, os tempos de vida familiar, os tempos produtivos, os tempos culturais, os tempos familiares, os tempos de lazer, dentre outros, porém, que assegure a auto-realização, a auto-estima, o auto-conceito e a auto-imagem , proporcionando-lhe condições de uma consciência de utilidade e ajustamento social.

A educação proporcionada pela escola tem um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social. (DIAS, 1981)

A Educação Especial

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir ou assessorar aos serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Esses educandos têm sido classificados em função do elemento tido ou apontado como principal razão da diferenciação de suas necessidades educacionais.

A educação especial assim entendida exige uma variedade de técnicas, recursos e serviços educacionais que possibilite um trabalho sistemático que vai do mais usual ou comum ao mais especializado. Nesse ponto de vista dinâmico, a educação especial e a educação comum se integram como elementos de uma única educação.

A Reabilitação

Há estudiosos que pretendem provar que a reabilitação do portador de necessidades educativas especiais poderá ocorrer com atividades de natureza médico-psicossocial e, eventualmente com atividades educacionais.

Esta premissa é por demais questionável. Basta reportar-se às atividades de uma equipe multiprofissional junto a uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais. A atividade é um processo global e todos são importantes até os limites de suas especificidades, inclusive o educador especial.

Os Deficientes da Audiocomunicação

São pessoas com um comprometimento auditivo que atinge acima de 45 decibéis(ISO), nas freqüências da fala, em ambos os ouvidos, necessitando além de aparelhos, avaliações sistemáticas e assessoramento especial para sua educação escolar.

Os Deficientes físicos

São aqueles que em razão de suas limitações quanto a locomoção, postura, uso das mãos, sustentação da cabeça, têm sua escolarização comprometida.

Os Deficientes ou retardados mentais.

São pessoas que apresentam um funcionamento intelectual fortemente abaixo da média, apresentando "déficits" em várias manifestações de seu cotidiano.

Os Deficientes visuais

São aquelas pessoas que utilizam-se do sistema Braille e outros recursos didáticos especiais ou que lêem material impresso em tipos ampliados. Aos primeiros, denomina-se cegos, aos segundos, denomina-se *alunos de visão sub-normal*.

Os Excepcionais

No Brasil, o termo excepcional tem sido empregado com significados diferentes dos adotados em outros países. Para nós, portanto, o excepcional é o educando que, apresenta desvios profundos de ordem física, intelectual, emocional ou sócio-cultural, necessitando de auxílio ou serviços especiais de educação, encontram-se em condições de ensino-aprendizagem especial ou excepcional.

As legislações brasileiras que regulamentam o ensino nos diversos níveis e nas diferentes condições têm tratado a questão do excepcional ou do indivíduo portador

de necessidades especiais, num sentido genérico e via de regra em condições isoladas, individualizadas, em prejuízo de uma dimensão maior que é a sócio-cultural.

Vários tipos de atendimento são dispensados ao indivíduo com necessidades educacionais especiais; seja o ensino itinerante - uma modalidade de atendimento por professor especializado que visita escolas prestando assessoramento ao professor "comum" para que possa efetuar um atendimento mais especializado na classe dita "normal".Laboratório de atendimento- assim se denomina a um ambiente provido de materiais necessários a auxiliar o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais. Nesta situação, o professor tem dupla função: prestar um atendimento personalizado ao aluno e prestar orientação e assistência aos professores de classe comum, às famílias e demais profissionais que atuam na escola.

Nas categorias de atendimentos especiais que está se delineando, tem também a *classe especial*, como o próprio nome diz é uma classe que congrega alunos com necessidade específicas de atendimento. Nesse sentido, a classe especial atende alunos que também freqüentam a classe regular, bem como atende alunos que freqüentam somente a classe especial. Ocorre também o ensino hospitalar e domiciliar onde professores especializados prestam atendimento temporário ou permanente às pessoas que estão impossibilitadas de locomoverem-se, muitas vezes denomina-se de classes hospitalares.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Temos notícia de que são inúmeros os trabalhos de grupos de profissionais, que preocupados com o avanço de técnicas e procedimentos em atendimento às pessoas com necessidades especiais, realizam pesquisas experimentais, pesquisas bibliográficas, intercâmbio com outros países, projetos para melhoria da qualidade de atendimento que executam, dentre outros.

A respeito dessas colocações, o III Seminário de Pesquisa em Educação Especial, paralelo ao Encontro de Pesquisadores em Educação Especial, promovido pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela UFF e pela ANPED, em 1993, teve como objetivo geral uma análise e reflexão crítica da pesquisa Científica na prática cotidiana em Educação Especial.

As conclusões foram muito valiosas, chegando-se a muitos indicativos, dentre eles:

* as pesquisas em geral detectam problemas, mas não divulgam conclusões e não encaminham soluções;

* há um explícito descompromisso com o campo pesquisado;

* há maior interesse no Ensino, do que na Educação;

* há incoerência entre a pesquisa e a ação, que mantém-se inacessível a salas de aula nos dois aspectos: ausência de informações e utilização de linguagem distante dos sujeitos pesquisados.

Além disso, o grupo apresentou sugestões para continuidade de trabalhos de Pesquisa em Educação Especial frente às conclusões do III Seminário referido:

* produzir pesquisas voltadas e definidas pela realidade da Instituição (ou clientela) pesquisada e não só a partir de necessidades acadêmicas ligadas à Universidade;

* compromisso em retornar as conclusões da pesquisa ao lugar de origem, e tornar-se mais aberta à comunidade envolvida na problemática, inclusive utilizando uma linguagem apropriada a ela;

* é necessário divulgar as conclusões à nível geral dos professores e profissionais que trabalham na área de 1º, 2º e 3º graus de ensino;

* a pesquisa deve ser especificamente em Educação Especial, não ficar mais restrita ao ensino e também não em um enfoque clínico ou médico;

* desencadear a pesquisa voltada para situações educacionais de 1º, 2º e 3º graus, incentivando o gosto pela reflexão e busca de caminhos, através da investigação;

* buscar uma linha integrada de Educação Especial que conte com apoio de Instituições Públicas;

* buscar um trabalho de Educação Especial, integrado com outros profissionais na área.

Frente a essas considerações tem-se presente que existe um grande caminho a percorrer na área da Educação Especial para que esta atinja realmente aos grandes objetivos de atender às pessoas portadoras de necessidades especiais e que cada vez mais, haja um compromisso de educadores, políticos, sociólogos e todas as pessoas envolvidas nesse ramo da educação que é a Educação Especial.

BIBLIOGRAFIA

CORIA-SABINI,M.A. **Psicologia Aplicada à** Educação**.** São Paulo:EPU, 1986.

FOUCAULT Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis:Vozes,1977

LEONTIEV,A.N. **Psicologia e pedagogia:bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Lisboa:Estampa,1977

MACMILLAN, D.L. **Mental retardation in school and society.**Boston:Little,Brown,1977.

MAZZOTTA,M.J.S. **Educação Escolar: comum ou Especial?** São Paulo:Pioneira,1986

____Fundamentos de Educação Especial. São Paulo:Pioneira,1982

PATTO,M.Helena S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.**São Paulo:T.A.Queiroz, 1987.

Revista Brasileira de Educação Especial - **Informes** vol.1, n.2,1994.

VAYER, Pierre.RONCIN,Charles.**A integração da criança deficiente na classe.**São Paulo: Mande,1989.

IMAGENS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Terezinha Aparecida Zaniboni dos Santos
(Secretaria Municipal de Educação de Araras - Araras –SP)

I - Introdução

Podemos perceber que a medida que o homem evolui, aumentam suas necessidades, levando-o a responder a elas de diversas maneiras.

Acreditando nesta evolução e na educação como processo dinâmico, sentimos-nos cada vez mais na obrigatoriedade de mobilizar profissionais, pais e a comunidade em geral, ligados a criança com problemas de aprendizagem, para organizar um atendimento psicopedagógico onde o objetivo maior é resgatar a sua auto-estima, para que essas crianças possam participar ativamente do processo educacional e com isto não estariam sendo marginalizadas e segregadas.

A LDB fixa diretrizes e bases para o ensino estabelecendo um sistema educacional dotado de ampla flexibilidade, o qual proporciona condições favoráveis para o atendimento às diferenças individuais. Acreditamos que estas diferenças, são as encontradas em crianças que de alguma forma, fogem do padrão da turma em que esta inserida.

Entendemos que ensinar crianças com dificuldades, ou distúrbios de aprendizagem seja um processo complicado, lento, individual e estruturado. Quando esse processo não se completa, por alguma falta, interna ou externa, a inclusão fica comprometida e a criança fica desmotivada, ocorrendo grande desgaste e a reprovação social.

Buscando subsídios e alternativas para fundamentar nossa visão sobre a criança com problemas de aprendizagem, realizamos estudos e pesquisas com o objetivo de oferecer um atendimento, cujas metas estivessem voltadas para as necessidades e realidades dessas crianças, procurando meios para que ocorra a inclusão.

II – Reorganização do Sistema Educacional

O sistema educacional do Município de Araras foi reorganizado para atender as crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, criando as Salas de Apoio Pedagógico Especifico(S.A.P.E.), onde o trabalho desenvolvido parte de uma visão holística do indivíduo, salientando a importância da imagem que o aluno faz de si mesmo.

Para facilitar a participação e contribuir para a inclusão desses alunos, evitando a segregação em escolas especiais, o sistema educacional das Escolas Municipais de Educação

Infantil e Fundamental, foi reorganizado oferecendo atendimento às crianças que apresentam dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (deficiências leves e moderadas).

III- Formas de Atendimento nas Salas de Pedagógico Especifico

Esse atendimento é realizado de duas a cinco vezes na semana, com sessões de 50' minutos cada, sendo individual, em dupla, trio ou até quatro elementos cada grupo, desde que as dificuldades sejam parecidas.

O trabalho é realizado por três profissionais: professor, psicólogo, coordenador ou supervisor.

O papel do professor mediador é muito importante, pois ele deverá facilitar a aprendizagem, levar a criança a perceber que ela é capaz de fazer e aprender muitas coisas, envolvendo-as inicialmente em tarefas simples, e graduando o nível de dificuldade de cada um.

O professor deverá ser mediador, com olhar reflexivo e pensante, responsável em criar condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem.

O psicólogo deverá atuar na orientação aos alunos, aos profissionais e aos familiares quanto às posturas e condutas tomadas. Sua participação nas avaliações é de grande importância.

Coordenador ou supervisor, atua nas avaliações, acompanhamento e estudo dos casos, orientando aos professores que atuam nas S.A.P.E.'s e os professores de salas regulares que tenham em sua turma alguma criança que seja atendida na S.A.P.E.,

Deverá ocorrer envolvimento por parte de todos os profissionais envolvidos, para acompanhar a evolução dos casos, verificando seu rendimento, levando em conta a realidade sócio-cultural na qual a criança está inserida, a metodologia adotada, o amadurecimento das funções mentais, o funcionamento dos aspectos sensoriais e motores, para traçar as metas e objetivos que deverão serem alcançados.

IV- Objetivos

Os objetivos deverão estar claros para que seja direcionamento às capacidades que são necessárias serem estimuladas. Criar condições para desenvolver as funções cognitivas, levando a criança a pensar, refletir e construir seu conhecimento de forma significativa. Estabelecer um bom relacionamento afetivo procurando restabelecer o equilíbrio e a estrutura emocional; Conhecer a história de sua vida para poder compreende-lo e orienta-lo; Respeitar as diferenças individuais, as capacidades e suas limitações; Resgatar a auto estima, a auto imagem e o auto conceito; Propiciar desenvolvimento harmonioso e, progressivo das faculdades do ser humano.

Não delegar ao aluno multiplicidade de fatores impeditivos à aprendizagem.; Adequar o sistema educacional, para que seja mais envolvido com uma educação holística e, a valorização do ser humano em sua totalidade.

V- Encaminhamentos

Quando uma criança em classe regular não estiver atingindo os objetivos propostos para aquela classe, quando as estratégias foram repensadas, modificadas, quando já se buscou todas as alternativas e, mesmo assim essa criança não está apresentando progresso, será feito um estudo pela equipe da escola onde será verificado se realmente já foram esgotados todos os recursos. Será feito uma avaliação e relatório de seu desempenho na classe regular, e encaminhado para avaliação psicopedagógica, onde o primeiro passo será realizar contato com a família e levantamento da história de vida desta criança. Em seguida iniciar-se-a a intervenção que, tem como objetivo primordial estabelecer vínculo afetivo com a criança, estabilizando o seu estado emocional para poder realizar a avaliação, levando em conta o global , não um aspecto apenas.

Após essa avaliação que deverá ocorrer de cinco a oito sessões, haverá estudo do caso pela equipe, que definirá se a criança terá benefícios com essa intervenção psicopedagógica, ou não.

Detectado que essa criança apresenta dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, iniciar-se-a o atendimento propriamente dito, onde a família receberá devolutiva sobre o procedimento. Será elaborado uma programação voltada para resgatar a criança com dificuldades de aprendizagem, elaborada a partir da necessidade da criança, buscando sanar as dificuldades que está apresentando, procurando desenvolver e motivar suas funções e operações mentais. Essa mediação poderá ocorrer de duas a cinco vezes na semana com sessões de 50’ minutos cada.

Esse atendimento é realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da faixa etária de 3 a 12 anos de idade.

Muitas das crianças que apresentaram dificuldades para aprender, após atendimentos superaram suas dificuldades e receberam alta após estudo feito pela equipe em relação ao seu desempenho.

A maioria recebem atendimento em período contrário ao da classe regular, outros são retiradas das classes regulares.

Neste projeto estão envolvidas 203 crianças na faixa etária de 3 a 12 anos e professoras pedagogos, psicopedagogos e psicólogos.

Bibliografia

Fouerstein - Reuven

- Teoria da modificabilidade cognitiva
- Pain Sara - Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem - Artes médicas 1991
- Moraes AMP - Distúrbios da aprendizagem uma abordagem psicopedagógica São Paulo Edicon 1996.
- Drowet, RC da R - Distúrbios da aprendizagem São Paulo Editora ática 8A 1990.
- Condemarim Mabel - Maturidade Escolar Artes médicas 1995.
- Coletânea de textos - Perspectivas e Reflexões
- Série argumento - CENP - 1993.
- Kiquel, SMM - Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem.
- Fernandes, Alícia – Inteligência aprisionada.
- Artes médicas – 1990.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS/JOVENS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Alice Villas-Bôas Vagues
(Serviço de Educação Especial do
Departamento de Educação da
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
do Município de Diadema)

Em 1993, o Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) da Prefeitura do Município de Diadema, de acordo com a política educacional pública estabelecida, implantou o Projeto de Integração, no qual seriam atendidas por pedagogos especializados na modalidade itinerante, as crianças com necessidades educativas especiais matriculadas nas escolas de educação infantil (creches e E.M.E.I.'s) da Rede Municipal de Ensino.

Este projeto pioneiro contava inicialmente com quatro professores especializados em deficiência mental e auditiva que ao final do ano prestaram assistência pedagógica especializada a quarenta e oito alunos e docentes das diferentes unidades escolares do município.

A partir de 1.994, com a criação de cargos e ampliação do referido Projeto, pedagogos especializados em deficiência visual e deficiência física passaram a atuar nas escolas municipais – Educação Infantil, Serviço de Educação de Jovens e Adultos (em 1.998) e nas Salas de Recursos Pedagógicos para deficientes visuais e auditivos (1.995), nas Salas de Apoio Pedagógico para deficientes físicos (1.996) e crianças/jovens com distúrbios globais do desenvolvimento (1.998).

O atendimento, a partir da implantação das salas de recursos pedagógicos expandiu-se para: a rede estadual de ensino (acompanhamento de alunos matriculados no ensino fundamental e médio); Fundação Florestan Fernandes (ensino profissionalizante); APAE/Diadema; os munícipes que necessitavam de recursos específicos, mas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental; pais, através de reuniões

bimestrais; formação continuada dos docentes e administradores das unidades escolares municipais e a outros profissionais que necessitassem de cursos específicos em Língua de Sinais, Código Braille e outros recursos (dentistas, bibliotecários, atendentes, pais e demais interessados).

Atualmente o Serviço de Educação Especial tem como eixos:

- Programa de Inclusão – apoio especializado na modalidade itinerante e salas de recursos e apoio pedagógico à Rede de Ensino (municipal, estadual de Diadema);
- as instituições conveniadas com a Prefeitura do Município e as crianças/jovens/adultos não inseridos na esola;
- formação continuada aos docentes, educadores, diretores, e assistentes das unidades escolares onde se encontram inseridos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual e com distúrbios globais do desenvolvimento);
- transporte escolar especializado (no próprio município e em outros quatro municípios da Grande São Paulo);
- atendimento ao munícipe, cuja demanda busca a inserção de crianças/jovens e adultos com necessidades educativas especiais na escola;
- outras atividades essenciais:
  - parcerias intersecretariais (Saúde, Transporte, Governo, Conselho Tutelar, e outras);
  - participação nos Conselhos Municipais – da Educação, da Pessoa Portadora de Deficiência, da Assistência Social, dos Direitos da Criança e do Adolescente;
  - participação e/ou organização de Congressos, Encontros, e outros.

A Sala de Apoio Pedagógico para crianças/jovens com distúrbios globais do desenvolvimento foi instalada em 1.998, face à demanda existente na Rede Municipal e Estadual de Ensino, dos pais que buscavam em outras cidades esse atendimento específico, além dos encaminhamentos clínicos dos profissionais da Saúde (neurologistas, psiquiatras, psicólogos, e outros). Tem como população alvo crianças/jovens cujos diagnósticos indiquem autismo infantil, psicose ou transtornos do comportamento.

Esses alunos chegam à SAP por diferentes caminhos:

- estão sendo atendidos no Programa de Inclusão que atua nas escolas públicas (Municipal/Estadual);
- encaminhados pela Equipe de Avaliação Diagnóstica da APAE/Diadema ou freqüentam a própria instituição;
- alunos excluídos da rede estadual de ensino;
- alunos que apenas têm atendimento clínico (psicológico, fonoaudiólogos, psiquiatras), mas nunca freqüentaram uma escola.

A frequência à Sala de Apoio Pedagógico é semanal, com duração de duas horas, e os grupos de até quatro alunos constituem-se de acordo com as necessidades específicas de cada um. Caso não seja possível a inclusão no grupo, o atendimento será individual (casos graves). Atualmente estão matriculados trinta e dois alunos no período da tarde e oito no período da manhã, onde atuam duas pedagogas especializadas, nos respectivos períodos.

A SAP, surgiu por uma necessidade premente junto à população escolar. As crianças incluídas nas escolas municipais, ao serem matriculadas no ensino fundamental estadual eram logo após excluídas por não corresponderem ao perfil idealizado pelos professores das classes comuns. Eram diferentes, faziam “coisas” que os outros não faziam. Desestruturavam a escola, permanecendo como objetos ou troféus olhados e apontados pelos participantes do ambiente escolar. Ficavam excluídos, presos em suas casas, em quartos escuros ou gradeados, saindo apenas para irem ao médico ou terapeuta.

Era necessário dar continuidade ou iniciar o trabalho pedagógico, pois alguns já estavam adolescentes e ainda não freqüentaram a escola, como desejavam seus pais.

Muito timidamente e movidas pelo desejo próprio iniciamos o trabalho pedagógico, atravessadas pela Psicanálise e pela experiência realizada na “Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida”[1]. Desejávamos instalar um espaço pedagógico onde as crianças/jovens pudessem ser eles mesmos, sem a crítica do outro, com um olhar que os levassem à mudança de posição de um alienado, com estereotipias graves, geralmente sem linguagem (no sentido amplo da palavra) para um sujeito que buscasse a escola, local onde se aprende, brinca, diverte e principalmente compartilha da cultura.

Notamos que essas crianças/jovens já nos enxergavam e também faziam leituras da sala de aula, deixando a janela onde o olhar vazio traspassava o horizonte. Procuravam os materiais (pincéis, tesouras, instrumentos musicais, blocos de madeira, brinquedos, bolas e outros). Começavam a olhar-se entre si, a ter uma leitura da professora, à medida que se entrosavam com seus colegas ou procuravam com o olhar a ausência do outro. Pequenas marcas foram se instalando e a SAP foi aos poucos se transformando em um significante que marcava a sua presença no estar dentro da sala. Chegavam alegremente, muitas vezes, ansiosos, entravam antes da hora, deixando seus pais atônitos por se descolarem da imagem materna ou paterna. E a saída, estar fora da escola, era para alguns angustiante. Mas, essa alternância, presença/ausência era necessária para despertar-lhe o desejo de voltar[2].

Ao professor é dada a possibilidade de leituras dos seus alunos e da posição que estes ocupam no espaço pedagógico, das mudanças de posição frente à cultura ou o Outro, reveladas através da música, brinquedo, jogos, grafismo e até do próprio nome (às vezes iniciam com simples traços, às vezes apenas com símbolos, às vezes com letras).

Há também a necessidade do professor buscar os textos teóricos, cuja leitura é imprescindível na escolarização dessas crianças.

A leitura que os pais fazem da SAP reflete-se nos comentários do dia-a-dia, relacionando-os com as atividades realizadas no interior da família. Para alguns, que buscam um efeito surpreendente, devido às angústias que têm quanto ao futuro de seu filho, a SAP nada acrescenta, pois não conseguem perceber os pequenos giros que esta criança apresenta cotidianamente.

Dentre as atividades realizadas na SAP, há uma em particular que muito os interessa. É a leitura de histórias pela professora, que dramatizando os diálogos, imitando a voz dos animais ou personagens, fazem com que o real se transforme no imaginário, na fantasia. É através dessas leituras que os alunos sugerem dramatizações, cantam, riem ou, no caso dos que já freqüentam a escola, escrevem palavras, frases. Recontam a história, sem medo de errarem ou serem criticados. Aumentam, inventam e falam, passando do imaginário para o simbólico. É através da palavra que começam a se situar no mundo da cultura. Para os que ainda não falam há o olhar, a expressão, um ritmo, uma melodia, um grafismo. É o início de uma linguagem que se desdobrará em palavras, frases com

metáforas e metonímias. A linguagem se forma pela cadeia dos significantes, cujas marcas foram paulatinamente estruturadas nas atividades escolares. E esta é a função da Escola.

Nada é imposto. É apenas oferecido de acordo com olhares, frases ou pedidos. E, é nesse momento que a leitura do professor escapa aos conceitos metodológicos para ver a criança/jovem como um sujeito capaz de criar, sentir e partilhar. E, essa leitura, é a mais importante na sala de aula. A criança deixa de ser mero objeto para ser um sujeito desejante, isto é, deixa de ser um E.T. intergalático, temido ou escorraçado para assumir sua posição no contexto social.

> “A escola é uma coisa de criança; no final das contas, se esses meninos e meninas têm problemas, seus atos viram artes. Se gritam demais, se aproximam demais, pulam demais, comem com a mão, põem a mão onde não devem são simples meninos e meninas, seguramente o são por que vão à escola.”[3]

N O T A S

[1] Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, instituição vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, um laboratório interunidades (IPUSP – FEUSP). M. Cristina M. Kupfer – Diretora Geral da Instituição

[2] MANNONI, Maud. *Educação Impossível*, 2ª edição, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1.988.

[3] JERUSALINSKY, Alfredo. *Escolarização de Crianças Psicóticas*. Estilos da Clínica, ano I, nº 2, pag. 72-93, 1.997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUER, Jussara Falek. *A constituição do sujeito e a deficiência*. Estilos da Clínica, ano III, nº 5, 2º semestre, pág 56-62, 1.998.

JARDIM, Gislene do Carmo. *Um lugar de histórias*. Estilos da Clínica, ano III, nº 5, 2º semestre, pág 46-50, 1.998.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Escolarização de Crianças Psicóticas*. Estilos da Clínica, ano I, nº 2, pag. 72-93, 1.997.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicose e Autismo na Infância: uma questão de linguagem* – entrevista com Jerusalinsky, 22/09/93.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e Autismo*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1.984.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação – O mestre do impossível*. Editora Scipione, São Paulo, 1.992.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Violência da Educação, Violência na Educação*, Revista Violência, ano I, nº 1, ago., Associação Psicanalítica de Curitiba, 1.997.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*, 2ª edição, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1.988.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1.995.

RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante – Um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1.990.

ASPECTOS DA DINÂMICA INTERATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN* - LINGUAGEM E DEFICIÊNCIA MENTAL

Maria de Fátima Carvalho
UNISA- Universidade de Santo Amaro; São Paulo, SP
GPPL - UNICAMP; Campinas, SP

No dia 05.11.93, a pesquisadora e a professora do Grupo 2 lêem em voz alta para os alunos o texto "A Estranha (e Eficiente) Linguagem dos Namorados" de Carlos Drummond de Andrade:

(...)

1. *Pesq.* "A primeira vez que eu vi você naquele bar do crepúsculo eu senti que as pirâmides e as cataratas não valiam a tua unha do dedo mindinho!"

2. *Prof.* "Porque você é o Banco das Estrelas, e pode comprar todas as coisas do mundo, inclusive as águas e os animais, para restituí-los à vida em liberdade!"

3. *Pesq.* "Não nascemos um para o outro, nascemos um do outro e estamos nessa desde antes do começo do séculos, meu nenúfar!"

(...)

4. *Pesq.* E aí, gostaram?

(Risos, conversas)

5. *Prof.* Nós precisamos procurar no dicionário. Têm muitas palavras que eu não sei o que significam: clepsidra, mandala...

6. *Est. T.* Não precisa. Eu entendi tudo!

A situação acima transcrita ilustra o trabalho de dissertação de mestrado realizado pela autora sobre aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de Down, o qual tendo como base a perspectiva histórico-cultural em psicologia, investiga aspectos da dinâmica interativa que tem lugar em uma escola especial, discute os modos de participação de alunos e professores no movimento discursivo, aponta a concepção de linguagem recorrente no contexto do ensino especial e questiona as idéias de transparência da linguagem, de domínio do sistema lingüístico como condição que assegura a comunicação e a idéia de serem a s dificuldades dos alunos impeditivas da produção de sentido. Aponta ainda, indícios de uma persistente desconfiança na capacidade de elaboração dos alunos como uma das condições constitutivas das dinâmicas discursivas vividas por alunos e professores na escola.

Não sendo seu objetivo a investigação de questões relativas ao ensino e aprendizado da língua escrita registra nas dinâmicas interativas observadas, práticas de leitura e escrita partilhadas por alunos e professores as quais denunciam evidenciam a importância da consideração da dimensão discursiva da linguagem, dos seus traços intersubjetivos, da sua capacidade de reflexividade, de significação e ação sobre os sujeitos.

A análise realizada conduz a afirmação de que as possibilidades de elaboração dos alunos com síndrome de Down são construídas em estreita relação com as formas de organização do trabalho pedagógico (considerando-se que que nesta estão em jogo, entre outros aspectos, as acepções de deficiência , de aluno com deficiência, de professor, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de linguagem etc.) o nos permite refletir sobre as práticas de leitura e escrita organizadas no contexto do trabalho pedagógico com o objetivo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Tendo como objetivo privilegiar, como objeto de investigação, a fala de alunos com síndrome de Down no contexto educacional, o trabalho enfrenta a questão freqüentemente citada das dificuldades de compreensão enfrentadas pelos professores em conseqüência das dificuldades de fala enfrentadas por alunos com síndrome de Down. As dificuldades de articulação, dicção, pronúncia e formulação provocadas pelo comprometimento da sua estrutura fonoarticulatória, decorrente da síndrome, embora não lhes sejam inerentes, costumam caracterizar as suas falas.

Quando esses problemas se manifestam, de forma conjunta ou isolada, prejudicam a atividade lingüística oral da pessoa com pessoa com síndrome de Down, no âmbito da comunicação. A ininteligibilidade de suas falas contribui para que sejam interpretadas como desarticuladas e sem sentido o que concorre para a sua desconsideração e patologização.

Um outro aspecto constitutivo dessa interpretação é a idéia de que a linguagem oral expressa o pensamento e/ou resulta do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Quando se trata da educação de pessoas com síndrome de Down, essas idéias incorrem na atribuição das dificuldades de fala à sua deficiência em termos cognitivos; numa relação unidirecional, as dificuldades orais do sujeito expressariam sua deficiência.

Como resultado dessas idéias e considerando-se que elas emergem em meio a uma grande valorização social da oralidade, é comum que os trabalhos de educação de pessoas com síndrome de Down seja marcado por intervenções que objetivam melhorar a capacidade de articulação e de expansão das suas falas.

Na literatura sobre a síndrome de Down, alguns trabalhos, que têm como objetivo a orientação de pais e profissionais, consideram necessário que todos os que estão diretamente envolvidos com pessoas com a síndrome se empenhem em ajudá-las a falar mais e melhor. Neste sentido, oferecem alternativas de intervenção e de treinamento das capacidades lingüística e comunicativa da pessoa com síndrome de Down, dos primeiros meses à idade adulta. Estas sugestões, que são muitas vezes transpostas para as atividades escolares, se caracterizam pela redução da atividade lingüística do sujeito a ações mecânicas e associativas que objetivam o ensino da fala através do treino para uma melhor articulação de fonemas e para a memorização de um maior número de palavras e frases associadas a objetos e situações correspondentes, em outras palavras, predomina a ênfase nos aspectos instrumentais da linguagem em detrimento da consideração de seus traços intersubjetivos. É apenas como instrumento de comunicação, um código a ser decifrado, que a linguagem é concebida e que pressupõe-se o seu "ensino".

Os fundamentos desses modelos de intervenção e de sua adoção na prática educacional podem ser, em parte, explicados pela adaptação indevida das conclusões de trabalhos de pesquisa que

objetivam uma caracterização ou uma avaliação da produção lingüística de crianças com síndrome de Down. Levantamentos realizados sobre o tema constatam que a maioria destes trabalhos limita-se ao estudo de aspectos funcionais dos órgãos fonadores e realiza uma análise funcional e qualitativa do problema, caracterizando-se pela redução da atividade lingüística ao funcionamento articulatório e pela avaliação normativa do mesmo, tomando como parâmetro o desempenho oral de crianças normais (Sobre o assunto ver: Levy; 1988, p. 39).

É a perspectiva histórico-cultural em psicologia, em especial as idéias de L. S. Vygotsky e M. Bakhtin, assim como os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por A. L. Smolka que tomamos como base para questionar essas práticas e as idéias que as sustentam.

Nesta perspectiva a linguagem é mais que um instrumento de comunicação, mais que transmissão do pensamento e mais que um código lingüístico a ser dominado. A linguagem é atividade interativa e constitutiva dos sujeitos, na medida em que dimensiona-se na interação entre os homens como ação intersubjetiva e intrasubjetiva, ou seja, como forma de ação sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo. São os processos de significação, a possibilidade de produção de signos e sentidos nas relações entre os sujeitos, que transformam a ação humana conferindo-lhe um caráter histórico e social. É no trabalho humano, discursivo que a palavra, enquanto signo, adquire um papel fundamental na constituição do funcionamento mental. A consciência individual constitui-se na relação entre os sujeitos. Assim podemos dizer que a constituição do sujeito ocorre num jogo de reflexividade comunicativa. A experiência verbal, individual, configura-se e desenvolve-se no contexto das interações. É no contato permanente e contínuo com os enunciados individuais do outro, dos nossos interlocutores, que construímos nossos próprios enunciados..

Nesse contexto o ato de fala não é apenas o estabelecimento de relações semânticas entre diferentes enunciados, mas é principalmente o confronto de diferentes vozes ideológicas num determinado contexto histórico. Assim, toda ação de fala pressupõe um processo interativo que determina a estrutura do enunciado. Toda palavra se constitui no produto da interação entre locutor e ouvinte servindo de expressão a um em relação ao outro.

Nesse jogo de reflexividade comunicativa, as enunciações se constituem de significações e sentidos. As significações são os elementos reteiráveis, idênticos cada vez que são repetidos. Abstratos e fundados sob convenções sociais e sem uma existência concreta independente, as significações são parte indispensável da enunciação. Já o sentido é própria expressão da situação histórica concreta que deu origem à enunciação e é tão concreto quanto à própria situação enunciativa que expressa. Sendo assim os sentidos não existem previamente de forma estabelecida; um sentido definido -único- é propriedade de cada enunciação em sua totalidade, em outras palavras os sentidos se elaboram nas enunciações concretas.

Partimos então de uma concepção de linguagem que considera os múltiplos sentidos, as múltiplas verdades que podem ser produzidos na interação dialógica. Que considera linguagem e sujeito em um movimento de interconstituição. Nessa concepção a produção lingüística oral, configura-se na dinâmica interlocutiva, no jogo de produção de sentidos.

Este redimensionamento da linguagem nos levou a indagar sobre como, se caracterizam as dinâmicas discursivas entre os jovens com síndrome de Down e seus interlocutores no contexto escolar. Como que, imersos no contexto simbólico, eles atuam, interativamente, na produção de sentidos.

A Construção dos Dados.

Situação 1: Grupo 1. Hora do intervalo: 30.09.93.

Diário de Campo: Hoje observamos E. A. (16 anos), aluna do grupo 1. Não foi possível entender o que ela fala. Ela faz muito esforço para se fazer entender e queria falar algo. Sua professora parecia não conseguir entendê-la. A professora entendeu apenas as palavras "sábado", "convite" e "triste", deduzindo que E. A. falava sobre os convites para uma festa que aconteceria no sábado.

1. *E. A.:* (incompreensível)
2. *Prof. M.:* Você não recebeu o convite? Você está triste porque o Gust. não deu convite para você?

3. *E. A.:* É

E. A. não parece de acordo com a hipótese da professora e insiste em se fazer compreender falando para outra professora.

4. E. A.: (incompreensível)

5. *Prof. N.:* A mãe de Estelinha vai viajar de avião no sábado? Você está triste porque não vai? Por que a mamãe vai viajar?

6. *E. A.:* É

E. A. não se mostra satisfeita com a resposta e procura mais um interlocutor. Fala muito:

7. *E. A.:* (incompreensível)

8. *Prof. D.:* E. A. ontem ficou tão chateada, Fátima, porque ela trouxe um bilhete para a Est. T. convidando ela para ir ao cinema, mas a Est. T. não veio.

9. *E. A.:* É mesmo.

Situação 3: Grupo 2. Hora do intervalo: 31.09.93.

Diário de Campo: Na hora do lanche a pesquisadora está na sala do grupo 2 com Est. T. (20 anos). Gust. (18 anos), alunos desse grupo, entra na sala:

1. *Gust.:* Esse bilhete foi seu. Você me deu. Era meu. Agora é da Luiza (refere-se à diretora da escola). É regra. Eu vou dar para Luiza. Eu não gostei que você mandou isso para mim. Saco!

(Gust. sai da sala).

2. *Pesq.:* O que houve?

3. *Est. T.:* Eu mandei uma carta de amor para ele.

4. *Pesq.:* Ah! Talvez ele tenha ficado com vergonha. Não fique assim.

(Est. T. limpa os olhos como se fosse chorar. Gust. volta.).

5. *Gust.:* Eu já falei prá você! Não dá mais! Acabou! Eu tenho outra: a Karin.

6. *Prof.:* Estão brigando? Mas que coisa feia. Vocês são amigos. Amigo não briga.

Situação 4: Grupo 2. Hora do Intervalo: 27.10.93.

A pesquisadora e os alunos Gust. (18 anos) e A. F. (16 anos) conversam antes da aula começar. Gust. e A. F. discutem. A. F. sai da sala e a pesquisadora diz:

1. *Pesq.:* Você adora provocar a A. F. Eu desconfio que aí tem coisa.
2. *Gust.:* É *(risos).* De / falar provocar. Tem uma briga num bar. Você sabe?
3. *Pesq.:* Não. É uma piada?
4. *Gust.:* Não. O homem, ele foi com seus companheiros tomar café e os caras e os companheiros tavam lá. Deu uma briga / E os caras tão lá, tão reagindo tão armado. Eles tão com tijolo na mão e pega taca nele / Antes dele taca nele ele chama a polícia com ficha / a polícia chegou na hora / Ele tomou café no bar, uma pessoa lá fora deu ficha prá ele chama polícia.
5. *Pesq.:* Essa história é verídica?
6. *Gust.:* Ô se!! E São Paulo e Corintians no Morumbi? Eles invadiam a bola, um pegou a bola e chutou. Acabou tempo. É a violência no Morumbi.
7. *Prof.: (Que havia entrado e ouvido o final da história).* Ih, Gust.! Que estória é essa?
8. *Gust.: (Não responde).*
9. *Prof.:* Vocês já acabaram? Já tá na hora de começar a aula de linguagem.

Situação 5: Grupos 1 e 2. Hora do Intervalo: 27.10.93

Est. T. (20 anos), Raf. (9 anos), A. F. (16 anos) e a pesquisadora estão na sala esperando o início das atividades. A professora de artes entra na sala e apresenta seu filho, que está visitando a escola.

1. *Prof.:* Oi, gente. Esse é o Caetano.
2. *Est. T.:* Oi, tudo bem?
3. *Pesq.:* Oi. Tá visitando a escola? *(...)*
4. *Est. T.:* Dê (refere-se à professora de artes). Não dá prá chamar o Caetano de Caê? Caetano eu sei de uma música do cantor do seu nome.
5. *Cae.: (Risos). (...)*

6. *Est. T.:* Dê não dá pra chamar o Caetano de Caê?
7. *Prof.:* É, o apelido dele é Cáe. O acento é diferente.
8. *Est. T.:* Cai? Ele caiu onde? *(Risos).*
9. *Est. T.:* Gostou da piada? *(Risos).*

Gust. e Hel. (outra professora) entram na sala.

10. *Est. T.:* Helena, esse é o filho da Denise. O Caetano.
11. *Gust.:* Prazer, Chico Buarque. *(Risos).*
12. *Cae.:* Prazer Chico Buarque. *(Risos).*

O trabalho de construção dos dados configura-se na consideração da diversidade e da complexidade das situações vivenciadas o que remete à necessidade de recorrer à teoria na busca de melhor compreendê-las. Nesse processo o teórico e o empírico articulam-se e a abrangência da questão da produção de sentidos na dinâmica interlocutiva constatada é pano de fundo para a elaboração das indagações que norteiam o trabalho de análise: Podem as dificuldades de fala dos alunos ser consideradas impeditivas da produção de sentidos? O domínio, total ou parcial, do sistema lingüístico garante aos alunos a consideração de suas falas? O conhecimento prévio, pelos interlocutores, do tema a ser tratado é garantia para a compreensão? Por que há uma preocupação tão freqüente em corrigir a veracidade das falas desses alunos? Por que é freqüente a manifestação de desconfiança em relação a sua produção lingüística?

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola especial, da rede particular da cidade de São Paulo, que atendia, na época da pesquisa, crianças e jovens com deficiência mental diagnosticada. A escola era formada por uma equipe interdisciplinar composta por pedagogas, fonoaudiólogas e terapeuta ocupacional e professoras. Os alunos de todos os grupos tinham aulas de diferentes disciplinas organizadas e oferecidas em função das necessidades específicas de cada grupo. A pesquisa foi desenvolvida em duas classes: **Os grupos 1 e 2.** Foram observados 6 alunos com idades de 9 a 18 anos.

Os alunos tinham aulas das seguintes disciplinas: alfabetização, linguagem, ciências, artes e matemática.

Durante o período de observação foram observadas as aulas desenvolvidas nas diferentes disciplinas. Aqui nos limitaremos a fazer referência às aulas de alfabetização nas quais, no *grupo 1* predominavam as atividades de discriminação visual e a escrita de palavras isoladas que eram apresentadas para os alunos a partir de um recorte feito pelo professor de algum aspecto de suas atividades. Nas aulas e linguagem, o objetivo era desenvolver a capacidade de expressão oral a partir da expansão e elaboração das falas dos alunos. As atividades caracterizavam-se pela leitura de estórias, montagem de peças de teatro, conversas etc.

As aulas, de todas as disciplinas, caracterizavam-se, na maioria das vezes, pela realização de lições mimeografadas para o treino motor através da pintura, desenho e /ou escrita. Geralmente havia também uma exposição oral da professora sobre o assunto que estava sendo ensinado e figuras, desenhos (apresentados na lousa ou nas lições), livros e/ou canções eram usados como recursos didáticos. Os alunos realizavam as atividades propostas, aparentemente sem dificuldades, embora se mostrassem dispersos, brincando e/ou brigando entre si (durante a realização das mesmas). Em decorrência destes comportamentos, a professora atribuía às dificuldades cognitivas e lingüísticas dos alunos a dificuldade de compreensão e concentração nas atividades dirigidas.

A proposta pedagógica do *grupo 2* se diferenciava (da do grupo 1) em decorrência do fato de que os alunos desse grupo já podiam ler e escrever. No currículo desse grupo, a disciplina alfabetização era substituída pela disciplina português. As atividades realizadas objetivavam o ensino de gramática e caligrafia para uma maior elaboração da linguagem escrita; nas de linguagem eram desenvolvidas atividades de leitura e de análise e síntese de textos escritos (por exemplo, de textos de revistas em quadrinhos). Geralmente as aulas iniciavam-se com uma exposição da professora sobre a atividade seguinte ou sobre o tema que estavam estudando. As lições solicitavam leitura, criação e/ou cópia de textos escritos, respostas a questionários, atividades de cálculo (adição e subtração) e escrita dos numerais. A escrita e o desenho

estavam presentes em grande parte das atividades realizadas. Os alunos não demonstravam dificuldade de compreensão das atividades e não apresentavam comportamentos que fossem considerados inadequados pela professora. A dificuldade apontada por esta era o desinteresse e a dispersão algumas vezes demonstrados pelos alunos em relação às lições, o que acarretava um ritmo de trabalho lento.

Para proceder ao trabalho de observação e registro da dinâmica discursiva, optamos por assumir o papel de pesquisador participante**,** enfocando diversos momentos de interação com os alunos e professores. As situações para análise foram registradas no diário de campo e através de gravações em áudio e vídeo.

O procedimento de observação e registro foi caracteristicamente exploratório, no sentido de que não assumimos categorias pré-definidas que pudessem orientar as gravações. Dado que o nosso objetivo era apreender e analisar a dinâmica discursiva, qualquer atividade poderia, em princípio, ser registrada e analisada, já que todas as atividades eram consideradas relevantes para a construção dos dados. Nossa intenção era observar e gravar situações que configurassem diversas modalidades de uso lingüístico, diálogos, relatos, comentários etc., em situações definidas como aulas e em momentos considerados não-dirigidos (como por exemplo, a hora do intervalo), de modo que os registros mostrassem os sujeitos com síndrome de Down no jogo interativo que constitui a dinâmica de interlocução

Nesse contexto que articula ensino, aprendizagem e investigação procuramos compreender como se constitui o espaço interlocutivo considerando que em sua construção estão articuladas relações sociais, indicadores situacionais de tempo e lugar relativos às condições de produção da própria dinâmica, assim como as instâncias pessoais e as formas como os interlocutores concebem o referente e atuam sobre ele. Todos esses fatores, entre eles o sistema lingüístico, são constitutivos do jogo de negociações de sentidos que caracteriza a dinâmica discursiva.

Assim, compreendendo o contexto da dinâmica discursiva como um espaço relacional que se constitui no próprio discurso, no funcionamento da linguagem, através dos mecanismos de posicionamento dos seus protagonistas e objetos, o trabalho aponta no movimento discursivo os

modos de participação de professoras e alunos, assim como indícios da concepção de linguagem que permeia as situações de ensino configurando contradições e limitações à produção lingüística dos alunos e à própria ação pedagógica.

Podemos dizer que na proposta de trabalho desenvolvido na escola evidencia-se a preponderância da dicotomia língua-fala. Há uma disciplina para o ensino da linguagem, para oportunizar a fala do aluno, para favorecer a expansão e a elaboração de suas falas, em síntese, como colocado nos objetivos da disciplina, para ensinar os alunos a usar a linguagem. Ao mesmo tempo, a escola também oferecia disciplinas para o ensino da língua e para o ensino da linguagem escrita e leitura. Disso decorria uma divisão da linguagem. Concebia-se assim língua e linguagem como aspectos do desenvolvimento a serem separadamente trabalhados. Em outras palavras, ao mesmo tempo que se queria privilegiar o desenvolvimento da linguagem, desconsiderava-se o seu traço fundamental: o de ação intersubjetiva, o fato de que é na interação entre os sujeitos que a língua ganha vida, torna-se significativa. Querer criar situações especiais para o exercício da linguagem (da língua e da fala) significa desconsiderar que a língua ganha vida e forma na fala dos sujeitos, que a fala só torna-se significativa no uso de expressões (da língua) partilhadas, que possibilitam a negociação de sentidos. Que o lugar, o espaço de aprendizagem da linguagem é a própria linguagem, atividade interativa e constitutiva dos sujeitos. Em outras palavras, que não se pode dar, ensinar a linguagem, porque ela dimensiona-se na ação entre os sujeitos.

A desconsideração dos traços intersubjetivos da linguagem, da sua capacidade de reflexividade, de significação e ação sobre os sujeitos, vem sendo apontada e discutida por diversos autores (Smolka (1990), Morato e Coudry (1990), Levy (1988) etc., abordam o tema) que colocam que essa prática conduz, no trabalho clínico e na escola, à artificialização, à simplificação e redução dos modelos de fala oferecidos ao aluno. Embora no trabalho de registro e construção dos dados, o uso dessas práticas também tenha se constituído num dado persistente e relevante, nós optamos por mencioná-lo como mais um aspecto constitutivo das dinâmicas interativas que tinham lugar na escola e que se caracterizavam principalmente na preocupação dos professores

em corrigir, em controlar os assuntos, os temas que podem e devem ser tratados numa escola para deficientes, em controlar os sentidos.

Os professores preocupavam-se em assegurar que suas falas fossem facilmente compreendidas pelos alunos, em referir-se a temas que consideravam simples e que se relacionavam às vivências práticas dos mesmos, oferecendo modelos de fala e determinando os temas a serem conversados, interrompendo, negando e/ou desconsiderando o que ouviam que não correspondesse ao que consideravam pertinente para um aluno, para uma situação etc. Essas formas de atuação da maioria das professoras envolvidas no trabalho coexistia com um interesse que, mesmo considerada a interferência da situação de pesquisa, parecia-nos verdadeiro: criar situações para oportunizar a fala dos alunos, ouvi-los, ajudá-los a falar.

Na prática, porém, as situações que deveriam ajudar constituíam-se de forma a limitar a produção lingüística do aluno. Interrompendo, corrigindo, negando, falando pelo aluno e/ou desconsiderando o que o aluno dizia, a professora dava indícios de não acreditar que o aluno estava apto a dizer. A determinação de sentidos que tenta atribuir às frases e expressões dos alunos, configura a desconfiança de que o aluno não é capaz de elaboração na sua relação com o mundo, de imprimir o seu traço pessoal à sua fala, às suas relações.

É importante ressaltar que ao considerar os diversos aspectos constitutivos do espaço interacional o trabalho destaca como na dinâmica discursiva se explicita e se afirma o lugar institucional ocupado pela professora. A professora é atribuido não só o poder, mas a responsabilidade de instaurar e assegurar as relações de ensino na sala de aula. A ela compete a tarefa de assegurar ao aluno a transmissão do legado cultural, do conhecimento sistematizado ao longo da história da sociedade.

Quando se trata de uma professora de uma escola especial, o seu papel estará marcado por um compromisso com o ensino, por uma concepção de educação e de desenvolvimento mas também por uma concepção de deficiência. Como professora de uma escola especial, de uma escola que se estrutura, em princípio, em função das impossibilidades atribuídas ao aluno de ter acesso ao conhecimento por vias "não especiais", o papel desta professora, por este motivo, acaba se

constituindo na desconfiança da capacidade de elaboração do aluno, na legitimação de uma impossibilidade que se configura na própria existência da escola especial.

Quando fala, a professora, ao mesmo tempo que busca fazer sentido ao que o aluno disse, tenta controlar a participação de todos no discurso, de forma a definir e assegurar a situação de ensino. É assim que, na dinâmica interativa, ela privilegia a fala de um aluno em detrimento da fala do outro, que ela organiza a situação, definindo do que se pode ou não falar. É investida de todos esses deveres que a professora fala, que ela desconfia, que corrige a fala do aluno, que ajuda o aluno a expandir suas falas e/ou que ela fala por ele tentando controlar a produção de sentidos no movimento discursivo.

A recorrente desconfiança na capacidade de elaboração do aluno é explicada com referência aos mecanismos de controle das condições de discurso nas interações (ver Geraldi, 1991). A existência de um sistema de referência exige dos interlocutores, para sua inserção no discurso social autorizado, modos específicos de participação: é preciso falar bem, falar certo, falar a verdade, falar à pessoa certa, na hora e lugar certos etc. Diante dessas exigências. o aluno com deficiência mental, pelas dificuldades que podem caracterizar suas falas, encontra dificuldade de construir com seus interlocutores a autorização de seu discurso.

O trabalho indaga sobre até que ponto o discurso da pessoa deficiente mental não é controlado em termos de sua veracidade por estar atrelado à sua inexistência, enquanto discurso não-normal, desautorizado, socialmente não aceito. O que por sua vez, também remete à desconsideração e à desconfiança. Quando entende-se o que o aluno diz, desconsidera-se, desconfia-se do sentido, da pertinência e da veracidade. Que outra coisa, senão a desconsideração/ inexistência, como foi acima colocada, explicaria o fato recorrente no contexto de realização da pesquisa, de que em situações onde os alunos falam sobre temas atuais e indicativos de sua capacidade de elaboração do real, como a violência, como a música popular, esses dados sejam considerados irrelevantes em termos da estruturação do trabalho?

Podemos ainda considerar que a desconfiança em relação à veracidade das falas do aluno com síndrome de Down se fundamenta indiretamente em teorias lingüísticas que reduzem o problema

da significação a uma semântica construída em termos de valores de verdade, para as quais a enunciação é considerada como constativa, isto é, como uma afirmação concebida como a descrição verdadeira ou falsa de um fato ou aspecto da realidade (cf. Coudry, 1988a, p. 48). Nisso articula-se a idéia da transparência da linguagem, da determinação de sentidos, da compreensão como a capacidade de decodificação. Assim, falar certo é também falar a verdade, é fazer corresponder às falas sentidos previamente determinados e reais, o que significa dizer que ensinar a falar é também corrigir o sentido.

Assim, com a concepção de linguagem, articula-se a concepção da deficiência como impeditiva do desenvolvimento da capacidade de compreensão e de produção de sentido. É por isso que a fala do aluno, configure ela ou não problema de linguagem, é desconsiderada, tomada como uma fala sem sentido.

Considerando que é nas interações na/com/e da linguagem que são produzidos os sentidos, as significações que são internalizadas pelo sujeito no processo de construção das suas formas de ação individual, podemos dizer que é na qualidade de suas interações, nesse plano intersubjetivo marcado pelas contradições e pela desconfiança acima apontadas, que o sujeito com síndrome de Down se constitui. E que, tanto quanto as dificuldades lingüísticas, cognitivas ou emocionais que possa apresentar, a desconsideração de suas falas e a desconfiança de sua capacidade de elaboração são aspectos constitutivos das dinâmicas interativas, que caracterizam o contexto pedagógico e dos sentidos que nelas se produzem.

No contexto de realização da pesquisa, como em qualquer dinâmica interativa, as condições de produção constituem os mecanismos de controle que se configurarão na situação discursiva, articulando-se a uma série de outros fatores que fogem ao controle dos interlocutores (inclusive do pesquisador), deixando-se entrever em alguns instantes, explicitando-se nas formas de participação, nos movimentos e estratégias dos mesmos, na insistência e coerência (ou não) com que, no discurso, negociam-se os sentidos possíveis.

Constituídas na articulação de todos esses fatores, as situações interlocutivas apresentadas no trabalho evidenciam o confronto e a desigualdade que podem caracterizar a dinâmica interativa na

escola especial, onde, diante da autoridade da professora, o aluno, sob o peso atribuído à deficiência e com (ou mesmo sem) suas dificuldades de fala, encontra-se numa situação desigual. Sendo a professora a autoridade é dela o discurso autorizado; é ela que, no instante discursivo, pode considerar, autorizar ou não, o discurso do aluno. E a professora, como fica evidente nestas situações, pode exercer esse poder das mais diversas formas, as quais se construirão na sua interação com os alunos.

Isso permite o questionamento de algumas idéias que caracterizam o trabalho com pessoas com síndrome de Down, como por exemplo, a idéia de que a aprendizagem desses alunos só acontece em relações "idealizadas" de cooperação ou ainda afirmações como "a verdadeira comunicação se desenvolve somente entre pessoas que compartilham vivências e se querem bem" (Horstmeier, 1993, p. 239). As interações que se estabelecem na escola não correspondem a essa idealização e se configuram neste confronto de interesses e de poderes, o que possibilita encontros e/ou desencontros. É nesse contexto dinâmico que se produzem os sentidos que possibilitam ou não que a comunicação se efetive.

Também os alunos imersos nestas relações, nas condições de produção das dinâmicas interativas, participam destas assumindo os papéis que nelas se configuram, exercendo também as suas formas de controle nestas situações.

O aluno com síndrome de Down que encontramos neste contexto é diferente do que se costuma dizer e esperar dele: um sujeito passivo, repetitivo etc. A repetição de suas falas, a sua insistência, configuram-se na situação. É na peculiaridade da interação, no movimento discursivo, que se constitui a necessidade do aluno de, querendo fazer-se compreender, dizer o mesmo para pessoas diferentes ou dizer a mesma coisa várias vezes para a mesma pessoa. A insistência e a repetição podem ser também interpretadas como estratégias, como formas de ultrapassar os limites das condições internas e externas, de produção de suas falas. Suas falas, suas ações lingüísticas, constituem-se a partir da fala das professoras mas não são reproduções destas. Suas falas não são linearmente determinadas, o que nos leva a enfatizar que "não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária

interdependência dos planos inter- e intra-subjetivos, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo" (Góes, 1991, p. 21).

Dizer que o conhecimento do sujeito depende das mediações sociais, da partilha de significações, faz-nos retomar a questão da qualidade da mediação exercida pelas professoras, colocando ainda que, nas situações apresentadas, evidencia-se que o efeito das dificuldades de fala do aluno sobre as suas interações é maior ou menor, no sentido de prejudicar mais ou menos a dinâmica interlocutiva, dependendo das relações que se estabelecem, da qualidade da mediação dos seus interlocutores. Do mesmo modo como o aluno que emerge como sujeito interativo, a atuação do professor na dinâmica discursiva tem limites: os seus limites se constituem na sua interação com o aluno. É a qualidade dessa interação que aproxima ou distancia o aluno do objeto de ensino, que permite ao professor se aproximar ou se distanciar do objeto do discurso do aluno.

As formas de atuação de alunos e professoras na dinâmica discursiva, evidenciadas neste trabalho, remetem-nos ao conceito de mediação, como colocado por Vygotsky. Para ele, no processo de desenvolvimento, a interação entre o sujeito e os seus objetos de conhecimento é sempre mediada por um terceiro elemento: por uma pessoa, pelos sistemas de representação, pelos instrumentos culturais. Assim, a mediação é considerada em termos de uma permanente atuação do outro (o social) e da linguagem (o signo). Em termos positivos ou negativos, nós estamos sempre mediando na/pela linguagem, favorecendo a aproximação ou o distanciamento do sujeito de seu objeto de conhecimento.

No contexto do ensino especial, podemos dizer que tão recorrente quanto a referência à dificuldade de fala do aluno com deficiência mental é a questão: Por que será que é tão difícil o aprendizado da fala e da escrita pela criança com deficiência mental?

As reflexões elaboradas nesse trabalho podem ser tomadas como uma contribuição na busca da resposta a essa questão no âmbito da discussão das práticas de leitura e escrita vividas por alunos e professores, na medida em que se considere que a língua escrita é mais que um objeto de conhecimento a ser ensinado e aprendido, que assim como com a linguagem oral é preciso que se

preserve, para o seu aprendizado, a sua característica de atividade interativa e constitutiva do sujeito.

* Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto Da Educação de Jovens com Síndrome de Down - Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, 1995, Programa de Pós-Graduação Educação Especial da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

Bibliografia

BAKHTIN, M. (1990). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Ed. Hucitec.

COUDRY, M.I.H. (1988a). Diário de Narciso, Campinas, Martins Fontes.

COUDRY, M.I.H. (1988b). Função Reguladora da Linguagem e Operações Epilingüísticas: O Papel da Interlocução na Reconstrução da Linguagem por Pacientes Afásicos. Campinas. Unicamp.

CADERNOS CEDES 24. Papyrus. Campinas. Textos sobre a Perspectiva Histórico Cultural

FERREIRA, J. R. A Exclusão da Diferença . UNIMEP. Piracicaba-SP 1994

GERALDI, J.W. (1991). Portos de Passagem. São Paulo. Martins Fontes.

INHELDER, B. (1971). El Diagnóstico del Razonamento en los Debiles Mentales. Barcelona, Editorial Nova Terra, Canaleias, 65-14.

KRAMER, S. e SOUZA, J. S. (1991). O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. Caderno de Pesquisa 77. São Paulo.

LACERDA, C.B.F. (1992). Relações do Processo de Escrita com Esferas da Atividade Simbólica em Crianças Submetidas ao Ensino Especial. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp.

LACERDA, C.B.F. (1993). É Preciso Falar Bem para Escrever Bem? (in A Linguagem e o outro no espaço escolar). Campinas. Papyrus.

LEMOS, C.T.G. (1986). Interacionismo e Aquisição de Linguagem. Campinas. D.E.L.T.A. Vol. 2, número 2.

LEMOS, C.T.G. (1990). A Função e o Destino da Palavra Alheia: Três Momentos da Reflexão de Bakhtin. Ainda não publicado.

LEONTIEV, A.N. (1977). Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Editorial Estampa, Ltda.

LEVY, I. P. (1988). Para Além da Nau dos Insensatos - Considerações a Partir de um caso de Síndrome de Down. Tese de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp.

LURIA, A.R. (1977). O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Editorial Estampa, Ltda.

MORATO, E. e COUDRY, M.I. (1990). Reflexões sobre a Atividade Oral e Escrita de Deficientes no Contexto Escolar. São Paulo, Cadernos CEDES, 23, Cortez Editora.

MORATO, E. e COUDRY, M.I. (1991). Processos Enunciativos Discursivos e Patologia da Linguagem: Algumas Questões Linguístico-Cognitivas. Cadernos Cedes, número 24. Campinas. Papyrus.

OLIVEIRA, I. M. (1993). Autoconceito, Preconceito: A Criança no Contexto Escolar. (in A linguagem e o outro no espaço escolar). Campinas. Papyrus.

OLIVEIRA, M. K. (1995). Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico. Editora Scipione. São Paulo.

PIAGET, J. (1986). A Linguagem e o Pensamento da Criança. Martins Fontes. São Paulo. SP

PIAGET, J. e INHELDER B. (1990). A Psicologia da Criança. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. RJ

RUSSO, L.A.B. (1993). Contribuições do Sócio-Interacionismo para a Educação Especial: Uma Reflexão sobre o Ensino. Tese de Mestrado. Psicologia da Educação PUC-SP.

SMOLKA, A.L.B. (1989). A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização como Processo Discursivo. São Paulo, Cortez Editora.

SMOLKA, A.L.B. (1990). O Trabalho Pedagógico na Diversidade da Sala de Aula. São Paulo, Cadernos CEDES, 23, Cortez Editora.

SMOLKA, A.L.B. (1991a). A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma Perspectiva Teórica e um Esboço de Análise. Campinas, Cadernos CEDES, 24, Papirus.

SMOLKA, A.L.B. (1991b). Múltiplas vozes na sala de aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento na Escola. Trab. Ling. Apl. Campinas, 18.

SMOLKA, A.L.B. (1992a). Internalização. Seu Significado na Dinâmica Dialógica. Educação e Sociedade 42.

SMOLKA, A.L.B. (1992b). Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola. Trabalho apresentado no Simpósio "Escolarização Básica. Em Busca de Qualidade". Escola Básica. Coletânea CBE.

SMOLKA, A.L.B. (1993a). A Dinâmica Discursiva no Ato de Escrever: Relações, Oralidade, Escritura. (in A linguagem e o outro no espaço escolar). Campinas. Papyrus.

SMOLKA, A.L.B. (1993b). Construção de Conhecimento e Produção de Sentido: Significação e Processos Dialógicos. Temas em Psicologia, número 1.

SMOLKA, A.L.B. (1994). Examining Multiparty Interactions: Approaching Knowledge and Meaning Elaboration in the Classroom. Trabalho apresentado no XIIIth Biennial Meetings of ISSBD. Amsterdam.

SMOLKA, A.L.B. (1995). A Concepção da Linguagem como Instrumento: Discutindo Possibilidades e Limites na Perspectiva Histórico-Cultural. Temas em Psicologia (no prelo).

VYGOTSKY, L.S. (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1988). A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1989). Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo e Educacion. Havana. Cuba.

VYGOTSKY, L.S. (s. d.). The Problem of Mental Retardation (A Tentative Working Hypothesis), mimeo.

A LEITURA EM QUESTÃO: INTERPRETANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA COM JOVENS DEFICIENTES MENTAIS

Angela de Oliveira Camargo Luz

(Faculdade de Educação - UNICAMP)

Tendo trabalhado em vários níveis de ensino como professora de grupos de alfabetização e como auxiliar de pesquisa em investigações sobre as relações entre oralidade e escrita, aproximei-me da temática "alfabetização" problematizando principalmente as relações entre sujeito e linguagem.

Com este interesse especial na aquisição da escrita, trabalhei em grupos de alfabetização com adolescentes e crianças deficientes mentais, trabalho este onde as discussões relacionadas anteriormente se recolocam com sua especificidade. O desenvolvimento destas atividades (de estudo e prática pedagógica), foram ancorados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano tendo Vygotsky, Bakhtin e Smolka como principais interlocutores.

As questões da leitura não foram objeto direto deste estudo, entretanto, ela foi refletida em alguns momentos tendo como pano de fundo o objeto central da pesquisa que são os processos de abstração em deficientes mentais. A reflexão e discussão das questões de leitura aparecem de forma mais ampla e seu cerne está em torno das questões que envolvem a prática pedagógica realizada com deficientes mentais e que tem sido realizada num consenso geral na área: uma idéia de que o deficiente mental é incapaz de pensamento abstrato.

A deficiência mental tem sido comumente caracterizada pela ausência ou não manifestação deste processo, e muitos trabalhos pedagógicos tem se apoiado nesta concepção para definir seus objetivos e modos de atuação. Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, dentre elas a da leitura, tornam-se restritas e vinculadas às chamadas atividades práticas somente.

A prática de leitura, as escolhas de literaturas, os objetivos da leitura na escola especial, vem permeados ou impregnados, desta visão de sujeito incapaz de compreensão de texto e leituras de mundo. A leitura tem sido possibilitada na escola especial quando ela se torna necessária ao cotidiano, quando ela se relaciona às atividades de trabalho, ou como parte da rotina de "vida prática". Ela deve ser dirigida todo tempo pela questão da necessidade. Entretanto, quem define, e em que momento quais são as necessidades destes sujeitos? Temos entendido que, o que os alunos deficientes mentais precisam saber é o que todo mundo em geral sabe, não se pode definir à priori. Esta "leitura" de impossibilidade com estes sujeitos são vistos, dirigem as práticas pedagógicas em seus objetivos e modos de atuação e a leitura (para grupos de jovens e adultos principalmente) tem perdido o espaço de instigação e convite ao imaginário, ao criativo e ao abstrato.

Temos observado na prática que outros motivos se impõe no universo de relações da sala de aula. Existem outras possibilidades de análise que nos dão indícios dos modos destes sujeitos participarem e realizarem uma leitura do mundo mediados pelo outro e pela linguagem. Para isso, nos ancoramos na posição assumida por Vygotsky em seus "Fundamentos de Defectologia" (1997) que nos dão maiores possibilidade de enxergar e compreender a questão do desenvolvimento e a educação da criança com deficiência.

Em seus estudos, Vygotsky coloca que "para la defectologia el objeto de estudio no lo es la insuficiência por sí misma, sino el ninõ agobiado por la insuficiência" (p.5). O autor parte do princípio de que a sua atenção não deve estar sobre o limite orgânico, sobre a patologia em si mesma mas sim voltada para a criança em desenvolvimento, ou melhor, sobre "la reaccion del organismo y la personalidad del ninõ ante el defecto" (p.5). Em todo tempo o autor aponta a necessidade de discutir e pesquisar o processo de desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky, o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural e não pode ser tratado como um processo só biológico, mas como um processo "historicamente condicionado"(p.17). As funções psicológicas superiores emergem nas relações sociais. É pelo caráter mediador das relações sociais, permeadas pela linguagem e pelo outro que Vygotsky aponta o desenvolvimento do deficiente, que encontra, em ações sociais recíprocas com pessoas em um nível superior a eles mesmos uma fonte de desenvolvimento. Foi a partir deste princípio

que o autor desenvolveu mais tarde o conceito hoje conhecido como “zona de desenvolvimento proximal”.

Um outro aspecto fundamental que o autor aponta sobre o desenvolvimento da criança deficiente é o conceito de “processos compensatórios” [i] . Segundo ele trata-se de uma reação ativa, uma reação da personalidade ante a deficiência que, “dá inicio a nuevos processos de rodeo, de desarrollo , donde sustituy, superestrutura y equilibra las funciones psíquicas”(p. 30).

Góes (1994) explicita o conceito dizendo que, ao assumir a plasticidade do funcionamento psicológico em geral, Vygotsky “salienta o papel dos processos compensatórios nos casos de deficiência, processos esses caracterizados pela emergência de tendências psicológicas combativas e de um potencial para superação do funcionamento deficiente” (p. 6). Para Vygotsky portanto, um “surdo mudo” (expressão usada por ele), desenvolve outros recursos de funcionamento, utiliza-se da leitura labial por exemplo, do mesmo modo com que os cegos passam a usar as mãos como instrumento de leitura. O indivíduo desenvolve recursos e habilidades culturais “compensando” defeitos orgânicos por meio de recursos adquiridos no coletivo.

Quanto à deficiência mental o autor coloca que as leis de desenvolvimento para esta criança adquirem uma “expression expecífica cualitativamente peculiar” (p.103) e, embora ela seja a mesma para crianças normais ou deficientes, estes últimos “apresentam uma organização psicológica diferente” (Góes, 1994).

A partir deste referencial, como conceber e discutir então as práticas de leituras da escola, neste caso específico, da escola especial? Para discutir as questões do pensamento abstrato em deficientes mentais, desenvolvemos um trabalho empírico em uma escola municipal de Educação Especial num município próximo a Campinas durante o período de 1 (um) ano. Foi deste tempo de indagações e busca de indícios dos modos de funcionamento mental destes sujeitos, que apontamos nossas incursões sobre a relação pedagógica com a leitura.

Antes disso entretanto, é necessário dizer que há uma preocupação e destaque de Vygotsky em relação a educação. Segundo ele, “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua

amplitude" (Vygotsky, 1997, p: 99). Partindo desta idéia central é que investigamos o lugar e os modos de aprender da criança. Para o autor, é inserido nas práticas sociais educativas que ela aprende os modos de ser sujeito; é imerso nestas práticas que se constitui a formação social da mente.

Entretanto, na educação de deficientes mentais, por acreditar-se que o aluno deficiente mental não seja capaz de "abstrair", compreender um conceito, palavras, realizar leituras, diferentes do seu universo cotidiano, tem-se muitas vezes negado a eles qualquer instrução neste sentido. Por acreditar-se que o pensamento abstrato seja "uma conquista difícil para criança com certa deficiência, funda-se a instrução nos requisitos do pensamento concreto" (Góes, p:4).

De um modo geral, a prática pedagógica desenvolvida com estes alunos tem sido fortemente marcada pela necessidade de se trabalhar tudo no "concreto", ou seja, fazer o aluno vivenciar ou experienciar o conteúdo desenvolvido, negando-se muitas vezes uma sistematização que cabe à escola oferecer.

Portanto, ao sustentar um trabalho que privilegia atividades isoladas e restritas (baseadas nos impedimentos do aluno e não nas suas possibilidades; no caso do deficiente mental, somente a atividade ligada ao perceptivo/sensorial) em detrimento da elaboração conceitual da mesma, a escola muitas vezes nega as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Um momento registrado na sala de aula (vídeo gravado e posteriormente transcrito pela pesquisadora), servem como ponto de reflexão sobre as práticas de leitura no contexto de uma classe de adolescentes deficientes mentais.

O trabalho pedagógico com os adolescentes vinha sendo encaminhado nesta escola no sentido de preparar estes alunos para as práticas sociais do trabalho. Por isso, a partir dos 12 anos aproximadamente, os alunos eram encaminhados para os chamados grupos de "pré-oficina" que os vinculava a tarefas de "vida diária" e a atividades práticas como limpeza e manutenção de jardins, produção de alimentos (que posteriormente eram vendidos ou consumidos por eles), ou, em prestação de serviços (engraxar sapatos, lavar tênis, etc).

O modo de organizar e conceber a prática educativa, como observado neste grupo, com privilégio na prática cotidiana, aponta para um certo modo de conceber o processo educativo nas escolas especiais, e também para um modo de pensar o que é o especificamente "pedagógico". O conhecimento a ser oferecido pela escola parece ser diferente do conhecimento do mundo, do conhecimento do dia a dia. Esta distância entre um conteúdo pedagógico e um conteúdo prático, reflete o modo de pensar de nossa sociedade (capitalista), que separa o saber do fazer ou o saber/fazer.

A escola toma o "pedagógico" como as ações relacionadas a conhecimentos tradicionalmente reconhecidos como escolares, de onde se destacam ler, escrever e contar. O problema tem sido a desvinculação destes conhecimentos das ações do dia a dia; e a concepção de que as "atividades de rotina ou de trabalho" estão separadas de conhecimentos sistematizados e de uma prática pedagógica. Não há "pedagógico" nas atividades de trabalho e não há vínculo com a rotina diária nas atividades pedagógicas. São momentos distintos e sem ligação de "prática" e "reflexão", de "fazer" e "saber", de "concreto" e "abstrato".

O espaço para a leitura neste contexto era o possibilitado pelas atividades práticas, lia-se à medida em que o texto a ser lido fosse significativo no contexto de trabalho. Os textos literários não eram lidos pois entendia-se na escola que eram de difícil compreensão para os alunos por causa do uso de metáforas e de sua linguagem figurada e por seus conteúdos abstratos; outro argumento é que a maioria dos textos que seriam acessíveis (possíveis de compreensão) a alunos com deficiência mental, seriam textos muito infantis para serem lidos por um grupo de adolescentes; ainda um terceiro argumento levantado na escola era o de que a leitura deveria ser "útil" e responder à seguinte pergunta "Será que precisa aprender isso?". Um exemplo das leituras possíveis é quando o grupo se preparava para fazer um alimento (gelatina por exemplo) e o texto a ser lido era a receita.

Sem discutir neste momento todos argumentos que a escola coloca, entendemos que eles possuem como pano de fundo a questão da impossibilidade de abstração destes sujeitos e, determinam à priori o que pode ou não ser lido e compreendido por eles. Essa caracterização mostra uma visão já mostrada anteriormente, da dificuldade da deficiência mental em abstrair. Chama-nos a atenção entretanto que, as possibilidades de conhecimento estão no indivíduo e

em suas capacidades de perseguir o caminho da objetividade, de ler para compreender, o que será feito, a atividade a ser realizada, o cotidiano a ser conhecido, o conhecimento "necessário" para viver o dia a dia. E a escola, nesse quadro, caminha no sentido de superar esta dificuldade, no indivíduo.

Numa perspectiva histórico-cultural, trazemos os argumentos de Vygotsky e uma visão de desenvolvimento humano que é instigado e partilhado pelo outro. O que é central nesta discussão é que a pessoa deficiente mental (ou não), seja vista como sujeito nas práticas/relações sociais. Se individualmente, ele apresenta limitações para realização de uma tarefa específica, a leitura de um livro por exemplo, há outros que estabelecem com ele uma relação, e podem realizar essa tarefa para que ele possa participar. Existem modos de participação diferenciados, mas essa participação vem permeada pela linguagem que é um aspecto fundamental no processo de construção de conhecimento. As analogias, as metáforas, as poesias, também são formas de conhecer o mundo. Uma leitura para estes sujeitos é possível pelas ações partilhadas (na escola), e pela a inserção desses sujeitos nas práticas mediadas pela linguagem e pelo outro.

Neste sentido, queremos apontar um episódio ocorrido na sala de aula em um momento em que a leitura e compreensão são objetos de conhecimento.

1. CRIS E A CARTA

2. A Cris mostra para professora uma carta que escreve para um paquera. A Sôn diz que não entende nada e pede pra Cris ler a carta. Ela então pega o papel que contém sua escrita (rabiscos sem relação com as letras convencionais), e começa sua leitura.
3. Cris: (...) o Wag (....) vem na sexta-feira, ...pai e mãe...("lê com a mão na testa, atenta como quem percorre um texto) ...Ele me ama (olha para professora e sorri)
4. Prof: Será que ele te ama? Você já perguntou isso pra ele?
5. Cri: Vou falar com ele...
6. Prof: Porque eu sei que ele tem uma namorada viu Cris!
7. Cri: Eu vou falar ...

8. Prof: Precisa perguntar isso pra ele; continua lendo a carta!
9. Cri: (A Cris retoma o texto, olhando atentamente pra ele, e prossegue a "leitura").
10. O Wal, o Wal vem aqui segunda-feira, vem a Môn e a Viv .... e a Luc (olha para turma que murmura alguma coisa incompreensível)
11. Prof: Acabou a carta ou tem mais alguma coisa?
13. Cri: Tem mais...O Wag vem aqui na terça-feira, o Wag, ele tá lá embaixo, vai visitar comigo aqui na minha sala, o Wag vem na minha sala, tá lá embaixo...

Ao escolhermos este episódio, privilegiamos o funcionamento discursivo (Smolka, 1991) como um possível lugar de análise dos movimentos partilhados de elaboração mental. E, como podemos olhar para a elaboração mental destes sujeitos e compreender os processos de abstração? A situação descrita com a aluna Cri, indica a emergência ou a constituição de processos superiores como a abstração, e também o funcionamento do imaginário.

A Cri, fala bastante, participa ativamente, e nos mostra vários modos de participação. Vemos as marcas da cultura sendo elaboradas e apropriadas pelo sujeito que entende a função social da escrita, os valores e significados culturais de namoro, que se coloca no lugar do outro e se apropria de papéis culturalmente estabelecidos.

Quando a aluna começa a ler a carta para a classe, ela mostra reconhecer o papel social da escrita e da leitura. A leitura de "ele me ama" pode ser interpretada como fantasia e alienação, soa inclusive, como algo cansativo e pouco variado, sobretudo nos casos de deficiência mental. É assim que a professora entende e tenta chamá-la de volta a realidade: "Será que ele te ama"? Mas podemos proceder a diferentes interpretações dessa ocorrência. Cri compreende um papel social, entende o significado socialmente partilhado de que carta e namoro são combinações perfeitamente possíveis. Entende e compartilha das práticas sociais de leitura e com o gesto indica sua leitura atenta, e para tudo isso ela se coloca no lugar do outro, assume o papel de quem registra e lê. Lê não só sua carta mas faz uma leitura de mundo, de papéis sociais. Relações são trabalhadas, assumidas, vivenciadas de maneira pertinente.

Ainda, aqui abre-se um filão interessante de indagação e de investigação: as relações entre abstração e imaginação/imaginário. Se a aluna abre possibilidades em seu universo imaginário, o

faz como qualquer outra adolescente de sua idade que torna-se namorada de um famoso artista. Entretanto, se isto é observado em deficientes mentais, atribui-se um problema à deficiência que todo o tempo se perde de uma lógica hierárquica e objetiva. Mas se a abstração tem sido considerada prioritariamente relacionada à complexificação lógica e conceitual, o que dizer do exercício da imaginação?

Em seu trabalho "Imaginacion y el arte en la infancia" (1987), Vygotsky coloca que "el cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es também un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos" (p.9). Para o autor o imaginário trabalha também com dados da realidade e a combinação destes elementos é que constitui o ato criador. Há um vínculo entre fantasia e realidade, a "fonte" da fantasia é a realidade do homem, sua experiência passada.

Vygotsky aponta ainda para a importância da atividade imaginária no desenvolvimento humano "convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose em relatos y descripciones ajenes lo que no experimentó personal y directamente" (p:20). A imaginação então permite que o indivíduo se afaste da experiência imediata, do que é concreto. Sendo assim, a atividade imaginária permite dizer que "Wag ama Cris", não a partir do absurdo, mas das relações e práticas sociais; experiências concretas que levam a combinações e criações em nível abstrato.

Dos apontamentos e análises esboçadas anteriormente temos procurado deixar cada vez mais à mostra o papel da escola e das práticas pedagógicas na discussão dos processos de funcionamento mental de sujeitos deficientes. Porque tem seu foco nas concepções de incapacidade de abstrair a escola não acena para estes alunos com um convite a participar do processo de partilha de conhecimentos e deslocam suas atividades para atividades muito mais motoras ou "práticas" como caracterizamos e neste sentido acaba criando cada vez mais a incapacidade.

Quando a Escola Especial fundamenta suas práticas numa posição de que primeiro tem que existir capacidade de abstração, memória ou outras, para realização de práticas como a da leitura por exemplo, ela nega ou diminui a possibilidade de que esta (e outras) aprendizagens

ocorram. Voltando aos pressupostos de Vygotsky entendemos que o autor chama a atenção da educação para olhar o processo de modo como produção cultural, social e histórica, como constituição atravessada pelo outro e como capacidade não só individual mas principalmente como elaboração possível nas relações. E neste caso, as relações de ensino tem um papel central de disparador de desenvolvimento das funções mentais superiores, e de acesso a instrumentos como a leitura e a escrita.

---

[i] A idéia de *forças compensatórias* começava a circular na psicologia da época (década de 20) postulando que "qualquer defeito gera estímulos para a formação de compensação" (p.5), lei esta que se aplica da mesma maneira ao desenvolvimento normal e ao "complicado". Mas é importante assinalar que Vygotsky discute um conceito de compensação distinto do conceito naturalista de Adler (1989) que trabalha com uma idéia "ingênua" de que a natureza da compensação é puramente orgânica, e não problematiza os processos compensatórios desencadeado nas relações sociais.

Referências Bibliográficas:

GÓES, M.C.R. (1994) O Psicólogo, a Deficiência e a Educação Especial: Relembrando as contribuições de L.S. Vygotsky, mímeo, XVII Colóquio Internacional de Psicologia Escolar, II Congresso Nacional de Psicologia Escolar: Campinas-SP.

SMOLKA, A.L.. (1991) A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma perspectiva Teórica e Um Esboço de Análise, Cadernos Cedes, no. 24, Papirus: Campinas-SP.

VYGOSTSKY, L.S. (1991) Pensamento e Linguagem, Martins Fontes: São Paulo.

_____ (1987) Imaginacion y el Arte en la Infancia, Hispanicas: Colonia del Carmen, México.

_____ (1997) Fundamentos de Defectologia - Obras Completas - Tomo Cinco, Editorial Pueblo y Educación: Playa, Ciudad de La Habana, Cuba.

COMPARTILHANDO A EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO DE MAUÁ

Cecília Akemi Ono
Edna Alavarsi
Eliana Carvalho Guirado
Márcia Maria Nascimento Baptista Duarte
(Departamento de Educação Especial)

O Departamento de Educação Especial do Município de Mauá, desde 1997, tem trabalhado a partir dos princípios que apontam para a Educação Inclusiva que, de acordo com os mais recentes documentos, leis e propostas de trabalho da área da educação, é o processo pelo qual todos os indivíduos independente de suas características pessoais, sociais e culturais, compartilham um mesmo espaço educacional, com concretas possibilidades do desenvolvimento de suas potencialidades.

Como sugerido nas linhas de ação da Declaração de Salamanca e a partir do processo histórico da Educação Especial do Município de Mauá, a proposta de inserção de alunos com deficiência está alicerçada pela prestação de serviços externos realizados pela equipe interdisciplinar do Departamento de Educação Especial, composta por assistente social, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, pedagogas, psicólogas e terapeutas ocupacionais. Esta equipe tem como objetivo constituir uma estrutura de apoio às escolas, aos alunos com deficiência e suas famílias, na qual os conhecimentos específicos possibilitem um melhor aproveitamento dos processos pedagógico e social, contribuindo para o desenvolvimento global do educando, assim para o efetivo exercício de sua cidadania.

Como estratégias são utilizadas duas linhas fundamentais: acompanhamento e assessoria.

O acompanhamento constitui-se na realização de atendimento terapêutico-educacional aos alunos egressos e suas famílias, com o objetivo de refletir sobre o processo de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, desmitificar a deficiência e proporcionar um ambiente facilitador/estimulador do desenvolvimento de habilidades específicas. São programados

encontros periódicos com os dirigentes e professores de “classe comum” que recebem os usuários do Departamento de Educação Especial, com o objetivo de enfatizar quanto às possibilidades do aluno com deficiência, seus processos de aprendizagem e seu desenvolvimento social e individual.

A assessoria constitui-se na realização de encontros com todos os profissionais da rede municipal de ensino de Mauá, com o objetivo de discutir e refletir sobre os aspectos ligados a compreensão dos alunos com deficiência, tendo em vista a Sociedade Inclusiva.

Este trabalho só está sendo realizado por estar articulado a valorização do fazer-pedagógico, a partir das necessidades específicas de cada aluno.

O COMPUTADOR COMO SUPORTE DE COMUNICAÇÃO – A ARTICULAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO EM PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Cândida Alvarenga Gonçalves Penna

Grupo de Estudos e Pesquisas em
Processos Cognitivos e Informática Educativa
(Mestrado em Educação / UCP – RJ)

AMBIENTES ESPECIAIS DE APRENDIZAGEM

> *" Tropeçamos com coisas que andam soltas, ou Deus nos manda, e aí criamos. Quem não tem amor ou imaginação não tropeça com as coisas: pisa nelas. Bem aventurados os humanos que, às vezes, tropeçamos. Bem-aventurados aqueles que, entre nós, conseguem identificar aquilo com que tropeçam."* *Ivan Izquierdo* (2)

Compor um ambiente especial de aprendizagem requer, sobretudo, um gesto de identificação. Identificação do perfil do educando, para possibilitar a oferta de um ensino diferenciado que se ajuste às peculiaridades de cada novo caso; identificação, por parte do portador de necessidades especiais, para com as atividades realizadas, já que essas atividades devem ser suficientemente significativas, a fim de que possam contribuir para a articulação, a fluência e uma conseqüente ampliação de seu entendimento de mundo.

A propósito, a intenção de proporcionar um ambiente que se caracterizasse como um espaço aberto à manifestação expressiva e, ao mesmo tempo, favorável para o desenvolvimento da escrita alfabética, foi uma constante no decorrer das interações que se verificaram durante o estudo de caso, objeto desta comunicação.

Os recursos possibilitados pela utilização do computador nesse ambiente contribuíram para o estabelecimento de uma situação de aprendizagem incidental na qual se considerou desejável que a situação educativa, sempre que possível, se configurasse a partir da iniciativa do portador de necessidades especiais.

Este espaço de ensino-aprendizagem recorreu ao Editor de Desenhos, num primeiro momento, para possibilitar a comunicação através de uma linguagem icônica. Posteriormente, pretendeu-se que a educanda reconhecesse a potencialidade da escrita alfabética, a partir de textos editados que reproduziam recortes de seu universo através dessa modalidade de registro.

Atualmente, constitui um espaço personalizado de ensino no qual se destaca o emprego do computador como uma ferramenta que é utilizada como interface para a comunicação entre mediadora e educanda. Essa comunicação que passa pelo suporte da tela, volta-se a insistir, é a base sobre a qual se elabora uma experiência que vem possibilitando ao sujeito deste estudo, doravante identificado como Telma, uma portadora de necessidades especiais, tomar consciência do caráter simbólico e da potencialidade espaço-temporal do sistema de registro da escrita alfabética.

O PROBLEMA E AS INTERROGAÇÕES

O problema que motivou este estudo foi o de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita alfabética em adulto portador de deficiência motora decorrente de paralisia cerebral, utilizando o computador como interface para comunicação.

A PARTICIPANTE DA PESQUISA

Telma, 37 anos de idade cronológica, internada pelo SUS, desde os 19 anos, em Clínica especializada no tratamento de Paralisia Cerebral. Um quadro clínico de "*quadriparesia atáxica* " complementa o diagnóstico de "*encefalopatia crônica infantil não evolutiva – Paralisia Cerebral* " (3).

A ataxia se manifesta visivelmente em sua marcha que, arrítmica, exige o apoio de corrimãos ou de terceiros para que a paciente se desloque pelas dependências da Clínica. Sua visão apresenta um pequeno déficit que foi detectado durante as sessões com o computador e, atualmente, é corrigido através do uso de lentes. Quanto à audição, é portadora de uma disacusia neurosensorial bilateral. Já a fala de Telma é afetada por

uma disartria atáxica que altera sua prosódia. Sua fala é escandida e nela se observa um prolongamento dos fonemas e do intervalo entre esses fonemas, o que compromete sensivelmente a decodificação de suas mensagens. Sua articulação é lenta e imprecisa. Registra-se uma imprecisão das consoantes, associada a uma distorção de vogais que ocorre de forma transitória. Se, por vezes, o fonema é pronunciado corretamente, de outras vezes pode ser distorcido, apresentando variações.

Há aproximadamente seis anos, freqüenta as atividades que se realizam na Escola Especial que funciona nas dependências da Clínica. Segundo declaração verbal da professora responsável pela Escola, passou por *"diversas tentativas de alfabetização*", mas não se adaptou aos programas propostos. Por este motivo, "*retorna*" sempre às atividades que preparam para a aquisição da linguagem escrita - colagens, desenhos e pinturas à base d'água. Em seu caderno, encontram-se atividades que reportam ao método de alfabetização tradicional.

AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES

Ao primeiro contato com o PAINTBRUSH, o Editor de Desenhos que acompanha o MS WINDOWS, verificou-se que interagia com suas representações como se fossem objetos. Escrevia seu prenome, mas a grafia de seu nome ainda não estava estabilizada. Reconhecia as vogais e, basicamente, as consoantes de seu prenome. Escrevia algarismos de 1 a 9 através de uma caligrafia satisfatória se considerado seu quadro clínico. Lia as frases acompanhando sua leitura com gestos que se dirigiam da direita para a esquerda. Para exemplificar, a amostra de uma escrita dessa ocasião - YTFOUUSS *(gosto de você).*

AS CONJETURAS

A BÁSICA

- Pessoa adulta, analfabeta, portadora de deficiência motora, disartria atáxica e disacusia decorrente de paralisia cerebral, pode se beneficiar do Editor de

Desenhos como interface de comunicação para, a partir de sua expressão gráfica livre, adquirir e desenvolver as habilidades da escrita alfabética?

... E AS DERIVADAS

- A abordagem instrumental contribui para que esse sujeito tome consciência de que a escrita alfabética é um veículo de comunicação e de registro favorecendo, assim, a internalização desse sistema ?

- A ativação randômica do universo lingüístico do alfabetizando atáxico é uma estratégia válida para que ele, significativamente, ingresse no mundo da lecto-escrita?

A PROPOSTA

AS DIRETRIZES

Em princípio, esta é uma proposta na qual se observam dois pressupostos que concorrem para o pleno desenvolvimento cognitivo – a contribuição dos artefatos culturais e a contribuição de outros seres humanos. O entendimento de que a aprendizagem simbólica é desenvolvida, predominantemente, através desses fatores é um aspecto que, como observa GARDNER (4), distingue BRUNER de SKINNER, PIAGET ou CHOMSKY. Parte-se ainda da idéia de que a aprendizagem simbólica é precedida pelas representações icônicas e estas, por sua vez, de uma fase mais inicial quando a aprendizagem se subordina à atividade do aprendiz – e no processo educativo estas manifestações devem ocorrer, preferencialmente, nesta gradação.

É o reconhecimento da aprendizagem como uma prática socialmente elaborada que remete à importância da mediação. CAGLIARI (5), ao discorrer sobre o processo de alfabetização, destaca o papel do mediador como aquele que mantém um canal de comunicação entre o aprendiz e o conhecimento – papel que não deve se limitar à aplicação de pacotes educacionais ou, simplesmente, à “contemplação“ das atividades realizadas pelo educando.

Esse entendimento vem ao encontro da idéia de que a formação do significado ocorre em situações contextualizadas, momento em que regras sintáticas podem ser aprendidas através da linguagem instrumental. Assim, "*o domínio inicial da linguagem pode vir quase que exclusivamente da participação na linguagem como um instrumento de comunicação*" (6). Por esta razão, as crianças produzem e compreendem as histórias muito antes de compreender as proposições lógicas piagetianas mais fundamentais. Mesmo porque, "*proposições lógicas são melhor compreendidas se embutidas numa história em andamento*."

Propõe-se, portanto, que durante as primeiras interações, o mediador faça aquilo que o educando não pode fazer sozinho – ou porque desconhece seus mecanismos, ou porque se encontra impossibilitado por suas limitações. De forma gradativa, o mediador cede o controle da situação, caracterizando o que BRUNER denomina "*consciência indireta*" ou "*empréstimo de consciência*". O aprendiz não permanece "*isolado*" para dominar o mundo, mas as tarefas se inserem em narrativas que passam por uma elaboração conjunta.

No decorrer dessas interações, o respeito pelo universo e pelas limitações do portador de deficiência deve ser uma constante. KUPFER (7), considera desejável que se ofereça ao portador de necessidades especiais uma possibilidade de estruturação, motivo pelo qual não recomenda o ensino instrucional por não facilitar a construção da subjetividade. A elaboração de um currículo especial para esses casos seria, em sua opinião, *uma proposta segregacionista*, porque, como observa, *estaríamos impondo restrições* ao portador de necessidades especiais.

Portanto, tendo como objetivo um atendimento diferenciado, as atividades de escrita, em sintonia com o alfabetizando, requerem que o mediador, num primeiro momento, adapte o nível de sua linguagem para manter um canal de comunicação com seu interlocutor. Este é um dos motivos pelos quais a utilização exclusiva de um material padronizado pode ser desaconselhada - por não acompanhar o ritmo, os interesses e o nível de concentração do portador de necessidades especiais. Mesmo porque, na interação com o portador de deficiência é desejável tomar como ponto de partida a comunicação já existente, sem modificá-la. Também *é desejável que se*

conheça a extensão do vocabulário do alfabetizando, e se evite emitir vocábulos que possam ser ininteligíveis para ele. CAMATS Y BASIL (8).

Sob esse aspecto reconhece-se, como SMOLKA (9), uma deficiência na alfabetização "tradicional", especialmente se utilizada com esses educandos, porque ela não se harmoniza com suas respectivas "leituras de mundo" e despreza o sentido e a significação do texto, já que nessa modalidade de alfabetização, o que se privilegia é o repasse de técnicas de decodificação. Se adotado o ponto de vista da construção do conhecimento, corre-se o risco de trabalhar demasiadamente o nível gráfico-sonoro e para um paciente portador de disartria esse pode não ser o melhor ponto de partida, mesmo porque, até para um falante mais habilidoso, a escrita não representa a fala, mas a palavra. Já na elaboração interativa, mais abrangente, o processo não se limita à codificação-decodificação ou à transcrição da fala. Busca-se o desenvolvimento a partir de um aspecto essencial - o desejo de ler e escrever, a fim de que o portador de deficiência venha a compreender e se fazer entender.

Quanto aos desenhos livres que elabora na tela, são a expressão de conexões criativas que não estão subordinadas à rigidez de modelos, mas representa o "seu mundo" e por isso a educanda sente-se mais confortável dentro de seus limites, de suas proporções. Essas proporções, como observa LOWNFELD (10), muitas das vezes "falsas", para o nosso olhar, revelam os diversos graus de importância que o educando atribui às suas realidades. Quando empresta colorido aos campos delimitados de suas imagens, Telma se envolve com sua produção que, intensa e divergente, não se subordina a modelos estereotipados. A propósito, suas representações não se repetem. Como lembra ARNHEIM (11), não se pode observar milhares de desenhos infantis sem deixar de revelar um assombro frente à inesgotável variedade de interpretações como as que ocorrem, e.g., na representação da figura humana. E se os desenhos não correspondem a uma simples imitação do real, mantêm uma estreita relação com o desenvolvimento intelectual e emocional que ocorrem no mundo de seus criadores. Os estágios de desenvolvimento do desenho são universais e podem receber classificações diversas. GARDNER (12) se refere a, no mínimo, dezessete maneiras básicas de se expressar através das linhas. MÈREDIEU (13) lembra da importância de se observar as formas e as estruturas, em lugar das configurações. DERDYK (14) menciona alguns momentos desta fase inicial do grafismo partindo dos movimentos circulares, das

linhas e do pontilhismo, passando pelas formas geométricas do círculo, do triângulo e do quadrado que se combinam para originar novas configurações.

Na verdade, se as imagens possibilitam tantas "leituras", elas também ocupam um papel importante na aprendizagem da escrita alfabética - o de lidar adequadamente com a transição natural entre a o desenho e a escrita. CAGLIARI (15) ressalta o "*valor inestimável*" dos desenhos livres em lugar dos tradicionais exercícios de prontidão quando discorre sobre a contribuição dessa atividade para o processo de alfabetização.

Assim, no decorrer de sessões interativas pretende-se que ocorra, paralelamente às atividades de desenho espontâneo, uma ativação aleatória do material lingüístico, o que para pacientes portadores de lesão cerebelar, como a do caso em tela, pode ser particularmente recomendável. Esta observação baseia-se no fato de que, na última década, evidências que se apoiam em neuro-imagens, levam a crer que o cerebelo, área do cérebro à qual se relaciona a ataxia da educanda deste estudo, não é responsável apenas pela coordenação motora, como se vem entendendo tradicionalmente. Acredita-se que lesões nesse órgão que, a propósito, é dotado de extrema plasticidade, atingem várias funções importantes, inclusive a cognição. Uma dessas funções, segundo COURCHESNE e seus colaboradores (16), seria ajudar o cérebro a se preparar para a antecipação de eventos, partindo do entendimento que a ativação cerebelar ocorreria mais intensamente, em resposta a informações mais imprevisíveis como, por exemplo, aquelas provocadas pelas seqüências randômicas (17).

Através da "leitura" possibilitada pelas neuro-imagens, pode-se ainda verificar que, durante a geração de verbos, ocorre uma ativação cerebelar muito maior do que no decorrer de uma simples repetição de substantivos. Essa última envolveria apenas os movimentos similares aos movimentos da fala. São fatos que levam a crer que pacientes com lesão cerebelar podem apresentar um desempenho deficitário quanto à geração de verbos (18), pois a ativação cerebelar é mais requisitada quando há um maior número de decisões a serem tomadas.

O DESENVOLVIMENTO

Em princípio, o que se pretendeu foi a ativação da comunicação básica da educanda através dos fatos e observações extraídos do seu cotidiano, já que sua linguagem apresentava um comprometimento considerável. E a interface do computador possibilitou um canal alternativo de comunicação para que se viesse alcançar, com maior facilidade, a expressão e a compreensão de seu mundo. Assim, já nas primeiras interações, estabeleceu-se uma comunicação através da sua expressão gráfica livre.

Para o portador de ataxia essa pode ser, também, uma oportunidade para organizar as alterações do tônus que prejudicam sua coordenação manual. O toque necessário para acionar o teclado, e.g., pode trazer benefícios para o controle do "tremor intencional". Típica do portador de ataxia essa é uma instabilidade que se manifesta quando o gesto está prestes a atingir seu alvo. O duplo '*click'*, necessário para acionar o mouse, se revela um excelente exercício para o controle da dificuldade encontrada pelo paciente atáxico para realizar movimentos rápidos e reiterados.

O desenvolvimento da expressão gráfica é, portanto, uma atividade que se recomenda nessas interações iniciais. Proporciona momentos de espontaneidade, libera a imaginação e, ao mesmo tempo, possibilita uma estimulação positiva quando o portador de deficiência percebe que seus gestos são capazes de produzir um efeito imediato e agradável; que seus gestos podem ser controlados para corresponder a uma representação consciente e social

Assim, logo nas primeiras sessões, a utilização do Editor de Desenhos além de ativar as representações icônicas, apresentou à alfabetizanda uma função para a escrita, já que essa se fez necessária para nomear e, posteriormente, armazenar os arquivos que acolhiam seus gestos projetados sobre a tela. Sem dúvida, o PAINTBRUSH, o Editor de Desenhos que vem sendo utilizado no decorrer das interações, é uma mídia flexível que proporciona fácil manuseio, correção imediata e efeitos visuais agradáveis. Quanto a esse último aspecto, nas sessões iniciais era muito freqüente surpreendê-la, após se expressar através da multiplicidade de suas cores, admirando o efeito final de sua obra. É uma ferramenta que favorece o tratamento das cores e das dimensões, possibilitando

que o produto seja permanentemente visualizado ou seja corrigido até que se obtenha a forma desejada. Se comparado aos meios convencionais, é provável que acelere a percepção para a figura-fundo através das linhas que delimitam os campos de cor. Pode ainda fornecer um valioso material para que se possa detectar a deficiência visual ou, possíveis disfunções neurológicas do portador de necessidades especiais através da distorção, da rotação das formas etc.

Quanto ao aspecto funcional ao lidar com o computador, a educanda apresentou alguma dificuldade para controlar a repetição dos caracteres nas primeiras interações, mas por volta da 20ª sessão o problema já havia sido controlado. No que se refere ao reconhecimento dos caracteres, foi muito difícil localizá-los nas sessões iniciais, pois utilizou-se um teclado convencional. Atualmente, já inicializa o programa e, através do respectivo ícone, "entra" no programa do desenho. O duplo "*click*" foi uma habilidade que surgiu bem recentemente, já que Telma encontrou grande dificuldade em realizar a tarefa, dificuldade essa que pode ser atribuída a alterações de ritmo que a impedem de imprimir maior celeridade aos seus movimentos.

Sempre que começa as sessões, o seu nível de rendimento para as atividades de escrita alfabética é melhor. Quando ele começa a declinar, propõe-se que realize um novo desenho. E Telma escolhe as cores, as formas e os temas. Após concluído seu desenho, "dita" uma história que, anteriormente, era integralmente editada por sua mediadora. Atualmente não só "dita" os seus textos, mas também já escreve algumas palavras. Assim, seu texto é escrito a "quatro mãos", sendo, posteriormente, utilizado para uma leitura plena de significação. São transcrições às quais atribui grande importância pois, se por acaso, for omitido algum elemento no decorrer de suas enumerações ela protesta e pede para fazer constar a palavra que estiver faltando.

OS RESULTADOS

Após a realização de cerca de 100 sessões interativas em que se utilizou o Editor de Desenhos como interface de comunicação, podem ser realizadas diferentes leituras da expressão gráfica de Telma como, por exemplo, as que se relacionam ao emprego das cores ou, ainda, ao delineamento das formas.

No que se refere às cores, o Editor de Desenhos tem a vantagem de disponibilizar uma variação que pode ser livremente escolhida pelo usuário. Durante a elaboração de seus desenhos, Telma utiliza livremente as cores e, através delas, expressa não apenas seu viés emocional mas também cognitivo. Este "encontro" com as cores parte da educanda, a quem é proporcionada inteira liberdade para compor suas associações.

Quanto às formas, verificou-se uma nítida evolução. Inicialmente, surgiram os movimentos circulares e as linhas (FIGURA 1). O pontilhismo (FIGURA 2) sucedeu esta fase em que os significados ainda se apresentavam muito confusos. Após fechar o traço do círculo, surgiu a imagem do primeiro rosto (FIGURA 3) que, associando círculos a triângulos e radiais, foi acompanhado da expressão " – Sou eu!". O aparecimento dos triângulos e dos quadrados, que refletem uma exigência maior sobre o controle motor, passaram a ser combinados em suas composições. Esses arquivos foram permeados por uma sucessão de desenhos que retrataram pessoas que participavam de seu mundo. Ganhando maior força de representação (FIGURA 4) essas imagens lidaram, por vezes, com o fenômeno dos desenhos "transparentes" (FIGURA 5) para, mais tarde, se associarem aos textos narrativos que, atualmente, são editados por Telma em conjunto com sua mediadora (FIGURA 6).

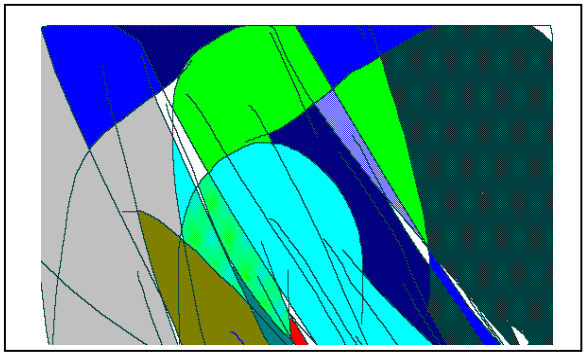


FIGURA 1 - GATO - (7ª sessão)

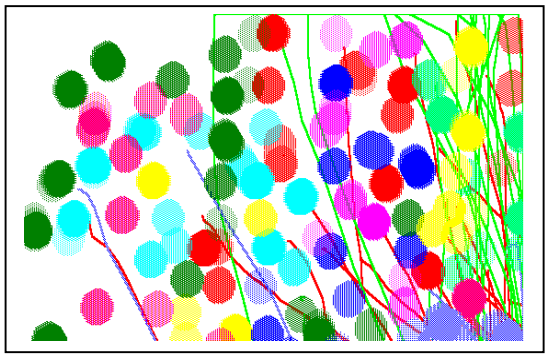
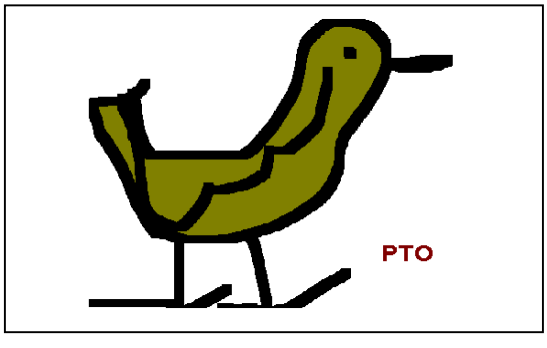


FIGURA 2 - NATAL (14ª sessão)

FIGURA 3 - TELMA (26ª sessão)

FIGURA 4 – PATO (51ª SESSÃO)



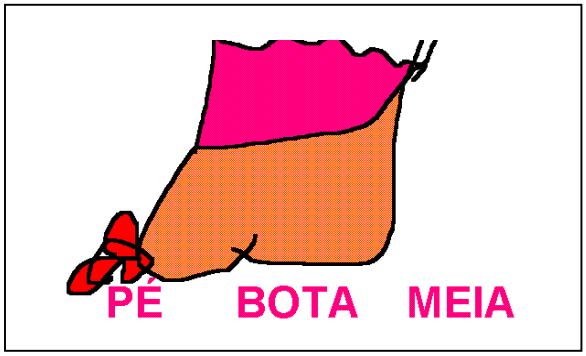


FIGURA 5 – BOTA (65ª sessão)

FIGURA 6 – MENINO (93ª sessão)

Suporte para a interação verbal, esses desenhos, cuja abstração até então portavam diversas significações possíveis, passam a incorporar uma correspondência mais direta com o mundo compartilhado e, pouco a pouco, se reorganizam para comunicar um significado. Tome-se como exemplo a representação da imagem do PEIXE, cuja evolução pode ser acompanhada, longitudinalmente, através de quatro momentos diversos:

FIGURA 7 - PEIXE (8ª sessão)

FIGURA 8 - PEIXE (16ª sessão)

FIGURA 9 – PEIXE (96ª sessão)

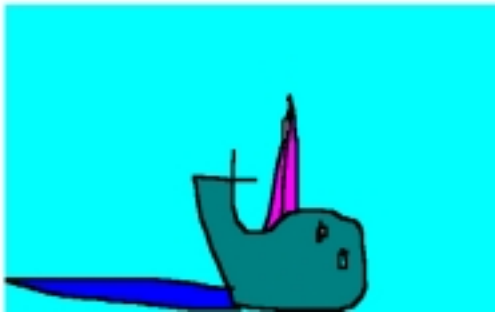


FIGURA 10 – PEIXE (100ª sessão)

No que se refere à extensão de seu vocabulário verificou-se, até o momento, o emprego de cerca de 218 substantivos e 54 verbos diferentes. Dentre os cinco substantivos que ocorreram com maior freqüência em seu discurso encontram-se: *menino/a* (33), *bola* (24), *boneco/a* (19), *flor* (12), *casa* (12) e *neném* (12). No que se refere aos verbos, os mais utilizados foram: *comer* (32), *pegar* (27), *cair* (26), *ser* (25) e *quebrar* (18). E se considerarmos essas palavras as portadoras de maior significação para a educanda expressar sua visão de mundo, esse levantamento pode ser utilizado para, nestes momentos iniciais, elaborar atividades de leitura e escrita.

Quanto aos verbos encontram-se, por vezes, repetidos com insistência no interior de suas frases, como se observa num dos textos produzidos no decorrer da 82ª sessão: *" - Ela viu levisao ela **comeu** bolo ela **comeu** queijo ela **comeu** doce ela **comeu** uva ela **comeu** maça ela **quebrou** cabeça **quebrou** nariz. "* Esse padrão detectado em seu discurso confirmaria as observações a que se reporta BARINAGA (*op.cit*, 1996) no que se refere ao desempenho deficitário dos verbos pelo paciente portador de lesão cerebelar ?

Mais recentemente, já por volta de 100 interações verifica-se que, por vezes, ocorre o reconhecimento de algumas palavras é até mesmo frases como "*Telma é bonita*", configuradas sobre a tela em branco. Relaciona com seu significado, algumas palavras mais freqüentemente utilizadas como CASA, MENINO, COMEU. Embora identifique e nomeie com rapidez e segurança as vogais, por vezes ainda se embaraça para empregar ou, até mesmo, discriminar consoantes como G/C, F/E, P/R, V/U.

Ao produzir sua escrita, se adotada a leitura de FERREIRO, já se percebe uma correspondência que flutua entre a escrita silábica e, embora mais raramente, a silábico-

alfabética. Numa das últimas interações, ao completar com a palavra UVA, uma lacuna durante uma atividade de escrita "a quatro mãos", exclamou logo a seguir: "-Faaaacioo!!" ...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das sessões realizadas optou-se, inicialmente, por desenvolver a expressão gráfica livre para, de forma gradativa, promover a transição para o simbolismo da escrita. Essa atividade permitiu o registro de avanços na produção de Telma, embora esses avanços tenham sido lentos, discretos e flutuantes.

Assim, à medida em que dispôs seus traços sobre a tela, a educanda não executou apenas uma atividade motora, mas construiu conceitos e, ao mesmo tempo, interagiu com a mediadora. E o que se desenvolveu não foi apenas sua capacidade para produzir as imagens. Mais do que a execução de um gesto expressivo, o que ocorreu quando compartilhou suas histórias através das imagens projetadas na tela foi o desenvolvimento da sua capacidade para negociar significados.

Atualmente, parece se interessar mais pelas atividades de escrita do que as de desenho, embora, por vezes, esses desenhos surpreendam pela beleza das formas, a riqueza das cores e a clareza de seu significado. Assim, a disartria da educanda vem encontrando, através do Editor de Desenhos, uma possibilidade de articulação ao expressar suas emoções. A evolução de seus traços supera expectativas, já que, segundo FRANCISQUETTI (19), ***"alguns pacientes nunca chegam a alcançar formas estruturadas".*** E as sessões prosseguem, confirmando os avanços que, embora discretos, podem ser verificados através dos arquivos que ela continua produzindo.

Finalmente, acredita-se que esse crescimento está sendo alcançado, em grande parte, devido à disponibilidade de uma interface que facilita o acesso progressivo do pensamento mais concreto a conceitos mais abstratos. Ativa-se, assim, a percepção para a escrita alfabética sem, contudo, desconhecer ou menosprezar a sucessão de seu desenvolvimento, mesmo porque, "*é ocioso tentar fazê-lo pela apresentação de explicações formais distantes de sua maneira de pensar*" BRUNER (20). E já que

desenvolvemos sistemas paralelos para processar informações, o Editor de Desenhos pode ser utilizado como um instrumento para respeitar a seqüência e, ao mesmo tempo, acelerar a aquisição desses sistemas.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARINAGA, M. The Cerebellum: Movement Coordinator or Much More? *Science* 272: (482-483), April, 1996.

2. IZQUIERDO, I. A imaginação, a eternidade e seus jogos. *Folha de S. Paulo* 1-3. 14 de julho de 1996.

3. DUARTE, L.F. *Laudo médico – diagnóstico e quadro clínico*. Petrópolis: Clínica de Paralisia Cerebral Dr. Júlio Pinto Duarte, 1998.

4. GARDNER, H. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

5. MASSINI-CAGLIARI, G . *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, S. Paulo: Mercado das Letras, ALB, 1999.

6. BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

7. KUPFER, M.C. *A educação especial e a leitura para o mundo. O curriculum*. Campinas: 11º COLE, 15 de julho de 1997.

8. CAMATS, E. & BASIL, C. Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños com discapacidad motora y pluridefiencia. in *Lenguaje y comunicación en personas com necesidades especiales*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1997.

9. SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo, Cortez Editora, 1993.

10. LOWENFELD. V *A criança e sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

11. ARNHEIM, R *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba, 1971.

12. GARDNER, H. *A arte e o desenvolvimento humano – um estudo psicológico e artístico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

13. MÈREDIEU. F. *O Desenho Infantil*. São Paulo. Editora Cultrix, 1999.

14. DERDYK, E. *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

15. CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu* . S. Paulo: Editora Scipione, 1999.

16. COURCHESNE *ET ALII*. Atentional Activation of the Cerebellum Independent of Motor Involvement. *Science* 275: (1940-1943), March 1997.

17. *"As would be predicted by this hypothesis, cerebellar activation has been reported to be highest in the early stages of learning novel information, responses or skills, or when nonmotor and motor sequences of information that are difficult to predict (such as the random sequences used in our experiment) must be processed*" COURCHESNE, *op.cit*.p.1942.

18. *"Brain imaging studies by Steve Petersen et alii in Washington University showed that the cerebellum is activated during cognitive tasks such as the verb generation task, in which a person is shown a noun and asked to come up with a verb related to the noun. In contrast, if the subject was asked simply to repeat the noun, which envolves similar speaking movements, the cerebellum was less active.*" (BARINAGA, *op. cit*. p. 482)

19. FRANCISQUETTI, A. A arte reabilitação como meio de expressão *in* FERRARETTO E SOUZA (orgs.)*Como tratamos a paralisia cerebral*. São Paulo: Escritório Editorial, 1997.

20. BRUNER, J. *O processo da Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

LINGUAGENS VERBO-VISUAIS NOS/DOS DIFERENTES IGUAIS

Maria Suzett Biembengut Santade
Doutoranda/UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

A escola popular recebe alunos de diferentes estratos socioculturais e econômicos. Com isto a diversidade lingüística na escola mapeia o mosaico educacional, causando conflitos no processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. As crianças e os jovens diferem não só de um para outro na mesma sala de aula como também são diferentes quanto às capacidades e incapacidades em si.

Muitas crianças chegam à escola com sua capacidade cognitiva limitada (deficiência leve), porém não são atendidas individualmente, causando bloqueios no processo da aprendizagem no percurso escolar. Com a aprovação por aceleração hoje feita nas escolas públicas, muitas vezes tais crianças passam por nós sem tampouco depararmos com essa diferença.

É claro que, se o diagnóstico sobre o processo cognitivo da criança fosse feito mais objetivo dentro das escolas, poder-se-ia chegar ao diagnóstico subjetivo feito pelos educadores. Assim, os pais poderiam ficar mais informados sobre suas crianças para tomarem as precauções ligeiras no atendimento neuro-psico-pedagógico especializado. Outras providências também necessárias poderiam ser seguidas, como: os pais examinarem os registros educacionais de seu filho; buscarem a avaliação específica e escalonada do progresso pedagógico da criança; estarem constante e continuamente na escola, integrando-se, comprometidos com os membros e profissionais da escola na formação comum e especial de seu filho.

Quando uma escola não se compromete em atender as necessidades de seus alunos, acaba procedendo de forma irresponsável na aprendizagem dos mesmos. E no caso de crianças as quais não acompanham com facilidade o conteúdo da escola, o processo educacional já está falho. Quando há fatores consistentes na escola identificados como superiores na educação dos alunos, observam-se as habilidades básicas dominadas por eles. Também os alunos são motivados e encorajados no processo-aprendizagem e tudo é organizado para que isso aconteça numa empatia dinâmica entre professores e alunos. Os pais também passam a interessar-se nesse processo, ficando cada vez mais perto dos filhos na escola e alfabetizando-se no programa comum para acompanharem seus filhos às necessidades deles.

Na Educação Comum como na Especial há o desalinho da aprendizagem dos currículos em relação às diferenças individuais, pois "nem todas as crianças aprendem e desenvolvem-se no mesmo ritmo, reagem emocionalmente do mesmo modo, e vêem e ouvem igualmente bem", como afirmam Kirk e Gallagher[1] (1996:33). Fazendo o contraste entre as crianças com deficiências e as típicas normais, observamos o erro pedagógico em legitimar um só programa para todos. Há também a problemática de um mesmo professor "dar conta" da classe toda (em média com 40 alunos) e de todas as diferenças. Isso sem contar com aquele professor de 5ª série em diante o qual completa sua jornada com muitas classes e acaba não aprendendo nem o nome dos alunos. Assim

de maneira homogênea passa o conteúdo programático, assustando-se depois com os resultados das avaliações as quais mapeiam a diferença entre alunos no processo cognitivo.

Sendo assim, preocupo-me com as diferenças intra-individuais e inter-individuais dos educandos, fazendo-me questionar após avaliação sobre o porquê das diferenças. Confirmam Kirk e Gallagher que "até mesmo dentro de um grupo chamado normal ou de crianças típicas, duas crianças jamais têm a mesma constelação de diferenças. Mas há diferenças menores que são aceitas como 'normais' pois uma elevada porcentagem da população difere nesse ponto" (1996:31-34).

Vimos nos trabalhos feitos com crianças normais na escola pública EEPSG "Padre Longino Vastbinder" o quanto ficou fácil ensinar o processo lingüístico através dos desenhos acoplados à linguagem verbalizada[2]. Dessa forma, cada criança participava na concretude do conteúdo programático através de seus próprios desenhos. Nos processos codificado e decodificado o desenho, a ilustração, os diagramas esclareciam a abstração da linguagem verbalizada. Assim também cada criança mostrava sua diferença de compreensão do conteúdo e chegava a codificar em diferentes imagens o mesmo assunto na mesma aula.

A busca da compreensão das crianças excepcionais nas suas diferenças, faz-me crescer como professora da escola popular e nos contextos educacionais que acontecem na escola dos excepcionais passam a ajudar-me, na Educação Comum, no entendimento do processo cognitivo das crianças. Valendo da afirmação de que "todas as crianças têm direito à educação", julgo necessária a formação especializada do educador na orientação pedagógica nas escolas comuns e especiais. Para isso precisamos conhecer, no cotidiano, a ação pedagógica dessas escolas e participar no processo educacional das crianças diferentes e iguais.

Na preocupação dessas condições diferenciadas das crianças não-excepcionais, busco compreender os princípios histórico-filosóficos da Educação dos Excepcionais, principalmente na ação pedagógica dos profissionais-atuantes na APAE de Mogi Guaçu. Sinto que a sociedade como um todo não sabe como a criança excepcional chega a essa escola e como ela é atendida para aprender até os limites de sua capacidade.

_____

[1] KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. Trad. Marilia Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

[2] SANTADE, Maria Suzett B. **Oralidade e Escrita dos Esquecidos numa Gramaticalidade Visual**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, PUC-CAMPINAS, 1998.

Linguagens verbo-visuais nos/dos diferentes iguais

A escolha da APAE de Mogi Guaçu como centro da pesquisa surgiu há alguns anos quando nós, alunos e professores da Escola Comum, fomos contemplar uma exposição de desenhos das crianças excepcionais. O que nos chamou mais atenção foram os desenhos expressionistas e impressionistas das crianças deficientes. A linguagem verbalizada quando decodificada e codificada

nos significantes emerge seu(s) significado(s), representando imagens, idéias, conceitos. É claro que "cada indivíduo é um ser único com características, com uma história de vida influenciada pelos diversos momentos", como afirma Almeida (1996:27). E nos excepcionais a individualidade é mais marcada, pois cada um tem sua compreensão de mundo de acordo com o grau de sua deficiência.

O que marca nessa diferença é a linguagem seja ela verbalizada ou não-verbalizada. Através da linguagem pode-se chegar à compreensão do estágio cognitivo que o ser deficiente encontra-se. Em "Antropólogo em Marte" de Oliver Sacks, os pacientes apresentavam suas deficiências numa gama de características especiais. E o que se nota no texto é que cada ser tentava representar o seu mundo através de sensações-perceptivas, sendo uns mais visuais, outros mais audíveis, etc.. Na deficiência visual, o paciente desenvolvia outras percepções como audíveis, olfativas na tentativa de compensar-se na sua integridade cognitiva. Já o deficiente auditivo compensava-se através dos gestos, da mímica, da fala através da labialização, instigando a sua percepção visual. Porém, sabemos que todos os deficientes acabam precisando mais da educação especializada bem cedo na vida para não ficarem comprometidos na educação como um todo.

Para serem compreendidas as deficiências lingüísticas dos alunos educáveis na APAE, é preciso acompanhar o processo de aprendizagem comunicativo desde as estimulações precoces até os treinamentos neuro-psico-motores para enfim o deficiente chegar à linguagem escrita. Antes da escrita há a prática da linguagem comum para o deficiente integrar-se socialmente.

Como a criança aprende a linguagem verbalizada? Como os conceitos são absorvidos pelo excepcional? Quando o ser humano não consegue processar a comunicação dentro da normalidade, torna-se discriminado. Basta que uma pessoa tenha problema de gagueira, fala "fanhosa", "língua presa", para sofrer conflitos em seus relacionamentos sociais.

O desenvolvimento atrasado da linguagem se manifesta em deficiências no uso do vocabulário e estruturas lógicas gramaticais. Essa dificuldade em transmitir com lógica o pensamento através da linguagem, atrapalha o envolvimento da criança na sociedade. Quando a criança é diagnosticada precocemente e encaminhada para um exame da fala, da audição ou da linguagem, a família e os professores terão um histórico de informações para o melhor trabalho pedagógico. Assim, diagnósticos feitos como avaliação intelectual, auditiva, do distúrbio de fala, atraso na linguagem, desenvolvimento atrasado da fala, fissura no palato, etc., mapeiam caminhos diversos no processo de comunicação. Afirmam Kirk e Gallagher (1996:284) que "na área da comunicação,

assim como na de deficiência mental, de problemas comportamentais e de distúrbios de aprendizagem, parece ser difícil se traçar uma linha divisória entre os problemas leves, dignos de certa atenção por parte da escola, e os suficientemente sérios a ponto de justificarem gastos com grandes serviços profissionais ou de educação especial".

O trabalho contínuo feito nos processos necessários para a produção do som são respiração, fonação, ressonância e articulação. Quando as crianças especiais apresentam seqüelas no produto fala, a escrita dos "educáveis" acontece fragmentada segundo as regras lingüísticas. Mesmo nas crianças "normais", os distúrbios de articulação provocam seqüelas concomitantemente na oralidade/escrita. Os problemas da fala envolvem a expressão incorreta do som, mas a causa desses problemas acontece porque a recepção auditiva está comprometida. Quando a criança tem dificuldade para ouvir as suas próprias palavras, obviamente apresentará distúrbios na fala e claramente na escrita. "A compreensão da linguagem precede a fala significativa", afirmam Kirk e Gallagher (1996:301). No processo de associação entre sons ou seqüências de sons a objetos ou situações específicas, a criança aprende a associar os símbolos à palavra. Quando a criança apresenta dificuldade nessa associação, acaba não progredindo no desempenho da linguagem e claramente fica comprometida no aprendizado. Algumas das causas do atraso da fala e linguagem incluem perda auditiva, deficiência mental, problemas de comportamento e privação ambiental, conforme afirmam Kirk e Gallagher (1996:302:3). Cada criança é um caso diferenciado, e cada patologia rastreia um acompanhamento específico na ajuda do aprendizado lingüístico.

Mesmo havendo profissionais específicos de cada tipo de distúrbio da linguagem na escola especial, nada substitui o acompanhamento dos pais e professores no dia-a-dia na integração da criança excepcional à sociedade. O acompanhamento contínuo dos pais juntamente com os profissionais da instituição facilita o desempenho educacional nessa criança.

Observamos que, no trabalho pedagógico contínuo, diversas crianças participam de atividades que exigem níveis sofisticados de comunicação como atividades dramáticas, atividades musicais, atividades esportivas na troca de compreensão lingüística na competição, etc.. Desde os primeiros sinais de comunicação como o choro, o balbucio, os sons isolados de palavras ou sentenças, etc., apresenta-se o caminho normal da aquisição da habilidade de usar a linguagem. Quando tais sinais apresentam tardios ou não, a criança bem encaminhada a centros especializados poderá desenvolver a comunicação para se chegar a classes especiais até ser integrada a escola

comum no caso dos “educáveis”. As origens dos problemas de comunicação ainda é um mistério, embora com diferentes sucessos a cada caso. A prática e a experiência clínicas têm aberto caminho para uma série de abordagens terapêuticas bem-sucedidas. Há uma literatura científica, diagnosticando as várias anomalias e projetos avançados na pesquisa delas. Porém, o pedagógico apresenta-se tímido ainda para os educadores.

Nestes últimos vinte e cinco anos há um desempenho forte na educação do excepcional através de recursos individualizados. Os avanços tecnológicos também têm revolucionado os diagnósticos mais eficazes na leitura das deficiências. No entanto, a “alfabetização” sobre a deficiência no plano pedagógico tem um percurso enorme a ser percorrido. Depende de mudanças de comportamento da sociedade como um todo na aceitação da criança diferente no grupo dos iguais (normais) para que ela se desenvolva na interação com as outras crianças. A família tem função primordial em quebrar os preconceitos da sociedade, levando suas crianças a situações comuns para que elas decodifiquem o mundo, absorvam os múltilplos ambientes, acrescentando mais no mundo das idéias, das imagens, dos conceitos.

Havendo profissionais treinados nas escolas comuns, maior será a integração da criança “educável” a essas instituições. A aceitação não deve acontecer de forma emocional apenas, mas através de uma programação eficaz e procedimentos positivos no desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Não bastam leis sobre a Educação Especial se não houver condições de trabalho para tanto. Assim afirmam Kirk e Gallagher (1996: 463) que “temos muito para aprender a respeito do planejamento ambiental e do tipo específico de ensino e currículo que capacitarão o profissional a ensinar com um grau elevado de competência, tirando, conseqüentemente, o maior proveito possível das oportunidades criadas por ações judiciais e legislativas”.

Este trabalho justifica-se na pedagogia oculta que acontece no cotidiano e que não é relatada para “educar” ou “alfabetizar” a sociedade no processo de integração do excepcional. Clarear o não-dito, desmitificar o diferente igual, faz parte deste trabalho. O porquê de não conhecer o que acontece dentro da instituição APAE já espelha o preconceito ou a ignorância de toda a sociedade. Fazer emergir o universo pedagógico no processo da alfabetização da criança especial, é criar mais condições favoráveis na integração dela à Escola Comum como reza de Lei de Diretrizes e Bases de dezembro/96 sobre a Educação Especial.

No trabalho feito sobre o processo lingüístico das crianças normais da escola pesquisada na Dissertação de Mestrado, adaptamos o ensino do desenho, das imagens, dos diagramas às linguagens oral e escrita também de Jefferson, deficiente-auditivo, e vimos o quanto devemos aprender sobre as anomalias para não "queimarmos" as etapas cognitivas dos alunos especiais. A escola apenas aceita matrículas de alunos deficientes sem tampouco criar condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento cognitivo, incomoda-me. "A integração de crianças excepcionais na corrente da sociedade tem ajudado a enfatizar a necessidade de cooperação entre os profissionais de educação especial e de educação comum", afirmam Kirk e Gallagher (1996:464). Porém, sentimos trabalhos excelentes ilhados sem um contínuo pedagógico alastrado a toda a sociedade num só compromisso.

A sociedade só participa quando é chamada a trabalhos filantrópicos como há pouco tempo foram mostrados pela mídia do Brasil na arrecadação de dinheiro. Nesse momento, apresentaram-se trabalhos feitos ao excepcional colocados pela mídia num só dia e depois tudo foi esquecido. A sociedade deve envolver-se no plano educacional de todos os cidadãos sem distinção e/ou discriminação para que todo o objetivo da legislação aconteça.

O processo de aquisição lingüística, com a ajuda das fonoaudiólogas, a estimulação precoce para o desenvolvimento da coordenação neuro-motora, o treinamento fisioterapêutico e fisiopsicológico, são observados e analisados para chegarmos à sistematização dos processos de alfabetização verbo-visual da criança especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cleuza Maria de. *Educação Física: indispensável para os excluídos*. Dissertação de mestrado, PUCCAMP, 1996.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *A Era da Consciência*. São Paulo: Peirópolis, 1997.

EDLER CARVALHO, Rosita. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FERREIRO, Emilia. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (52:7-17), 1985.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.

KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. *Educação da Criança Excepcional*. Trad. Marilia Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: 1ª Queiroz LTDA, 1984.

SACKS, Oliver W. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. *Gramaticalidade Visual em Sala de Aula*. Mogi Guaçu, SP:FIMI, 1996. (digitado)

SANTADE, Maria Suzett B. *Oralidade e Escrita dos Esquecidos numa Gramaticalidade Visual*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, PUC-CAMPINAS, 1998.

O IMPACTO DA AFASIA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Ana Paula de Oliveira Santana (Unicamp)

1. Introdução

Nas afasias ocorrem tanto alterações de linguagem oral quanto de escrita, não porque a escrita seja uma derivação da fala, e sim porque as modalidades de linguagem estão relacionadas entre si. Conseqüentemente, ocorrem mudanças tanto na relação entre a oralidade e a escrita, como na relação do próprio sujeito com a sua escrita em particular e com a linguagem em geral.

A afasia, dessa forma, acaba por explicitar as diferenças e semelhanças entre os modos de produção de uma linguagem e outra. Em alguns momentos, o sujeito parte da fala para a escrita e, em outros, da escrita para a fala. Isso quer dizer que a relação da fala com a escrita não é sempre a mesma. Em outras palavras, a "grande divisa" entre oralidade e escrita não se justifica, muito pelo contrário, o que existe é uma interdependência entre elas, tanto com relação a aspectos lingüísticos como cognitivos.

Desta forma, a escrita é multifuncional para alguns sujeitos, ou seja, num momento o afásico usa a escrita para falar, no outro, usa a escrita no lugar da fala, noutros, ainda, toma a escrita em suas especificidades. Em alguns sujeitos, a escrita apresenta-se mais expandida que a fala, em outros, a fala é mais expandida que a escrita. Não existe uma sobreposição de "problemas" de linguagem. Há, sim, sujeitos que, pelas diferenças de produção da oralidade e da escrita, saem-se melhor numa modalidade que em outra (Santana, 1999).

O sujeito afásico também lança mão de mecanismos alternativos, que muitas vezes não são utilizados por sujeitos não afásicos, como o uso do gesto da escrita - para iniciar um "*prompting escrito*[1]*"* - o que não ocorre apenas com sujeitos de alto grau de letramento, mas também em sujeitos que não têm hábitos "ideais" de leitura e de escrita. E isso se dá porque os sujeitos fazem parte de uma sociedade letrada e são "influenciados" por ela, quer eles queiram ou não, quer eles sejam afásicos ou não.

Neste trabalho procuro discutir o impacto da afasia na vida dos sujeitos afásicos, mais especificamente as novas relações que o sujeito estabelece com sua linguagem escrita. Analisarei estas questões a partir de uma perspectiva discursiva na qual se leva e conta aspectos que estão presentes na

relação do sujeito com a sua linguagem e na construção conjunta desse trabalho, já que esta é uma prática discursiva e, portando, dialógica, interativa e com uma função social. Os dados que utilizarei foram coletados de entrevistas individuais com os sujeitos afásicos e de sessões de grupo ocorridas no Centro de Convivência de Afásicos (CCA)[2].

2. O impacto da afasia na linguagem escrita

O "impacto" da afasia na vida dos sujeitos afásicos faz com que se estabeleça novas relações do sujeito com sua linguagem, de um sujeito que era "eficiente" na fala e na escrita e que passa a ser um sujeito afásico. O que se observa é que a tradição escolar (e gramatical), além de uma certa idéia do que seja escrever bem (sem erros) e falar bem (com fluência), acabam por aumentar a depreciação que os sujeitos fazem de seus atos de linguagem.

Uma vez que a nossa sociedade valoriza os atos de escrita e de leitura, os afásicos não fogem à regra e assumem, muitas vezes, uma posição semelhante a dos analfabetos diante do "poder" que o código escrito representa. Os efeitos do não saber ler e escrever estão presentes em seu discurso: "*mas a gente não tem a responsabilidade porque a gente... na cabeça... a gente escreve aqui, mas amanhã já num sabe mais"; "Você lê mas você num tem o sentido que a frase tem"; "Eu não sei assimilar"; "Eu penso direitinho a carta... Eu tinha que escrever conforme eu penso... Pensa uma coisa, fala outra e escreve outra"* .

Apresentarei alguns dados de sujeitos afásicos para discutir melhor estas questões[3].

O dado a seguir é de MS, um senhor de 65 anos de idade, funcionário aposentado do DETRAN, com escolaridade básica (até a quinta série do primeiro grau).

(1) 11/11/98

MS comenta sobre suas dificuldades com a escrita e leitura.

MS: Cheque eu num faço. Cheque eu num faço. Vou fazer. Vou fazer porque é complicado, viu? Quando tem derrame, menina, é complicado! A M faz tudo. O caderno, a letra feia. E a gente não tem como começar. M, como é a palavra? Como? Ela falava, falava pra mim ler. Agora escreve... Assim. Às vezes eu escrevo.

Iap: E para ler, Sr...Sr. MS... Hoje o Sr. tá lendo alguma coisa?

MS: Nada. Às vezes. Às vezes uma notícia, às vezes curtinha, né? Curtinha. Às vezes falo... Mas às vezes... Mas eu num sabo... Aliás, eu num sabe se tá certa. Você. Como você. É! Lê a coisa mas a gente num sabe se tá certa.

Nesse episódio, fica evidente que MS tem plena consciência do problema da afasia em seu aspecto social (*...quando tem derrame, menina, é complicado*). A impossibilidade para MS de realizar atividades com a escrita de função social (*Cheque eu num faço.*) faz com que ele tenha uma representação da escrita além de uma ação prática (na escola, no trabalho). Essa representação parece se dar de forma subjetiva nos sujeitos, já que para alguns, a função da escrita é estritamente uma prática instrumental de trabalho.

Outro ponto a ressaltar é que MS parece dizer: *Eu leio, mas não como você. Eu não sei se está certo, você sabe"*. É interessante notar que encontramos no (semi)analfabeto esta mesma postura em relação ao alfabetizado, ou seja, precisa do outro, do que sabe ler, daquele que é capaz de "julgar" sua competência diante da escrita.

Vejamos abaixo mais um dado de MS e um de EF.

EF, um sujeito de 68 anos, advogado. A sua produção oral restringe-se à emissão de palavras isoladas, apresentando um estilo que pode ser chamado de "telegráfico". Freqüentemente EF recorre à escrita como um apoio para comunicar o que deseja, ou, às vezes, para dar a entender os sentidos que produz ao falar.

(2) 06/05/98

Durante a entrevista, EF comenta suas dificuldades relacionadas com a leitura e com a escrita.

Iap: (...) Mas se o Sr. diz que lê bem fazendo leitura silenciosa, por que o Sr. não lê ainda revistas?

EF: Ah... //*aponta para a garganta*//.

Iap: Não! Mas, falar é uma coisa.... mas para ler...

EF: Per::di o gos::to // *vocalizando silabicamente*//.

Iap: Ah... O Sr. perdeu o gosto para ler? Que pena, né, Sr. EF, porque é tão bom ler... *//a investigadora fala um pouco sobre a leitura, sobre os assuntos que EF poderia ler e que poderiam ser interessantes para ele; após isto Iap indaga*//.

Iap: Perdeu o gosto para ler?

EF: Ah. //*afirmando e fazendo um gesto de "mais ou menos" com a mão*//.

Iap: E para escrever também?
EF: Ah. //*afirmando*//.

(3) 11/11/98
MS comenta sobre seu *hobby* preferido.
MS: Olha, se, se eu, se eu pudesse... Eu, hobby... Eu passeava, né? Só que...
Iap: Ah! O Sr. gosta?
MS: Mas eu, mas eu não posso falar. E agora pelo menos que... Eu... sem... sem... sem escrever. Por causa das cidades. É num... Se eu não escrever, num passeia porque eu não posso fazer isso daí. A cidade estranha, se eu não escrever... Eu não posso.

Primeiramente é importante ressaltar que durante a entrevista MS comentou que sua leitura antes da afasia era pouco freqüente e quando foi perguntado o motivo, respondeu: "*perdi o incentivo para ler"* (já que teve que parar de estudar para trabalhar). Fazendo agora uma análise comparativa sobre a fala de MS antes da afasia e a de EF sobre a leitura após a afasia - *perdi o gosto para ler* - estas afirmações não podem ser analisadas da mesma forma. O primeiro sujeito não teve a oportunidade de estudar além do primário, mas mesmo assim reconhece o valor social da escrita quando afirma que é imprescindível para ele ler placas, saber escrever cheques e que não pode ir a uma cidade estranha sozinho, já que não consegue mais ler. Já o segundo sujeito, apesar de seu alto grau de letramento - ele é advogado - nega toda a leitura e a escrita que está ao seu redor e mesmo lendo e escrevendo continuamente (o detalhe é que ele se comunica mais através da escrita) afirma que após a afasia não lê nem escreve mais.

Ora, o impacto da afasia sobre cada um vai depender de como estão representadas a escrita e a leitura em suas vidas. Para o primeiro sujeito, que quase não tinha hábito de leitura, escrever cheques e ler placas é considerado leitura e escrita; já para o segundo, que lia livros de direito e escrevia petições, escrever *para falar* ou ler folhetos de propaganda não é leitura. As práticas letradas são determinadas pelo contexto social.

O dado a seguir é de SI, uma mulher nissei, de 57 anos. Seu grau de escolaridade é básico (até a quarta série do primeiro grau). Ela trabalhou na roça durante quase toda a sua vida. Seus hábitos de leitura anteriores à afasia eram reduzidos (levando-se em conta um leitor "ideal"). Após o AVC ela diz que não lê nem escreve mais nada.

(4) 10/06/98

Durante a entrevista, a investigadora pergunta à SI sobre seus hábitos de leitura

Iap: E agora, dona SI, o que que a Sra. tem costume de ler?

SI: Ah! Nada.

Iap: Nada?

SI: Depois que eu fiquei doente, né? Eu não sei mais ler.

Iap: A Sra. sabia ler antes e agora não sabe mais?

SI: Não. Esqueci tudo.

Iap: Não lê nada?

SI: Nada, nada. Esqueci tudo, tudo, tudo. Eu lembro o nome, só. SI. *//escreve o nome na mesa com o dedo enquanto fala//.*

Neste episódio vê-se que a capacidade de assinar o nome não significa saber ler ou escrever (como significava para os analfabetos há algum tempo atrás). Pelo contrário, neste caso, saber escrever só o nome parece representar perdas (só sei agora assinar o nome) e não ganhos (já sei assinar o nome). Fica claro que os sujeitos afásicos não são sujeitos analfabetos apesar de se identificarem com a "cobrança" social que exige a dominação de um código escrito. Essa cobrança, nas afasias, vem acompanhada da desvalorização do sujeito, do que ele era (um escritor)[4] e do que ele passa a ser (um escritor que não escreve mais).

Vê-se, no caso de SI, uma depreciação de seus atos de leitura. SI não tinha o hábito de ler antes da afasia. Agora, devido as atividades no CCA (leitura de jornais, anotações na agenda) a leitura e a escrita passam a ser importantes. Atualmente sempre leva notícias escritas para o CCA e as lê, mesmo que, para ela, isso não seja leitura (*Depois que eu fiquei doente, né? Eu não sei mais ler).*

Com isso, fica evidente que as mudanças provocadas pela afasia revelam um sujeito que era eficiente na fala e na escrita e que agora passa a ser um sujeito afásico, sem a eficiência anterior. Isto provoca, de certa forma, um conflito que se estabelece entre um sujeito que é leitor e que não consegue ler, um sujeito dividido (*eu escrevo mas não escrevo nada*), um sujeito que se baseia numa concepção normatizante que impede que ele reconheça suas práticas de escrita como aquilo que elas de fato são: escrita.

5)Dados do dia 11/11/98

MS comenta sobre suas dificuldades na fala, na escrita e na leitura.

Iap: Agora, para falar? O Sr. tem dificuldade, né? Quais são as dificuldades que o Sr. acha que tem?

MS: Como bem... “Bom dia” eu sei falar. “Boa tarde” eu sei falar. É...Cumprimento eu sei falar, né? Aí o vizinho passa: “Bom dia”, “Bom dia”. “Esse cara não tem derrame, num tem derrame”. Agora... as palavras não sei mais...

Iap: (...) O Sr. Acha... O que que mudou? A escrita do Sr. reduziu? Mudou muito?

MS: Menina, eu não sei nada!

Iap: Nem para ler? Para ler é melhor que escrever? O que que o Sr. acha que é pior?

MS: Tudo, tudo, tudo. Não tá bom nada.

Iap: Só pra falar que melhorou?

MS: Eu, eu também, também não falo.

Iap: A gente tá conversando há um tempão, Sr. MS, como é que o Sr. não fala?

MS: Falo, mas não é, não é, não é, não é, uma fala, uma fala, que a gente... Todo mundo tem, faz.

Os comentários de MS refletem a imagem que ele acredita que o interlocutor faça ou poderia fazer dele. É como se ele dissesse: *quem me escuta falar Bom dia não pode imaginar que eu tenho derrame*. Ele demonstra, em seu discurso, outros discursos, outras formulações sobre a competência e sobre a imagem que ele faz dele mesmo, como uma pessoa *desabilitada*, que é incapaz de escrever, ler e falar fluentemente, apesar de conseguir dizer *Bom dia.* É como se as situações de normalidade não merecessem outro estatuto senão o de uma simulação. É como se ele, paradoxalmente, questionasse: *que sujeito sou eu que consigo falar, mas não consigo falar, que consigo ler, mas não consigo ler.*

O conflito entre o que o sujeito era e o que ele passa a ser está, como tudo leva a crer, diretamente relacionado às concepções de linguagem (comunicação, competência discursiva, produtividade) vinculadas em nossa sociedade assim como aos mitos do letramento que ressaltam as relações de poder e de dominação que estão por trás da utilização de um código escrito, algo que ele certamente não desconhece.

Na sociedade em que vivemos, as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (ou encoberta) com base em suas capacidades lingüísticas, medidas no metro da gramática normativa padrão. Há discriminação com base na legitimação do saber e da língua. Até que ponto estas questões estão presentes no discurso de MS? (*Falo, mas não é, não é, não é, não é, uma fala, uma fala, que a*

gente... Todo mundo tem, faz.). Parece que MS partilha do mito de que o que mostra a cultura de uma pessoa é como ela "fala" e como ela "escreve".

O episódio a seguir é de JB. Ele é engenheiro civil, e atualmente trabalha em uma banca de jornais. Este episódio é de uma sessão de grupo no CCA.

(6) 27/05/98

JB mostra ao grupo uma reportagem de jornal que trouxe sobre a morte de Frank Sinatra.

Imc: Você leu alguma coisa, JB?

JB: Leu.

Imc: O que você leu?

JB: Tudo.

Imc: TUDO? //*demonstrando espanto*//.

JB: //*JB corrige-se*//. Mais ou menos.

Imc: Tudo mais ou menos? Você aprendeu alguma coisa nova para contar pra nós daquilo que você leu? Algum dado que você não sabia?

LC: Ele leu tudo. Como você mesmo disse que entende a voz, nem que ele falasse alto para você, você não entenderia.

Imc: Como é que é? Você acha que eu não entenderia o que o JB...

LC: Não ia entender o que o JB ia falar.

Imc: Por quê?

LC: Porque, porque, porque não.

Imc: Porque não não é resposta. Por quê não ia entender o que o JB ia falar?

LC: Entender algumas palavras ele iria, mas não todas.

Imc: Ele ou eu que você tá falando?

LC: Ele. //*apontando para um pesquisador no outro lado da sala que recentemente passou a fazer parte do grupo*//.

Imc: Ah! O V? Você acha que o V não vai entender o JB? Acho que iria.

LC: Acha que iria? Esse V tem o ouvido muito sensível.

Imc: Oh, LC, você não entende o que o JB fala?

LC: Entender eu entendo, mas só algumas palavras também, como o Sr. EF. Algumas palavras eu entendo...

Durante as atividades do CCA os sujeitos costumam trazer notícias (da televisão ou da imprensa escrita) para comentar em grupo. JB trouxe a notícia da morte do cantor e afirma que leu a reportagem toda, mas diante do espanto da investigadora, corrige-se. Geralmente, ele lê só as manchetes, e a possibilidade de que ele tenha lido tudo traz dúvidas. A suspeita de que as pessoas "desconfiem" de sua compreensão e capacidade faz com que JB corrija-se para tornar-se "adequado" em relação à determinada imagem que os interlocutores fazem dele. Ou seja, uma imagem de uma pessoa "incapacitada".

Neste episódio o que nos salta aos olhos é a perda do poder, da possibilidade da palavra de JB, da sua posição de sujeito (ele silencia após corrigir-se, dizendo que leu "mais ou menos", e segue silencioso durante todo o episódio). Isso ocorre porque as interações sofrem interferências, e os controles e as seleções são feitas durante o processo interativo. Percebe-se que sua fala, e a posição que mantinha de "sujeito da linguagem", desaparece em meio ao questionamento dos demais sobre seu desempenho cognitivo e sobre a qualidade de sua expressão oral.

Durante o episódio, JB é colocado em xeque sobre suas capacidades (saber ler implica poder adquirir conhecimento, o que não é o caso de JB). Assim, outro sujeito do grupo, LC (que fala e lê bem), acaba por tomar a palavra e em seu (inter)discurso parece evidenciar as representações que tem e que veicula sobre a afasia, sobre as capacidades lingüísticas de JB (*"entender algumas palavras ele iria, mas não todas"*). Ou seja, JB não é capaz de se fazer entender, sua fala (afásica) põe em risco sua integridade mental ou sua competência discursiva.

Observa-se também que LC procura "modalizar" suas resposta na interlocução com Imc acerca da inteligibilidade da fala de JB ou com relação à possibilidade de Imc de entender o que fala JB. Quando a investigadora pergunta porque ela não entenderia o que JB iria falar, LC responde "*porque, porque, porque não"*. Logo a seguir, LC também parece mudar repentinamente o referente designado por "ele" (*entender algumas palavras ele iria, mas não todas)*, antes ligado a JB, para um outro sujeito (V) que até então não havia entrado na interação. Ao que parece, quando sua apreciação é posta em xeque ou confronto com Imc *(ele iria, mas não todas),* LC procura deslocar o referente para um outro sujeito numa provável tentativa de aliviar a tensão discursiva que se estabeleceu.

Falar direito é "privilégio" dos mais competentes, dos mais elevados. Neste caso, aquele que tem mais fluência e, assim tem o "poder" de tomar a palavra, não por procedimentos alternativos, mas por sua própria fala, acaba por exercer dominância em relação a outro sujeito afásico, menos fluente.

Este mesmo “poder” é encontrado na relação entre alfabetizados e analfabetos (os que sabem ler, sabem falar melhor e por isso tem mais “poder” de tomar a palavra).

Analisar esse episódio implica refletir sobre o normal e o patológico, à aplicação judiciosa dos conceitos de certo e errado, o competente e o afásico.

.

2. Considerações finais

Os episódios apresentados mostraram que a relação de cada sujeito com a sua linguagem não é sempre a mesma, sendo que algumas atividades podem ser claramente classificáveis como escrita e outras não. Isso vai depender das práticas letradas de cada um.

Outro ponto a ressaltar é que a afasias faz com que se estabeleça um conflito entre um sujeito que é leitor e que não consegue ler (eu sei ler, mas eu não sei ler), um sujeito dividido (eu escrevo, mas não escrevo mais nada). É o discurso institucional que diz: “do jeito que você escreve não é escrita”. Assim, a patologia clínica acaba por refletir a patologia social.

Notas

[1] O prompting escrito é a pista escrita, ou seja, é a execução do primeiro gesto da escrita ou das primeiras seqüências de gestos que compõe as primeiras sílabas da palavra requerida a partir do qual o sujeito afásico, ao ler (enquanto escreve), consegue deflagrar a oralidade.

[2] O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) é um espaço de interação entre pessoas afásicas e não afásicas, coordenado por Edwiges Maria Morato e Maria Irma Hadler Coudry, que funciona nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Do ponto de vista teórico, metodológico e clínico, o CCA recobre a proposta de acompanhamento longitudinal de sujeitos cérebro-lesados desenvolvida na UNNE e na área de Neurolingüística da UNICAMP, cujo ponto central é a exibição dos sujeitos ao exercício da linguagem em diversas situações e práticas discursivas.

[3]Estes dados foram retirados de minha Dissertação de Mestrado: O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística (1999). IEL/ Unicamp.

[4] Refiro-me aqui ao sentido de escritor como aquele que escreve, que é responsável por sua escrita.

[5] “Pré-construído” é uma noção introduzida por Pêcheux e utilizada pela escola francesa da Análise do Discurso empregado para designar todo o conteúdo que é admitido numa coletividade. Em linhas

gerais, ele refere-se a termos como preconceitos, estereótipos, topoi, scripts etc. (Maingueneau, 1997). Acrescento ainda que os “mitos do letramento” são também considerados pré-construídos para a Análise do Discurso.

Bibliografia

Maingueneau, D. (1997). *Os termos chaves da análise do discurso.* Portugal: Gradiva.

Santana, A. P. O. (1999). O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolingüística. *Dissertação de Mestrado*. IEL/ Unicamp.

A PRODUÇÃO DA CRIANÇA ESPECIAL

Rita Maria Gimenes
(Universidade de Franca)

O objetivo desta pesquisa exploratória foi verificar como se dá a produção da criança "especial", principalmente , as que freqüentam as salas especiais , se realmente têm problemas que justifiquem a permanência nestas salas, e algumas conseqüências psicológicas deste processo sobre a criança e as repercussões do estigma de doente sobre sua auto – estima e seu auto – conceito .

Foi constatado durante as observações , entrevistas com a professora , conversas , que havia sempre um mesmo **ritual** na sala de aula : * rotina- as aulas pareciam as mesmas , * a disciplina era um ritual de ameaças , * conteúdos massantes e outros discriminados , * a relação entre professor e aluno é aquela que a professora conhece e o aluno precisa conhecer . Tudo com a mesma seqüência , o mesmo monologismo .

Assim comecei a realizar um trabalho de intervenção pedagógica com duas crianças da sala especial , obtendo resultados quanto ao desenvolvimento e aprendizagem , partindo de brinquedos e brincadeiras pedagógicas , tentando superar as dificuldades apresentadas . Para a coleta de dados utilizei: gravações de aulas , entrevistas , conversas , anotações. Nas análises me baseei em textos e livros da corrente histórica do desenvolvimento humano , que tem em Vygotsky seu mais importante representante .

Percebi que na maioria das vezes as crianças que são consideradas deficientes são aquelas que criam problemas nas aulas , que são agressivas , ... aquelas que não correspondem ao padrão de comportamento , de aprendizagem já estabelecido e assim se tornam "anormais", "deficientes", não podendo freqüentar a sala "comum", sendo encaminhadas à sala especial. Ali sempre são trabalhados seus limites e não suas potencialidades , e assim elas são rotuladas , esquecidas , em um labirinto , na maioria das vezes sem volta .

Referências bibliográficas

VEER , René Van Der e VALSINER Jaan . *Vygotsky – uma síntese* .São Paulo , Loyola ,

1993.

VYGOTSKY , L. S. *Pensamento e linguagem* .São Paulo , Martins Fontes , 1993.

_____.*A Formação Social da Mente* . São Paulo , Martins Fontes , 1991.

A Produção da criança especial

O objetivo desta pesquisa exploratória foi verificar como se dá a produção da criança especial , as conseqüências psicológicas deste processo sobre a criança e as repercussões do estigma de doente sobre sua auto – estima e seu auto – conceito . Onde apartir de uma intervenção pedagógica , foi constatado alguns resultados quanto ao desenvolvimento de duas crianças que freqüentam a sala especial . Constatando assim , que, muitas vezes as crianças são “deficientes”, “especiais”, pôr não corresponderem aos padrões de comportamento e aprendizagem já estabelecidos.

CONSTRUINDO CENAS, ESTABELECENDO O DIÁLOGO, PRODUZINDO HISTÓRIAS: BRINCANDO E ESCREVENDO COM UM MENINO ESPECIAL

Maria de Fátima Gonçalves da Cunha
(SME / RJ - Instituto Helena Antipoff)

A produção de um livro infantil fez parte de oito meses de trabalho, realizado com uma criança especial, na Brinquedoteca do Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela Educação Especial.

A Brinquedoteca é um espaço livre de interação, cooperação, mediação e construção. É o lugar do brincar, onde a criança tem a oportunidade de descobrir-se e trazer à tona suas capacidades e habilidades, favorecendo seu desenvolvimento. O atendimento visa ao resgate ou à introdução do brincar, como algo que pode ser construído, numa situação de interação e interlocução, permitindo uma aproximação do real, no qual o portador de necessidades especiais está inserido, mas nem sempre atuante, participante, integrado, incluído. As atividades visam a proporcionar o envolvimento das crianças com o mundo da brincadeira, contribuindo para organização do pensamento, viabilizando novas formas de linguagem, deslocando o olhar da deficiência para a possibilidade.

O sujeito deste trabalho tem oito anos, freqüenta uma classe especial de Condutas Típicas de Síndromes, e uma vez por semana participa das atividades da Brinquedoteca. Ele é agitado, elétrico. Seu jeito de ser varia de muito feliz a muito triste. Sua fala é repetitiva mas com significado, se expressa oralmente através de pequenas frases ou palavras soltas, que são aparentemente desarticuladas. Seu olhar é ao mesmo tempo desatento e observador. É fascinado por aparelhos eletrodomésticos e suas respectivas marcas. Gosta de tudo que possa estar ligado, que tenha energia. Tem um mundo especial representado por personagens de um programa exibido pela TV Cultura de São Paulo - " Castelo Rá-Tim-Bum". Seus desejos são brincar, mexer, ligar, produzir, ter atenção, enfim, crescer e pertencer a um mundo com significado, mediado por todos que acompanham, interferem, participam e possibilitam o desenvolvimento de João.

Como essa história começou? Na verdade, João tem a possibilidade de criar muitas histórias, seu pensamento é rico, suas ações têm significado e, o brincar propicia mediações de qualidade, pois se constitui um espaço rico de interações dialógicas. Ele chegou falando

muito, mexendo muito. Não se detinha, por poucos minutos que fossem, a uma atividade. A busca de minha parte era incessante para encontrar o significado, o motivo, o desejo que se encontrava por trás de tanta inquietação. Através de um desenho, descobri o mundo dos personagens do " Castelo Rá - Tim - Bum". Começamos a produzir.

No início as produções eram feitas em folhas de papel 40 Kg. ele precisava de muito espaço para produzir. Desenhava e escrevia sempre com lápis estaca preto. apesar de seu domínio da leitura e escrita, a organização de seus textos refletia o estado confusional de seu pensamento, ou a rapidez de seu pensar e a morosidade do ato de escrever lhe deixava inquieto.

A partir de seu interesse pelo desenho dos personagens do programa, passamos a criar várias histórias e a cada dia ele se dedicava mais a esta atividade. Neste processo surgiu um novo personagem, o Tio Zeca. Criado por João, ele não faz parte da história do "Castelo Rá-Tim-Bum", mas passou a fazer parte das suas histórias.

O investimento neste trabalho possibilitou a co-construção de um livro "João Henrique e as Aventuras do Tio Zeca" , que surgiu da necessidade de, a partir das produções gráficas de João, encontrar elementos para compreender e ampliar os seus pensamentos e a sua expressão oral e escrita, através da função planejadora da linguagem, vinculando imaginação e realidade, conhecendo-o e possibilitando-lhe uma produção com significado.

Segundo Vygotsky (1991), as crianças não desenham o que vêem, mas, sim, o que conhecem. Ele apresentava em seus desenhos um mundo especial em que havia um personagem central, o Tio Zeca. Os desenhos surgem, quase que ao mesmo tempo que sua fala. Percebe-se que ele está utilizando a fala egocêntrica, descrita por Vygotsky, orientando o desenho. João estabelece um processo de interlocução entre seu pensamento, sua fala e seus desenhos. Este processo é, então, intermediado pela fala da professora que tem o papel de ressignificar as cenas construídas e, desta forma, participar interativamente da elaboração do sentido, possibilitando diversas interpretações do conteúdo proposto por esse menino especial em seu desenho.

João mostrava todo o tempo aquilo que fazia sentido para ele, os objetos reais em todas as cenas estavam carregados de significação e, segundo Vygotsky a realidade conceituada só é possível pela palavra e, é pela palavra que a criança toma consciência da

realidade. " Sendo o desenho composto por figuração e imaginação, ele representa uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra" (FERREIRA, 1996). A palavra, a linguagem e os momentos de mediação pela interlocução permitiram, neste trabalho, estabelecer o sentido das cenas; organizar o pensamento, a medida que João planejava o que iria construir; imaginar e transformar a realidade.

A partir da imaginação e da criatividade num espaço de construção dialógica, aliadas a um processo mediador e à relação com o outro, investe-se num salto qualitativo, que se exprime através do processo reflexivo e da credibilidade nas possibilidades destes sujeitos portadores de necessidades educacionais especais.

Referências Bibliográficas:

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papirus, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A TIRANIA DO QI: O QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA NA CARACTERIZAÇÃO DO INDIVÍDUO DEFICIENTE MENTAL

Rosely Katz Mindrisz
(Universidade Camilo Castelo Branco
- UNICASTELO, Fundação Santo André)

Esse trabalho teve como ponto de partida a minha atuação, como psicóloga, em dois projetos ligados ao sistema educacional, nos quais meus questionamentos, dúvidas e buscas, desembocaram na análise do papel dos testes de inteligência, portanto, do próprio QI - quociente de inteligência - na influência que exerceram, e tem exercido até hoje, na caracterização da deficiência mental.

O primeiro projeto (1988) – Saúde Escolar - foi desenvolvido por uma equipe de psicólogos e fonoaudiólogos, nas escolas públicas da região do ABC, com a população do ciclo básico e das classes especiais para deficientes mentais. Tinha-se por objetivo, que especialistas da Secretaria de Estado da Saúde, buscassem, através de diferentes ações (palestras, assessoria aos professores, atendimento clínico, etc.), minimizar e prevenir as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

Havia um desejo, por parte da equipe, de avançar na reflexão dessa situação e na ação, porém, com limitações de fundo, à medida que a Secretaria da Saúde propunha soluções para a Secretaria da Educação, e não se fazia uma análise da relação Saúde, Educação e Sociedade, para se compreender o papel que acabávamos desempenhando nesse projeto, o de imputar a responsabilidade do fracasso escolar à criança ou ao seu meio social

O segundo projeto (1991) refere-se ao Serviço de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Santo André. O município implementou o projeto tendo como objetivo contribuir com a democratização do ensino, possibilitando o acesso e a permanência qualificada dos alunos deficientes auditivos, mentais e visuais na rede de ensino. O Serviço de Educação Especial não se constituiu como unidade isolada, mas buscou inserir o aluno deficiente nas classes regulares, através de um plano elaborado com outros serviços, onde as práticas pedagógicas garantissem aos deficientes o acesso ao conhecimento.

No projeto Educação Especial buscou-se refletir sobre as práticas pedagógicas que excluíam tanto o aluno deficiente como o aluno diferente; tinha-se clareza sobre a questão de que tanto a educação regular como a educação especial atuavam na perspectiva da exclusão. A mudança desse processo ocorreria através das práticas escolares que visassem contribuir com a democratização do ensino.

Essa visão, porém, foi assumida somente pela equipe de educação especial e por uma parcela de professores do ensino regular que tiveram em sua sala de aula alunos com algum tipo de deficiência. Foi também gritante a concepção da maioria dos professores de que a deficiência era determinante de todas características do aluno deficiente, ou seja, a dificuldade de incorporar o fato de que a deficiência não era a totalidade do indivíduo.

Pude constatar a falta de consistência do primeiro projeto em deslocar o foco da criança para o processo escolar; por outro lado, houve um avanço no segundo projeto, em termos de perspectivas político-pedagógicas, na medida em que se transferiu o eixo do indivíduo para o eixo do processo pedagógico, apesar de tratar-se do aluno deficiente .

Esses dois pontos assumem para mim um paradoxo, pois se o projeto Saúde Escolar não ofereceu respostas consistentes já que não se centrava numa visão histórica das dificuldades escolares, o projeto Educação Especial, por sua vez, apesar de se desenvolver no sentido de situar historicamente o problema das dificuldades escolares e da deficiência, não alcançou ressonância junto ao sistema educacional, uma vez que este não considerou a contribuição da Educação Especial na Educação Geral, perpetuando a dicotomia entre o ensino especial e o ensino regular.

À primeira vista, e compondo o discurso hegemônico de boa parte de analistas e interessados nas questões educacionais, imputei à má formação do corpo docente as dificuldades para a absorção qualificada de crianças pela escola. Posteriormente, comecei a questionar essa visão, principalmente quando me dediquei a leituras e estudos.

Para procurar alcançar patamar mais elevado de análise dessa problemática, entendi que ir perguntar aos produtores do conhecimento psicológico, em especial àqueles que se voltaram para a construção de medidas de inteligência, as razões que os levaram a elaborar tais instrumentos seria preferível a dirigir-me aos professores. Isto porque desconfiava de que a questão era mais profunda: será que os professores não efetuavam uma opção mais

consistente porque eram mal formados ou seria a própria Psicologia que teria oferecido um tipo de formação que não permitia outras formas de se ver e de se agir?

Sabedora da forte influência do movimento da Psicometria, na quantificação da inteligência, voltei-me ao estudo da gênese e do desenvolvimento dos testes psicológicos, como também da sua influência na caracterização e classificação da deficiência mental.

Na visão hegemônica da Psicometria, as dificuldades do deficiente mental deviam-se às suas próprias características, portanto, desviavam-se de uma norma abstrata, apoiada no desenvolvimento da ciência, entendida como objetiva e universal. A forma encontrada para avaliar o quanto o deficiente mental diferia do grupo foi o modelo estatístico.

Objetivando verificar a estreita relação entre o conceito de inteligência e o desenvolvimento dos testes psicológicos, busquei avançar nessa questão, pesquisando a própria produção do conhecimento psicológico, enfocando os autores dos testes de inteligência: Alfred Binet, Lewis M. Terman e David Wechsler.

Binet, na França, no início do século, representou um marco no movimento da Psicometria, na medida em que ultrapassou a visão dos testes mentais até então produzidos e baseados nos processos sensoriais, propondo a sua construção baseada nas funções complexas, ou seja, julgamento, compreensão e raciocínio, uma vez que concebia a inteligência necessariamente formada pelas capacidades superiores. Construiu, juntamente com o seu colaborador Th. Simon, a Escala Métrica de Inteligência, em 1905, como também introduziu o conceito de idade mental, resultado obtido no teste de inteligência.

Para esse autor, apesar de partir da visão de que a inteligência não era fixa, podendo variar dentro de limites, uma vez que era medida num período de desenvolvimento da criança, concebia, entretanto, a inteligência como inata e determinada geneticamente.

A necessidade da construção da Escala Métrica de Inteligência, na França, surgiu diante da preocupação com o rendimento escolar do grande número de alunos, que passaram a ter acesso à escola, no final do século XIX. Veio, assim, dar soluções ao fracasso escolar, que era imputado ao aluno, num momento histórico, no qual a escola cumpria a função de desenvolver o potencial intelectual do aluno e de transmitir cultura.

É importante apontar que o critério de fidedignidade para a construção do seu teste foi o rendimento escolar, ou seja, a questão da escolaridade estava ligada à gênese da elaboração do teste. Porém, o teste mental, ao se constituir numa escala de medida de

inteligência, exerceu a função para qual havia sido destinado, ou seja, quantificar a inteligência, desempenhando o caráter preditivo do sucesso e do fracasso escolar do aluno.

Os seus sucessores, fundamentalmente Terman e Wechsler, construíram seus testes, tendo como referencial básico o trabalho de Binet e Simon. Terman elaborou revisões dos testes de Binet e Simon, que tiveram uma grande difusão, não apenas no âmbito escolar, mas em todas as atividades humanas. Esses autores difundiram o conceito de QI - quociente de inteligência, resultado obtido no teste de inteligência, como uma medida constante, inata e imutável, com caráter preditivo do desempenho do indivíduo.

Importante destacar a diferença entre a produção de Binet, com as de Terman e Wechsler, uma vez que Binet, na construção do seu teste de inteligência, utilizou como parâmetro de fidedignidade o desempenho escolar, mantendo desta forma uma relação entre cultura e inteligência. Já Terman e Wechsler, ao desenvolver o conceito de QI, como uma medida científica, objetiva e universal, usaram o tratamento estatístico como critério de fidedignidade, desconsiderando o aspecto da inteligência aliado à cultura.

Pode-se, então, constatar que, sendo a escola a instituição mais importante para transmitir conhecimento, o teste de inteligência passou a medir o saber oferecido por essa instituição, logo o resultado do teste refletia o próprio processo de escolarização do aluno, confirmando as conclusões dos autores com relação aos aspectos preditivos do QI, quanto ao desempenho escolar, uma vez que passou a medir o que o meio social proporcionava.

Nesse sentido, no percurso histórico houve uma inversão, ou seja, na Escala Métrica de Binet e Simon, o nível de rendimento escolar foi o paradigma das provas elaboradas, mas na sua utilização bem como na dos novos testes, estes passaram a determinar as possibilidades de escolarização do aluno.

Com relação à deficiência mental, pode-se verificar que a preocupação com essa problemática foi anterior ao período do surgimento dos testes de inteligência, destacando-se, no século XVIII, os trabalhos de Esquirol, Pinel, Itard e posteriormente, Seguin. Porém, foi a partir da construção e da difusão dos testes de inteligência que se criou toda uma caracterização e classificação da deficiência mental.

Quanto aos autores dos testes de inteligência, no que diz respeito à relação entre deficiência mental e quociente de inteligência (QI), pode-se notar que Binet estabeleceu uma relação estreita entre os testes de inteligência e a caracterização da deficiência mental,

sendo que o seu objetivo era claramente estudar os deficientes mentais leves, em termos de detectá-los do grupo considerado não-deficiente.

Por outro lado, a classificação da inteligência, parece ter sido o fator fundamental que levou Terman a se voltar para a sua revisão, definindo os indivíduos deficientes mentais como aqueles indivíduos que apresentavam um QI inferior a 70, baseando-se na curva normal de distribuição. Sua classificação tornou-se a mais popular e a mais utilizada.

Wechsler, apesar de utilizar diferentes tratamentos estatísticos, apresentou uma classificação de deficiência mental semelhante à de Terman.

Pode-se notar nesses três autores o cuidado em apontar os limites de suas escalas, porém, na medida em que não aprofundaram essas questões, possibilitaram o seu uso não só como medida universal da inteligência humana, mas, principalmente, como critério fundamental para a caracterização e classificação da deficiência mental.

Verificou-se que os estudiosos da área da deficiência mental realizaram todo um esforço em relativizar o valor do QI, como critério determinante da deficiência mental, herança adquirida no próprio percurso histórico dos testes de inteligência.

Nesse sentido, ao se apoiarem na definição da AAMD, procuraram igualar no mesmo patamar os três critérios que compreendiam o conceito de deficiência mental de Heber: funcionamento intelectual abaixo da média (QI), distúrbio no comportamento adaptativo e a deficiência mental ter tido origem durante o período do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, fundamentaram-se em princípios inconsistentes, uma vez que o terceiro critério estava intimamente relacionado ao QI, já que se sustentava na visão proveniente dos testes de inteligência, que concebia a idade de 16 anos como período final do desenvolvimento; e, principalmente o segundo critério, comportamento adaptativo, mostrou-se frágil e insuficiente, na medida em que desempenhava tanto a função de definir a deficiência mental, como também o papel das consequências da deficiência mental, restando apenas o QI como critério básico e hierarquicamente superior na determinação da deficiência mental. Apesar desse avanço no sentido de limitar o poder do QI, este continuou mantendo a posição hegemônica, com relação à definição de deficiência mental.

Este trabalho pretendeu analisar as caracterizações atuais da deficiência mental e que se fundam em concepções inatistas-individualistas da inteligência, apesar de diferenças, as quais, no entanto, não conseguem, sequer, minimizar o poder do quociente de

inteligência. Nesse sentido, parece-me que os trabalhos da Psicologia soviética apontam para a superação dessa visão, embora deva ficar claro que esses estudos não nos oferecem soluções mas, simplesmente, apresentam novas possibilidades que demandam continuidade de estudos, pesquisas e investigações.

BIBLIOGRAFIA

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Psicologia do excepcional.* São Paulo, EPU, 1986.

ANASTASI, A. *Psicologia diferencial.* São Paulo, Herder, 1965.

BAER, C. J. "Retardamento mental". IN: ROUCEK. J. (coord.). *A criança excepcional*. São Paulo, IBRASA, 1973.

BINET, A. e SIMON, Th. "Upon the necessity of establishing a scientific diagnosis of inferior states of intelligence". IN: BINET, A. e SIMON, TH. *The development of intelligence in children.* Baltimore, Williams & Wilkins, 1916a.

_____. "New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals". IN: BINET, A. e SIMON, Th. *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins, 1916b.

_____. "Application of the new methods to the diagnosis of the intellectual level among normal and subnormal children in institutions and in the primary schools". IN: BINET, A. e SIMON, Th. *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins, 1919c.

BINET, A. *Las ideas modernas acerca de los ninos*. Buenos Aires, Albatros, 1942.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: a integração/ segregação do aluno diferente.* São Paulo, PUC/SP (tese de Doutoramento), 1991.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990.

CARVALHO, M. M. M. J. de. "Estudos de psicologia diferencial". *Psicologia*. n. 8, São Paulo, 1960.

COSTA, R. C. da. *Testes mentais, sua história e valor*. Separata do n.3 das Monografias do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa, Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira, 1945.

CRUICKSHANK, W. M. e JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre, Globo, 1974.

DUNN, L. N. *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.

FLEMING, J. W. *A criança excepcional.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, Vozes, 1991.

HEIDBREDER, E. *Psicologias do século XX*. São Paulo, Mestre Jou, 1969.

KRYNSKI, S. *Deficiência mental*. São Paulo, Atheneu, 1969.

_____. (org.). *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo, Sarvier, 1983.

LEONTIEV, A. N. "Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental". IN: LURIA, A, R.; LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo, Moraes, 1991.

MENDES, E. G. "A evolução na concepção científica da educação especial no século XX". IN: DIAS, T. R. S. (org.). *Temas em educação especial I.* São Carlos, UFSCAR, 1990.

MUELLER, F. L. *História da psicologia*. São Paulo, Nacional, 1978.

NETCHINE, G. "Idiotas, débeis e sábios do século XIX". IN: ZAZZO, R. A e EQUIPA H. H. R. *As debilidades mentais.* Lisboa, Sociocultur Divulgação Cultural, 1971.

PAIM, S. *Psicopedagogia operativa: tratamento educativo da deficiência mental.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

PESSOTTI, I. "Dados para uma história da psicologia no Brasil". *Psicologia*, vol. 1, ano 1, n. 1, 1975.

_____. *Deficiência mental: da superstição à ciência.* São Paulo, T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

ROBINSON, H. B. e ROBINSON, N. M. "Retardamento mental" . IN: CARMICHAEL, L. *Manual de psicologia da criança.* São Paulo, EPU/EDUSP, 1975.

SANTO ANDRÉ (MUNICÍPIO). Secretaria da Educação, Cultura e Esportes. *Democratização do ensino: a busca necessária.* Santo André, SECE/PMSA, 1992.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da educação especial.* São Paulo, SE/CENP, 1987.

_____. Secretaria de Saúde. Departamento de Assistência ao Escolar. *Avaliação psicológica de alunos da rede estadual de Ensino: orientação dos recursos da comunidade*. São Paulo, SE/DAE, 1987.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (DRE-6-SUL). *Educação especial.* São Paulo, SE/COGSP, 1987.

SIMON, Th. "Prefácio do Dr. Simon". IN: BINET, A. e SIMON. Th. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.* São Paulo, Melhoramentos, 1929.

TELFORD, C. W. e SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional.* Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

TERMAN, L. M. e MERRILL, M. A. *Stanford-Binet intelligence scale.* Boston, Houghton Mifflin, 1960.

_____. *Medida de la inteligencia.* Madrid, Espasa - Calpe, 1964.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WECHSLER, D. *La medicion de la inteligencia del adulto.* Havana, Cultural, 1955.

_____. *Escala de inteligência Wechsler para crianças - WISC (Manual)*. Rio de Janeiro, CEPA, s.d..

ZAZZO, R. A "Debilidade em questão". IN: ZAZZO, R. e EQUIPA H. H.R. *As debilidades mentais.* Lisboa, Sociocultur Divulgação Cultural, 1971.

A CRIANÇA SURDA E O USO DA LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA

Zilda Maria Gesueli
(Unicamp)

INTRODUÇÃO

Atuando com crianças surdas, meu interesse está centrado nas interações professor-aluno assim como aluno-aluno em atividades de construção da narrativa mais especificamente, (re)contagem de histórias de livros infantis.

A partir de uma proposta inicial de educação bilíngüe estarei observando como o uso da Língua de Sinais repercute na dinâmica interativa de parceiros durante as atividades em sala de aula, sobre o que dialogam e quais as relações entre os diálogos e a atividade instrucional, destacando-se as mencionadas acima.

Tendo em vista essa proposta educacional, estarei fazendo um levantamento das contribuições que as reflexões sobre a teoria sócio-histórica e bakhtiniana têm trazido para a nossa prática pedagógica.

Meu objetivo não será contrapor uma teoria à outra, mas abordar aspectos de cada uma delas que nos fazem repensar o cotidiano de sala de aula.

Revendo um pouco o contexto atual de ensino, não podemos deixar de considerar que a educação da criança surda no Brasil vive um momento histórico, no qual se propõe uma nova corrente discutida, inclusive, pelos próprios surdos: a do bilingüismo.

Esta corrente surge no Brasil, por volta de l989-90 e se caracteriza por privilegiar a língua de sinais, considerando-a como língua natural, sugerindo mudanças que se mostram necessárias. A mais importante delas seria o respeito à Língua de Sinais enquanto língua natural e de direito do surdo; outro aspecto refere-se ao ensino da Língua de Sinais como primeira língua a ser aprendida e a língua oral e escrita a ser trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo

deverá ser bilíngüe: “ o modelo bilingüe parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais” (Sanchez, l99l, pg.4).

A educação bilíngüe propõe uma nova concepção de surdez, isto é, faz-se necessário um outro modelo explicativo sobre a surdez que, em oposição ao método clínico, vai dissocia-la da noção de deficiência e inseri-la no âmbito da educação de uma maneira geral e não mais no âmbito da educação especial. Skliar (1997a) propõe um modelo sócio-antropológico de educação bilíngüe, “no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar” (pg.140).

Para alguns autores como Behares (l993), o surdo deverá ser além de bilíngüe, bicultural, pois a aceitação de uma língua implica sempre em aceitação de uma cultura. Para ele a passagem para a educação bilíngüe significa mais uma mudança ideológica com respeito à surdez do que uma mudança meramente metodológica afirmando que, essa propõe transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

A proposta de Behares em relação a uma pedagogia socializada é de extrema importância para encararmos a educação da criança surda e parece vir ao encontro do pensamento de Vygotsky: “Na psicologia e na pedagogia, o problema da criança deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário” (Vygotsky, l989).

É importante deixar claro que a instituição à qual pertenço ainda não desenvolve a prática bilíngüe mas acredita na importância da língua de sinais para o desenvolvimento educacional da criança surda e para a construção da subjetividade. Contamos no momento, com um instrutor surdo que nos auxilia no trabalho com as crianças, as famílias e os professores, propiciando contexto lingüístico para que se desenvolva a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Sabemos que isso não garante um ensino bilíngüe, mas com a entrada do instrutor surdo temos observado mudanças significativas na interação em sala de aula.

Fundamentada na teoria sócio-histórica estarei olhando para a criança surda enquanto sujeito interativo, que se constitui nas relações sociais. Meu interesse está na análise de ocorrências interativas, ou seja, no jogo intersubjetivo e não apenas na ação da criança. Esse interesse também não implica examinar apenas a atuação de outros diante da criança, sendo necessário enfatizar que, conforme Góes (1991), "o plano intersubjetivo não é o plano do 'outro', mas o da relação do sujeito com o outro" (pg. 19).

Vygotsky concebe o homem como um ser sócio-cultural e seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). Nessa concepção a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo.

Portanto, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação surgem, primeiramente, a partir do outro e depois orientam-se ao próprio sujeito.

O signo é considerado como mediador, desempenhando um papel de "instrumento psicológico", tendo significados construídos e reelaborados na história da cultura humana e que serão responsáveis pelas transformações das funções elementares em funções superiores.

Na visão de Vygotsky, em termos filogenéticos, o homem só passou da condição de ser biológico para ser sócio-histórico a partir da linguagem (além do preparo e do uso de instrumentos). Do mesmo modo, no âmbito ontogenético, a linguagem preserva esse *status* teórico de destaque, tendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que distingue essa visão da apresentada por outras teorias psicológicas. Em Wertsch (1988), podemos encontrar o apontamento de que Vygotsky, durante a última década de sua vida, dedicou-se intensamente à noção de mediação, chegando a afirmar, em 1933, que este era o tema central da Psicologia.

A tese da mediação semiótica, em Vygotsky, é essencial para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, trazendo um novo olhar da psicologia para a linguagem; não meramente como instrumento de comunicação, mas, usando um qualificativo atual, como "constitutiva" do sujeito, conforme se pode depreender das análises que apresenta, em sua última obra, sobre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1993). Então, para o

autor, “a palavra não é uma possibilidade a mais de realização semiótica, é a possibilidade central” (Góes, l996, pag.33).

A partir destas considerações a respeito da teoria sócio-histórica, como encarar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda? Se a linguagem exerce um papel fundamental (mediador na interação social) como se dará o funcionamento das funções psicológicas superiores, uma vez que as crianças parecem não fazer uso de uma língua natural?

Estes apontamentos representam uma pequena parte das inúmeras dúvidas e questões que ainda temos em relação à educação do sujeito surdo.

Vygotsky aponta para a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento e na formação da consciência, o que nos leva a crer que a criança surda encontra-se por demais prejudicada, sem ainda levar em conta que professor e aluno não partilham a mesma linguagem (a respeito ver Lacerda l996 e Souza 1996).

Se, para Vygotsky, o significado da palavra constitui a unidade de estudo da consciência e das funções psicológicas superiores, não podemos negar que o desenvolvimento da criança surda estará com certeza, comprometido. E nos textos apresentados em “Fundamentos de Defectologia”, o autor propõe o que denomina de poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem.

Entre estes múltiplos recursos, Vygotsky salienta a importância da “mímica” e da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança surda. A “mímica” não se constitui como um inimigo mas como um aliado no acesso à linguagem falada e aos conhecimentos sistematizados. “A mímica é uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de sua riqueza vital e é somente uma cópia sem vida da linguagem viva” (Vygotsky, 1989, pg.190).

Parece importante ressaltar também, a visão de Vygotsky (1989) sobre deficiência e educação, enfatizando que o potencial do aluno é essencial para o delineamento de uma proposta pedagógica. A preocupação dever estar no funcionamento emergente, numa visão prospectiva, sendo que as metas da educação deveriam ser as mesmas, tanto para as crianças consideradas normais, como para as que apresentam alguma deficiência.

Para Vygotsky, não existe uma psicologia específica para os casos de deficiência; existem particularidades que deverão ser estudadas na investigação do desenvolvimento e levadas em conta no processo educacional das crianças. Também das idéias do autor, depreende-se que o professor que trabalha com crianças que apresentam alguma deficiência deverá estar planejando e atuando sempre sobre a "zona de desenvolvimento proximal" de seus alunos, isto é, propiciando um contexto em que as funções inicialmente emergentes tornem-se consolidadas no futuro.

Nesta perspectiva, a educação especial, assim como a educação do surdo, deve ser vista como uma questão social, pois o indivíduo ao nascer é inserido nas relações sociais que se darão na/pela linguagem. Daí a dificuldade da criança surda, uma vez que a língua falada depende da audição.

Portanto, é crucial que o surdo tenha acesso à língua de sinais para que haja condições de interação, ou seja, de expansão das relações interpessoais e conseqüentemente, de favorecimento para a construção da subjetividade.

Esta visão nos leva a um deslocamento da teoria na análise do sujeito pois, a criança já não é considerada incapaz, isto é, as limitações não são dela mas do meio social em que vive. Portanto, as dificuldades apresentadas pela criança surda não parecem inerentes à surdez, mas relativas às condições que o meio e o grupo social oferecem.

Segundo Góes (1996) este deslocamento é de total importância pois, "quando se trata de uma visão de sujeito psicológico como 'organismo' que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura" (pg.38)

É a partir daí que me interessa, também, destacar alguns aspectos do pensamento de Bakhtin que se somam à teoria sócio-histórica e que nos trazem mais algumas reflexões no que diz respeito à linguagem e à subjetividade.

Considerarei, aqui, alguns aspectos da teoria bakhtiniana a respeito da linguagem. E como disse anteriormente, meu propósito será o de repensar a prática pedagógica a partir dessas reflexões, e derivar considerações sobre o importante papel da língua de sinais neste contexto.

Contrapondo-se às idéias vigentes, em sua época, Bakhtin estabelece um marco na lingüística ao apresentar uma nova concepção da linguagem.

Bakhtin parece propor uma teoria mais abrangente que as de outros autores de sua época, a respeito da linguagem, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Ou seja, para esse autor, não é viável considerar a linguagem fora desses aspectos.

Diferentemente de Saussure (1977), Bakhtin não faz a separação entre língua e fala, entre social e individual, porque o sujeito constitui-se socialmente numa relação ativa com o meio social. Para ele, a língua é um sistema vivo o qual não será apropriado pelo falante mas construído na interação com o outro.

Não é mais a oração ou a palavra a unidade de análise da linguagem, mas é o enunciado que configura a "unidade real da comunicação verbal".

Em decorrência dessa concepção de linguagem, a visão de sujeito também se modifica, pois, para Bakhtin, assim como para Vygotsky, o espaço social é de extrema importância: ao nascer, o sujeito é inserido no fluxo sociocultural já existente e que se prolonga ao longo da história. Assim no que se refere à criança, devemos assumir que seu desenvolvimento se dá na troca com interlocutores, uma vez que sua experiência verbal evolui em íntima relação com os enunciados do outro.

Portanto, para o autor a língua não está pronta, não constitui um sistema acabado e nem tão pouco transparente, ela é confusa e desordenada e segundo Stam (1992) "um contínuo processo de vir a ser. Os indivíduos não recebem uma língua pronta; ... é através da linguagem que eles se tornam conscientes e começam a agir sobre o mundo, com e contra os outros" (pg.32).

A partir destas considerações, faz-se necessário rever a prática pedagógica em relação à criança surda, e com certeza grandes mudanças ainda deverão ocorrer, principalmente no que se refere ao ensino de língua (seja de sinais ou portuguesa) e à concepção do sujeito surdo.

O sujeito não será considerado como uma tábula rasa, mas sempre responsivo ao meio e à interação com o outro: "o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um

respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores" (Bakhtin, 1959-1961/1992 pg.291).

Neste texto o autor nos mostra a importância do enunciado no estudo da linguagem afirmando que: "ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida" (Bakhtin, 1959-1961/1992 pg. 282).

Se este vínculo entre a língua e a vida é tão forte como nos diz o autor, afirmando que através dos enunciados concretos a língua penetra na vida e vice-versa o que acontecerá à criança surda que não encontra em seu meio social formas efetivas de interação nem tampouco faz uso de uma língua natural?

Daí a necessidade de repensarmos a educação dos surdos propondo mudanças na sala de aula pois, encontramos ainda impregnada nas práticas pedagógicas uma concepção estruturalista da linguagem, o que se dá como conseqüência de muitos anos aplicando técnicas oralistas de ensino de língua.

UM PEQUENO RECORTE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Uma vez considerada a importância da linguagem (e, conseqüentemente, dos processos dialógicos constituídos na interação social), nosso trabalho com o sujeito surdo deverá oferecer possibilidades para que este faça uso efetivo de uma língua (que, no caso, a língua de sinais). E a possibilidade primordial consiste no trabalho conjunto com o instrutor surdo fluente em língua de sinais, propiciando contexto lingüístico para a aquisição e o desenvolvimento dessa língua.

Com a entrada do instrutor surdo na sala, aparece entre os interlocutores um jogo de correções e ajuda sobre o uso da língua de sinais, estabelecendo-se, assim, novas imagens sobre os diferentes interlocutores (os que dominam e os que não dominam a língua de sinais).

Levando em consideração esses jogos de correção e imagem sobre o uso da língua de sinais, ao ser tomada como objeto de atenção na sala de aula, estarei apresentando parte de um episódio, no qual a história já havia sido apresentada anteriormente.

A professora (que no caso, corresponde à autora) apresenta para o grupo de crianças (de 6 a 7 anos de idade) o livro de história que foi anteriormente trabalhado pelo instrutor de língua de sinais, intitulado: "Dona Galinha e o Ovo de Páscoa", da autora Eliana Sá. Durante a atividade as crianças põem em questão o modo de sinalizar a palavra ovo de páscoa.

Inicialmente a professora mostra o livro para as crianças e pede que lhe contem sobre a história, pois não esteve presente no momento em que o instrutor trabalhou com elas. Esta era uma maneira de incentivar os alunos à produção narrativa.

As crianças vão folheando o livro e mostram-se interessadas pela figura da galinha (personagem principal) e pela minhoca que aparece embaixo da terra. Em seguida a professora pede o livro para uma das crianças e mostra para todas elas a figura da minhoca.

A cena é interrompida pela entrada de Marcelo(1), que havia faltado no dia em que a história foi trabalhada. Então, a professora sugere aos alunos que contem a história para o amigo.

01.Felipe – (abre o livro na página em que aparece o ovo de páscoa e aponta para a figura) MUITO EU LÁ (aponta fora da sala) MUITO OVO /configuração para ovo de páscoa e não para ovo de galinha, como havíamos feito até então/ MUITO EU(2)

02.Profa. – POSITIVO

03.Thiago – GALINHA

04.Felipe – GALINHA

05.Marcelo – GALINHA

06.Profa. – QUE MAIS? FALAR ELE (apontando Marcelo)

07.Thiago – OVO /de páscoa/

08.Felipe – OVO /de páscoa/

09.Roberto – OVO /de páscoa/ GALINHA

10.Thiago – COELHO (pega o livro da mão da professora e começa a olhar)

11.Felipe – COELHO VALTER /instrutor surdo/ LÁ (mostrando para fora da sala)

Thiago aponta para a figura de ovo de páscoa e olha para a professora.

12.Profa. – OVO /de páscoa/ COELHO DEU

13.Thiago – OVO /de galinha/ (apontando para o ovo de páscoa)

14.Felipe – OVO /de galinha/ NÃO

15.Marcelo – EU DORMIR COELHO /sinal não convencional/ PÉ /mostrando o pé/ ANDAR /movimentando o dedo indicador no chão/

16.Profa. – VER PÉ?

Nesse momento as crianças faziam muito barulho na sala.

17.Profa. – O*lha* (batendo a mão no ombro das crianças) *para o* MARCELO

18.Marcelo – EU CASA OUVIR /batendo o dedo no ouvido/ DORMIR OVO /mãos em círculo, sinal não convencional/ GUARDAR CESTA /mãos em "a" uma ao lado da outra/ DORMIR COELHO /sinal não convencional/ PÉ /mostrando o pé/ ANDAR ORELHA /puxa a orelha e depois coloca o dedo no ouvido/ ELE (aponta para o lado) BARULHO /sinal não convencional/ PEGAR OVO /sinal não convencional/

A professora balança a mão chamando a atenção dos alunos e retoma o livro, querendo que as crianças continuem narrando. Elas vão apontando para as aves que apareceram na história e, principalmente, para a galinha chocando o ovo de páscoa, pensando que este ia virar um pintinho todo colorido (igual o papel do ovo).

Em seguida as crianças apontam para o ovo de páscoa e sinalizam que o coelho vai escondê-lo.

Thiago e Felipe vão folheando o livro juntos e, no final da história, aparece um menino com a cesta de ovos de galinha e com o ovo de páscoa na mão.

19.Felipe – (imita o gesto do menino de erguer o ovo de páscoa) ENCONTRAR (e aponta para a cesta de ovos de galinha) OVO /de galinha/

20.Profa. – *Esse* (apontando para a cesta de ovos de galinha) OVO /de galinha/ *esse* (apontando a figura do livro) OVO /de páscoa/ CHOCOLATE

Em seguida as crianças mudam de atividade. A professora distribui lápis e papel para que desenhem sobre a história. As crianças começam a trabalhar e depois de algum tempo a professora aproxima-se de Felipe.

21.Profa. – O QUÊ? (apontando o desenho da criança)

22.Felipe – CHOCOLATE

23.Profa. – OVO /de páscoa/ CHOCOLATE *jóia*

24.Felipe – MAMÃE (apontando para o papel)

25.Profa. – *Jóia* MAMÃE

Na outra mesinha Leonel chama Marcelo batendo na mesa.

26.Marcelo – (mostrando seu desenho) COELHO /sinal não convencional/ OVO /de páscoa, utilizando configuração diferente da que foi ensinada pelo instrutor/

27.Leonel – OVO /de páscoa, configuração utilizada pelo instrutor, corrigindo Marcelo e olha para Thiago repetindo o sinal de Marcelo/ OVO NÃO [pausa] (olhando ainda para Thiago repete o mesmo sinal de Marcelo) OVO NÃO (e aponta para Marcelo)

28.Marcelo – OVO /de páscoa, configuração diferente da que foi ensinada/

29.Leonel – OVO /mesma configuração de Marcelo/ NÃO OVO /de páscoa, configuração ensinada pelo instrutor/

30.Marcelo – NÃO (fazendo não com a cabeça)

31.Leonel – VOCÊ OVO /configuração diferente/ NÃO

Professora está olhando para eles e Marcelo olha para ela.

32.Profa. – ELE /Leonel/ FALAR OVO /configuração dada pelo instrutor/

33.Leonel – ELE /Marcelo/ FALTAR

34.Profa. – ELE /Marcelo/ FALTAR ONTEM NÃO VER

DISCUSSÃO

Um dos aspectos importantes a serem discutidos a partir desse episódio está ligado ao papel que assume o instrutor de língua de sinais dentro da sala de aula, considerado pelas crianças a autoridade máxima no assunto, cabendo somente a ele julgar o certo ou o errado no uso dos sinais.

Parece interessante, também, o fato de que o professor ouvinte, não fluente em língua de sinais, está aprendendo juntamente com as crianças, e isso podemos ver claramente no turno 01,

no qual se introduz, por iniciativa de uma das crianças, a configuração do sinal para ovo de páscoa.

A professora desconhecia esse sinal; portanto, é a partir do grupo que ele é introduzido e passa a ser usado também por ela, como indicam os turnos que se seguem ao 01. É muito comum os alunos corrigirem os sinais usados pela professora, inclusive ela própria fazia consultas ao instrutor (na situação, imediatamente, ou quando ele não estava presente, fora da aula). Essa dependência evidente da professora também contribui para o fato de o instrutor ser considerado como a referência para o uso da língua; ou seja, a língua de sinais é tarefa e esfera de competência dele e não da professora.

Mais uma vez estamos diante do jogo de imagens que as crianças realizam em relação aos seus interlocutores (para uma discussão mais aprofundada ver, Pereira 1989 e 1996). A ênfase na pessoa do instrutor é dada pela professora ouvinte, mas nunca foi dito, de forma explícita, aos alunos que somente ele era competente em língua de sinais. Essa imagem do instrutor é deduzida pelo grupo a partir do que foi negociado em sala de aula, o que não se constitui como uma colagem pura e simples dos ecos do interlocutor ouvinte, mas uma conclusão alcançada pelo processo que legitimou a significação da criança.

No contexto de sala de aula nos encontramos diante de uma situação conflitiva, pois as competências estão o tempo todo sendo negociadas e o professor já é visto como alguém que não domina todos os conhecimentos, pairando uma situação duvidosa, principalmente no que se refere ao processo de significação do conteúdo escolar.

Parece ficar claro para os alunos que o professor ouvinte não é fluente em língua de sinais e que é necessária, conseqüentemente, a presença do instrutor surdo para que essa língua possa fazer parte do contexto educacional.

Acredito ser desta forma, a partir de projetos que propiciem uma condição bilíngüe às crianças, que a língua de sinais vai tomando espaço na sala de aula, conseguindo impor seu estatuto de língua natural, e esta sua importância vai sendo assimilada pelas crianças no dia-a-dia.

A partir do livro de história, introduzido em sala através da língua de sinais, abrimos, também, um espaço muito rico para ampliar as elaborações das crianças e, no episódio descrito,

uma delas vem relatar sobre a sua experiência de casa, a respeito do ovo e do coelho de páscoa (turnos 15 a 18).

Encontramos, no turno 14, a criança corrigindo o amigo em relação ao sinal de ovo de páscoa com o objetivo de garantir o uso correto da língua, o que parece refletir o dizer do instrutor, pois era também seu papel preservar regras de enunciação, em termos tanto da configuração precisa dos sinais quanto da construção de enunciados.

Por possuir vivência limitada na língua, a professora tende a utilizar o léxico de forma estreita, buscando correspondência ponto a ponto com palavras do português, com apoio num dicionário "básico"; no caso, ela usa somente o sinal de "ovo de galinha", o qual não é suficiente para a significação no contexto específico. Nesse momento, a professora tem dificuldades para lidar com a articulação entre a polissemia na língua que domina - o português - e as possibilidades de tradução para a língua que utiliza com menor fluência - a de sinais.

A língua de sinais propõe diferentes configurações para esses significados (ovo de páscoa e ovo de galinha) e as crianças, ao reconhecerem a palavra escrita e a figura do ovo de páscoa no livro, passam a utilizar o sinal correspondente, inclusive corrigindo o colega e ensinando a professora.

É dessa forma que a língua de sinais vai se constituindo na relação com diferentes interlocutores inseridos em diferentes contextos, pois "a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação" (Bakhtin 1929/1995, pg.123).

Destaco que a correção feita no turno acima mencionado (14 - uso inadequado de um sinal existente) é diferente da correção feita por outra criança nos turnos 29 e 31. Aqui, apesar de ter compreendido o dizer do amigo, pois tem o desenho como recurso auxiliar na construção do sentido, a criança não aceita o "sinal" de configuração não convencional. Mas acaba perdoando o colega; afinal ele havia faltado na aula em que tinha sido contada a história.

A diferença referida está em que, no turno 14, a criança corrige a escolha lexical e, nos turnos 29 e 31, ela consolida a questão da necessária fidelidade ao sinal, como efeito das ações e do lugar de autoridade do instrutor de língua de sinais. Essa correção pode também ser

conseqüência do fato de que a criança em questão (Marcelo) utilizava-se muito mais de gestos e pantomima para se comunicar do que da língua de sinais propriamente dita.

Com base em proposições de Bakhtin (1952-1953/1992), posso dizer que a criança parece ecoar neste último turno a "voz" do instrutor, o qual está sempre legitimando, ou não, os sinais utilizados pelas crianças.

O destaque desse episódio serve para ilustrar ocorrências importantes que tenho observado na sala de aula, mostrando as correções que as crianças fazem dos enunciados da professora e dos parceiros e reafirmando o fato de que, numa situação sociolingüística semelhante à nossa, o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo, isto é, o instrutor fluente em língua de sinais.

Sendo assim, a criança vai tomando a própria língua de sinais como objeto de atenção, participando de negociações que focalizam a adequação dos interlocutores, e sua experiência verbal evolui em íntima relação com os enunciados do outro, que se realizam nas interações face a face (parceiros ou professora) ou que são ecoados no dizer de cada sujeito (ecos do dizer de outros não presentes, em especial do instrutor). "Nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou assimilação. (...) As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos" (Bakhtin 1952-1953/1992, pg.313).

A partir deste episódio observamos a interação de crianças e professor através de um livro de história, o que até bem pouco tempo não acontecia e isto se deve ao espaço que a língua de sinais vem tomando em sala de aula e principalmente, à presença do instrutor que propicia a todos o contato com a esta língua.

A língua de sinais tem hoje em dia no contexto escolar, seu papel definido e as próprias crianças já compreendem isto demonstrando um enorme empenho, juntamente com o professor em fazer uso desta língua.

É neste espaço que a língua de sinais vai se construindo e propiciando contexto para que a criança traga suas vivências, constatando que: "Não há nada imanente na linguagem salvo sua força criadora e constitutiva ... Não há nada universal, salvo o processo - a forma, a

estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a presença, seja exercendo suas opções solitárias" (Franchi, l992, pgs.31 e 32).

Não podemos nos esquivar de relevar a necessidade da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem, apontando como as interações entre aluno-aluno e professor ouvinte-aluno surdo vêm se modificando a partir de sua introdução no cotidiano das crianças.

CONCLUSÃO

Faz-se necessário considerar as mudanças que Bakhtin nos propõe em relação à sua concepção de linguagem e as fortes críticas ao estruturalismo. Assim como também, as mudanças que nos propõe Vygotsky em relação à Educação Especial e, em particular, à educação da criança surda.

Apesar de estarmos, hoje em dia, buscando uma prática de ensino bilíngüe, aceitando a língua de sinais como língua natural e primeira língua a ser adquirida pelo surdo, parece-nos difícil abandonar por completo as práticas estruturalistas assim como, uma visão terapêutica da educação especial ainda tão presentes em nosso cotidiano.

Estes estudos pedem uma forte mudança na prática pedagógica que não iremos conseguir de um ano para outro, porém sabemos que o esforço de todos é bastante grande principalmente, no que se refere ao aprendizado da língua de sinais. E, sabemos que a língua de sinais não trará a solução para os problemas da sala de aula, fazendo-se necessário, antes de mais nada, uma conscientização política em relação à surdez para que esta possa ser retirada do contexto médico – surdez como sinônimo de deficiência - e os surdos possam falar por eles mesmos.

Levando em conta as proposições de Vygotsky e Bakhtin em relação a linguagem, concebendo-a como um sistema vivo, presente na história e no meio social, nos encontramos ainda com inúmeros questionamentos em relação à criança surda.

Sabemos que as questões entre pensamento e linguagem não estão totalmente resolvidas e não podemos ser simplistas, considerando que a língua de sinais nos trará a solução dos supostos problemas educacionais dos surdos (ver Góes, l996, Souza, l996 e Skliar, 1997b).

Se, segundo Bakhtin 1929/1995, é a "expressão-enunciação que organiza a atividade mental", como fica então, a criança surda filha de pais ouvintes que terá acesso à língua de sinais tardiamente? Estará ela defasada cognitivamente pelo não contato com a sua língua natural? Se estiver, como se dará o processo de ensino-aprendizagem a partir da língua de sinais, mesmo que tardiamente?

Estes são mais alguns questionamentos, além dos que já fiz inicialmente, que devem marcar o início de uma discussão para se propor mudanças reais e significativas no trabalho com a criança surda.

É preciso encerrar esta incessante tarefa de se fazer entender sem muito êxito, ou seja, esse hibridismo de recursos comunicativos, que professor e aluno se vêem obrigados a utilizar em suas interlocuções pelo fato de não existir uma língua previamente partilhada entre eles (como evidencia o estudo de Lacerda, 1996 e Souza, 1996), o que acarreta sérias conseqüências para o processo de construção do conhecimento.

Portanto, a situação ensino-aprendizagem aparece sem dúvida, comprometida e com inúmeras lacunas, pois não há possibilidade desta linguagem propiciar uma reflexão sobre o mundo o que acarreta uma limitação tanto das operações de ensinar como das de aprender (Souza, 1997).

A partir dos estudos mencionados podemos concluir que não há construção de conhecimento fora do acontecimento lingüístico. Isto nos leva a afirmar a importância da língua de sinais no trabalho educacional com a criança surda e a certeza de que este trabalho somente poderá ocorrer de forma eficiente com a participação de um instrutor surdo fluente nessa língua.

E, tenho observado que, com a presença do instrutor surdo, rapidamente os alunos passam a utilizar os sinais, corrigindo muitas vezes professores e profissionais da área que, por

não serem fluentes, utilizam os sinais com significado de dicionário apenas, sem nenhuma vivência na língua.

Não podemos deixar de levar em conta que, pelo fato de o instrutor surdo não ter uma experiência de elaborar sobre questões lingüísticas e educativas (no sentido amplo), encontramos algumas dificuldades em sala, como por exemplo: uma certa fidelidade ao uso de um sinal e não a outro, não aceitando a variação lingüística da língua de sinais, o que pode ser conseqüência da relação que faz com o português, ou de uma concepção estruturalista da linguagem que perdurou durante tantos anos e pela qual todos nós passamos, inclusive os surdos que hoje em dia tornaram-se instrutores. Assim, os instrutores, em geral, transferem aos alunos seu modelo de ensino de língua, com certeza estruturalista, que é a concepção vigente do método oralista. Daí a necessidade de o professor estar atuando conjuntamente com ele, principalmente no planejamento e na execução das atividades de classe.

Outro aspecto muito importante levantado por Góes (1996), é a respeito da condição bilíngüe do surdo. Eles parecem não se dar conta disso, das diferentes línguas a que têm acesso considerando a possibilidade de contrapor uma língua a outra.

Não será então, papel da escola explicitar e trabalhar com esta condição da criança surda, fazendo as devidas referências a cada língua e enfatizando suas diferenças?

Finalizando, não podemos crer que estas reflexões terminam aqui e enfatizo a necessidade de um repensar sobre a realidade de sala de aula, para que possamos buscar as possíveis soluções.

NOTAS

(1) – Estarei utilizando nomes fictícios para todos os alunos.

(2) – Devo esclarecer que na transcrição do episódio, estarei usando, com adaptações, os critérios utilizados por Souza(1996): o registro em itálico (sempre em caixa baixa) refere-se a vocalizações e fala que, em geral, são da professora; os sinais padronizados, isto é, da língua de sinais, são representados em caixa alta. Para a descrição de ações não lingüísticas concomitantes aos enunciados, são incluídas referências entre parênteses; os esclarecimentos quanto ao significado dos enunciados (como por exemplo, a explicação de como foi realizado o gesto - sinal não convencional - pela criança), estão indicados entre barras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (Volochinov) (1992) “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. São Paulo: Hucitec. Escrito originalmente em russo no ano de 1929.

Bakhtin, M. (1992) Os Gêneros do Discurso. Em: Bakhtin, M. “Estética da Criação Verbal”. São Paulo: Livraria Martins Fontes. Escrito em russo entre 1959 a 1961.

Behares, L.E. (1993) Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. “Cadernos de Educação Especial”, 1(4),20-53, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Franchi, C. (1992) Linguagem - Atividade Constitutiva. “Cadernos de Estudos Lingüísticos”, 22, 9-39, Campinas: IEL - UNICAMP.

Góes, M.C.R. de (1991) A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. “Caderno CEDES”, nº 24, Campinas: Papirus.

Góes, M.C.R. de (1996) “Linguagem, Surdez e Educação”. Campinas: Autores Associados / Editora Unicamp.

Lacerda, C.B.F. de (1996) “Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos”. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp.

Pereira, M.C.C. (1989) “Interação e Construção do Sistema Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, Filhas de pais Ouvintes”. Tese de Doutoramento, IEL/Unicamp.

Pereira, M.C.C.; Moura, M.C.; Lodi, A.C. (1996) O Papel da Representação ou Imagem do Interlocutor no uso da Língua de Sinais por Indivíduos Surdos. In: Ciccone, M. (org.) “Comunicação Total – Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda”, 2ª. edição, Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica.

Sanchez, C.M. (1991) “La Educación de los sordos en un Modelo Bilingüe”. Mérida: Ickonia.

Saussure, F. (1977) “Curso de Lingüística Geral”. Tradução francês por Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein; 8ª edição. São Paulo: Editora Cultrix.

Skliar, C. (1997a) Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial, "Cadernos de Autoria", p. 105-153. Porto Alegre: Editora Mediação.

Skliar, C. (1997 b) Uma Análise Preliminar das Variáveis que Intervêm no Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos. "Espaço" – Informativo Técnico Científico do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ano IV, n.6.

Souza, R.M. de (1996) "Que Palavra que te Falta?". Tese de Doutorado, IEL, Unicamp.

Souza, R.M. de (1997) A (re)constituição do objeto lingüístico na interação professor-aluno. "Distúrbios da Comunicação", vol.9, n.l, p. 9-19, São Paulo.

Stam, R. (1992) "Bakhtin da teoria literária à cultura de massa". São Paulo: Editora Ática.

Vygotsky, L.S. (1989) "Fundamentos de Defectologia". Havana: Pueblo Y Educacion.

Vygotsky, L.S. (1993) "Pensamento e Linguagem". São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J.V. (1988) "Vygotsky y la Formación Social de la Mente" Barcelona: Ediciones Paidós.

REFLETINDO COM O PROFESSOR SOBRE O VÍDEO "PROFESSOR, AQUI QUEM FALA É SEU ALUNO SURDO"

Giselle Vendrame Fiamoncini
(PUC Campinas – Faculdade de Educação)
Tânia Maria Ans Valenzuela
(PUC Campinas – Faculdade de Educação)

Este trabalho apresenta os processos de divulgação e distribuição do filme "Professor, aqui quem fala é seu alunos surdo"[i]. Trata-se de um filme de 12 minutos de duração que procura mostrar o ponto de vista do aluno surdo ao professor da rede regular de ensino, apontando sugestões de procedimentos educacionais nas entrelinhas dos depoimentos sobre o cotidiano do aluno surdo na escola regular.

O filme foi produzido em VHS em desenho animado, realizado a partir de imagens criadas por um grupo de crianças surdas de 8 a 13 anos de idade que participaram das oficinas de animação, com base em depoimentos de um grupo de adolescentes surdos de 12 a 17 anos de idade que participaram das entrevistas. Ambos os grupos, atendidos no Programa de Apoio à Escolaridade do Cepre-FCM da Unicamp, freqüentam escolas públicas no ensino fundamental em Campinas e região.

As entrevistas com os adolescentes não seguiram um roteiro previamente determinado. Novas questões surgiam a partir das colocações dos alunos surdos, buscando-se saber quais dificuldades foram enfrentadas por eles logo que ingressaram na escola regular pela primeira vez, como o professor fazia para se comunicar com o aluno, o que o aluno fazia quando não compreendia algo, que sinais o professor conhecia, e quais ele deveria conhecer, quais as principais dificuldades e assim por diante.

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas realizadas por uma pedagoga/pesquisadora especializada no trabalho com alunos surdos, utilizando fala, língua de sinais e escrita na lousa. As entrevistas foram realizadas em duplas, para que os jovens se auxiliassem na comunicação, um explicando ao outro o sentido das perguntas.

As entrevistas giraram em torno de uma pergunta básica que é a base do filme: *"O que você acha que o seu professor precisa saber para dar aula para um aluno surdo?"*.

O objetivo do filme é levar ao professor algumas sugestões de alunos surdos para que ele possa refletir sobre a problemática de integração numa perspectiva mais prática, partindo da vivência dos principais interessados, os alunos surdos.

Foram produzidas 1000 cópias e distribuídas cerca de 500 cópias do vídeo nas escolas públicas, através das Delegacias de Ensino de Campinas e Região e pela Secretaria Municipal de Educação por meio do COPE. As restantes foram enviadas às Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino de outros municípios que solicitaram o material.

Como contrapartida, solicitamos aos municípios uma devolutiva: deveriam promover uma reunião com seus professores para que o assistissem, conversassem a respeito e respondessem um questionário individualmente. Este questionário contém perguntas abertas sobre as cenas mostradas, pedidos de sugestões sobre informações não incluídas no vídeo e perguntas mais direcionadas à reflexão do professor com relação à inclusão do aluno surdo no ensino regular e à língua de sinais. Recebemos até o momento cerca de 850 questionários de educadores, bem como mais de 100 questionários elaborados e dirigidos para alunos da escola regular. Os questionários foram lidos e classificados, e os dados estão sendo cruzados com variáveis como faixa etária, cargo na escola e experiência no ensino do aluno surdo. Assim, este presente trabalho tem como objetivo a divulgação de uma avaliação preliminar do impacto deste instrumento entre professores da rede regular de ensino.

Processo de classificação

Neste relato sucinto, não é possível detalhar todas as classes construídas para cada uma das 8 questões[ii]. No entanto, incluímos aqui exemplos dos textos que foram considerados como pertencentes a cada classe de uma das questões.

No que se refere a atitudes frente à língua de sinais (questão 8) foram criadas as seguintes classes:

a) Atitude de interesse (interesse)
b) Disponível para aprender, apesar de achar difícil (interesse com receio)
c) Atitude de receio, não disponível para aprender, neutra, contra (receio)
d) Não se posiciona, teoriza (outros)

Na classe “interesse”, pudemos encontrar relatos positivos das professoras, como por exemplo *“Acho super interessante. Gostaria de aprender a usá-la”* ou *“ Uma maneira diferente para se comunicar e muito eficaz. Interessante e que inspira curiosidade”*.

Já na classe "interesse com receio"**,** constatamos que há interesse por parte dessas professoras em aprender a língua de sinais, mas se sentem preocupadas e inseguras com suas capacidades frente a este tipo de linguagem. Exemplos: "*Sinto-me um pouco embaraçada, mas não é algo impossível*"; "*Confusa e curiosa*".

Incluímos na classe "receio" as professoras que relataram que se sentem inseguras, despreparadas, com muitas dificuldades, aflitas, confusas por não terem convivência e preparo para isso. Algumas se colocam contra o uso da língua de sinais na escola. Por exemplo: "*No momento acho bastante difícil por não ter os conhecimentos sobre esta linguagem*"; "*Deveria ser abandonada, pelo menos na escola. É preciso tentar ensinar que a criança fale.*"

Na classe "outros", foram incluídas respostas nas quais a educadora não se posicionava pessoalmente, pelo contrário, teorizava sobre a língua de sinais. Por exemplo, "*Através dos sinais, a comunicação é global e universal, por isso sinto que a necessidade deles é essencial*."

Após o estabelecimento de classes de análise para cada questão, selecionamos para análise e discussão um grupo de 260 questionários oriundos de escolas da rede municipal de ensino de Itaúna, Minas Gerais. Estes serão posteriormente comparados a outro grupo de questionários preenchidos por educadores de escolas estaduais de municípios da região próxima a Campinas. Assim, os dados discutidos abaixo foram enviados por 20 escolas públicas municipais de ensino pré-escolar e ensino fundamental do município de Itaúna, Minas Gerais.

Perfil das educadoras (dados gerais)

Entre as profissionais (todas do sexo feminino) que assistiram ao filme e responderam ao questionário, 241 eram professoras, 10 eram educadoras em cargos de direção ou coordenação pedagógica e 9 exerciam outras funções (monitoras ou estagiárias, por exemplo). A faixa etária das educadoras se distribui conforme tabela que consta abaixo.

Tabela 1. Distribuição por faixa etária

idade	Nº de educadoras	%
20 a 29 anos	95	37%
30 a 39 anos	112	43%
Mais de 40 anos	53	20%

Experiência com alunos surdos

Os questionários evidenciaram que pouquíssimas educadoras deste estudo trabalham atualmente com alunos surdos em sala de aula (2%), embora um número um pouco maior já tenha atuado no passado com esta clientela (13%). A grande maioria nunca tinha tido experiência de ensino de alunos surdos. Ver abaixo tabela 2:

Tabela 2. Experiência com aluno surdo		
	Nº de respostas	%
Nunca trabalhou com aluno surdo	221	85%
Trabalha atualmente com aluno surdo	4	2%
Já trabalhou anteriormente com aluno surdo	34	13%
Total		100 %

Quanto às respostas ao questionário, o professor deveria responder a questões sobre três eixos distintos: perguntas sobre o conteúdo do filme, questões de avaliação do filme, de sua linguagem artística, e questões sobre sua posição pessoal frente à inclusão / integração e à língua de sinais. Para esta apresentação, selecionamos apenas as questões 3, 4, 6 e 8 para discussão, diante da quantidade excessiva de dados a discutir e a limitação de espaço para divulgação dos resultados no presente evento.

Sobre a avaliação do filme e das cenas

No geral, a avaliação do filme foi bastante positiva, como se percebe na tabela abaixo. De um lado, foram comentados a criatividade, o colorido, os sons e as falas, o fato de as crianças terem participado da produção. De outro, as educadoras apontaram críticas variadas, entre elas: o filme era muito curto, os desenhos muito infantis, o vídeo não aprofundava a questão da surdez, não trazia conteúdo prático, não focalizava o ponto de vista do professor. A principal queixa foi de educadores que não gostaram da linguagem artística do desenho animado, preferindo cenas da vida real, entrevistas com profissionais de saúde, médicos, especialistas no atendimento à surdez, depoimentos de professores numa sala real com 40 alunos.

Tabela 3. Opinião de educadores sobre o vídeo		
	Nº de respostas	%
Opinião positiva	217	83%

Opinião positiva com algumas críticas	20	8%
Opinião negativa	10	4%
Não se posiciona	13	5%
Total	260	100 %

Houve grande variedade nos questionários quanto às cenas preferidas. Cabe observar que os profissionais de cada escola tendiam a escolher a mesma cena como a preferida, possivelmente porque houve discussão em grupo, influenciando as respostas individuais. Em muitas instâncias, não foi possível identificar a cena descrita pelo educador. As cenas mais citadas foram as seguintes:

Tabela 4. Cenas preferidas pelas educadoras	
Filmagem em cena real de menino surdo ensinando palavras em língua de sinais	65 referências
Cena metafórica na qual bolinhas de gude representam alunos; o aluno surdo não ouve o sinal do recreio e demora a sair da sala.	43 referências
Professora de português dá aula (animação com bonecos de massinha)	24 referências
Cena de ditado quando o aluno surdo estica seu pescoço para copiar a lição do colega.	10 referências

É interessante perceber que as cenas que mais mobilizaram os professores foram as diretamente ligadas às situações práticas de ensino em sala de aula.

Sobre inclusão/ integração e língua de sinais

Outro bloco de questões solicitava ao professor que se posicionasse frente à inclusão/ integração e em seguida sobre a língua de sinais. Incluímos abaixo as tabulações preliminares sobre estes dois movimentos polêmicos relacionados ao atendimento escolar do surdo.

Tabela 5. Posição de educadoras sobre a inclusão/ integração		
	Nº de respostas	%
Posição a favor	61	23%
Posição que aponta prós e contras	110	42%
Posição fortemente contrária	85	33%

Teorização sem definição de posição	14	2%
Total	260	100 %

As opiniões a favor argumentam sobre a importância da socialização do surdo entre outros alunos da escola regular, falam dos direitos iguais, da importância de lutar contra a discriminação. É interessante perceber que nenhum educador utilizou o argumento de que na escola comum o surdo teria acesso a conteúdos curriculares importantes para a formação humana. Ou seja, o objetivo primeiro da escola, que é transmissão de conhecimentos, não foi utilizado para argumentar a favor da inclusão, mas sim a socialização e a aceitação do surdo. As educadoras que se colocaram contra a inclusão utilizaram o mesmo argumento dos direitos, mas neste caso com o viés de que o surdo tem direito a ensino especializado, que respeita sua diferença. Também assinalaram a falta de preparo do professor e da escola para lidar com a problemática específica do surdo. Os educadores que apontaram restrições para a presença do aluno surdo na escola reivindicaram número menor de alunos, apoio de especialista para o surdo e/ou para o professor, remuneração adicional para o professor, acesso a recursos didáticos e entrada do surdo somente após conclusão do processo de alfabetização.

Cabe observar que a posição deste grupo de educadoras frente à inclusão / integração não se mostrou correlacionada à faixa etária, nem tampouco ao fator de experiência de ensino de alunos surdos, quando realizamos o cruzamento de variáveis faixa etária e experiência com surdos.

Quando cruzamos os dados de opinião sobre o vídeo com os dados sobre a posição do educador frente à inclusão/ integração, o resultado se mostrou bastante significativo. Percebemos que todos os educadores com forte resposta negativa sobre o vídeo eram contra a inclusão ou apresentavam fortes restrições a este movimento. Nenhuma resposta negativa sobre o vídeo era a favor da inclusão, como se percebe na tabela abaixo. Isto sugere que a opinião destas educadoras sobre o filme estava se contaminando pela temática abordada, refletindo uma resistência que se generalizou.

Tabela 6. Cruzamento de opinião negativa do vídeo e posição sobre inclusão					
Opinião sobre o vídeo	negativa	negativa	negativa	negativa	

Posição sobre inclusão	contra	restrições	A favor	Outros	Total
Respostas	2	8	0	0	10
%	20%	80%	0%	0%	100 %

Em contraste marcante com a eleição de cena preferida, na qual a mais citada foi a do menino surdo ensinando alguns sinais, foi bastante acentuada a posição de receio das educadoras quanto à sua disponibilidade para conhecer a língua de sinais. Apenas 25% das educadoras afirmaram sentirem-se seguras no conhecimento da língua de sinais e/ou disponíveis, interessadas e desejosas de ampliar seus conhecimentos nesta área. A maioria, 58%, demonstrou atitude de receio e em alguns casos, resistência acentuada frente ao contato ou aprendizagem desta língua. Outro grupo de professoras demonstrou interesse e disponibilidade para conhecer os sinais, apesar do quanto isto poderia ser difícil. Ao cruzarmos as respostas deste item com o fator faixa etária e experiência de ensino do aluno surdo, não encontramos nenhuma correlação, ou seja, as professoras mais novas não se mostravam mais interessadas em conhecer a língua de sinais do que as mais velhas, nem as professoras com experiência prévia de ensino de surdos se mostraram mais seguras frente à língua de sinais do que as que nunca haviam trabalhado com alunos surdos.

Tabela 6. Atitudes frente à língua de sinais

	Nº de respostas	%
Atitude de interesse	65	25%
Disponível para aprender, apesar de achar difícil	27	10%
Atitude de receio, não disponível para aprender	151	58%
Não se posiciona	17	7%
Total	260	100 %

Conclusão

Pudemos perceber que o filme, em geral, está sendo bem aceito e está atingindo o objetivo de servir para promover a reflexão do professor frente à inclusão do aluno surdo no ensino regular. Nas respostas aos questionários devolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itaúna, diversos professores mostraram que sentiram falta de

uma metodologia mais evidente na fita. Vários professores indicaram que prefeririam um filme com especialistas (médico otorrino, por exemplo) dando orientações técnicas e práticas. De fato, embora o filme esteja carregado de sugestões, elas se encontram nas entrelinhas e precisam ser buscadas por cada educador, segundo a sua própria vivência de sala de aula.

Outros indicaram que, para eles o veículo do desenho animado prejudica a credibilidade da informação, e que eles gostariam que o vídeo fosse um documentário com entrevistas de surdos reais em sala de aula com 40 alunos.

Percebemos que muitos professores não tinham uma referência clara sobre a origem da fita e seus objetivos, e por isso tinham expectativas que não foram atingidas pelo vídeo, já que não era intenção deste oferecer instrução metodológica de forma didática. Se houver outra distribuição de fitas, deverá ocorrer a elaboração de um texto de apresentação, com a função de situar a natureza deste instrumento para as escolas.

Do ponto de vista da linguagem cinematográfica, no entanto, cabe refletir sobre o fato de os professores não considerarem depoimentos na forma de imagem desenhada ou metafórica como válidos veículos na transmissão de informações ou idéias. Será que a "cena real" é sempre reveladora de verdades? Um depoimento de profissional nunca sofre riscos de traduzir inverdades?

Finalizando, devemos ainda apontar que, apesar do número pequeno de questionários que assinala a presença de alunos surdos nas escolas municipais de Itaúna, esta realidade já existe e está sendo enfrentada pela escola, pela família e pelo aluno surdo. As necessidades desta minoria já justificam um olhar e uma atenção especial, independentemente dos posicionamentos dos profissionais sobre a polêmica questão do ensino na instituição especializada ou a inserção na escola. As próprias professoras indicaram que mesmo se sentindo "analfabetas", "surdas", "aflitas" frente à língua de sinais por exemplo, há disponibilidade para aprender e enfrentar o grande desafio de receber na escola pessoas que têm maior facilidade com outro sistema de linguagem e comunicação.

---

[i] O projeto deste filme foi coordenado por Lucia Reily e a PUC-Campinas/ Faculdade de Educação responde pela produção do vídeo, com a participação da Unicamp – Cepre/ Faculdade de Ciências Médicas. O projeto foi financiado com o apoio do Programa "Crer para Ver", uma iniciativa da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e de Natura Cosméticos.

[ii] Questionário respondido pelos educadores
1. Cite as sugestões apresentadas neste filme, que você considera mais relevantes.

2. O que mais lhe chamou a atenção no filme?
3. Qual a cena que você mais gostou?
4. Dê sua opinião sobre este vídeo em desenho animado.
5. Que outras informações você gostaria que estivessem incluídas no filme?
6. Como você vê a integração/inclusão do aluno surdo no ensino regular?
7. O que você acha que poderia ser feito para melhorar esta inclusão?
8. Como você se sente frente à língua de sinais?

Outros comentários e sugestões

O ENCONTRO ENTRE UMA PROFESSORA DE SALA DE ENSINO REGULAR E UM ALUNO SURDO

Denise Emilia de Andrade

(Mestranda em Ciências e Práticas Educativas da Universidade de Franca)

O presente trabalho refere-se à experiência de inclusão de um aluno surdo em sala de aula de primeira série do ensino público regular. Esta pesquisa nasceu da vivência cotidiana com surdos, enquanto psicóloga clínica e escolar. Muitas vezes, os surdos freqüentam salas regulares, mas a evasão ocorre constantemente. Percebo que ocorre um fracasso na inclusão e que, geralmente, este fracasso é justificado pelos profissionais da escola através da colocação de entraves no próprio surdo: indisciplina, agressividade, não aprendizagem. Fala-se de sintomas e não de causas, processos. Analisa-se o aluno e não as relações estabelecidas na própria escola para a não ocorrência de inclusão. Sassaki, conceitua a inclusão social " (...) como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e , simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade". (1997, p. 41). Acreditando nisto, esta pesquisa tem por objetivo estudar os processos e formas de trabalho que possam produzir mudanças nas práticas cotidianas de sala de aula que tem aluno surdo e como discutir a inclusão deste aluno na própria sala de aula. A partir de tais questionamentos, encontrou-se uma criança surda de 8 anos que nunca freqüentou escola e que entrou em sala de ensino regular de primeira série. A professora nunca havia trabalhado com aluno surdo e nem com sala de primeira série. Com a proposta aceita pela família da criança, direção da escola e pela professora, principiou-se a pesquisa em fevereiro de 1999. A pesquisa está sendo realizada através de atividades com todas as crianças da sala, uma vez por semana, durante 3 horas. A classe é composta por 36 crianças de 7 a 9 anos. A criança surda não apresenta qualquer tipo de problema de disciplina ou agressividade, sendo requisitada pelas crianças e, também, se oferecendo para todas as atividades . Desde o primeiro dia da pesquisa questões sobre a surdez surgiram e foram trabalhadas com a sala como um todo: O que é ser surdo? Por que ele não me responde? Como eu converso com ele? Eu posso ficar surdo? Em todos os momentos a criança sabe do que se está falando e participa ativamente das discussões. Ela "fala" através de gestos, contando sua própria história. São realizadas discussões semanais com a professora

para se refletir sobre a sala como um todo. Inicialmente, a professora tinha muitas angústias em ter uma criança surda em sala de aula e estar em primeira série. Falava em desistir. Estas angústias eram trabalhadas através de sugestões para que ela refletisse e pela análise do que estava realmente ocorrendo: as crianças estavam felizes, faziam perguntas ricas, brincavam, sugeriam, queriam aprender a cada instante, inclusive a criança surda. Ainda ocorrem medos, mas estes diminuíram. Os resultados preliminares indicam que através da participação de todos – crianças, professora, pesquisadora - está sendo possível criar-se um espaço inclusivista.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ESCOLA INCLUSIVA, NORMATIZAÇÃO E EUGENIA: INTERDIÇÃO LINGÜÍSTICA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE LEITORES SURDOS

Monique Franco
(Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES)

> " *O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas."* In: O Local da Cultura - Homi K. Bhabha[1]

LÍNGUA E EUGENIA

Sabemos que as línguas constróem verdades e conhecimentos de modo muito diverso. Nossa língua nos nomeia e, portanto, nos imprime uma marca, uma identidade. No entanto, verifica-se, ao longo do tempo, que diferentes línguas ou variações dialetais foram, muitas vezes de forma opressora, interditadas. Ainda hoje, as interdições são claras e parecem representar o receio diante da diversidade dos grupos humanos e as conseqüências, vistas como maléficas, de uma possível fragmentação lingüística e identitária.

Historicamente, a ameaça advinda dos dialetos enquanto possibilidade de desunificação nacional e conseqüente falta de controle por parte dos governantes, fez com que, por exemplo, na ditadura de Franco, o catalão fosse proibido de ser falado na Espanha sob pena de enclausuramento dos possíveis infratores. Da mesma forma, na Itália de Mussolini, todos os dialetos italianos foram proibidos nas escolas. De maneira inversa, ainda hoje no Brasil, vivemos resquícios explícitos do colonialismo cultural ao qual fomos submetidos pois, ainda operamos sob a égide dos ditames de uma gramática *portuguesa*.

Não é de hoje que o surdo almeja ter o direito de tecer seus saberes, suas identidades[2] e sua cultura a partir de duas línguas: a língua de sinais[3] e a língua oficial seu

país. No entanto, sua língua vem sendo reiteradas vezes, proibida ou oprimida. Muitas vezes, ainda, "permite-se" sua utilização de forma meramente instrumental, apenas como um auxílio para a comunicação. A dimensão constitutiva da língua de sinais na construção da identidade do sujeito surdo, muitas vezes, vem sendo desconsiderada.

A interdição dos sinais,[4] a qual os surdos foram submetidos, explícita e implicitamente, no decorrer de sua existência enquanto grupo lingüístico minoritário, será entendida aqui como uma idéia eugenista. Eugenista porque o substrato epistemológico é o mesmo que nutriu, alguns dos exemplos listados acima, bem como, os movimentos de purificação da língua inglesa, nos Estados Unidos, no século XIX, a fim de que fossem evitados os efeitos deletérios das línguas africanas e do espanhol sobre a língua inglesa. Em relação aos surdos, Graham Bell , nesta mesma época, sugeriria o desmantelamento silencioso de suas escolas – focos geradores e de polinização da língua de sinais, e, finalmente, chegou a pensar em leis que proibissem o casamento de surdos entre si. (SOUZA- 1998)

A segregação humana é uma construção social que existe desde a origem das sociedades. No entanto, foi com Francis Galton, sobrinho de Charles Darwin, em seu livro *Hereditary Genius*, publicado em 1869 que se deu a transformação da segregação em limpeza racial, em eugenia.

> A partir da cunhagem do termo na Inglaterra do século XIX, a eugenia passou de popular à científica e foi disseminada por aparatos legais propiciando métodos eficazes de manipulação, orientação e controle dos considerados menos capazes. (GUIPPO,1996:167)

Segundo BOLSANELLO (1996) a idéia de eugenia preconizava "... *o favorecimento, pelo Estado, da formação de uma elite genética por meio do controle científico da procriação humana, onde os inferiores (ou menos aptos) seriam eliminados ou desencorajados de procriar."* (p.195)

A autora ressalta, ainda, que tanto o desenvolvimento do darwinismo social quanto do racismo científico e da eugenia foram contemporâneos ao ideal liberal e democrático. Estas concepções lançavam mão de argumentos vistos na época como "científicos" para justificar as desigualdades latentes vividas por grande parte da população. (p.155)

Em nome da eugenia, foram esterilizados aproximadamente 36 mil indivíduos , nos EUA, entre 1900 e 1940: doentes mentais, deficientes e os chamados "desviados"

(marginais, vadios, etc.). Da mesma forma, as idéias de Hitler foram, em boa parte, fundamentadas pelo darwinismo social, pela eugenia, e pelo racismo dito científico, resultando no genocídio que estarreceu a humanidade.

As idéias segregacionistas não foram totalmente abandonadas como se supunha, ainda que as teses fundamentadas numa teoria da reprodução não mais se sustentem cientificamente. Um exemplo claro do fôlego destas concepções foi a publicação em 1994, nos EUA, do livro *The Bell Curve*, que compila várias pesquisas sobre testes de QI e de diferenças de inteligência entre brancos e negros.

Por outro lado, as diferentes mídias contemporâneas naturalizam e justificam processos de exclusão com discursos cada vez mais freqüentes de um premente ideal de igualdade entre indivíduos e nações. A busca de um pressuposto igualitário invade o ambiente institucional escolar através, por exemplo, de políticas públicas que unificam currículos de países continentais como o Brasil, repleto de especificidades culturais regionais e fortemente marcado por gigantesca desigualdade social reforçando, antagonicamente, o fracasso escolar de um sem número de alunas e alunos que não se identificam com os discursos escolares e seus propósitos , *alienígenas*[5] que se tornam, como diria Tomaz Tadeu da Silva em suas próprias salas de aula.

O CORPO FRAGMENTADO É O CORPO NÃO SAGRADO

"Alienígenas", "estrangeiros" são, também, os alunos "deficientes" "incluídos" nas salas de aula regulares das escolas do ensino fundamental e médio em todo o país. O ideal de uma igualdade formal, do desenvolvimento da tolerância para com os diferentes alicerça a política inclusiva [6]escolar e promove, a nosso ver, um processo de exclusão na medida em que, oferece a todos os *portadores de necessidades educativas especiais*, o mesmo espaço escolar, o mesmo currículo, enfim, o que regula, homogeneiza e enquadra, a norma.

SILVA (1998), em recente resenha do livro *Enforcing normalcy: disability, deafness and the body*[7],do professor de Inglês, Lennard Davis, da Binghamton University, ressalta a tese argumentada pelo autor de que a incapacitação é algo além de uma mera fatalidade. Ela envolve, isto sim, um processo social construído, articulando todos os que vivem num mundo dotado de sentido.

> Esse discurso, assim construído, não atinge apenas o corpo e a vida das pessoas com incapacitação: ele regula também os corpos e as vidas das pessoas consideradas "normais". Incapacitação e "normalidade pertencem, assim,a uma mesma matriz de poder; eles estão inextrincavelmente ligados. (p.18)

A gênese do discurso dominante sobre a "incapacitação" e sobre a noção da "norma ou normalidade", segundo o autor, data, em ambos os casos, dos séculos XVIII e XIX.

> Trata-se de uma relação social que, inventada naqueles séculos, foi impulsionada por fatores sociais e econômicos. Pode ser vista como parte de um projeto mais geral de controlar e regular o corpo. O controle da incapacitação se insere numa matriz mais ampla de regulação do corpo que inclui o crime, a sexualidade, o gênero, a doença, etc. (p.21)

Segundo SILVA (op.cit), nas análises de Davis, pode ser que nas sociedades pré-industriais as pessoas com incapacitação não fossem exatamente bem tratadas, mas eram vistas como parte do tecido social, enquanto que nas sociedades industriais, sob o pretexto de um tratamento mais liberal, acabou-se por segregar e institucionalizar essas pessoas. Destaca, ainda, que nós imaginamos um corpo ideal, idealizado.[8] O corpo que não corresponde a esse ideal introduz uma perturbação no campo da visão. O poder do olhar para controlar, limitar e patrulhar a pessoa com incapacitação é trazido para a linha de frente. Essas respostas podem incluir o horror, medo, dó, compaixão e o desvio do olhar.

A conexão com o desenvolvimento da sociedade capitalista e o nascimento da Estatística nos séculos XVIII e XIX e, sua aplicação em estudos demográficos é apontada pelo autor, como a solução encontrada pelo Estado em descrever e controlar as populações através do calculo médio de algumas características vitais. Surge, assim, o homem "médio" ou a conhecida "curva de *gauss*" estabelecendo assim, o conceito de norma e de desvio.

Por último, nos interessa aqui apontar que as análise de Davis, resenhadas por SILVA (op.cit), também vêem uma estreita relação entre o desenvolvimento da Estatística e as concepções ligadas à eugenia.

> É precisamente a idéia de que as populações podem ser normalizadas que liga à eugenia. É central a ambas o conceito do corpo normal, e portanto, de corpo incapacitado. A noção de norma é suplementada pelas noções de progresso, de perfectibilidade humana e de desvio para criar uma visão dominante, hegemônica, daquilo que o corpo humano deve ser. (p.24)

Recentemente, análises e críticas aos pressupostos eugênicos e às teorias capacitacionistas têm sido desenvolvidas por educadores , preocupados com as conseqüências que tais noções possam trazer para os currículos escolares e avaliações do rendimento escolar. A publicação em 1996 do livro organizado pr J. Kincheloe, S. Steinberg e A. D. Gresson , *Measured lies. The Bell Curve Examined*[9], demonstra que o assunto não pode ser ignorado, devendo sim, ocupar um lugar de crítica, inscrito em pressupostos éticos .

Neste fim de século, o desenvolvimento científico aplicado às teorias da genética como o Projeto Genoma, tem aguçado ainda mais a perspectiva de uma retomada ou releitura de um ideal de homem, de corpo, agora ideal genético. O extremo de um processo eugênico é demonstrado num recente filme de Andrew Nicoll (1997) de nome GATTACA, que muitos críticos já apontam como sucessor do conhecido *cult* " Blade Runner".

No asséptico futuro de GATTACA[10] (nome acrônimo de guanina-adenina-timina-timina-adenina-citosina-adenina), não existem mais diferenças e imperfeições genéticas. Nesse futuro utópico e indefinido, as pessoas têm seus genes previamente selecionados e manipulados antes de nascer e toda a vida definida dentro de um padrão estabelecido em laboratório. A ditadura da "perfeição genética" causa um forte preconceito contra aqueles que desejam ter filhos à moda antiga, reservando um futuro de sucesso somente àqueles que têm a garantia de uma genética acima de qualquer suspeita.

No filme, o mundo se divide entre pessoas perfeitas e "in-validos". Gente com miopia, problemas de coração, altura menor que a ideal, etc. Pais e mães, aconselhados por um médico, escolhem sexo, altura e QI dos filhos e excluem a possibilidade de defeitos e/ou doenças.

Se a engenharia genética de GATTACA não parece possível num futuro próximo, essa mentalidade de consumo aplicada ao corpo humano já é mais do que comum. Na Internet, *sites*[11] de bancos de esperma negociam a vida humana com a mesma eficiência com que se vendem passagens de avião e pacotes de *software*. Segundo um desses *sites*, na empresa americana *Fertility Options*, depois de se registrar, tem-se acesso a perfis de doadores de esperma que chegam a tecer comentários íntimos ou ridículos sobre o potencial do doador. Por uma taxa extra, pode-se falar com o doador. Multiplicam-se os "varejões" de esperma na *Web*, apesar das críticas que várias entidades reguladoras vêm fazendo. A

próxima novidade do comércio eletrônico são os leilões de sangue que vão operar como uma bolsa de valores.

Para WAINER (1997), podemos aprofundar a nossa reflexão a este respeito através da construção do conceito de "deficiência". *O que têm em comum surdos, cegos, néscios ou aleijões? Ou melhor, o que é mais comum entre eles, que garante sua separação em uma categoria à parte da normalidade?* - pergunta a autora.(p.10) Como alternativa ao conceito de "deficiência", ela nos propõe sua substituição pelo conceito de interdição pois, segundo ela :

> a "deficiência" seria de única e total responsabilidade do indivíduo, enquanto que a interdição remete a algo ou alguém, ou a uma situação que está impedindo o acesso ao processo de singularização. E esta interdição pode ser orgânica, emocional, estrutural, política e econômica... de tantas ordens diferentes. Talvez aí esteja o nó que impede uma tal mudança de concepção: os "deficientes" deixam de ser "os outros", e percebemos que todos estamos, - mais ou menos - interditados .(p.11)

De maneira análoga, institui-se com a política escolar inclusiva uma visão purificadora e normalizadora das diferentes realidades que compõem a Educação Especial. Institui-se um bloco único, homogêneo das *necessidades educativas especiais.*

Aos surdos incluídos nas diversas salas de aulas das escolas regulares de todo o Brasil, segrega-se com um discurso igualitário. Silencia-se, trazendo a palavra sem contexto, sem texto, sem interação. Mutila-se a escrita, a fala, enfim a identidade; o leitor.

Esta reflexão teve como objetivo tecer uma triangulação crítica entre o processo eugênico sofrido pela língua de sinais, a visão da incapacitação e a política pública da inclusão. Apontamos, também, a falácia da perspectiva engendrada pelas recentes ações educativas neoliberais na sua estratégia discursiva de levar os “deficientes” à mídia e à institucionalização escolar como “iguais”. Tal estratégia de representação social, a nosso ver, possui forte apelo humanista e democrático, tendo bastante repercussão dentro das instituições educacionais e na própria opinião pública, tornando-se, assim, necessário um acompanhamento crítico e cuidadoso das referidas políticas inclusivas, principalmente, no que tange os aprendizes *com necessidades educativas especiais* e mesmo, uma contínua reflexão acerca das implicações homogeneizantes que podem advir desta nova proposta.

V - BIBLIOGRAFIA CITADA

1) BOLSANELLO, Maria Augusta – Darwinismo social, eugenia e "racismo científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. IN: Educar em revista, nº12 - Universidade Federal do Paraná - 1996
2) GIOPPO, Christiane, Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. IN: Educar em revista, nº12 - Universidade Federal do Paraná - 1996
3) SOUZA, Regina Maria – comunicação oral – INES - 1998
4) SILVA, Tomas Tadeu – Resenha "A política e a epistemologia do corpo normatizado- In : Espaço. Rio de Janeiro : INES , 1997
5) WAINER, Iafa Sarah – Das pessoas portadoras de deficiência à interdição da subjetividade – mimeo.

---

[1] BHABA HOMI K. - O Local da Cultura - Interrogando a Identidade – Franz Fanon e a Prerrogativa Pós-colonialista. P. 81/83

[2] Vale dizer que, a construção das identidades surdas, assim como, qualquer construção de identidade social, são múltiplas , não fixas e contraditórias.

[3] "...Um dos mitos mais capacitacionistas(*ableist*) de nossa cultura : o mito de que a norma, para os seres humanos, consiste em falar e ouvir, consiste em se envolver num ato de comunicação através da fala e da escuta. O pressuposto, amplamente aceito, é de que a linguagem auditiva/oral é natural, comum e universal. Davis argumenta que é possível, ao menos teoricamente, sustentar hipótese contrária : que alguma linguagem de sinais pode ter sido a forma original de comunicação – uma forma de comunicação tão plena e "natural" quanto a oral. Há uma tendência a se confundir a capacidade da linguagem em geral com a capacidade para falar uma língua particular. Não por acaso as pessoas surdas têm sido identificadas ao longo da história, como mentalmente incapacitada. Para Davis, ao conceptualizar a linguagem como escrita e fala, ou ao fetichizar a encarnação auditiva/oral da linguagem, estamos, na verdade, realizando um ato de repressão contra a linguagem no sentido mais amplo do termo. (Apud , SILVA, T. T. - A política epistemologia do corpo normatizado. Revista Espaço; INES, DEZ/ 1997)

[4] Em síntese, o histórico das Línguas de Sinais pode ser dividido em três períodos distintos: a) do século XVII, quando aconteceram as primeiras tentativas de educar os surdos, até o Congresso Internacional de professores de Surdos realizado em Milão, Itália, em 1880; b) Do congresso De Milão, responsável pelo banimento progressivo das Línguas de Sinais da educação dos surdos, até a publicação do trabalho de W. Stocke em 1960, nos EUA, quando este lingüista comprovou que estas são línguas naturais como quaisquer outras ; C) dos primeiros estudos científicos das Línguas de Sinais até o momento atual, em direção a uma abordagem educacional bilíngüe.

[5] SILVA, T. Tadeu da , Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1995

[6] "... Incorporar o aluno portador de deficiência física e/ou mental à dinâmica pedagógica do ensino regular é uma das propostas que fazem parte da teoria da Inclusão, que começa a ganhar terreno no Brasil. Diferentemente da Integração, paradigma predominante no país, a Inclusão não prevê a existência de salas e esquemas de atendimento especiais para os deficientes. Estes passam a freqüentar as salas de aula regulares e participam, de acordo com suas capacidades e habilidades, das atividades propostas pelo professor. A teoria da Inclusão se baseia em uma nova maneira de se conceituar as deficiências. Em 1992, a AAMR (sigla em inglês para Associação Americana de Retardamento Mental) estabeleceu as seguintes categorias de classificação : incapacidade, deficiência e desvantagem. Cada uma diz respeito a um tipo de problema – estrutural, social e funcional, respectivamente. Por exemplo, uma criança que tem síndrome de Down é enquadrada na categoria "incapacidade" por já ter nascido com algum tipo de problema. A conceituação vigente antes da mudança, baseava-se em níveis de deficiências e não em tipos. Os deficientes era classificados em categorias como treinável, educável, severamente ou levemente prejudicado dependendo do grau de problema .(Folha de São Paulo – 24 de novembro de 1997)

[7] (Nova York: Verso,1995)

[8] Vale dizer que a tradição grega que apregoava um "corpo ideal" estava atrelada à idéia de um corpo mito-poético ligado ao corpo divino ao qual os homens jamais poderiam alcançar.
[9] Nova York, St. Martin's Press, 1996
[10] http://www.geocites.com/Areas5I/8609/gattaca.htm

[11]http://www.uol.com.br/internet/netvox/hvox050.htm

A INTEGRAÇÃO COMO DESAFIO:

A (CON)VIVÊNCIA DO ALUNO DEFICIENTE VISUAL NA SALA DE AULA

Olga Solange Herval Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APRESENTAÇÃO

A carência de estudos na área da Educação Especial, quanto à *percepção e aos sentimentos do deficiente visual frente a sua integração*, me levou a buscar subsídios, para uma melhor compreensão deste fenômeno, em outras áreas do conhecimento das ciências humanas. Nas teorias analisadas, pude constatar que, de modo geral, quando se estuda a "percepção", fala-se nos cinco sentidos, fala-se no "olhar", no *olhar físico* próprio dos olhos, aquele olhar que percebe o objeto sem tocá-lo, tomando como referencial básico aquilo que não é próprio do deficiente visual: a visão. Isto leva à concluir de que o visual está muito mais presente que o tátil em nossas vidas. E, neste sentido, MASINI (1994, p. 25-26), reforça dizendo que:

"histórica e etimologicamente, na civilização ocidental o "conhecer" se faz com o "ver"; o "ver" é condição para o "conhecer" e em certas interpretações os dois significados se confundem. Daí se desvela a situação do D.V. de pertencer a uma cultura na qual o "conhecer" se confunde com uma forma de percepção que ele não dispõe; condição intensificada na sociedade de massa do século XX, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto."

A Integração como Desafio: a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula

Alguns poderão entender que este tema já foi debatido exaustivamente sob várias perspectivas, podendo-se deduzir, então, que pouco resta a ser dito. Tomando este posicionamento como um ponto de partida, entendo ser de grande valia resgatar, mesmo que brevemente, algumas questões que vêm sendo discutidas há bastante tempo e outras que, inclusive, estão contempladas na Lei maior do país, o que se supõe tenham sido amplamente debatidas pelos interessados.

A educação como um direito de todos e dever do Estado, o atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o acesso, ingresso e permanência destes educandos em todo sistema educacional, sem restrições de qualquer natureza, são dispositivos constantes no texto desta Lei.

Visto sob uma perspectiva sociológica, o processo integracionista se afirma quando lembramos que:

"a criança aprende com o outro desde o início da vida, aprende na medida em que internaliza os significados constituídos historicamente pelo grupo social.(...) Não excluindo a pessoa deficiente do contexto social nós possibilitamos que ela aprenda, se desenvolva e avance. (LEAL et alli, s/d)."

A importância da realização desta investigação fundamenta-se na relevância que o problema assume no cotidiano dos sujeitos portadores de deficiência, em particular daqueles considerados deficientes visuais (DVs). A integração escolar, vista como um processo social e dinâmico, se constitui em um desafio permanente na vida destas pessoas, uma vez que permeia toda a sua existência enquanto sujeitos do mundo e da sua própria história.

Reconheço a complexidade que envolve a prática da integração, em razão das implicações sociais e institucionais que impõe a todos que dela fazem parte. A convivência social implica em troca, em aceitação do outro como ele é, ou seja, requer reciprocidade.

Percebe-se, então, que é importante considerar a diversidade de concepções que está presente em qualquer grupo social (particularmente os alunos em sala de aula) acerca das deficiências de modo geral e da vida dos sujeitos que as possuem. Por isso, não se pode analisar esse grupo de pessoas isoladamente do contexto social mais amplo, pois representam uma minoria que pode ser atingida diretamente por desigualdades sociais.

A (con)vivência entre indivíduos muito diferentes não é tão fácil. Implica em mudanças institucionais, pedagógicas, metodológicas e pessoais. Quando me refiro a *muito diferentes*, não falo da diferença peculiar ao ser humano, mas daquela que o torna mais diferente do que realmente o é, tomando como parâmetro os critérios de normalidade estabelecidos socialmente. O ingresso deste aluno em classe comum, supõe uma (con)vivência entre alunos e professores deficientes e não-deficientes, onde a falta da visão estabelece a diferenciação dos referenciais perceptivos existentes no grupo.

"*Considerando a complexidade da vida em sociedade, caracterizada pela convivência de*

pessoas tidas como normais com tantas outras concebidas como anormais, a integração constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não deficientes devem interagir na construção de um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade podem amordaçar a existência humana em qualquer dos pólos de exclusão." (MARQUES, 1997, p. 19)

O homem, em geral, tem necessidade de se apegar a normas, de buscar segurança no já conhecido. Resiste quando se depara com situações desafiadoras, principalmente quando estas lhe sugerem mudanças internas que implicam em uma reflexão imediata sobre suas concepções de ser e de viver. É o que acontece, de fato, na integração escolar do aluno DV, onde o professor da classe regular (que não é especializado e que diz não saber nada dele), o recebe e tem o compromisso de ensiná-lo.

A deficiência visual se constitui em um estado permanente na vida daquele que a possui. Seguramente lhe traz uma considerável soma de limitações que para alguns pode se traduzir em sofrimento. Logo, ser Deficiente Visual não é privilégio nem demérito, mas uma circunstância na vida do sujeito, possível de ser encarada com naturalidade. Ninguém é, ou se torna, deficiente visual por livre e espontânea vontade e, aqueles que não o são não estão livres de se tornarem um dia. Isto reforça a necessidade de se encarar a questão com mais racionalidade e menos comiseração.

Por ser facilmente visível, esta deficiência distingüe o seu portador dos demais, fazendo com que os que a percebem o encare, no primeiro momento, como um sujeito *desacreditado* (GOFFMAN, 1992, p. 14 e 25). Em decorrência disto, este sujeito passa a ser estigmatizado. Mas o estigma, não está na pessoa nem na deficiência, mas na forma como a sociedade o determina.

O processo de integração escolar do DV é um desafio cotidiano a todos que fazem parte do universo da escola. As discussões apontam para um pseudo-discurso integracionista, vigente em grande parte das escolas, muitas vezes reforçado pelos próprios mecanismos de atendimento especializado. De um lado, temos as escolas que aceitam a matrícula e o DV como *um aluno a mais* na classe, pois, alguns depoimentos dos alunos indicam que estas escolas não estão totalmente comprometidas com eles. De outro, temos as salas de recursos que os acolhem no momento de lazer, da dificuldade e do conflito, mesmo quando este último envolva apenas o contexto da sala de aula.

Alguns alunos declaram que percebem, algumas vezes uma certa insegurança e/ou indiferença nas atitudes de certos professores ao lidar com eles, seja no momento da dificuldade específica do conteúdo ou em situações que exijam dos mesmos habilidade,

atenção especial ou disponibilidade para ouví-los. Isto nos leva a questionar:

Em um universo sabidamente distinto em termos sociais, culturais e, circunstancialmente formado por sujeitos com limitações físicas, cognitivas ou sensoriais; será possível conceber a presença de um aluno tão diferente em uma escola preparada para receber os "iguais"?

É imprescindível uma ação educativa voltada às potencialidades, capa cidades e possibilidades do aluno DV, uma ação que não se prenda às suas dificuldades, limitações e carências. Estas últimas não podem ser ignoradas, mas devem ser consideradas nas devidas proporções.

Adequando métodos, diversificando recursos materiais, enriquecendo e adaptando conteúdos às experiências tornando acessíveis ao DV, assumindo-o como aluno, o professor da classe regular estará se comprometendo com o seu processo de integração. Uma metodologia inadequada poderá desencadear angústia em qualquer elemento da classe, constituindo-se em uma variável ameaçadora ao convívio social do grupo e, ainda, ao processo ensino-aprendizagem deste aluno. Esta situação poderá gerar-lhe sentimentos de frustração e descontentamento, comprometendo a sua auto-estima.

A integração escolar não deve se constituir apenas em uma plataforma de governo nem se restringir a textos legais. Precisa ser vista, como um processo natural e necessário, enquanto movimento social, de forma a ser compreendida e aceita por todos, constituindo-se, realmente, em uma ação recíproca.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

As pessoas portadoras de deficiência visual constituem um vasto campo de investigação. Este campo está cercado de aparências passíveis de interpretação, tanto nas questões filosóficas e éticas como educacionais ou sociais. Assim, a integração escolar do aluno DV, como fenômeno social, se dá em um contexto relacional (a sala de aula) permeado por ideologias e filosofias distintas, embora dentro de um sistema com diretrizes básicas que influenciam, por certo, as interações que aí se estabelecem.

O presente trabalho tomou como objeto de análise a percepção do aluno deficiente visual frente a sua (con)vivência em sala de aula com alunos e professores de visão normal. Busquei compreender como esta (con)vivência é *percebida e sentida pelo aluno*, e qual *o significado*

atribuído por ele às suas vivências no grupo.

A opção por um estudo qualitativo e a busca da descrição do fato pelo sujeito refletem a minha atitude frente ao problema em questão e apontam o caminho que foi percorrido durante o desenvolvimento da investigação.

Inicialmente, me fiz presente nas salas de recursos[1] e, após contato prévio com os professores, fui às salas de aula, esclarecendo, sempre que necessário, os objetivos da minha presença na escola. Utilizei a observação como forma de aproximação, conhecimento e ponto de partida para as entrevistas, as quais se constituíram no único instrumento de coleta de dados.

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 1996. Teve como campo de investigação duas escolas de 1° grau, públicas, estaduais, localizadas em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. As escolas foram escolhidas de acordo com seguinte critério:

- possuir, no quadro real de matrículas, alunos deficientes visuais integrados.

Para compor a amostra, os alunos foram escolhidos mediante alguns critérios estabelecidos *a priori*:

- não ter tido experiência em escola especializada;
- estar matriculado a partir da quarta série do primeiro grau.

Objetivando a manifestação livre dos sujeitos, a entrevista foi semi-estruturada, com questões abertas, cujo roteiro foi elaborado a partir da observação efetuada em sala de aula, junto aos alunos. As questões norteadoras foram pensadas a partir dos dados observados e a continuidade se deu a partir das respostas dos sujeitos.

A entrevista buscou dados referentes à percepção dos alunos frente à sua (con)vivência em sala de aula, dando ênfase aos ***sentimentos*** e ao ***significado destas*** experiências para cada um deles.

Deste estudo, participaram: quatro alunos com deficiência visual, na faixa etária de 13 a 15 anos, que não tiveram experiência escolar em instituições especializadas (residenciais), matriculados da quarta a oitava série.

---

[1] A sala de recursos é definida pela *Política Nacional de Educação Especial* como "*local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das especificidades do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individulamente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que freqüenta*

Não foi considerado o fato da deficiência visual ser congênita ou adquirida, tampouco o período em que o sujeito se tornou deficiente.

Para manter e preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizei as iniciais do nome de cada um deles. Já as escolas foram identificadas pelas letras A e B.

Os dados foram analisados de forma descritiva/analítica, interrelacionados com os autores trazidos para discussão tendo como fim os objetivos da investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICAS

Ao falar especificamente sobre a deficiência visual, pode-se afirmar que a falta de visão, *a priori*, é percebida como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada. No contexto familiar, por exemplo, as pessoas não sabem o que é ser deficiente visual e não conhecem as formas naturais de interação do DV com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem os DVs em sala de aula, na sua maioria, tem apenas informações teóricas sobre a deficiência e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência natural da pessoa vidente em impor ao DV a sua maneira de ser e de interagir com o meio, sem considerar que a ausência deste referencial leva-o a interagir de outras formas.

VEIT (1994, p.12), ao referir-se ao deficiente visual e aos preconceitos relacionados à cegueira, diz que *"além do impacto inicial e da possível rejeição familiar, a pessoa cega ainda terá que enfrentar os preconceitos a respeito da sua deficiência."*

Mais adiante, afirma:

"o nível mental do deficiente visual não difere de modo acentuado das demais pessoas, portanto, a capacidade intelectual do cego é comparável à da população vidente em geral. Deste modo, percebe-se como estão presentes os preconceitos referentes à deficiência visual, pois acreditar que o cego é uma pessoa com pouca capacidade - quase um inútil - não passa de um estigma que a sociedade lhe impõe." (idem)

Com relação às diferentes atitudes do vidente frente à deficiência visual ou ao seu

---

no ensino regular." (PNEE, 1994, p. 21)

portador, percebe-se que algumas delas partem da vertente do *preconceito* frente àquilo que se apresenta como *diferente, indesejado* ou *anormal*.

Diante da deficiência visual, surge a surpresa e a indagação: *"Ele não enxerga... Como me relacionar com ele?"* E assim, algumas vezes, ao invés de se buscar a aproximação, se prefere o afastamento, porque a deficiência pode estar cercada por *fantasmas*, e os fantasmas são invisíveis. O não deficiente, diante desta situação, pode generalizar condutas e procedimentos, criando protótipos e figuras imaginárias projetadas à deficiência, indo da subestimação à superestimação.

Numa situação concreta, por exemplo, quando um vidente encontra um DV e apresenta-o a alguém, a pessoa não se dirige a ele para saber seu nome, se prefere doce ou salgado... ou seja, é como se esta pessoa (o DV) fosse incapaz de pensar, ouvir e/ou de falar.

Algumas teorias poderiam questionar:

☞ Como o DV percebe o "objeto"?

☞ Não poderá ele percebê-lo na sua totalidade?

☞ Como ele organiza e elabora as informações do meio, se lhe faltam as informações visuais?

☞ Como ele percebe o outro e se sente interagindo com ele, estando impossibilitado de vê-lo e de ler o seu olhar?

☞ Se lhe falta o referencial da visão, como o D.V. se percebe e se sente na (con)vivência em sala de aula com alunos de visão normal?

Por outro lado, entre os autores que trabalham com o perceber, encontra-se BRUNO (1993, p. 14), que se refere à percepção da criança deficiente visual dizendo que:

"o desenvolvimento perceptivo depende da qualidade das experiências sensório-motoras vividas, da sua elaboração e organização realizada pela criança. Em virtude da baixa atividade motora, proprioceptiva e vestibular decorrente da ausência da visão, estas crianças têm pouca oportunidade de prolongar as experiências táteis-cinestésicas: de flexão do corpo, da sucção dos dedos e roçar do rosto, que vivenciavam no útero materno."

Sobre uma abordagem fenomenológica, Masini traz Merleau-Ponty, considerando que ele, ao descrever a percepção, geralmente o faz a partir da *visão*. O seu estudo não é sobre a

audição ou sobre o conjunto dos outros sentidos, mas sobre *"o olho* e *o espírito"*, sobre o *"visível e o invisível"*. E, desta forma, atribui à visão uma importância diferente da que outros já destacaram.

Em uma das entrevistas, a aluna E. relata a sua experiência em Matemática:

> *"- Eu fabo tudo de cabe a. Na geometria, por exemplo, eu nÒo preciso copiar o desenho, Ú s¾ saber decor triangulo, quadrado etc., e depois eu s¾ calculo os Ôngulos. assim, oh: tem, por exemplo, um triangulo. AÝ, dentro tem x+2x=180. S¾ que eles copiam o triangulo e a expressÒo, e eu s¾ copio a expressÒo. Mas tem no livro as figuras para eu saber, daÝ as gurias fazem na sala de recursos."*](Quarta entrevista: resposta n° 11)

A diferenciação do conteúdo visual e não visual sugere uma organização distinta entre o vidente e o não vidente. No caso dos Dvs, a especificidade refere-se ao tátil, ao auditivo, ao

olfativo, ao cinestésico. O mundo visual não percebido por ele seguramente guarda informações essenciais que lhe são necessárias à construção do conhecimento e à percepção do meio que o cerca na sua totalidade, pois:

"Não é nem contraditório nem impossível que cada sentido constitua um pequeno mundo no interior do grande, e é até mesmo em razão de sua particularidade que ele é necessário ao todo e se abre a este". (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 299)

Um fato que poderá violar as regras da comunicação, se dá quando uma pessoa com deficiência visual não consegue voltar o olhar para os olhares dos interlocutores, como lembra GOFFMAN (p. 114), podendo desorganizar, desta forma, estruturas que são essenciais para que a interação falada efetivamente aconteça.

A comunicação entre o vidente e o DV sobre as experiências de cada um, pode representar uma situação não muito tranqüila. Considerando as diferenças de identidade dos interlocutores - ver e não ver - aparecerá, provavelmente, o conflito, o inacessível, o incompreensível, devido à pluralidade de crenças e significados, pois...

"a simples visão de uma pessoa deficiente na rua causa impacto. Ela apresenta algo no corpo que cremos piamente ser uma limitação. Trata-se de um reconhecimento imediato e automático, não precisamos conhecer a pessoa portadora de deficiência. Conhecemos a deficiência." (RIBAS, 1992, p. 05)

Pode-se referir, aqui, a integração do aluno DV em classe comum.

Como dizem VAYER e RONCIN (p. 59-60):

Nesta situação, a sala de aula se constitui em um espaço físico onde há uma diversidade cultural e instrucional, onde alunos e professores, videntes e DVs, convivem, se relacionam, compartilham, cada um percebendo o outro e o mundo a sua maneira. Estar com o outro e para o outro pode ser revelador para ambos, quando se estabelece uma interação calcada no diálogo e na reciprocidade, de forma que cada um participe a seu modo próprio.

"cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, (...) ele é agente de um certo tipo de síntese, mas, ao menos que por definição nominal se reserve a palavra espaço para designar a síntese visual, não se pode recusar ao tato a especialidade no sentido de apreensão das coexistências." Como diz MERLEAU-PONTY (p. 301)

"*Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos*

corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomendo assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmo que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção." (MERLEAU-PONTY, p. 278)

Entendendo o corpo como sujeito da percepção (que vive, que pensa e que se dá a conhecer através das suas manifestações) e ter-se consciência disto parece-me ser um caminho possível para (con)viver com este aluno.

Isto significa atender as suas percepções e sentimentos diante do enigmático mundo da sala de aula, tendo em vista que cada um sabe do mundo a partir da sua visão pessoal, das suas experiências. MASINI (1997, p. 38) lembra que a consideração dos referenciais perceptivos do aluno DV por aqueles que com ele trabalham na sala de aula contribui para o seu perceber, pensar e agir.

Assim, esta (co)existência pode se caracterizar por uma constante troca: se as potencialidades do DV poderão se ampliar, o mesmo poderá ocorrer com os videntes. A integração na sala de aula não é um processo unilateral; ao contrário, ela resulta em um ganho duplo: ganha o sujeito que *recebe ajuda* e ganha aquele que a *oferece*. E estes papéis, de *ajudado* e *ajudante*, podem, circunstancialmente, ser desempenhados tanto pelo vidente como pelo DV.

Ao estudar o estigma e as suas implicações, GOFFMAN fala sobre as atitudes que os "normais" têm em relação a uma pessoa com deficiência, e os atos empreendidos em relação a ela, segundo ele

"*são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar."* (GOFFMAN, 1988, p. 15).

As colocações deste autor ficam claras em uma das entrevistas realizadas quando, mesmo diante da disposição do aluno DV em realizar as atividades, o professor *insiste* na sua incapacidade. Segundo I:

> ***"- às vezes eu quero fazer um mapa, eu falo com ela e ela "tu achas que tu vais consegui fazer?" Ela fala nisso assim e eu não gosto. E eu digo: "Ué, professora... eu sempre faço."*** **E acrescenta:** ***Tanto é que eu já fiz três***

mapas para ela." (Primeira entrevista: resposta n° 50)

Nesta situação, a professora não valoriza o potencial da aluna, demonstrando desacreditar da sua capacidade em realizar a tarefa.

GOFFMAN apresenta o depoimento de um sujeito deficiente visual, que declara:

"Alguns podem hesitar em tocar ou guiar, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado." (A.G. GOWMAN apud GOFFMAN, idem)

Os estigmas de que são vítimas as pessoas portadoras de deficiência são frutos mais de equívocos e de falsas interpretações do que da realidade em si. O maior prejuízo que estes estigmas acarretam a estas pessoas é que se constituem, muitas vezes, em barreiras intransponíveis no processo de integração. Como diz GLAT (1995, p. 23):

"*O grande drama das pessoas estigmatizadas, que afeta sobremaneira os portadores de deficiências, é que o* estigma funciona como um rótulo. *Em outras palavras, a partir do momento em que um indivíduo é identificado como desviante ou anormal - por exemplo, homossexual, negro, retardado ou cego - tudo o que ele faz ou é passa a ser interpretado em função dos atributos esteriotipados do estigma. (...) o estigma é uma metomínia, em que o todo é nomeado em função de uma das partes."*

GOFFMAN refere-se a algumas características que denomina de símbolos, os quais, segundo ele, se constituem em informações sociais sobre o indivíduo. Assim, a visibilidade de um estigma, através de seus símbolos, pode constituir-se socialmente em um critério de identificação do indivíduo. Uma bengala, uma cadeira de rodas, muletas, óculos escuros, inexpressividade facial, são símbolos que identificam a existência de uma deficiência visual ou física.

Em situações sociais como, por exemplo, na sala de aula, onde há um aluno DV, o estigma é facilmente perceptível, além de alguns *símbolos* referidos acima, existem recursos ópticos que são necessários para leitura e instrumentos específicos para escrita do Sistema Braille. Neste sentido, quando pergunto a I.: *"- E quando necessitas de auxílio para alguma atividade, como funciona a dinâmica em sala de aula?"*, ela responde:

"- Ah! Tem que ser com a ajuda de outro colega. Quando ninguém se oferece, eu tenho que pedir, ou quando mais de um colega se oferece eu tenho que

escolher, e eu acho uma coisa bem chata. Eu detesto ficar escolhendo. Eu nunca me sinto bem fazendo isso.(...) Muitas vezes parece que eles não querem me ajudar. E em outros momentos aparece mais de um querendo me ajudar." (Primeira entrevista: resposta nº 64)

"- E o que pensas disso?- ***Ah! Eu não entendo mais nada, isso é complicado."*****]** (questão nº 66)

Ela percebe que não há uma espontaneidade do grupo diante da sua necessidade. Descreve que precisa tomar iniciativa em busca da ajuda e, às vezes, necessita do auxílio do professor para que um colega a ajude, o que lhe causa sentimentos de desconforto e constrangimento.

Durante um outro momento, em que estive presente na sala de aula, a professora determina uma atividade, organizando a turma em grupos de trabalho. Lembra que alguém *precisa ajudar* a I.. Há instantes de silêncio, até que um dos alunos, que se encontrava fora da sala, chega e *é escalado* para trabalhar com ela.

A exemplo do que acontece com I., também R. mostra-se passivo diante da necessidade de pedir auxílio, cabendo aos professores ou aos colegas tomar esta iniciativa. Já L. e E. são mais ativas: quando necessitam de ajuda, solicitam ao colega mais próximo e assumem a possibilidade de ouvir um *não*, embora tenham revelado que isso nunca aconteceu. R. sente-se à vontade e fala de situações de aceitação e rejeição, admitindo que alguns colegas apresentam tais atitudes. Segundo o seu depoimento:

"- Algum colega jamais sentou ao teu lado? ***-Jamais é nunca?*** **-Sim. Algum colega nunca sentou ao teu lado? -** ***Não, porque é por ordem de chamada. Quando um não quer, o Seguinte é mandado.*** **-Quem determinou esse critério?** ***-A professora aquela, F. E perguntou se a turma achava melhor...se um dia, uma semana ou um mês para cada um. Então eles decidiram que seria um dia para cada um, por ordem de chamada.*** **-E qual a tua opinião a respeito disso?** ***-Eu acho bom.*** **-Então, em**

> **todas as aulas tens um colega ao teu lado para te ajudar? *-Sim, mas às vezes não tem aula. Daí tem aqueles que sentam menos tempo comigo. Mas tem aqueles que realmente não querem, daí eles não vem e mandam os outros.”*** (Terceira entrevista: questões nº 39 a 43)

A maioria dos entrevistados manifestou um sentimento de descaso, indiferença ou esquecimento por parte de alguns professores, principalmente no que diz respeito ao encaminhamento antecipado dos materiais para as salas de recursos, a fim de que sejam adequados às suas necessidades. Por exemplo:

> **I.:“-Uns mandam, outros não. Mas geralmente não. A professora de português, por exemplo, na prova eu desço pra cá com a folha para a professora da sala de recursos ampliar na hora. Ela fica furiosa!” (**Primeira entrevista: resposta nº 20)

> **R.:“- A professora só dá futebol, não sei se é ela que não tem vontade ou o que que é. A professora do ano passado fazia exercício, mas essa daí não. Acho que ela não tem vontade.”** (Terceira entrevista: resposta nº 27)

No primeiro exemplo, percebe-se uma inadequação do método, da didática e da postura dos professores, o que revela uma falta de consciência maior por parte destes quanto às reais necessidades educacionais dos alunos DVs que estão nas suas salas de aula. Já no segundo exemplo, o aluno demonstra sentir a falta de vontade da professora em trabalhar com ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração perpassa todas as relações do sujeito com o mundo. Representa a superação de preconceitos e estigmas, não apenas em nível teórico, mas também prático. Em síntese, implica em mudança de atitudes, valores e comportamentos por parte de todos os envolvidos

neste processo.

Caso não haja uma mudança na mentalidade existente na administração pública brasileira e vontade política para tanto, a proposta integracionista estará com sua garantia de continuidade ameaçada e o seu processo poderá não ser eficaz, como se pode verificar em alguns casos.

Urge que busquemos a coerência entre o legal, o teórico e o empírico, para que sejamos conscientes em nossas práticas. Caso contrário, falar de integração, como diz GLAT (1988, p. 12),*"é retórica, é discurso, é mito"*.

Com este trabalho minha intenção foi dar uma pequena, mas significativa contribuição aos interessados em engajar-se nesta caminhada, como educadora e deficiente visual, pois, como diz (MARQUES, 1997). *Todo aquele que se dispor a refletir sobre a integração e tomá-la como filosofias de vida estará contribuído de forma efetiva para a construção de uma prática social consciente e menos preconceituosa.*

Pois a integração escolar, como fenômeno social, estará sempre presente, de forma efetiva ou não. Portanto o educador especial precisa estar vigilante para não aprofundar a dicotomia existente entre a determinação legal da integração e as práticas profissionais mal alicerçadas. Com isto, não quero dizer que a integração não seja possível, mas que ela é viável desde que estas questões sejam consideradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEY, Sylvia. A Strategy for Integration. ***Special Education***. Forward Trends British Journal of Special Education. Canadá: v.10, n 2, june 1983.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T.M. ***Psicologia do Excepcional***. São Paulo: EPU, 1986.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ***Teses em Educação*** - 1993. Belo Horizonte: ANPED, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. ***Revista Brasileira de Educação Especial*** v. II, n 3, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ***Política Nacional de Educação Especial***. Brasília: MEC, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996. ***Diário Oficial n° 248***: Brasília, 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. ***O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual:*** da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: NEWSWORK, 1993.

DAY, R.H. ***Psicologia da Percepção***. Rio de Janeiro: José Olympio, s.d.

GLAT, Rosana. Integração do Excepcional: realidade ou mito? ***Mensagem da APAE.*** Brasília: v. 15, n 49, abr/jun 1988.

_____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. ***A Integração de Pessoas com Deficiência:*** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. ***A Integração Social dos Portadores de Deficiência:*** uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

FERREIRA, A. B. de Holanda. ***Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOFFMAN, Erving. ***Estigma:*** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4° ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MARQUES, Alberto . ***Para uma Filosofia da Deficiência.*** Juiz de Fora: UFJF, junho de 1994. Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas e Letras, 1994.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. ***A Integração de Pessoas com Deficiência:*** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MASINI, Elcie F. Salzano. ***O perceber e o relacionar-se do deficiente visual***: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

_____.Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). ***Metodologia da Pesquisa Educacional.*** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A Educação do Portador de Deficiência Visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. ***Em Aberto***. Brasília: v. 13, n 60, out/dez, 1993.

_____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. ***A Integração de Pessoas com Deficiência:*** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZOTTA, Marcos J. S. Direito do Portador de Deficiência à Educação. ***Integração***. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, v. 5, n 11, 1994.

_____. ***Educação Especial no Brasil***: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Fenomenologia da Percepção.*** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOWILL, Dorina. ...***E eu venci assim mesmo***. São Paulo: Totalidade, 1996.

RIBAS, João Batista Cintra. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalmente construída ***Integração*****.** Brasília: v. 4, n 09, abr/mai/jun 1992.

STOCHHOLM, Keld. Utopia e Realidad: treinta años de educación integrada. ***Los Ciegos en el Mundo*****.** Madrid, n 12, jul. 1994- mar. 1995.

VAYER, Pierre e RONCIN, Charles. ***Integração da Criança Deficiente na Classe***. São Paulo: Manole, 1989.

VEIT, Carlos Alberto. ***Autoconceito em Pessoas Cegas***. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Julho de 1994.

VÍDEO NARRADO: OUVINDO IMAGENS

Maria Eduarda Silva Leme
(Centro Cultural Louis Braille de Campinas)

O presente trabalho relata um programa desenvolvido no Centro Cultural Louis Braille de Campinas, instituição que presta atendimento a pessoas com deficiência visual com idade acima de 12 anos e tem como objetivo fundamental favorecer a inclusão social e o exercício da cidadania de seus usuários.

A instituição tem como uma de suas diretrizes o princípio de que é preciso garantir o direito de pleno acesso das pessoas com deficiência visual aos bens sociais - entre eles os bens artísticos e o conhecimento - e possibilitar-lhes uma leitura significativa do mundo. Ao lado disso, tem-se a convicção de que estas aquisições só se efetuam se os indivíduos estiverem integrados à sociedade, relacionando-se com as outras pessoas na ampla diversidade das situações sociais.

O referencial teórico que fundamenta o trabalho é a perspectiva histórico-cultural em psicologia, particularmente as concepções de Vygotsky (1986-1934) e seus colaboradores, segundo as quais o psiquismo humano se constitui socialmente.
Os adultos atribuem às experiências vividas pela criança os significados próprios da cultura em que estão imersos, e a criança gradualmente se apropria destes significados através de um processo ao mesmo tempo transformador e constitutivo de suas funções psicológicas superiores. Desta maneira o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e, portanto, histórico.

Neste movimento de constituição do sujeito tem importância fundamental o conceito de internalização, que Vygotsky define como "...a reconstrução interna de uma operação externa"(1998, p. 74).). Relaciona uma série de transformações que constituem este processo, e enfatiza que todas as funções psíquicas superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos, foram um dia funções sociais "Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica)* e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)"(Vygotsky, 1998, p. 75).

Para Vygotsky (1998), a relação do ser humano com o mundo efetua-se de maneira mediada, não é uma relação direta. Enquanto os instrumentos medeiam a

relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas. É através da mediação dos signos que o processo de internalização se realiza, sendo a linguagem o mais importante sistema de signos. O que é internalizado é a significação, que é constituída socialmente e transmitida entre as pessoas de uma determinada cultura.

Luria, colaborador de Vygotsky, realizou também importantes investigações sobre os processos psicológicos superiores e sobre a linguagem. Referindo-se à palavra como o elemento fundamental da linguagem, Luria (1986) relacionou suas principais funções, enfatizando particularmente a função designativa e a função de abstração e generalização.

A função designativa da palavra possibilita a substituição do objeto, sua representação, o que permite ao homem "duplicar" o mundo, segundo o autor (Luria, 1986). Este mundo duplo incluiria os objetos captados diretamente e as coisas designadas pelas palavras. Através deste recurso o homem pode evocar representações na ausência dos objetos e operar mentalmente com elas, pode dirigir suas ações de forma voluntária, regulando seu comportamento, pode transmitir sua experiência e tomar conhecimento da experiência acumulada ao longo da história social.

Quanto às funções de abstração e generalização, que permitem separar os aspectos essenciais dos objetos e incluí-los em categorias, Luria (1986) as qualifica como as operações mais importantes das consciência. A função de comunicação do signo lingüístico está intimamente associada a estas operações mentais, pois o significado generalizado é condição imprescindível para que o indivíduo possa transmitir seu pensamento a outros indivíduos. A abstração e a generalização permitem que as pessoas compartilhem o significado das palavras e possam comunicar-se.

Assim, os signos permitem ao ser humano libertar-se dos limites da percepção imediata e operar mentalmente com os elementos da realidade. O homem efetua um salto dialético que consiste na passagem da sensação ao pensamento (Vygotsky, 1987).

No que se refere às pessoas privadas do canal sensorial da visão, ou nas quais esta função está bastante prejudicada, a perspectiva histórico-cultural se apresenta

como uma abordagem otimista do problema, na medida em que salienta a importância da linguagem e atribui a ela um papel fundamental na constituição do sujeito e na internalização das formas culturalmente dadas de organizar o real. Se o homem se constitui através da apropriação de significados, que são simbólicos, então a pessoa com deficiência visual, embora privada da percepção visual direta de imagens, pode ter amplo acesso ao conhecimento sobre o mundo. Vygotsky afirma: "...o quadro da realidade que nos rodeia forma-se não só sobre a base da percepção direta, mas também sobre a base da experiência, do transformado racionalmente." (1989, p.187).

Assim, a educação e o acesso ao conhecimento são recursos fundamentais para as pessoas com deficiência visual compensarem o que lhes falta e se incluírem verdadeiramente na sociedade, assim como a convivência cotidiana com as outras pessoas.

Tendo como referência esta perspectiva teórica, ao lado de dar suporte à inclusão dos usuários na rede regular de ensino e estimular outras práticas inclusivas, o Centro Cultural Louis Braille de Campinas elabora programas que proporcionem o acesso aos bens culturais, estimulem a busca por conhecimento e possibilitem uma leitura mais significativa do mundo.

O projeto Vídeo Narrado, apresentado neste trabalho, inscreve-se nesta proposta. Consiste na exibição semanal de filmes de cinema em vídeo, contando com um recurso adaptativo: a narração oral de algumas cenas e imagens. Um narrador pontua, com descrições claras e sintéticas, as situações de mudança de cena, os aspectos relevantes dos momentos de silêncio em que informações são transmitidas apenas visualmente, expressões faciais e atitudes corporais dos atores, assim como elementos dos ambientes em que se passam as cenas. Freqüentam o programa adolescentes e adultos com cegueira congênita, cegueira adquirida e visão subnormal. São alunos do ensino fundamental, ensino médio e universidade, todos inseridos na rede regular de ensino.

Antes de cada apresentação o narrador - atualmente uma pedagoga familiarizada com cinema -, que já terá assistido previamente ao filme a ser exibido, prepara-se com leituras sobre ele ou sobre temas presentes em seu conteúdo. No início da sessão, traz as informações ou lê textos para o grupo de espectadores, o que suscita perguntas e discussões. Ao longo da exibição podem-se também discutir questões, a depender da solicitação do grupo, quando então se interrompe o vídeo por

alguns minutos. No final, comentam-se aspectos do filme e novamente ocorre uma rica interação entre todos.

Os depoimentos dos freqüentadores do programa, assim como de outros profissionais da instituição, mostram os múltiplos usos que têm feito da situação. Em primeiro lugar, os usuários relatam que o recurso da descrição proporciona uma compreensão muito melhor da trama dos filmes. Alguns assistiram pela segunda vez a filmes que já haviam 'visto', e referiram que só na situação de narração puderam compreender passagens importantes da estória.

Além disso, alguns dos espectadores mostraram motivação por aprofundar seus conhecimentos sobre temas relativos aos filmes, o que suscitou a necessidade de a narradora ler informações suplementares e trazê-las ao grupo, ou trazer textos a serem lidos e discutidos em conjunto. Outros profissionais referem que os usuários passaram a fazer relatos dos filmes durante as outras atividades, comentando e discutindo certos aspectos.

Os espectadores relatam também que se sentiram integrados em seus grupos de colegas de escola, de amigos e familiares, podendo participar de maneira mais ativa em conversas sobre os filmes ou outros temas.

A aproximação com a arte cinematográfica trazida pelo projeto motivou os usuários a solicitaram que se fizesse uma sessão narrada em um cinema. Muitos deles, embora adultos, jamais haviam estado em uma sala de exibição de filmes. Um dos cinemas da cidade cedeu um horário para que se utilizasse o recurso da narração, e assistiu-se a um filme brasileiro recém-lançado, muito comentado e divulgado na mídia. As reações foram de entusiasmo, e houve a solicitação de que se institua, como parte do programa, idas periódicas e sistemáticas ao cinema.

Vários aspectos se apresentam à discussão do trabalho. Em primeiro lugar, o acesso a certas informações visuais (sobre roupas, locais, posturas, expressões) e a possibilidade de maior compreensão da trama decorrente da narração proporcionam uma leitura muito mais significativa desses produtos culturais e da própria realidade.

Outro aspecto mobilizado é a motivação por novas informações, o que impulsiona a busca de conhecimento através da leitura por parte do narrador, assim como a leitura de textos no grupo, propiciando discussões e uma rica situação interativa. Tem-se a expectativa de que a partir dessas situações possa-se mobilizar o interesse pela leitura por parte dos usuários.

A situação grupal e a presença do narrador são também fatores que ampliam perspectivas. As intervenções e perguntas de um espectador mobilizam elaborações e questionamentos em outros espectadores, e a possibilidade de se efetuarem estas interações, assim como a mediação do narrador, proporcionam a interpretação conjunta de significados e a construção coletiva de conhecimento.

Observa-se um processo de apropriação do conhecimento, com decorrências tanto em nível intrasubjetivo - estabelecimento de novas relações, ligação com informações anteriores, reflexões sobre a realidade e sobre a própria pessoa - quanto intersubjetivo - participam de conversas nos grupos sociais, relatam e comentam os filmes, obtêm mais *status* junto às pessoas, sentem-se mais integrados.

A familiarização com bons filmes, com a ficção e com a linguagem artística promove uma ampliação do campo de interesses e a mobilização de impulso para buscar o acesso às produções da cultura, podendo redundar na aquisição de novos hábitos voltados para uma real inclusão social.

O trabalho aqui relatado foi instituído há poucos meses, e está aberto a reformulações, introdução de novos elementos, enfim, transformações, à medida que transformações forem sendo solicitadas e forem se operando nos espectadores.

Constata-se que a falta ou a precariedade de representações visuais não impede que as pessoas com deficiência visual desfrutem de uma forma de manifestação cultural fortemente baseada sobre as imagens visuais. É fundamental que se tenha em mente que o que é imprescindível para que estas pessoas sejam realmente incluídas na sociedade é o acesso pleno aos significados da cultura, que são de natureza simbólica e não sensorial, portanto perfeitamente acessíveis a elas. É através da linguagem que as pessoas com deficiência visual podem apropriar-se do conhecimento e da cultura.

Finalizo este trabalho com uma citação de Luria: “A palavra permite ao homem sair dos limites da percepção imediata, propiciando o *salto do sensível ao racional* que constitui a característica essencial da consciência humana” (Luria, 1986, p.42).

*****

Referências bibliográficas

LURIA, A .R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *Obras completas. Tomo cinco.* Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VUIGOTSKIJ, L. S. *Historia del desarollo de las funciones psiquicas superiores.* Ciudad de la Habana: Editorial Cientifico Tecnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1998.

A SEXUALIDADE DA MULHER E A CONDIÇÃO DEFICIENTE: PARA ALÉM DO ESTIGMA SOCIAL[1]

Maria das Graças Machado Moukarzel
(Fundação Catarinense de Educação Especial)

O estabelecimento, nesta última década, de políticas integradoras de educação especial tem contribuído para o fortalecimento das diversas ações desencadeadas na superação de idéias e atitudes preconceituosas frente às diferenças individuais, legitimando o combate à discriminação e aos privilégios. Entretanto, à despeito do espaço social conquistado, muitas barreiras e mitos continuam presentes, dificultando o desenvolvimento dessas pessoas, principalmente em relação às manifestações sexuais das que são caracterizadas como portadoras de deficiência mental.

As dificuldades relacionadas a esta questão assumem as proporções de um imenso problema quando, associada à deficiência, está presente a figura feminina. Neste sentido, os elementos repressores parecem atuar duplamente intervindo em seu processo de educação e constituição humana, dessexualizando-a e impedindo-a de construir-se como mulher.

Embora imbuídos do desejo e esforço comum da conquista da independência, pais e professores, freqüentemente, mostram-se temerosos e, muitas vezes, tomam atitudes perversas ao negar a essas pessoas o direito do conhecimento de si e do outro, acentuando ainda mais o caráter de desigualdade historicamente construído sobre a mulher e a sua deficiência.

A compreensão dos mecanismos de manutenção deste pensamento e, conseqüentemente, das ações repressoras tanto por parte da família quanto da escola têm nos intrigado e estimulado ao seu desvelamento, ao percebermos, ao longo de nossa prática em instituição especializada, as contradições presentes nos discursos supostamente emancipatórios. Ao mesmo tempo que a escolarização e profissionalização dessas pessoas gera muitas expectativas, tanto em nível familiar quanto escolar, como condição essencial ao exercício de sua cidadania, a vivência sexual raramente excede ao namoro vigiado, encarado mais como uma brincadeira infantil, visto

[1] Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Educação Sexual, do Centro de Ciências da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina.

que ainda é muito freqüente a idéia de que são eternas crianças. Esta contradição é bastante interessante pois, quando se trata de utilizá-las como mão-de-obra, considera-se sua idade cronológica, sua maturidade e habilidade para o trabalho. Contudo, para outras áreas da vida continuam sendo vistas como imaturas, despreparadas e incapazes.

Os resultados da pesquisa apontaram que as dificuldades de abordagem da temática, no âmbito da escola não se referem apenas ao despreparo dos professores. Para a escola, a questão pedagógica tem estado centrada fundamentalmente nos aspectos acadêmicos da educação, com ênfase nos conteúdos e conhecimentos formais, desconsiderando-se sua função política e social, isto é, os conhecimentos transmitidos refletem uma visão reprodutiva, biológica e moralista da sexualidade, concepção também compartilhada pela família.

O perfil das alunas retrata que sua condição estigmatizada não lhes permite estar na sociedade se assumindo plenamente como mulher. Nasceram e foram educadas como pessoas do sexo feminino e, portanto, lhes são exigidos os comportamentos relativos ao papel desempenhado pela mulher. Entretanto, lhes é negada a possibilidade de, na vida cotidiana, desfrutar dos mesmo direitos e responsabilidades de outras mulheres. Em geral, levam uma vida solitária, relacionando-se apenas com a família e amigos da escola.

BIBLIOGRAFIA

CABRAL, Juçara T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.

DALL'ALBA, Lucena. Educação sexual: construção da autonomia. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.M. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença. Educação Especial: interação, trabalho e autonomia.** Campinas: Papirus. 1998.

GHERPELLI, Maria Helena. **Diferente mas não desigual**. São Paulo: Gente, 1995.

GLATT, Rosana. **Somos iguais à vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

NUNES, César. **Desvendando a sexualidade**. São Paulo: Papirus, 1987.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Deficiência Mental,** São Paulo, n.2, p.65-73, vol. I. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 24ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COZINHA EXPERIMENTAL

Otília Aparecida Bosel Volpi
(Escola Municipal de Educação Especial de Mauá)

Sinópse: A cozinha experimental na proposta pedagógica da Educação Especial, como parte da leitura de mundo dentro de um ensino globalizado.

"A maçã era vermelha e brilhante e de aspecto lindo ... exalava um perfume agradável ... Branca de Neve não se conteve, mordeu a maçã ..." "Tia Anastácia e Dona Benta estavam na cozinha e o cheiro dos bolinhos de chuva inundavam toda a casa; e aquele dia chuvoso se tornou um dia de festa ..."

A culinária faz parte da cultura de um povo e por mais que não tenhamos como atividade pedagógica, devemos nos lembrar que o espaço COZINHA é o laboratório primitivo do homem. Desde longas datas o homem festeja os acontecimentos de sua vida COMENDO JUNTOS. Não há festa sem comida, o homem primitivo se agrupou pela COMIDA, e por ela guerreou. Não somos diferentes desses nossos ancestrais.

Nosso interesse pela culinária sempre foi explorado e os bons gourmet nunca ficaram desempregados. Famoso o Rei, famoso o seu cozinheiro ... Tempos passaram e a culinária não perdeu sua importância, ganhou lugar na mídia e na internet e na Educação Especial em Mauá.

A cozinha experimental no Departamento de Educação Especial, tem por objetivos principais:

1. SOCIALIZAÇÃO

A cozinha experimental tornou-se um ponto de referência para os alunos; é comum trazerem seu cotidiano para ser discutido e misturando à receitas que todos elaboraram apesar das limitações de cada um.

2. MULTIDISCIPLINARIEDADE

É possível trabalhar a partir de uma receita simples, vários aspectos que na realidade da sala de aula tornam-se inviáveis; desde a elaboração da receita até a finalização e degustação os alunos são envolvidos em situações que exigem: raciocínio lógico, percepção temporal, visual, olfativa e palatina. Também são trabalhados conceitos de matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, cidadania, autonomia, valorização do eu e a auto-estima, e, completa o AVD.

Num primeiro momento, os alunos estranharam a aula, pois vinham para a cozinha experimental afoitos por elaborarem receitas complicadas "aquilo da televisão", o que fugia muito dos nossos objetivos, aos poucos foram dando conta que não sabiam utilizar as ferramentas básicas da cozinha, faca, garfo, colher, copos de vidro, pratos de porcelana, ascender o fogo, abrir e fechar torneiras. A expectativa de grandes feitos culinários foi

dando lugar a um aprendizado “consciente”, onde todos ensinam e aprendem num mesmo espaço e tempo.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L 2) PARA SURDOS

Lina Ponce
(Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES)

OBJETIVO: Desenvolver a competência comunicativa em leitura e escrita em L.P como L_2 dos alunos surdos do INES tendo a função social da língua como promovedora do acesso à plena cidadania.

METODOLOGIA: Esta proposta de ensino **Teórico-metodológica** está ancorada em duas bases teóricas: **Língua** como comunicação e **Ensino-Aprendizagem** como o processo que se realiza através do sócio-interacionismo. É um trabalho pedagógico que pretende tornar autônomo em leitura e escrita o aprendiz surdo do nível dois(2) no INES, acionando, para isto, três tipos de conhecimentos: de mundo, de organização textual e sistêmico. Isto quer dizer que o ensino da gramática é posto sempre a serviço do texto.

A nova proposta de ensino de Língua Portuguesa (LP) que trabalha por níveis de conhecimento dos alunos nas habilidades de leitura e escrita e que é independente das séries do aluno, abraça a perspectiva de LP como segunda língua e avalia o processo e não o produto final da aprendizagem.

Nessa prática pedagógica, analisada através da **pesquisa-ação** a qual envolve o próprio professor na reflexão do seu próprio trabalho, a leitura é entendida como interação texto/leitor e tem o seu papel fundamental no desenvolvimento da produção escrita. A construção do conhecimento se dá através da negociação do significado por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos, professor, colega crítico, consultor etc...) dentro de um contexto de ação: **a sala de aula**. Os dados são coletados através de filmagens entrevistas, diários, anotações entre outros. São elencados quatro temas anuais, os quais são trabalhados bimestralmente em **aulões**, ricos em cartazes, textos jornalísticos e textos outros. Estes **aulões** são sistematizados em sala de aula em atividades de pré e pós-leitura as quais preparam para a compreensão do texto ampliando assim, a sua bagagem lingüística o que facilitará a produção escrita do aluno.

RESULTADO: Houve um maior entendimento e interesse do tema bimestral (leitura de mundo) por parte dos aprendizes e um sensível desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

CONCLUSÃO: Acredito que a **PESQUISA-AÇÃO** dessa prática pedagógica por estar ainda em início de processo, esteja longe do ideal mas a valorização de L_1 dos aprendizes como língua de instrução, já sinaliza para resultados positivos do desempenho dos mesmos.

RESUMO: O ensino de Português como segunda língua nas modalidades de leitura e escrita para alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos se define na ***pesquisa-ação*** do desenvolvimento da competência comunicativa destes alunos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, dentro de um contexto social: a sala de aula

Rio de Janeiro, 21 de maio de 1999

_____

LINA PONCE

PONCE, Lina. Professora especializada em Surdez
Pós - Graduada em Linguística-Aplicada em Língua Materna-UERJ
Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REABILITAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS QUANTO AO DOMÍNIO DO CÓDIGO GRÁFICO

Marisa Sacaloski
Dorcas Amaral Leão
Gleidis Roberta Guerra
Denise De Bartollo
Eliza Montrezol Schulze
(Departamento de Educação Especial de Mauá - São Paulo)

O PADAM, Programa de Atenção ao Deficiente Auditivo de Mauá, vem sendo desenvolvido desde 1998 no Departamento de Educação Especial e conta com 3 fonoaudiólogas e uma pedagoga especialista em deficiência auditiva para o atendimento de aproximadamente 150 usuários.

Atendemos a crianças, adolescentes e adultos, mas cerca de 50% dos indivíduos tem entre 10 e 16 anos. Mais de 90% apresenta dificuldades quanto à leitura e escrita.

O objetivo geral do atendimento é integrar o deficiente auditivo à sociedade "ouvinte". Para tanto, é necessário um trabalho junto à sociedade, à família e ao deficiente. O desenvolvimento das habilidades comunicativas (orais ou gestuais) é um instrumento fundamental neste processo.

A deficiência auditiva dificulta diretamente a aquisição da fala, mas interfere excessivamente no desenvolvimento da escrita.

As dificuldades de abstração, dedução, linguagem e socialização têm sido referidas por GOES (1996); POKER (1995); e MARTINEZ (1991), entre outros. A escrita do deficiente auditivo tem sido amplamente discutida. Neste sentido, queremos levantar alguns questionamentos sobre a reabilitação e o desenvolvimento da escrita do deficiente auditivo.

LODI (1996) descreveu três fases de desenvolvimento da escrita do d.a.: escrita logográfica, alfabética e ortográfica.

Boa parte dos indivíduos que nos chegam, apesar de freqüentarem a escola há mais de 2 ou 3 anos, ainda memorizam a escrita de forma gestáltica, ou seja, encontram-se na fase logográfica.

Um outro aspecto importante salientado por FERREIRA, FERNANDES, PEREIRA & SACALOSKI (1998), refere-se a alterações quanto à ortografia, contéudo e estruturação gramatical da escrita do deficiente auditivo.

Muitos de nossos usuários apresentam dificuldades para formular sentenças e para encarar a escrita como forma de comunicação.

Pensando nesses aspectos, temos trabalhado na reabilitação empregando todos os recursos possíveis para que a escrita seja vista como código comunicativo e não como objeto de frustração.

Desta maneira, procuramos fazer com que se parta da experiência, ou seja , da situação comunicativa. Essa experiência comunicativa pode ser oral ou gestual, dependendo da necessidade do grupo. Posteriormente o grupo trabalha a experiência, transformando-a em português sinalizado e finalmente em escrita.

Temos verificado que a escrita dos sujeitos trabalhados tem evoluído em termos estruturais. Além disso, o uso do português sinalizado tem auxiliado também na ampliação da produção oral daqueles indivíduos que fazem uso de palavras isoladas ou justapostas.

A nossa experiência na área ainda é escassa e no trabalho tem surgido cada vez mais questionamentos. No entanto, as estratégias empregadas têm revelado resultados que nos motivaram a continuar investindo nas nossas buscas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FERREIRA,E.; FERNANDES, L. ; PEREIRA, L. & SACALOSKI, M. _____Estudo descritivo e comparativo da escrita de dois deficientes auditivos que se utilizam de diferentes códigos comunicativos: oral e gestual.; Iniciação científica à fonoaudiologia; Gráfica Santa Teresa, 1998.

GOES, M.C. _____Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

LEMES, V.P. _____Iniciando a comunicação escrita. Rio de Janeiro: LeViatã; 1994.

LODI, A.C.D. _____Leitura e escrita em crianças surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. Dissertação de Mestrado apresentada à PUC de São Paulo, 1996.

MARTINES, M.A.N.S. _____Considerações sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem” em crianças D.A. ; Dissertação de Mestrado apresentada à PUC de São Paulo, 1991.

POKER, R.B._____A questão dos métodos de ensino de surdos e o desenvolvimento cognitivo. ; Dissertação de Mestrado apresentada à UNESP- Marília, 1995.

II Seminário sobre Leituras do Professor

Marildes Marinho
Centro de Estudos de Alfabetização e Leitura - CEALE - UFMG

Na apresentação do I Seminário sobre Leituras do Professor, afirmávamos: "compreender as condições de formação deste profissional é compreender um espaço e um significado de leitura que permitem ampliar o quadro de discussões sobre as condições sócio-históricas de constituição de uma sociedade brasileira que se quer letrada e dos espaços e estratégias mediadoras do ensino-aprendizagem da escrita".

Dando continuidade à discussão, perguntamos: por que motivos continuamos operando com uma imagem universal, etnocêntrica sobre a leitura e sobre leitores? Quando um professor (ou qualquer outro cidadão) diz que não é um bom leitor, que sua leitura é de má qualidade, não estaria ele reproduzindo uma representação do que seja a leitura legítima, historicamente registrada e ratificada por teóricos, políticos e instituições? Estamos sempre à procura do leitor compulsivo, profissional, proficiente, diletante e, sobretudo, possuidor de livros legítimos, densos, instrutivos, literários. Essa categorias recobrem um mercado dos discursos possíveis sobre a leitura, os quais ocultam ou marginalizam textos e modos de ler.

No mesmo vale de lamentações sobre a precariedade da leitura e de leitores está também imersa a escola, provavelmente numa repetição das mesmas estratégias e motivos com que se constituem outros discursos etnocêntricos e universalizantes. Por isso, se estamos propondo refazer as concepções sobre as práticas de leitura, parece razoável fazer incidir sobre a escola esse novo olhar, por coerência e condição de possibilidade de uma nova história da leitura.

Comunicações:

Práticas de leitura de professoras no meio rural
Vânia A. Costa Dias

Professoras das séries iniciais do ensino fundamental:
o que lêem, para que lêem?
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Leitura e cotidiano na construção da formação do professor/aluno
Lucinalva da Silva Macedo

Práticas de leitura e escrita
numa escola de formação de professores
Maria Masello Leta

Bibliografia acadêmica e legibilidade:
um problema na formação inicial de professores
Marizete Righi Cechin e Marcos Gustavo Richter

A formação de professores e as práticas em leitura na sala de aula
Valdete Côco

Nosso aluno não lê? Reflexões sobre as condições
de produção da leitura em escola de primeiro grau
Maria da Graça Cassano

Roda de leitura, rede de relações:
uma excursão pela prática no ensino fundamental
Celi S. Gomes Freitas, Claúdia C. Andrade de Azevedo,
Cristina Maria R. C. Ribeiro, Maria da Conceição de C. Rosa
e Olga Guimarães Germano

Tudo era uma vez no tempo em que sempre será
Adriano Lopes Gomes

Uma abordagem subjetiva de leituras de formaçao profissional
Ludmila Thomé de Andrade

A linguagem na docência:
crenças e realidade na formação de professores
Nora Ney Santos Barcelos e Alberto Vilani

Em busca do professor leitor
Tânia Maria Ecard

O diário de Cecília de Assis Brasil (1916-1928):
práticas de leitura de uma moça gaúcha
Maria Helena Câmara Bastos

Histórias de leitura de professores: narrativas de formação
Ana Alcídia de Araújo Moraes

E sobre leitura? O que pensam professores formadores?
Katharine Ninive Pinto Silva

Reflexões sobre o ato de ler enquanto fonte de prazer
em projeto de capacitação de educadores de pessoas jovens e adultas
Antônia Barbosa Píncano

A sensibilidade artística e a formação do professor leitor
Marisa Braga Palma

Educação: uma visão pós-moderna
Cleise Aparecida de Souza

PROLER/RN e a formação do professor leitor
Erileide Maria O. Rocha, Salizete F. Soares e Adriano L. Gomes

Fomentando a leitura/escrita
Edinir Jardim Rodrigues

A gramática dos gêneros no coditiano de leitura do professor
Marly Amarilha

A relação entre a história de leitor do professor de português e uma prática inovadora de ensino da leitura
Rosângela Cruz Pimenta

Leitura e Educação do educador
Henrique Garcia Sobreira, Ana Paula Vieira Telles e Gilcilene Nascimento Silva

A imagem do professor na literatura infantil e juvenil
Ester Calland de Sousa Rosa

Leituras de práticas de formação contínua de professores
Marília Claret Geraes Duran

Ensino de leitura e formação do professor
Carmi Ferraz Santos

História literária das edições brasileiras: os romances de Aluísio Azevedo
Maria Arisnete Câmara de Morais

Concepções de alfabetização-leitura-escrita na formação do(a) professor(a) alfabetizador(a)
Cláudia Hernandez Barreiros

Ver televisão é ler?
Mailsa Carla Pinto Passos

Leitura em cursos de graducação em letras: a história de alunos-professores
Flávia Brocchetto Ramos

Flávio di Giorgi no 10º COLE

PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS NO MEIO RURAL

Vânia A. Costa Dias
(FAFIDIA/UEMG)

Esta comunicação resulta de uma dissertação de Mestrado[+] cujo objetivo, compreender práticas de leitura de professoras que lecionam e residem em comunidades rurais do Alto Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais, situa-se no conjunto daqueles que têm como concepção o modelo ideológico de letramento, mais especificamente, o letramento de camadas populares.

O trabalho de campo realizou-se em três comunidades rurais nas quais residiam seis professoras, sujeitos desse estudo. Para a seleção desse grupo considerou-se uma análise geral de questionários que mapeavam o conjunto de professores da rede municipal do qual esse grupo faz parte, observando os seguintes critérios: os docentes deveriam apresentar diferentes níveis de escolaridade (incluindo aqueles considerados "leigos"), sexo feminino, casados, residentes em comunidades rurais próximas para permitir o acesso do pesquisador.

Esse estudo encontra sentido no interior de uma concepção de leitura que a localiza como uma prática sócio-cultural, concreta, na qual devem se identificar certas disposições que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1994). Ou seja, esse estudo só faz sentido porque se partiu do pressuposto de que a leitura é um fenômeno social e complexo (DARNTON, 1996). Foi no interior dessa concepção de leitura que buscou-se (re)construir os percursos biográficos e escolares das professoras, observar o seu cotidiano e fazer um levantamento de suas bibliotecas.

A relação desse grupo com os textos impressos foi interpretada a partir de dois enfoques. O primeiro, enfocando o circuito do livro (DARNTON, 1995) ou da leitura: qual o conjunto

[+] DIAS, Vânia Aparecida Costa Dias. **Práticas de leitura de professoras no meio rural.** Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado)

de impressos aos quais esse grupo tem acesso, passando a constituir as bibliotecas pessoais, e como essas bibliotecas são constituídas. O segundo, buscando apreender a dimensão dos significados apropriados por essas leitoras a partir de seus objetivos e intenções (GERALDI,1985; DE CERTEAU, 1994; CHARTIER, 1994).

Os resultados desse estudo conduziram para a afirmação de seu pressuposto inicial: esse grupo de professoras são leitoras. Ou seja, pôde-se identificar um conjunto de práticas, de regras de leitura e de representações e expectativas com o qual esse grupo investe nessa prática. A abordagem das bibliotecas pessoais permitiu interpretar que essas professoras são essencialmente leitoras de livros didáticos, de impressos e manuscritos escolares Lêem esses livros para preparar aulas, principalmente à noite, no espaço da casa.

Pôde-se observar que as duas principais instituições que têm demarcado o valor da leitura para esse grupo são a escola e a igreja. À escola tem sido atrelado o principal objetivo de leitura: essa professora lê para preparar aulas, tendo como fonte principal o livro didático. O valor da leitura veiculado pela igreja, católica, foi interpretado neste estudo a partir do valor da Sagrada Escritura. Nesse sentido, a função social da leitura está condicionada pela busca de um sentido único e verdadeiro. Lê-se a Bíblia e, nessa leitura, ela ocupa o lugar da revelação. Evidenciou-se, assim, que essas práticas de leitura condicionadas e dependentes dessas duas instituições, parecem sustentar uma concepção de leitura que as coloca, não como uma produção de sentidos, mas como a busca, por parte do leitor, de um sentido único já definido e localizado no texto impresso.

PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE LÊEM, PARA QUÊ LÊEM?

Eliana Borges Correia de Albuquerque
(Universidade Federal de Pernambuco)

Formar o aluno leitor e produtor de texto, este é o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa nas escolas atualmente, como evidenciado nas propostas curriculares de vários estados/municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, como textos oficiais, ditam as orientações teórico-metodológicas para a organização da prática pedagógica nas diferentes áreas de ensino. Cabe à escola, como instituição legítima responsável pelo ensino da leitura, e, portanto, ao professor, essa responsabilidade de formar o leitor/escritor, principalmente em se tratando de escola pública em que os alunos não têm, em seus cotidianos, acesso aos bens culturais legítimos, distanciando-se das práticas de leitura valorizadas socialmente.

Uma questão, no entanto, vem sendo levantada e discutida nos últimos anos: o professor, formador de leitores, é um leitor? Aqueles que defendem a idéia de que o professor hoje é um não leitor, relacionam a leitura à leitura de obras literárias consagradas, leitura esta desinteressada e prazerosa, que deve pautar-se na gratuidade e autonomia do leitor. Investigar tal questão requer que se analise as práticas de leituras de professores em diferentes contextos e situações. O presente trabalho constitui-se em mais um que trata essa temática[1], tendo sido desenvolvido com professoras[2] das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Recife. O estudo buscou investigar, especificamente, o que lêem as professoras em seus cotidianos e para quê lêem.

Para analisar tais questões, optei em utilizar dois procedimentos metodológicos: aplicação de um questionário às professoras da referida rede de ensino, que lecionam em turmas de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), contendo uma questão sobre os textos/impressos lidos por elas, e realização de entrevistas com dez professoras que ensinam na 3ª ou 4ª séries do 1º grau[3]. Penso ser necessário primeiro traçar um perfil desse grupo de professoras entrevistadas. Em

seguida passarei a discutir suas práticas de leitura, respondendo especificamente às duas questões que compõem o título do trabalho: o que lêem, para quê lêem?

As dez professoras entrevistadas possuem nível superior, sendo formadas em pedagogia (7) ou letras (3). Quatro fizeram curso de especialização na área de ensino de Língua Portuguesa e duas estão fazendo em outras áreas. Em relação as suas experiências de ensino, elas lecionam na Prefeitura do Recife há pelo menos seis anos, e trabalham mais de um expediente como professoras[4]. Qual o critério utilizado na escolha desse grupo especificamente? É isso que irei comentar a seguir.

Segundo Bourdieu (1993), a relação de pesquisa constitui-se em uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. No caso específico da entrevista, ele ressalta a dissimetria existente nesse tipo de relação, resultado tanto da posição superior do pesquisador em relação à própria situação de entrevistaa: é ele quem estabelece as regras do jogo e os objetivos da entrevista; como por uma dissimetria social, quando "o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural." (p. 695). Para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer em uma situação de entrevista, usei um dos procedimentos adotados pelo próprio Bourdieu: a escolha de pesquisados entre pessoas conhecidas ou pessoas apresentadas por pessoas conhecidas.

> "A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação "não-violenta". De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, ques como ele foi interpretado pelo interlocutor." (p. 697)

Assim, as professoras entrevistadas são colegas minhas (contemporâneas de curso de pedagogia ou parceiras de trabalho da época em que eu lecionava na rede como professora primária) ou conhecidas de colegas minhas.

O que lêem/para quê lêem as professoras?

A análise dos questionários revelou que as professoras são leitoras, e que lêem principalmente jornais (93%), revistas (77%), livros didáticos (72%) e textos relacionados à educação e áreas afins (72%). Menos da metade das professoras (36%) afirmaram ler livros de literatura, embora algumas tenham demonstrado, nas entrevistas, interesse em lê-los. Tentarei, a partir de agora, falar sobre suas experiências de leitura relacionadas com os impressos acima referidos, buscando responder à questão já levantada: que leitoras essas professoras são?

- **Leituras de jornal**

Através das entrevistas tomei conhecimento de que a Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade do Recife possui um convênio com os três jornais de grande circulação em Pernambuco, de modo que as professoras recebem, nos finais de semana, um dos seguintes jornais: Diário de Pernambuco ou Jornal do Comércio, enquando as escolas recebem, durante a semana, o terceiro jornal: a Folha de Pernambuco. Dessa forma, não é surpreendente que a quase totalidade das professoras tenham revelado ser leitoras de jornal: elas o recebem nos finais de semana e demonstram satisfação nisso, como pode ser observado nessas falas:

> R: “O jornal é muito rico. Isso foi muito bom mandarem o jornal pra gente, que eu trago inclusive de casa. Nós recebemos a assinatura de sábado e domingo. Eu tenho o Diário, né? Tem pessoas que recebem o Jornal do Comércio. Eu recebo o Diário e eu aproveito e pego o que é interessante e trago pra **trabalhar** com eles.

> J. “(...) A nível de jornal, Diário de Pernambuco que a gente recebe semanalmente. Diário de Pernambuco ou Jornal do Comércio. Então o

> que é que eu faço? Todo final de semana eu dou aquele critério: peço pra meus alunos pra eles observarem as notícias que mais lhes interessam na televisão no final de semana, né? Geralmente são coisas de catástrofe que eles gostam, assassinatos, mas, assim, quando tem umas Chiquititas, quando tem um evento, assim, cultural que eles gostam, que é de criança, eles também trazem, e, assim, questão de greve, questão de..., questões polêmicas da sociedade mesmo, aí eles observam e na 2ª feira, na 1ª unidade eu fiz isso, geralmente eu **trabalhava** com o texto, com a narração de notícia"

A. "Eu acho que a gente conseguiu levar os vários tipos de texto para a sala de aula e, assim, **trabalhei** muito com jornal, levava o jornal, que a escola tem assinatura de jornal. Então toda manhã eu pegava o jornal e levava para a sala de aula, pra eles terem acesso à notícia, classificados, então eles tinham acesso. Eles olhavam tudo no jornal, tinham oportunidade de ver tudo. E sempre tinha o momento que eles podiam ler o jornal na sala de aula.

Essas falas também levantam uma outra questão, que eu gostaria de aprofundar aqui. A leitura do jornal tem uma função eminentemente informativa, a preocupação em manter-se informado sobre os acontecimentos que se passam no mundo. Mas para essas professoras, o jornal cumpre a uma outra função: poder "trabalhar" esse impresso com os alunos, na perspectiva de formar o aluno leitor.

O jornal, como afirma Geraldi (1984), pode se constituir, também, em uma leitura prazerosa para aqueles que usufruem de sua leitura diariamente, ou para alguns, por exemplo, que selecionam as partes mais interessantes/prazerosas/lúdicas: crônicas, artigos, charges, etc., como é o caso de duas professoras ao se referirem as suas leituras desse impresso:

R. "Gosto também de ler, é, textos humorísticos. Gosto muito de humor. Leio muito nos jornais. Eu procuro logo o de humor."

C. “Eu gosto muito de ler também é a parte de jornal de política, Eu gosto muito de ler política.”

Mas o que eu pude observar nas falas das professoras é que, aliada à leitura-fonte de informação e à leitura prazerosa está uma preocupação constante na leitura do jornal para se “ensinar a ler”, para formar o aluno-leitor.

A. “Eu gosto de ler o jornal pra poder levar o jornal para a sala de aula, mesmo eles sendo alfabetizados também e, assim, mantê-los informados sobre o mundo e também me informar. E discutir aquilo que tá acontecendo no mundo, dentro da realidade que eles vivem, a questão social, então eu leio jornal.”

As professoras demonstram ter se apropriado do discurso atual presente nas propostas curriculares de Língua Portuguesa no que se relaciona à necessidade de se “trabalhar diferentes textos em sala de aula”. Nove das dez professoras entrevistadas, por exemplo, quando questionadas sobre seus trabalhos nessa área afirmaram “trabalhar a partir de diferentes textos.” Algumas fizeram referências à propria proposta da rede e/ou aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

B. “Inclusive na última capacitação a gente tava comparando a Proposta da rede com os Parâmetros Curriculares e eles batem em muita coisa. Uma das coisas que bate é essa preocupação de se trabalhar os vários tipos de texto, tipologia textual.”

F. “E a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa ela enfatiza a questão de leitura, interpretação e produção textual, vê a questão da contextualização, de diagramadores, né, a importância disso, até mesmo pra ele tentar ver a origem daquele texto, de onde veio, que contexto foi, mas também a questão do uso do código, e a formatização do uso desse código.”

O interessante é que a única professora que não falou diretamente que baseava o ensino de Língua Portuguesa na leitura e produção de diferentes textos, o fez implicitamente

quando declarou que há dois anos vem usando um livro didático dessa área que se apóia no construtivismo e que traz diferentes textos. A leitura desse impresso escolar será tratada mais adiante.

- **Leituras de revistas**

As professoras, ao falarem de suas leituras atuais de revistas, relacionaram-nas as suas práticas docentes: lêem para se manterem informadas sobre assuntos que interessam aos alunos e/ou para trabalhar em sala de aula algum tema específico.

> F. "Algumas revistas, mas mais ligadas à questão da arte na escola. Eu tenho comprado muito aquele "Faça e Venda", pra trabalhar a questão da arte dos meninos, tanto a fundamentação como o produzir algo pra até vender, né? Numa outra perspectiva, que até quem trabalha com arte não gosta muito dessa linha. Mas infelizmente a educação ainda tá muito atrelada à questão do trabalho, né? Não é muito em cima apenas da questão cultural e pronto e acabou, não. Então eu tenho comprado muito dessas revistas. Às vezes compro "Carinho", até pra entender a cabeça de alguns alunos meus, que gostam e que vem com as perspectivas, assim, em relação a sexo que você tem que tá bem por dentro se não o vocabulário você não entende não."

> J. "Como os alunos da rede pública eles são carentes, eles não têm condições de ir a uma biblioteca pública independente do que vão pesquisar, o que foi que eu fiz? Eu trouxe várias revistas, recortes do que eu tinha de Capiba pra sala de aula e pedi, primeiro aprontei um questionário, que era justamente perguntas sobre a vida de Capiba, e dei mimeografado e eles foram pesquisar as respostas nesses materiais."

Assim como o jornal, as revistas também são usadas como instrumentos de ensino, juntamente com o livro didático que, diferentemente dos outros dois, é um impresso escolar criado especificamente para organizar a prática do professor em sala de aula. É sobre ele que vou discorrer agora.

- **Leituras do livro didático**

O Guia do Livro Didático/PNLD 98 traz a seguinte afirmação sobre os livros didáticos: “Em muitos casos, a ausência de materiais que orientem os professores sobre o quê e como ensinar, aliada à freqüente dificuldade de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa, faz do livro didático o principal, quando não o único referencial para o trabalho de sala de aula. Num contexto como esse, torna-se fonte de informações e de capacitação do prório professor.” (p. 9)

Considerando o grupo entrevistado, o livro didático parece não ser o único instrumento que organiza suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, com exceção da professora C., que falou não trazer outros textos/impressos para a sala de aula:

> C. “Olhe eu tenho um livro, eu sempre trabalho textos do livro. Normalmente eu não trago, sabe? Porque eu te diria, isso aqui é uma falha minha, porque se eu trouxesse talvez a produtividade ainda fosse maior, jornais, essas coisas. Mas minha vida é tão corrida, eu trabalho em duas escolas, na outra escola eu trabalho dois horários, que é um corre-corre. Aí eu nunca trago assim. Agora o livro deles é um livro baseado no construtivismo. Quer dar uma olhada? É muito bom. Gosto muito desse livro. Trabalho muito com ele, porque sempre é texto, assim, muito relacionado com a vida, com o cotidiano, não é? E então eles ficam muito interessados.

Concorrendo com outros impressos (jornais, revistas, livros de literatura infantil, entre outros), ele continua tendo, no entanto, um papel importante como facilitador do trabalho em sala de aula.

> J. “Eu acho que o livro didático, se ele for bem utilizado, se ele não se esgotar por ele mesmo, ele é um material a mais na sala de aula.”

> A. “Eu não acho que o livro didático prejudicou. Eu acho que, a questão é que na escola pública a gente não tem nada, porque não tem papel pra rodar texto, o texto quando tem que ser rodado, tem que ser rodado em

> papel jornal, você saba o que é papel jornal, né? Os textos normalmente são grandes, então pra você copiar em stencil dá mais de uma página. Então nesse aspecto, se a gente tivesse um livro didático bom, a gente pelo menos teria acesso a esse material já pronto."

Mas as professoras, ao revelarem que se apóiam no livro didático para a escolha de textos e atividades, imediatamente tentam explicitar a qualidade atual desses livros que se baseiam numa concepção construtivista de ensino da língua:

> L. **"**Esse ano foi que foi diferente. Como eu disse anteriormente, eu tive a possibilidade de escolher o livro didático e escolhi um livro que, assim, foi maravilhoso! O livro era muito na área do, construtivista. Então o livro ele fornece, os textos que ele traz é muito atualizado, é textos assim, são músicas de Gilberto Gil, vários cantores, Milton Nascimento, Djavan, e tem também textos de Cecília Meireles. São textos muito bons. Então eu trabalho a partir desse livro mesmo."

> J. "Olhe, eu costumo ler poesias... O livro didático deles essa ano, o tal do "Eu gosto", que eu achava uma porcaria, o "Eu gosto de Língua Portuguesa", eles colocaram diversos tipos de texto. Então tem da receita do bolo, que é um texto instrucional, tem notícia, tem as histórias, tem a questão da carta, bilhete e tem muitas poesias, inclusive uma, inclusive a última poesia que a gente trabalhou foi até uma poesia musicada, que é aquela música "Carinhoso", que é de Pixinguinha se eu não me engano, né? Pronto, a gente trabalhou, porque as músicas..."

O que se percebe, então, é que o livro de Português que traz uma diversidade de gêneros presentes na sociedade são os priorizados. Existe, dessa forma, uma escolarização desses textos, quer pela forma como aparecem e são tratados nos livros didáticos, quer pelo uso que os professores fazem deles, ainda que se encontrem em seus portadores reais, como os jornais e as revistas.

- **Textos sobre educação e áreas afins**

Além dos textos lidos pelas professoras para serem trabalhados em sala de aula, como os discutidos acima, e os textos dos prórpios alunos, como bem ressaltou J.

> J. “Tá, sabe qual é uma matéria que eu leio demais? Produções dos alunos. (risos) É uma material, as histórias dos alunos. História, produção, tudo que eles produzem que eu levo pra casa pra ler.”

existe um outro gênero citado pelas professoras, principalmente as que fizeram ou estão fazendo curso de especialização, entre as suas leituras atuais: textos sobre educação, relacionados a questões de ensino-aprendizagem, que subsidiam suas práticas docentes, como revela os seguintes depoimentos de professoras quando solicitadas a falarem de suas leituras atuais:

> A. “E assim, hoje eu também, atualmente eu sinto a necessidade de ler muito livros que tenham um conteúdo de alfabetização pra poder eu trabalhar, porque eu estou precisando demais.”

> J. “Eu só tenho tempo pra ler o que eu gosto dentro da minha área de pesquisa, ou seja, eu não quero pesquisar, eu não quero... a questão de fazer mestrado, de continuar pesquisando com relação ao processo de aquisição, como os alunos se apropriam de tudo, aspectos gramaticais e tudo? Então as minhas leituras atualmente têm sido voltadas pra esse tipo de...”

> F. “Hoje? Muita teoria (risos), muito livro de... Muito texto acadêmico. E, deixa eu ver mais, ainda muita música, os próprios textos que eu utilizo pra trabalhar em sala de aula, alguns textos discutidos até em cima de LDB, por conta até de participação como base nos sindicatos.”

> L. “Então eu li demais, esse ano eu li muito, li muito, agora tudo livros da área, da minha área específica. Não pude muito fugir.”

- **Leitura de livros de literatura infantil**

A literatura infantil, a princípio, é uma literatura destinada a crianças, de interesse das crianças[5]. Constitui-se, no entanto, em um gênero lido pelas professoras (apenas uma não fez referência à leiturs desses livros), provavelmente por conta da presença cada vez mais intensa desses textos literários na escola, seja através dos livros didáticos, seja pelo recebimento das escolas de coleções de livros infantis e juvenis[6].

É importante destacar, no entanto, que as professoras, ao falarem de suas leituras na infância, não se recordam de terem lido esses livros na escola, tampouco fora dela. O contato com esse gênero foi mais no nível da oralidade, através de adultos da família ou da própria professora que lhes contavam histórias:

> F. "Leitura era mais histórias contadas (...) Avós e a empregada, que também tinha a faixa etária das minhas avós, ela contava. Então ficava meio a nível de "tia Anastácia".
>
> J. "Olhe, eu me lembro muito bem que nessa escolinha de bairro não tinha essa história de ler histórias pra gente não. Contava-se história pra divertir as crianças. E inclusive eu me lembro que tinha uma professora que ela inventava histórias, nem sempre ela sabia as histórias que estavam escritas nos livros, aí inventava. Assim, um cachorro e inventava as histórias, assim, bem gradualmente. A gente ouvia muitas histórias, mas eram histórias contadas."
>
> J. "Eu fui uma criança que nunca ninguém leu um conto de fada pra mim. Eu conheci a história de Chapeuzinho Vermelho pouquíssima. Você acredita que eu não conhecia a história de Branca de Neve? É incrível, adulta não conhecia essa história. Eu sabia que existia, mas não sabia contar. Eu não sabia diferenciar é, A Gata Borralheira da Bela Adormecida. Eu sabia que existia, mas nunca ninguém me contou."

Apenas duas professoras falaram terem lido livros de histórias na infância.

B. “Pronto, minha mãe é evangélica. Aí todo Domingo, na escola bíblica dominical, tinha uns encartesinhos com as histórias do menino Esaú, Jacó. Então eu adorava porque eu já estava lendo. Eu adorava ler e minha mãe sempre leu muita história pra mim. História bíblica, história de conto de fada (...) Mamãe comprou uma coleção. Está até lá na casa dela, ainda tem. Era colorido, cada livrinho vinha três histórias, tinha Pinóquio, tinha Branca de Neve, esses livros. Mamãe comprou para eu ler e eu li esse livro para meu irmão que era mais novo que eu.”

R. “Então eu era uma pessoa muito apegada aos livros. Como nós não tínhamos condições financeiras de comprar muitos livros, eu pedia emprestado. (E. Quais eram os livros que você lia na infância?) De histórias infantis. Até de eu ler Branca de Neve e os sete anões, o Lobo, né? Todas as histórias dos irmãos Grimm, certo?”

As outras professoras começaram a ler e se interessar por esse gênero já adultas, quando ingressaram na carreira do magistério lecionando a crianças.

J. “Então aí no Magistério eu fui obrigada a planejar a aula, dar aula de... né? Então eu fui obrigada a ler esses livros. Aí no magistério eu conheci os livros de história. Inclusive que tinha aquela coleção parecida com esse Gato e Rato, tinha umas coisas assim que era mais gravura com aquelas frases embaixo, e tinha os livros mesmo. Eu também gostava muito dos contos de fada porque eram histórias que eu tinha vontade de conhecer e não conhecia. Aí o magistério deu um certo respaldo porque eu tinha que ler, por que como é que eu ia dar uma aula, ler uma história pros meninos, que eu não conhecia.”

A. “Eu vim ler livrinhos de história quando eu comecei a trabalhar com os meninos. Eu também adoro ler livrinhos de histórias, eu te disse? Então quando eu tirava um momento na sala pra eles lerem, normalmente no final do horário, aí eu deixava quinze, vinte minutos pra eles lerem livrinhos de história. Então eles sentavam para ler os deles e eu ia também, pegava um pra ler. Foi quando eu fui ter acesso aqui, porque

aqui tinha muito. Mas assim, um trabalho sistematizado com livros eu vim fazer, assim, nessa última turma, assim de emprestar, deles levarem para casa, de retomar essas leituras, de saber, assim, o que é que eles leram."

Quando falam de suas leituras atuais de livros de literatura infantil, as professoras estabelecem quase sempre uma relação com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com esses livros. Elas lêem para trabalhar algum tema relacionado a outra área de ensino ou para "ensinar a ler".

S. "Alguns eu leio. Tem histórias, a maioria das histórias eu tenho que ler, não é? Porque quando eu passo um trabalho, é, eles têm que ler (...) Mas eles gostam mais daqueles menores que eu tenho que ler, porque eu tenho que trabalhar (...) Eu dou pra eles lerem, mas eu tenho que ler porque depois eu tenho que trabalhar o texto com eles, não é? E saber o que é que eles vão me responder pra bater com o que tá... Pelo menos a essência da história."

J. "E a questão da leitura mesmo, assim, do gosto pela literatura tudinho (...) Eu acho que a minha vida de professora fez que eu soubesse das minhas histórias, eu tinha que conhecer as histórias, eu tinha que conhecer os escritores, eu tinha que conhecer as obras pra poder passar pros meninos. Quando eu percebi que aquilo que eu não tive me fez falta, tá entendendo? Aí eu fui..."

J. "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado se eu não me engano, que ela faz uma descrição todinha da menina e depois é que ela vem recomendar... Também, é claro, quem quer trabalhar descrição esse texto é ótimo. Trabalhei "O Reizinho mandão" de Ruth Rocha. O trabalho do "Reizinho Mandão" era mais o... foi mais um trabalho voltado assim pra questão da criticidade, sabe? Eu não trabalhei nem a estrutura mesmo, eu não trabalhei não. Eu trabalhei a nível assim da questão do conteúdo do texto, um pouco pra trabalhar o conteúdo. Eu já peguei pra outra área, que esses textos de... tem uma mensagem a passar,

> né? Geralmente, eu acho que são muito políticos eles. E eu trabalhei pra enriquecer o conteúdo de Estudos Sociais, que era justamente a questão da política, da, de você mandar, a questão da organização."

Outro aspecto importante é que quando as professoras falavam do trabalho com literatura infantil em suas salas de aula, elas se referiam mais às histórias dos contos de fada, provavelmente por serem as que conhecem mais, e consequentemente, as mais fáceis de lidar, de se ensinar. A seguinte fala revela essa questão:

> J. "Olhe, eu gosto de trabalhar com história de estrutura bem definidas. Mas isso não quer que eu não pegue uma Ana Maria Machado, que eu não pegue uma Ruth Rocha, porque existem os textos que têm, que trazem isso também. Mas em geral, o trabalho, eles adoram contos de fada então tudo que tinha a nível de Irmãos Grimm, tudo que tinha, essas histórias Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, tudo isso foi trabalhado na sala."

Como na leitura de jornais e revistas, também a literatura infantil se constitui em um instrumento utilizado pela professora para o ensino de algum conteúdo, muitas vezes da própria leitura. Nessa último caso, o aluno lê para ser avaliado em sua leitura.

> A. "Nós temos ainda hoje, a biblioteca volante, que a gente chama de biblioteca volante. Então os meninos tinham acesso a ter os livros, né? Os livros de literatura. Semanalmente eles levavam os livros para casa. Eles leram, assim, bastante. Toda semana eles levavam. E na escola a gente fazia assim: todo dia eu sorteava uma pessoa que quisesse dizer de que falava o livro, né? Era uma forma de eu saber se eles estavam lendo realmente o livro."

Paralelamente a esse trabalho mais sistematizado com os livros, algumas professoras estimulam seus alunos à leitura desse gênero, emprestando os livros para eles levarem para casa ou abrindo um espaço na sala de aula para uma leitura mais relacionada com o prazer, com o lúdico, no intuito de desenvolver, nos alunos, o gosto pela leitura.

J. “Nós temos um varal de livros. Eu coloquei uns cordões que eu chamo de varal de livros, porque a gente não tem biblioteca, né? Então eu fiz o varal de livros. Varal de leitura, eles chamam de varal de leitura. (...) às vezes eu deixo na aula de LP, eu tiro assim umas meia hora, “gente, agora vocês vão pro varal, vão pegar, vão ler, manusear, olha as gravuras, vão ler mesmo. Aí eles escolhem e vão.”

A. “(...) Primeiro vem a questão da diversão, a questão do lúdico, que é uma coisa até mais, acho que eles se interessam mais. Que é o colorido, o lúdico. E também porque pra mim é o seguinte, é uma forma de eu proporcionar um material de leitura pra eles. É uma forma de fazer eles lerem, desenvolverem tanto o hábito de ler, como também a questão assim, a questão técnica mesmo, o aprender a ler mesmo, a questão de perceber mesmo a questão estética da leitura, né. De ler as frases, o texto, as pontuações, eu pensei nisso. Então literatura por que? É um material que a gente tem na escola em grande quantidade. Tem uma quantidade boa de livros. Tem um acervo bom na escola. Aí vem a questão do lúdico, do colorido, do bonito, do belo, da beleza dos livros, que é um material que você tem, e também a questão assim, é uma forma de divertir. Eu digo assim, se eu usei os livros é por conta disso.”

As professoras como leitoras

E as professoras, elas se consideram leitoras? Que tipo de leitoras elas acham que são? Pelo discutido até agora, foi possível constatar que as professoras lêem em seus cotidianos, leitura esta basicamente instrumental/funcional relacionada principalmente a seus trabalhos, suas práticas de ensino. Foi possível perceber, também, que suas leituras para esse fim não se esgotam nos livros didáticos; textos/impressos que circulam socialmente são levados e discutidos em sala de aula. Mas o que pensam as professoras a respeito de suas práticas de leituras?

B. “Eu acho que eu sou igual a meus alunos. Eu não sou uma pessoa que... Por exemplo, agora eu estou lendo porque está me interessando, está do

> meu interesse eu leio. Por exemplo, eu nunca gostei de ler psicologia, agora que eu estou grávida, tá me interessando. Aí eu leio as coisas da fase. Quando eu engravidei logo eu só queria ler sobre gravidez. Pensa que lia nada sobre menino é? Aí depois que eu comecei a sentir mexendo, comecei a comprar o enxoval, aí eu tô lendo cada fase do neném, entendesse? Eu sou muito imediatista. Eu leio só aquilo que me interessa."

Se por um lado elas se vêem como leitoras funcionais/imediatistas, como revela o depoimento acima, elas também reconhecem a leitora que elas não são: aquela que lê por prazer, porque gosta de ler, como indica essas falas:

> B. "M. gosta de ler, por isso que eu digo que eu não gosto de ler, M. e T. gostam de ler, se trancam pra ler. Eu não, eu leio a pulso."

> J. "Se tiver um livro, digamos assim, tem um livro, é, 'Em nome do pai', que eu tô querendo ler, mas eu vou dizer a você que eu não tenho tempo mais pra ler aquilo que eu gosto. Então essas leituras prazerosas, aquelas que eu também me interesso, que a função era o meu lazer mesmo, eu deixei."

A leitura por prazer não faz parte de suas vidas devido ao tempo curto que têm, mas principalmente porque elas não receberam a formação necessária a essa "leitora". Elas se formaram leitoras na escola e, dessa forma, relacionam suas práticas de leitura aos usos *escolares* da escrita. Como abordado por Batista (1998), existe uma distinção entre as *práticas não-escolares* de leitura, que se desenvolvem nos espaços da vida privada e que acentuam a gratuidade, o "desinteresse" e a autonomia do leitor, e as *práticas escolares*, que se "constroem em nome da "não-gratuidade", de uma finalidade de aprendizado. É com base nestas últimas que as professoras se formaram leitoras e cumprem agora o papel de formar leitores.

Notas

[1] Alguns estudos que abordam essa temática: Batista (1998), Britto (1998), Gatti (1994), Marildes e Silva (1998), Lajolo e Zilberman (1998), Setton (1994).

[2] Faço a opção aqui de usar esse termo no feminino visto que as mulheres são maioria quase que absoluta nesse nível de ensino.

[3] . A escolha por esses níveis de ensino baseia-se no fato de os alunos, nessas séries, já apresentarem um domínio do nosso sistema de escrita, sabendo ler e escrever.

[4] J. além de professora é vice-diretora em uma escola do Estado, as outras lecionam dois expedientes.

[5] O conceito de literatura infantil é uma questão que vem sendo muito discutidiae debatida atualmente, não se chegando a um consenso.

[6] Pra ver a relação entra literatura infantil e escolarização, consultar a coletânea organizada por Evangelista, Brandão e Machado (1999).

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*. Nº 27, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998, p. 85 a 107.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). A Miséria do Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete R. da. *Leituras so Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

GATTI, Bernadete et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Realidade*, nº 48, ago. 1994.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAJOLO. Marisa.,. ZILBERMAN, Regina. *A formação de leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete R. da. *Leituras so Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 98*. Brasília: MEC, 1997.

RECIFE, Secretaria de Educação e Cultura. **Tecendo a Proposta Pedagógica: língua Portuguesa**. 1996.

SETTON, Maria da Graça. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade* nº 47, abr. 1994.

LEITURA E COTIDIANO NA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ALUNO

Lucinalva da Silva Macedo
(Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco)

A veemência de um estudo de pesquisa direcionado à uma formação de qualidade com professores e alunos da escola publica, apontando um novo fazer pedagógico, está ligada às questões atuais de ordem econômica/político/cultural. A globalização, por exemplo, trás como discurso a planetarização em "todos" os ângulos da sociedade, no entanto inexiste uma planetarização, globalização da educação, formação de leitores e dos direitos, que garantam uma formação não dicotômica, atingindo também a classe menos favorecida. Ao contrario, com a adoção de uma política globalizante exige-se um novo perfil de profissional, onde este deverá ter uma formação geral, ampla.

Ressaltamos também a crise da modernidade que perpassa e se entrecruza com a crise da educação e conseqüentemente da formação do professor, uma vez que pelos pressupostos da modernidade o homem liberto da metafísica, dos mitos, pela razão, celebraria o emergir de um novo homem, isto porque o homem racional atingiria a liberdade. Mas, a razão tornou-se ela mesma um mito, uma vez que não foi capaz de responder, libertar nem resolver as contradições sociais.

Então, a idéia e a crença de que o homem consciente, através de uma educação que formaria o homem sujeito de sua própria história e livre das práticas de exploração, não ocorreram; isto não quer dizer que refutemos a idéia de que o homem seja sujeito de sua história, pelo contrário; a questão aqui colocada é que aquela idéia universalista, individual da educação, defendida pela razão, na verdade cristalizou uma prática pedagógica dicotômica que levou à descredibilidade no sistema de ensino, essencialmente o ensino público.

O projeto de reconciliação, cultura e civilização, da modernidade, que redundou na mercantilização da cultura, transformou a cultura em mercadoria, unidimensionalizou-se.

Neste contexto, a formação e a prática pedagógica são bombardeadas por essa conjuntura, uma vez que os meios de comunicação, absorvem, deformam, constroem um universo de práticas anti-éticas, voltadas à idéia do prazer imediato, tornando cada dia mais comum a atitude de passividade, de não diálogo entre as pessoas, na sua cotidianiedade [(1)] .

A televisão interfere no diálogo, como receptores, bebemos um conjunto de informações, idéias que ao serem decodificadas, sofrem a interferência das mediações culturais [(2)] são resignificada, transformadas em novos códigos.

Não apontamos o diálogo como o único veículo que transformará, mudará a educação, a formação do professor-aluno, mas vemos o diálogo como um dos elementos formadores de leitores. Assim, também como o senso comum, apresenta-se para nós como elemento construtor do conhecimento, como mostra BoaAventura Santos [(3)] . Para este autor, o senso comum em si não forma o conhecimento, porém, é a partir dele que se constrói a ciência. Daí ser um dos eixos norteadores de um projeto de educação/formação de leitores, partirmos do senso comum, dos sujeitos, professores, alunos, comunidades. Nesta linha, alargamos ainda mais a parceria entre os atores envolvidos. António Nóvoa, ver a pesrpectiva do trabalho conjunto também entre instituições, universidades e escolas [(4)] .

A formação, neste contexto, inscreve-se como o eixo norteador de nossas preocupações, uma vez que o processo de formação e leitores apresenta-nos com várias lacunas, apesar de alguns avanços em relação ao programa de capacitação em serviços na rede pública. Lembramos que a prática de um ensino fragmentado, comprometeu a Compreensão de problemas inseridos nas interfaces disciplinares, onde a prática pedagógica não integraria de forma multicultural.

A relação cultura e escola aponta para a importância de uma prática de ensino multicultural, não no sentido de justaposição de culturas, conteúdos, mas na perspectiva de interlocução, compreendendo os problemas intrínsicos nas interfaces disciplinares,

culturais, políticas etc[5] . Visto que a justaposição de conteúdos no âmbito da formação do professor/aluno, leva à delimitações reducionistas, que só fazem fixar modelos em detrimentos da preservação, respeito, ética, cultura [6].

Diante deste novo cenário, avanços tecnológicos, globalização, pós modernidade, nos deparamos com um momento de crise, e portanto de novas exigências de uma formação que aponte políticas de formação continuada, que busque novos caminhos. Neste sentido, lembramos a análise de Bejamim Garcia, na obra **A crise dos Paradigmas** [7] que, enfocando o conto de fadas Alice no País das Maravilhas, aponta para o fato de que quando a mesma se viu sozinha, sem saber o caminho a seguir, este impasse gerou a busca de caminhos. Daí percebermos a pertinência da atitude de Alice: buscarmos novos caminhos educacionais, até porque inexiste o caminho, o modelo e sim os caminhos. É na atual crise dos paradigmas – liberal, positivista e socialista – que evidencia a ineficácia de um único modelo.

Acreditamos que vislumbramos esses caminhos, a partir de uma opção educacional, numa perspectiva multicultural, não de justaposição e aniquilamento de nossa cultura, mas, no sentido de uma educação como possibilidades e não de exclusão como defende Paulo Freire .[8] Lembro aqui que este autor também nos oferece uma contribuição pioneira, pós-moderna de uma prática pedagógica de forma contextualizada, a partir do senso comum e interdisciplinariedade. Para Freire, "subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista". [9]

Ressaltando a relevância do pensamento de Paulo Freire, o professor Viegas Fernandes, da universidade do Algarve, afirma que Freire "desde o inicio de sua obra procurou desenvolver uma práxis educactiva a partir de temas interdisciplinares e articular o conhecimento científico com o senso comum" [10] .

A pós-modernidade exige um ensino total, de qualidade e não mais fragmentado, disciplinar, como sustentava e baseava-se a educação na modernidade, até porque como percebemos este modelo, não mais responde a um contexto globalizado.

Nesta conjuntura, questionamos o modelo de escola que temos, produzimos e queremos. E as respostas à essas questões nos inquieta, uma vez que nos deparamos com uma escola pública, em que a formação dos profissionais da educação é deficitária, pois boa parte dos educadores do ensino municipal, por exemplo, advém de formação inicial que estruturara-se no ensino disciplinar, informativo, enfim, uma formação baseada nos currículos mínimos.

As políticas pedagógicas das instituições públicas, revelam um mínimo investimento na formação continuada, apesar de anunciarem o contrário em sua documentação oficial. Em Pernambuco, o Plano Estadual de Educação aponta como prioridade da rede estadual de educação elevar o processo de "capacitação". Este paradoxo do discurso oficial, apresenta-se como grande lacuna na política de formação, reflete-se na pouca formação do docente, que por sua vez refletirá na prática pedagógica cotidiana deste docente, e conseqüentemente afetará a qualidade do ensino.

Assim, produz e reproduz uma escola em que a formação e prática pedagógica estão muito mais atreladas às finalidades de reprodução cultural, do que do ensino público, contribuindo assim para a proliferação do que Nóvoa chama de desprofissionalização do professor (11).

Diante deste cenário investimos num projeto de educação em que o aluno trás consigo potencialidades que ultrapassam a nossas expectativas em torno dele, essencialmente se partimos e direcionamos a nossa prática pedagógica para temáticas que estejam relacionadas aos interesses dos mesmos, que façam parte do seu cotidiano.

Iniciamos nosso projeto em fevereiro de 1998 na Escola publica estadual Escola Santa Apolônia, que está situada na periferia da cidade de Camaragibe, Pernambuco, localizada na estrada de Aldeia, caracterizada por uma área de população díspares, com grandes mansões e uma massa de favelas circundando os sítios, loteamentos e casarões. Camaragibe apresenta a existência de uma área com grande densidade populacional e de uma outra de baixa densidade, sendo monopolizada pela especulação imobilíaria, essencialmente nos últimos anos para construção de privês. Camaragibe fica acerca de 3km da cidade do Recife. Assim a Escola Santa Apolônia localiza-se na área conhecida como grande Recife.

Mergulhamos em temáticas que envolviam as várias disciplinas, história, geografia, arte, matemática e português iniciando a trajetória de uma prática educacional em que os alunos são atores e sujeitos do processo de ensino, onde têm acesso ao mundo do conhecimento que até então é restrito e dito "ser" ou "pertencer" aos mais aptos, capazes.

A arte, enfocando as obras e história de vida de vários pintores, enquanto expressão cultural que nos remete ao ato de refletir e nos transporta no tempo-espaço de períodos históricos e situações de distintos cotidianos, foi um dos instrumentos que priorizamos para introduzir um trabalho de análise crítica das questões culturais, política, econômica e social.

Percebemos a necessidade de iniciarmos uma prática educativa em que introduzíssimos a sala no contato com a leitura do que estava ao seu redor: movéis que compunha a escola, o espaço em que estava situada a mesma, a cidade... a partir desta introdução começarmos a leitura ortográfica, seguida de leituras de imagens e dos contatos com a produção de textos diversificados: filmes, jornais, músicas e revistas

Assim, a arte, a leitura de reportagens de jornais, televisão e filmes - de época e contemporâneo- apresentaram-se como forma de concretizar este trabalho, numa perspectiva de inserção do professor e aluno da escola pública no mundo da leitura e da construção do conhecimento. Através do acesso à essas leituras e do senso comum, passeamos no tempo - espaço, desde o mundo europeu ao nosso país, numa perspectiva interdisciplinar.

Optamos como metodologia para realização deste projeto, situações concretas contidas no cotidiano dos sujeitos, professor/aluno, numa perspectiva de análise qualitativa. Daí a utilização de temáticas atuais que fizessem parte dos interesses dos atores. Assim mergulharmos em temáticas que envolviam as várias disciplinas, história, geografia, arte, matemática e português. Iniciamos a trajetória de prática educacional em que os professores e alunos são atores e sujeitos no processo de formação, onde estes tenham acesso a um reconstruir e refazer de um novo olhar das práticas de leituras na escola.

Então, emergia com maior veemência nossa proposta de desenvolvermos um trabalho de formação com estes alunos do ensino fundamental, numa escola pública estadual, no sentido de promover conteúdos curriculares, que despertassem nos mesmos motivações e desejo de estarem em sala de aula. Assim privilegiamos a vivência de conteúdos partindo do cotidiano dos alunos, numa perspectiva de introduzir uma prática curricular em que os assuntos não se delimitam a uma relação de temas fragmentados e descontextualizados. Trabalhamos cotidiano dentro da perspectiva de Heller e Lefebvre [(12)] .

Acreditamos que os alunos trazem consigo uma potencialidade de aprendizagem que nós desconhecemos e, por isso, nós mesmos construímos limites à sua capacidade de construtor do conhecimento.

Nesta perspectiva, investir no projeto de educação, em que as temáticas trabalhadas não seriam restritas e delimitadas por livros didático - não que estes não sejam importantes - mas a forma como selecionamos e trabalhamos os mesmos são preeminentes; elegemos o uso de jornais, livros de literatura infantil, paradidáticos, filmes e quadros de pintores que representaram com suas obras contextos históricos distintos.

Partirmos do discurso preeminente de vários segmentos da sociedade, inclusive de alguns educadores, que olham o aluno da escola pública como o menos "capaz", menos "aptos", "capacidade limitada". No entanto, constatamos que as limitações existem pela própria contextualização de vida da atual clientela da escola pública. Todavia algumas delas são frutos de limitações que ajudamos a construir, uma vez que, vivenciar, acreditar, desenvolver um projeto de educação que oportuniza uma prática de ensino, onde o prazer e o acesso a formação é, e deve ser vivenciado na Escola Pública, é tarefa exaustiva e complexa. Entretanto é possível de ser realizado.

Daí, elegermos a arte como mediação de acesso de conhecimento; os meios de comunicações - Imprensa e TV -; selecionamos quais os jornais a serem trabalhados: a nível nacional **A Folha de São Paulo** e a nível local o **Jornal do Comercio** e o **Diário de Pernambuco**, como instrumentos que viabilizariam a construção do conhecimento no sentido mais amplo da expressão.

Para alguns este trabalho pode parecer “utópico”, entretanto questionamos uma utopia que acredita que os alunos são capazes de mergulhar no mundo da arte, conhecendo as obras e histórias de vida de pintores que contribuíram de forma peculiar para difusão de períodos de nossa história. É utopia acreditar que os alunos da escola pública são capazes e têm o direito de ter acesso a filmes clássicos como “Tempos Modernos” de Charlie Charplin? Que os mesmos têm condições de compreender a crítica realizada por Charplin ao trabalho operário no capitalismo, que acarreta problemas sociais graves atingindo a vida de milhões de pessoas, envolvendo questões relacionados ao desemprego e a problemas de adaptação às condições quase sempre cruéis do trabalho operário?

Lembramos aqui Paulo Freire ao enfatizarmos a importância de olharmos a escola como possibilidade e não como exclusão, onde o sujeito não se reduz a um mero receptor, como se não fosse o construtor do conhecimento(13).

Consideramos que o nosso objetivo maior seja investir na formação do educando como sujeito integral, daí acreditarmos que este tenha, precise e seja dada a oportunidade de acesso ao mundo do conhecimento erudito, e não do resto, do mínimo.

Neste contexto iniciamos nosso projeto, sonho vem se concretiza, trazendo para sala de aula o filme “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin, onde a turma atentamente assistiu, se divertiu, e o mais importante: desenvolveu a capacidade de abstração, compreendendo questões sócios históricas que estão implícitas no filme. Observamos pelas respostas dadas de forma oral e escrita que a turma é capaz de realizar uma análise crítica de fenômenos sociais que emergiram nos anos trinta no mundo e no Brasil, acentuados no decorrer destes anos, assim como também a eclosão de outros. Anunciaram também a questão do desemprego como um problema que atinge sua própria família, vizinhos e comunidade. A partir de então começamos a trabalhar o conceito de tempo-espaço.

Realizamos a construção do conceito de localização, ou seja, partirmos da análise do filme, em que constatamos que problemas sociais dos operários da fábrica, estão presentes e localizados em nossa cidade, rua, comunidade. Daí fizeram a planta de sua

escola, localizando as partes que formam a escola, depois desenhamos a nossa rua e cidade.

A partir de então trabalhamos com o livro de literatura infantil "O Tempo é Efeito de Muitos Tempos", para continuarmos a trabalhar a diferença do arcaico, velho e o novo, moderno, mostrando assim a dinamicidade da história.

Daí trouxemos os jornais **Diário de Pernambuco**, **Jornal do Comercio** e a **Folha de São Paulo**, para vivenciarmos e debatermos fatos atuais, e questionarmos que acontecimentos chamava mais atenção dos alunos. A Copa mundial de futebol de 1998, apresentou-nos como o tema eleito para introdução de todos os outros temas. Então começamos a buscar no mapa mundi os países que estavam presentes na Copa, e os localizamos.

A Folha de São Paulo trazia encartes de cidades da França, onde realizavam-se os jogos. Distribuímos estes encartes e tentamos conhecer as novidades das cidades, assim, recorríamos sempre ao uso do mapa. Paralelamente selecionamos alguns livros da coleção Mestres das Artes que compõem-se de história de pintores, que embora alguns não sejam de origem francesa, imigraram para França e boa parte de suas obras estão nos museus da franceses. Esta escolha partiu da idéia de que a Copa era na França e todos sabiam e ouvia nos vários meios de comunicação flash de Paris devido a Copa. Daí consideramos pertinentes o despertar e os interesses dos alunos em saber coisas relacionadas a França, logo qualquer tema que envolvesse a França, era fonte de interesse da turma e teria sentido para os mesmos.

Assim constatamos que as crianças podem e devem ter acesso a cultura que infelizmente reserva-se a alguns que são considerados mais "capazes" como se uma "seleção natural" cruel, separasse os capazes e incapazes, apto e não aptos.

Passamos a conhecer os pintores e as principais características e peculiaridade de suas pinturas, fizemos as leituras das imagens. Iniciamos com Picasso, que nos permitiu localizar no mapa o país onde nasceu, para onde imigrou. Conhecemos o estilo de Picasso e sua mudanças significativas, passeando pelos vários períodos. Oportunizamos o período do estilo cubista para introduzimos o tema matemático de figuras geométricas.

Introduzimos os momentos de oscilação de tristeza e alegria da vida de Picasso, para trabalharmos o conceito gramatical de sinônimo e antônimo. Analisamos o fato de que quando o melhor amigo de Picasso morreu ele ficou profundamente triste com isto, suas pinturas passaram a refletir o seu estado de tristeza, solidão. Seus quadros eram pintados com a cor azul, e só quando ele se apaixona, passa a pintar tudo de rosa, figuras alegres. É interessante que a compreensão a partir da vida de Picasso, foi possível no concreto, proporcionando um entendimento dos conteúdos gramaticais, inclusive de divisão silábica com o próprio nome de Picasso.

Mergulhamos no mundo do estudos das riquezas naturais, água, plantas, oceanos através da arte de Monet que apresenta-nos outra forma e estilo de pintura que privilegia a natureza, exacerbando suas riquezas. Introduzimos e trabalhamos conceitos e conteúdos de ciências: a água, seus componentes, sua utilização e a sua importância para os seres vivos. Aproveitamos a temática e trouxemos a música "Planeta Água" de Guilherme Arantes, e utilizamos como instrumento para melhor compreensão do referido tema. Pelo entusiasmo da sala e apreensão do tema - água - percebemos a relevância de fazer associações de temas com a música, uma vez que a música tem o poder de nos envolver e suscitar emoções, nos transportando ao mundo dos sonhos e da realidade, dependendo da letra, melodia da música escolhida.

Aproveitamos também a EXPO 98 em Portugal, e seu tema central, em defesa da preservação da riqueza dos oceanos. Através de uma reportagem no jornal **A Folha de São Paulo**, que abordava este evento, trabalhamos e conhecemos os oceanos nos mapas e no encarte do jornal.

Assim pudemos desenvolver a capacidade interpretativa e de articulações que os alunos têm, bastando acreditar, investir, proporcionar uma prática pedagógica comprometida.

Através da história de vida de Toulouse-Lautrec, introduzimos o conceito de cotidiano. Destacamos como o pintor direcionou suas pinturas para coisas e pessoas simples, ou seja, coisas do dia-a-dia, que fizessem parte do seu cotidiano, como pentear cabelos, pessoas trabalhando, realizando trabalhos manuais, como consertar torneira...

Assim, a simplicidade do cotidiano da vida, como lembra Micheul Certeau [14], foi uma bússula condutora na organização da temática.

Trabalhamos conceitos gramaticais de substantivos próprios e comuns, uma vez que Toulouse-Lautrec pintou coisas simples como: uma mulher penteando os cabelos, logo cabelo é substantivo comum e assim sucessivamente.

Pudemos identificar os diferentes tipos de textos quando usamos matérias de jornais, livros de literatura , didáticos , filmes e músicas. E, nestes textos, fizemos a exploração dos contextualizadores (locais, datas, autor, título, índice etc). Também em cada obra que tivemos acesso buscarmos identificar o tema, assunto dos textos e produzimos diferentes tipos de material escrito e oral.

Buscamos na vida e obra de Picasso e Toulouse-Lautrec construir o conceito de número a partir de associações com suas produções. Em Picasso, evidenciamos as pinturas dos quadros em estilo cubista que mostram-nos figuras geométricas que possuem quantidades de lados. Assim questionamos: se o quadrado tem quatro lados e se eu tiver três quadrados, quantos lados teria? A partir deste questionamento podemos trabalhar os conceitos de adição e de multiplicação, com enunciados dos problemas relacionados com coisas que fizessem parte do cotidiano dos alunos, tal como Toulouse-Lautrec fez com suas pinturas, mostrando o dia-a-dia das pessoas.

Salvador Dalí foi um dos pintores espanhóis também objeto de estudo, por sua emigração para França e lá encontrem-se várias de suas obras. A partir da história de vida de Salvador Dalí foi possível exercitarmos a interpretatividade de compreensão de textos e introduzimos o conteúdo: relações familiares.

Neste contexto em que privilegiamos a arte como mediação do processo ensino-aprendizagem, realizamos aula passeio ao Shopping Tacaruna – Olinda - para vermos a exposição "Desenhos das crianças do Brasil e do mundo", onde pudemos observar a capacidade dos alunos de identificarem a semelhança de desenhos em exposição com os desenhos produzidos em nossa sala de aula, como: a nossa cidade, rua, família, formas de se vestir ontem e hoje. Os panfletos que explicava o objetivo da exposição, foram lidos com os alunos.

Também aproveitamos o fato de que no mês de julho deste ano, 1998, um dos melhores escritores infantis do Brasil, Monteiro Lobato, faz cinqüenta anos de falecimento. Trabalhamos então em sala de aula uma reportagem da Revista Escola[15]. Distribuímos xerox do texto e juntos, foi possível conhecermos o estilo do escritor, que consistia em colocar em seus livros infantis, questões políticas de sua época, como no **"O Poço do Visconde"**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser possível desenvolvermos uma educação de qualidade com alunos de periferia, daí optamos por vivenciarmos uma prática em que não delimita, impõe e exclui os alunos da escola pública de periferia ao acesso a um ensino-aprendizagem de qualidade no sentido mais amplo do termo. Investimos numa prática pedagógica em que o aluno não é uma tábua rasa, mas possuidor de conhecimento do senso comum , de experiências que construirão a inserção do mesmo no mundo da leitura e do conhecimento.

Ressaltamos também a importância do papel do docente/leitor no processo de ensino enquanto sujeito que não se limita a aplicação de didáticas. Assim, o profissional docente seria aquele que é possuidor de saberes técnicos e instrumentais, não que esses saberes não sejam importantes, mas eles em si só não caracteriza e define o professor/leitor, até porque entendemos como profissional da educação, como define Brzezinki, aquele que foi "*preparado para o domínio de conhecimento específico incorporado por um processo de formação inicial e para ou continuada, considerando o estabelecer entre prática e teoria"* [16].

Assim, neste trabalho foi possível desenvolvermos um projeto de educação que oportuniza o acesso a leituras diversificadas, enquanto possibilidade de contribuição às lacunas e fragilidades pedagógicas, a partir do cotidiano escolar[16].

NOTAS

1-PENIN, S. **Escola e Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1989

2-CANCLINI, Nestor Garcia. "*Los estudios culturales de los oitenta a los noventa: perspectivas antropologicas y sociologicas en America Latina"*, In HERLINGHAUF, H. Y WALTER, M. (org). **Pósmodernidad en la periferia: enfoques latinoamericanos de la nueva teoria cultural**. Berlim: Langer, 1997

3- SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989

4- NOVOA, A**. Profissão Professor.** Lisboa:Porto, 1995

5- ver o Posfácio escrito por BRANDÃO, Z. E BONAMINO, A. C. In **A Crise dos Paradigmas em Educação**. BRANDÃO, Z. (org). São Paulo: Cortez, 1995.

6- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as basses sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

7- Garcia, B. G. "Paradigma em crise e a educação". In BRANDÃO, Z. (org.) **A Crise dos Paradigmas em Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

8- FREIRE, P. **Educação na Cidade.** São Paulo:Cortez, 1991.

9- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 84/85

10-FERNANDES, J. Viegas. "*Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire*", In NOVOA, A. e APPLE, M. W. (org). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Porto: Porto Editora LDA, 1998 p. 38

11- NOVOA, A. **Profissão professor**. op. cit.

12- HENRI, Lefebre. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991

13- FREIRE, P. **Educação na Cidade.** São Paulo:Cortez, 1991.

14- CHETEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano**. Arts de faire.1980.

15- Revista **Escola**. Edição Especial/fevereiro de 1998.

16-BRZEZINSKI, I. "*A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação*". In. **Revista Brasileira de Administração da Educação.** Brasília: UNB-Faculdade de Educação, v. 12, nº 1, jan/jun de 1996, p. 110/123

[16]- SANTIAGO, Eliete. **Escola Pública de 1º grau: da compreensão à intervenção.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1990.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Masello Leta
(Pontifícia Universidade Católica / PUC - Rio)

Este trabalho se refere à análise crítica de observações de aulas das disciplinas: Metodologia da Alfabetização e Didática em turmas de 2ª série, numa escola estadual de formação de professores de 1ª a 4ª série, da cidade do Rio de Janeiro, realizadas em 1998. É parte integrante da pesquisa - "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres", coordenada pelas professoras Sonia Kramer e Maria Luiza Oswald. Buscamos, portanto, conhecer práticas de leitura e escrita. A partir das observações feitas, foram se configurando questões que apontaram algumas categorias, dentre elas: Como e o que lêem e escrevem futuros professores? Para que e para quem lêem e escrevem? Tentando responder a estas inquietações, mergulhamos no garimpo dos diários de campo. O resultado aqui está…

1. Como e o que lêem e escrevem?

A leitura se faz presente em sala de aula. Leitura de revistas femininas: *Querida*, *Ana Maria*. Leitura de folhetos de vendas de produtos: *Avon, Natura*. Leitura de trabalhos pedida pelos professores: *As muitas faces da leitura*. Leitura de livros didáticos de várias disciplinas. Leitura de redações solicitada pela professora Marita, de Metodologia da Alfabetização. Leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, pedida pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Marita e suas alunas conversam em aula sobre a leitura deste livro.

A1[i] - *209 páginas. Um saco!*
A2 - *O livro é enrolado...*
A3 - *Ele não sabe passar para as pessoas o que ele escreve.*
P - *Carlota, Machado de Assis é um autor que só estudou até a 4ª série primária. É uma pena que você no 2º grau ainda não saiba entendê-lo.*
A5 - *Depende de como você entende o que ele escreve.*
A6 - *Muito chato.*

Por que o desgosto pela leitura do livro? Se a leitura pedida fosse dos contos de Machado de Assis, será que as alunas reagiriam da mesma forma? A professora pensa que as alunas não conseguem apreender o sentido do texto... Mas como se apreende o sentido? Segundo Lopes (1994), o acesso à prática social da leitura deve permitir ao aluno a recriação dos significados privilegiados pela escola, porém, a escola costuma trabalhar com uma visão do significado enquanto presente no texto, determinado por ele, e não como uma construção social realizada no terreno da história e da cultura.

Marita e suas alunas continuam:

A1 - *Gosto de qualquer tipo de livro. O que me der eu leio. Li Brida e Valquírias, de Paulo Coelho.*
A2 - *Eu tô lendo* ***Dom Casmurro****.*
P - *Espontaneamente ou por que o professor mandou?*
A2 - ***Dom Casmurro*** *porque o professor mandou.* ***A Marca de uma Lágrima*** *porque eu escolhi.*
P - *Então gosta de ler?*
A2 - *Sim.*
A4 - *Só gosto de ler poemas, romances. Li poemas de Machado de Assis.*

Neste trecho, aparece com força a questão da escolha pelo sujeito do material de suas leituras. Será que a escolha feita pelas alunas lhes permitiu sentir prazer na leitura?

Já a professora Verônica, de Didática, criou uma *ficha de leitura* que foi preenchida pelas alunas. Elas permitiram o acesso a trinta e duas dessas fichas. Nelas, seis alunas responderam que não lembravam de ter lido livro nenhum, o que corresponde a quase 2%, e uma delas disse nunca ter terminado de ler um livro. Dentre os livros lidos, citaram quatro clássicos: *Iracema, A moreninha, Romeu e Julieta e O Santo Inquérito*; um livro de crônicas: *Para gostar de ler*; dois considerados esotéricos pelos catálogos das editoras: *Meu anjo* e *Violetas na janela*; e dois de que não conseguimos referências a respeito: *A casa do terço* e o *Perfil da mulher de Deus*. Seriam religiosos? A maioria dos livros lidos, porém, fazem parte da chamada literatura infanto-juvenil, muito usada hoje pelos professores de língua portuguesa, nas turmas de 5ª a 8ª séries, tais como: *A marca de uma lágrima, O mistério do cinco estrelas, A droga da obediência, Os 101 dálmatas, O escaravelho do diabo, Um pássaro contra a vidraça* (o mais lido - com cinco citações), *Enquanto houver vida viverei, Moleques de rua*. Se por um lado defendemos que o aluno

deve ter acesso aos vários gêneros de leitura, por outro, perguntamos: algum destes livros de literatura infanto-juvenil pode ser denominado de *boa* literatura, como diz Oswald (1997)? Parece que devemos concordar com Bosi (1997: 3/1), quando afirma que:

> *"é preciso verificar se a literatura infanto-juvenil pode ser chamada de literatura ou se esses livros são apenas um trabalho meio comercial, meio demagógico, que quer aliciar o adolescente, misturando coisas muito modernas, muito recentes, com história em quadrinhos, em uma linguagem que não é nem literária nem oral"*.

Não caberia à escola fundamental e ao ensino médio, incluído o curso normal *"dar ao aluno aquilo que é diferente de sua experiência cotidiana"* (*ibidem*, 3/10), para provocar o estranhamento que evita a rotina, a acomodação, a alienação?

Mas, voltemos à aula da professora Marita. A aula segue com a leitura de uma apostila *A produção de textos*[ii]. A professora escolhe algumas alunas para a leitura do texto. Paralelamente à leitura das alunas e à explicação dada a cada parágrafo, Marita avalia a leitura das alunas, fazendo comentários em relação à pontuação, à entonação correta. Percebe-se que a professora enfatiza o modo de ler em detrimento da produção de sentidos que o texto oferece.

O texto da apostila *A produção de textos*, aborda não só a produção de textos, como também os critérios para caracterização de um escritor competente, tipos de redação ou composição, tipos de discurso, níveis de linguagem. A bibliografia do texto da apostila sugere uma ênfase na técnica do ato de escrever. A preocupação com a norma, a instrução correta a ser seguida é muito presente. Marita comenta a apostila com a turma:

> **P** - *A produção de textos tem por objetivo formar um escritor competente. Conhece Paulo Coelho? Quem já leu?*
> **A/várias** - *Eu!*
> **A1** - *Eu não conheço.*
> **P** - *O que você conclui a respeito de Paulo Coelho? Sobre o que ele escreve?*
> **A/várias** - *Esotérico.*
> **P** - *Muito bem. Usou a palavra certa. Você acha que ele é um escritor competente?*
> **A/várias** - *Não!*
> **A2** - *Acho, ah, eu gosto.*
> **P** - *E você, é escritora?*
> **A/ várias** - *Não!*
> **A2** - *Depende dos momentos...*
> **P** - *Depende de quê?*
> **A/várias** - *Da nossa inspiração...*
> **A3** - *Nesse momento eu me acho uma escritora.*

A4 - *Eu não acho.*
P - *Estou admirada de vocês confessarem que não são. Mais uma vez prova que vocês têm que ir para a Alfabetização e não para a Metodologia da Alfabetização. Eu esperava que vocês todas dissessem ser escritoras. Quem escreve é escritor!*
A5 - *Eu escrevo poesias de vez em quando.*
A6 - *Eu não sou escritor mas escrevo umas redações de vez em quando, bilhetes.*
P - *Isto é sério. Estão acabando de me confessar que são analfabetos. Escritor é quem escreve.*
A6 - *É copiar dever do quadro...*
P - *Bom, agora vamos escrever. Estamos no meio de tantos escritores...*
A/várias - *Ah, estava tão bom...*

Ser escritor para as alunas está ligado à inspiração para escrever. Poderíamos dizer, então, que para as alunas ser escritor é dizer a própria palavra, a palavra dita por prazer, por vontade própria, inspirada? Por que, apesar da aluna escrever redações e bilhetes, não se considera escritora? Que relação ela tem com a escrita? Marita pede para que escrevam uma frase com a palavra *história* e uma locução verbal. É com resistência que as alunas escrevem.

Marita volta à leitura da apostila. Uma aluna esconde por baixo desta uma revista, dando um jeito de ler sem que a professora veja. Passa uma agenda. Páginas inteiras escritas. O que será que elas tanto escrevem? Estarão registrando a própria história, seus medos, seus anseios, suas angústias? A aula prossegue. Ninguém anota sobre a aula nos cadernos. Isto parece incomodar a professora, que pergunta:

P - *Vocês costumam tomar nota quando a professora está falando?*
A/várias - *Não. Só quando é uma coisa importante, quando o professor fala que vai cair na prova.*
P - *Só quando o professor manda?*
A/várias - *Só.*

O conhecimento aparece como mercadoria, com valor de troca... Escreve-se na escola para fazer prova, escreve-se na escola quando o professor manda, escreve-se na escola quando é importante. Mas o que e quando é importante escrever na escola?

Outra forma de escrita, observada na escola de formação de professores, é a dos murais. Murais pelos corredores de todos os andares feitos pelos professores do Setor de Recursos Audiovisuais. Bonitos. Temas vários, informativos e alusivos às datas comemorativas que se sucedem: sobre o uso correto de uniformes, Campanha da

Fraternidade, Dia das Mães, Avisos, Normas, o anúncio da Festa Junina com o Concurso da Sinhazinha, Eleições, divulgação do Concurso de Trovas e Poesias em escolas da rede municipal de ensino… Será que no decorrer das visitas à unidade escolar, encontraremos murais feitos pelos alunos? O nosso olhar perscruta, lê. Mural de entrada referindo-se ao pensamento do escritor da literatura brasileira Guimarães Rosa: *"Mestre não é só aquele que ensina, mas de repente também aquele que aprende"*. Na ante-sala do gabinete da diretora: *"Não existe verdadeira inteligência, sem bondade"* (Beethoven).

Durante o mês de junho, o esperado: um mural no corredor do 2º andar produzido pelas alunas de várias turmas da 1ª série, que escreveram, individualmente ou em grupo, em tiras de cartolina, letras coloridas, os seus conceitos de filosofia, orientadas pela professora Rona. Eis alguns:

> *Pensar é descobrir novos horizontes. Busque na filosofia um mundo melhor. Pense e mude o mundo. Aprender a pensar é também aprender a viver a arte de: Filosofar. Filosofia: um dom do saber e criar aprimorando idéias. Filosofar é o modo de parar, pensar e compreender a vida.*

Este foi um dos poucos espaços em que percebemos as alunas se mostrarem enquanto sujeitos produtores.

Essa prática de produção de murais pelo Serviço de Recursos Audiovisuais parece interessante, tanto do ponto de vista estético quanto informativo. Mas algumas questões se colocam: eles são decorrentes de alguma atividade curricular ou, ao contrário, servem de estímulo para atividades posteriores? Suas idéias são discutidas? Qual o aproveitamento, enfim, que deles é feito? Não seria também interessante esses murais serem produzidos pelas alunas? Esta prática permitiria que se colocassem enquanto sujeitos produtores de história, desenvolvendo a leitura e a escrita.

Numa das observações de aula, em junho, direcionamos atentamente o olhar pelos amplos murais das paredes da sala de aula. Não se apresentavam completamente nus pois um pequeno pedaço aludia ao Dia dos Namorados coberto de gravuras do Mickey e Minnie. Nada escrito! Para Jobim e Souza (1994), esta invasão de personagens, tipos, marcas - avassaladora -, em estojos, capas de caderno, mochilas e murais, deve-se ao fato de vivermos uma civilização imposta pelo poder industrial e pela ideologia do consumo que influencia no cotidiano das pessoas de forma brutal.

Nesse sentido, os meios de comunicação de massa contribuem para a padronização e a produção de indivíduos acríticos, homogeneizando a linguagem e, portanto, o pensamento e a consciência (Masello Leta, 1995).

A escola não deve abraçar para si a reflexão sobre essas questões?

2. Para que e para quem lêem e escrevem?

Numa das aulas, a professora Marita alerta as alunas sobre a prova que irão realizar.

P - *Quando eu fizer prova oral vai ser por grupo. Vou dar o texto, vai ler silenciosamente primeiro e depois oral. Porque eu preciso saber quem sabe ler e quem não sabe. Ler qualquer coisa.*

Lê-se na escola para a professora saber quem sabe ler, para prestar contas da leitura, para estar autorizada a ensinar a ler. Linguagem enquanto instrumento. Observamos um "ensaio" para a prova:

P - *Berenice, ponto é para parar. Vírgula não. Você leu tudo como se fosse ponto. Cuidado!... Eu tenho razão. Preciso mandar ler, não preciso?*
A/várias - *Precisa.*
P - *No dia da leitura eu estarei gravando a leitura. Vocês têm que aprender a ler oralmente. Como vão ler para as crianças?... Você, lendo desse jeito, me avisa onde vai trabalhar para eu não colocar meus netos.*
A/várias - *Ih, a professora é grossa...* (baixinho)
A - *Eu não vou dar aula! Ainda bem que ano que vem eu vou fazer prova para a Marinha.*
P - *Se o aluno não sabe ler, ele deve ser alfabetizado.*
A/ várias - *Até no 2º grau?*
P - *Sim. Se não der para ensinar a ensinar a ler e a escrever, eu ensino a ler e a escrever. Por isso que o ensino vai mal. As pessoas não sabem escrever...não lêem, não interpretam...*

Começa uma discussão sobre letra cursiva e script. É Marita quem fala:

P - *Você misturou a letra; a gente não tinha falado para não misturar a letra? Vai ficar errado. Vocês só vão aprender quando...*

Ela não completa sua frase. Podemos pensar as diversas maneiras de concluí-la: "Vocês só vão aprender quando repetirem mecanicamente o exercício", assumindo as alunas uma postura passiva frente ao conhecimento, ou "Vocês só vão aprender quando

encontrarem sentido na aprendizagem", se apropriando e reconstruindo o conhecimento enquanto sujeitos da história e da cultura que são. A professora continua:

> **P** - *Quando eu faço marcação na prova, não é implicância. Eu quero que vocês aprendam o certo. Vocês vão ser professoras - como é que vocês vão alfabetizar seus aluninhos sem saber? Tem gente que vai ser professora e não sabe nem diferenciar letra manuscrita de script... e vocês podem me dizer que não vão ser professoras. Mas não seria bom numa outra profissão saber escrever? Num teste, numa entrevista, num currículo... tem gente que perde emprego por causa da letra quando preenche uma ficha.*

Que concepções de linguagem, de conhecimento e de aprendizagem estão subjacentes a essa fala? Parafraseando Paulo Freire (1995), a compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo.

Trabalhando a linguagem enquanto instrumento, reduzida à sua forma e à gramática, as práticas escolares vão empobrecendo a experiência das alunas com a leitura e a escrita, alijando-as dos conhecimentos culturais que lhes permitiriam constituir-se enquanto autoras-produtoras de conhecimento. Ao contrário, é fundamental que as práticas de leitura e escrita sejam redimensionadas, trazendo para o seu centro o sujeito - histórico, social, produtor de saber e cultura nas relações que estabelece.

Segundo Chartier (1996, p.78), é preciso *"dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores"*, pois a leitura é ainda um *"espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido"* (p. 243). Assim, parece inviável trabalhar uma prática criadora numa prova de leitura oral, num exercício de discriminação de tipos de letra, no reconhecimento de fonemas, no treino da gramática e da ortografia.

A aula prossegue:

> **P** - *Já vimos todos os fonemas da Língua Portuguesa. Falta encontro consonantal. Então agora vocês vão botar a cabeça para funcionar para escrever. Exercício... No quadro: Escreva cinco palavras com os encontros consonantais abaixo*: *bra, bre, bri, bro, bru - cra, cre, cri, cro, cru.... vra, vre, vri, vro, vru.*
> **P** - *Só da Língua Portuguesa. Cuidado para não misturar as letras. Um de cada, não pode repetir. Não pode ser verbo, só substantivo próprio, comum ou adjetivo!*

Em meio a tantas ordens e a uma escrita descontextualizada, as alunas parecem perdidas. Uma delas procura ajuda no dicionário. Outras esperam a correção para copiar a resposta.

As alunas compraram, a pedido da professora, o livro *Guia Prático do Alfabetizador*, de Marlene Carvalho. A dinâmica de trabalho com o livro é a mesma utilizada com a apostila: escolha de alunas para leitura, acompanhamento das demais em silêncio, explicações pela professora. Marita escolhe alguns trechos a serem sublinhados e dita algumas notas a serem escritas no canto da página. Ela explica:

> **P** - *O livro fala do processo interativo de leitura. Repare que é construir significados e não repassar significados. A autora do livro coloca que as experiências anteriores do leitor irão influenciar sua leitura e compreensão crítica. Ela critica a aprendizagem da leitura que acontece como um ato mecânico: estudar palavras soltas, sílabas isoladas, exercícios de cópia... é um desastre.*

A aula continua. Marita se interessa pelo estágio das alunas nas séries iniciais do ensino fundamental:

> **P** - *Quem está fazendo estágio em CA e 1ª série?*
> **A/várias** - *Eu!*
> **P** - *A professora passa cópia para as crianças?*
> **A1** - *De castigo.*
> **P** - *Se eu pedir para vocês escreverem mil vezes seu nome, vocês vão gostar?*
> **A/várias** - *Não!*
> **P** - *Então, não façam isso com seus alunos*.
> **A/várias** - *Mas é o único jeito delas ficarem quietas. Escrevendo elas ficam quietas.*

As alunas concordam com o castigo. As alunas reclamam da prática da professora Marita e da instituição como um todo, mas só a nível de discurso, pois introjetam suas práticas, reproduzindo-as no estágio. Ou melhor, criticam a escola mas internalizam o que vivenciam nela, o que, enfim, lhes foi transmitido, através de atividades fragmentadas, banalizadas, empobrecidas.

Continua a leitura do livro.

> **P** - *Às vezes a professora da alfabetização manda a criança decorar sílabas mu, ma, mo... Não tem sentido. Às vezes é com palavras. Agora escreve do lado do parágrafo: "Não use isto para alfabetizar".*

Marita tem consciência de que a aprendizagem da língua pautada na memorização/decodificação não tem sentido. Mas o que "não serve para alfabetizar as crianças" é trabalhado com as alunas-futuras-professoras que estão aprendendo a alfabetizar nesta disciplina. Como isto se refletirá na prática dessas futuras professoras?

4 - Ainda algumas considerações…

Além das várias observações de aula que fizemos, ainda analisamos vinte e oito trabalhos[iii], de alunas da 2ª série, a pedido da professora Verônica, de Didática, já citada, em que elas deveriam criar imagens e textos para apresentar as suas idéias. O que verificamos foi, na maioria dos trabalhos, reprodução, repetitividade, tanto das figuras quanto dos textos do livro que lhes serviu de base, de consulta. E, mesmo assim, sem precisão ortográfica e gramatical. Ao perguntarmos à professora, a que ela atribuía a escrita-cópia e a imagem-cópia dos trabalhos, e a inadequação da escrita nos trabalhos, ela se referiu, como já haviam feito outros profissionais da escola, à falta de base que as alunas trazem da escola do ensino fundamental. Entendemos que cada etapa da escolaridade tem por obrigação formar. Logo, consideramos que, em qualquer segmento de ensino, priorizar o trabalho com e sobre as questões relacionadas à leitura e à escrita favorecerá o desenvolvimento das alunas em todas as áreas do conhecimento.

De acordo com Soares (1995), ler, bem como escrever, são processos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, numerosos e variados, mas diferentes para a constituição de cada processo: da leitura e da escrita. E o que abrangem essas habilidades? Em relação à leitura, entre outras, inclui:

> *"a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações"* (p.8).

Além disso, devemos considerar que essa gama de habilidades se aplica a uma grande diversidade de materiais escritos, de diferentes textos: desde a poesia, livros didáticos, enciclopédias, … até cartas, avisos, receitas, …

Em relação à escrita engloba, entre outras, as seguintes habilidades:

> *"motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente"* (*ibidem,* p. 9).

Assim como na leitura, essas habilidades devem ser usadas de várias maneiras para produzir uma grande variedade de materiais escritos: desde a simples assinatura do próprio nome, a elaboração de uma lista de compras, de um pequeno recado, … até a produção de uma redação, de uma poesia, de um romance, de uma tese de doutorado, ...

Nesse sentido, perguntamos se há a preocupação por parte dos professores alfabetizadores, ou mesmo o conhecimento da necessidade de propiciar experiências de leitura e escrita para desenvolver essas habilidades. Por outro lado, consideramos que essa atenção com a leitura e a escrita não deveria ser restrita aos professores alfabetizadores e de língua portuguesa, mas extensiva aos de qualquer área do conhecimento. Lopes (1994) argumenta que, pela relevância da centralidade da linguagem no processo educacional, a compreensão de sua natureza é fundamental para a formação de qualquer professor em qualquer nível. Destaca três pontos que contemplam esta questão e que, deveriam, segundo ele, ser incluídos nos programas de formação de professores: a) a centralidade da leitura na escola; b) o papel da interação na aprendizagem; c) a construção social do significado (p.357).

No discurso das autoridades, e mesmo, dos educadores está presente a necessidade urgente da luta pela qualidade da escola pública. Que medidas ou políticas públicas estão sendo elaboradas e implementadas para contribuir com esse tão esperado acontecimento? Entendendo que a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais, as experiências de leitura e escrita de professores e alunos antecedem, sucedem e acompanham a trajetória escolar. Assim, a formação do leitor/escritor, passa, também, pelo acesso a bibliotecas, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (Kramer et alii, 1997).

Vale dizer que, visitando o bairro onde a escola está situada e o seu entorno, constatamos que há poucas bancas de jornal, uma biblioteca pública, não há cinemas nem teatros. Assim, como professores e alunos vivenciarão na sua coletividade experiências várias e variadas, para que o seu mundo interior se apresente de forma rica, distinta e complexa? (Masello Leta, 1995). Essas experiências por certo transformariam as práticas escolares de leitura e escrita; logo, devem ser criadas políticas voltadas para esse sentido. Devem ser implementadas, também, políticas que visem a ampliação da formação do professor alfabetizador no Brasil, o que exige uma preparação específica, que inclua a discussão da análise conceitual de *letramento* de sua avaliação e medição, bem como do desenvolvimento do mesmo. Entendemos por letramento "*o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*" (Soares,1998, p.39). Desse modo, concordamos com Soares, quando afirma que, nas modernas sociedades industrializadas, o letramento é "*um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido*" (*ibidem*, p.120).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6ª ed, Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, HUCITEC, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política.* 6ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

BOSI, Alfredo. Literatura naufraga na escola. In: Folha de São Paulo (3/ 1-10), 12 de outubro, 1997.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 31.ed. SP: Cortez, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin.* São Paulo, Campinas, Papirus, 1994.

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

_____, Sonia et alii. PROJETO da Pesquisa "Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres". Departamento de Educação/PUC-Rio, julho, 1997.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. "Linguagem, Interação e Formação do Professor". *In* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez, 1994.

MASELLO LETA, Maria.."*O garimpo da escrita: Conhecimentos Pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro"*. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, julho, 1995.

OSWALD, Maria Luiza. "Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto". Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC -Rio, Rio de Janeiro, julho, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____. "Língua Escrita, Sociedade e Cultura: Relações, Dimensões e Perspectivas". *In* **Revista Brasileira de Educação** / ANPED, nº 0, p.5-16, set./out./nov./dez, 1995.

Notas:

[i] - A- aluna / P - Professora.

[ii] -A apostila foi construída pela professora. O conteúdo da apostila contempla tipos de redação ou composição, tipos de discurso, níveis de linguagem e utiliza trechos de obras literárias para exemplifcá-los.

[iii] Para aprofundar o conceito de *letramento* ver SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

BIBLIOGRAFIA ACADÊMICA E LEGIBILIDADE:
UM PROBLEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Marizete Righi Cechin

(Universidade Federal de Santa Maria)

Marcos Gustavo Richter

(Universidade Federal de Santa Maria)

A vida acadêmica de um aluno de licenciatura plena em processo de formação envolve, entre tantos outros conhecimentos, o conhecimento de saber ensinar, ou seja, além de um certo domínio do conteúdo teórico, ele precisa desenvolver esse conteúdo em um produto de fácil compreensão para o aluno considerando, também a realidade social em que atua.

Embora esse desenvolvimento de conteúdo teórico "cru" em um produto de fácil compreensão seja necessário, a realidade na maioria dos cursos de formação de professores é outra.

Além de o graduando receber durante sete semestres o conteúdo teórico a ensinar e em um semestre tentar aplicar o que aprendeu, ele, no estágio, utiliza o conteúdo teórico bruto. Ou seja, o processo de transformação da matéria crua em produto de fácil compreensão não acontece.

Uma das causas desse problema é a difusão da prática docente como uma reprodução do que já foi criado e consagrado como certo. Conseqüência disso é um contingente cada vez maior de alunos do ensino fundamental e médio que introjetam em suas vidas opiniões e comportamentos externos a suas vontades. Com isso, o que se tem é o reforço das idéias de ALTHUSSER (1992)[1], ou seja, uma manutenção dos interesses do poder dominante através de uma inculcação ideológica efetivada formalmente na escola.

Uma das possibilidades de sair desse círculo vicioso é trabalhar o pensamento crítico do aluno graduando durante sua formação inicial de professor. Assim surgiu o projeto de pesquisa "A construção do pensamento crítico do aluno graduando do Centro de Artes e Letras (CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)".

A pesquisa, ora em andamento, começou no primeiro semestre de 1998. O recorte feito para este texto diz respeito a fase de recolhimento de dados, ou seja, a experiência docente com duas turmas de graduandos em Letras cursando o 7º e 8º semestres.

A atividade docente foi vivenciada por dois professores simultaneamente[2], Prof. Marcos e Profª. Marizete na perspectiva da concepção da Investigação-ação.

Entre as várias características dessa concepção, destacam-se a investigação da própria prática educacional, o trabalho em grupo e a espiral lewiniana.

A investigação da própria prática enquanto docente pode auxiliar o educador a compreender melhor as situações que ele enfrenta na sala de aula e com isso, construir junto com os envolvidos soluções para melhorar a sua prática. Assim, a investigação-ação pode ser entendida como

> *"uma forma de indagação introspectiva, coletiva, empreendida por participantes de situações socais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que elas ocorrem"* (KEMMIS & MCTAGGART (1988, p.9)

O trabalho em grupo oportuniza aos envolvidos a discussão e o estudo das situações que são vividas pelo conjunto e por eles tidas como problemáticas ou necessitárias de compreensão. As tentativas de solução e/ou de compreensão passam por um processo de investigação denominado espiral lewiniana, outra característica da investigação-ação.

A espiral lewiniana é composta por ciclos sucessivos de uma dinâmica que envolve planejamento, atuação, observação e reflexão. Esses momentos não acontecem isolados, eles se imbricam de modo que pode ocorrer dois ou três deles concomitantemente.

Essa dinâmica tem no diálogo um meio de interação. É o diálogo no grupo que garante aos participantes a compreensão e o significado dos temas que já foram trabalhados ou que serão desenvolvidos no grupo.

O repensar dialogicamente as experiências anteriores faz os envolvidos estruturarem o que já sabem; assim, o planejamento de uma atividade tem a dimensão retrospectiva e prospectiva.

Na dimensão retrospectiva o grupo discute o que das experiências já vivenciadas deu certo e precisa ser mantido, o que não deu certo e precisa ser abolido e o que deu parcialmente certo e precisa ser ajustado. Esse momento que os participantes se voltam para refletir sobre as ações passadas é também o momento que o grupo faz o planejamento da nova etapa do processo cíclico, ou seja, todo o replanejamento tem uma relação da fase anterior com a atual, pois, se caso isso não acontecer, a espiral fica rompida e o processo não ocorre.

Na dimensão prospectiva, o grupo discute o que cada um dos elementos já sabe e conhece a respeito do assunto a ser investigado. Novamente, os envolvidos percebem-se comentando o que já vivenciaram e experienciaram do assunto em questão, ou seja, a retrospecção e a prospeção no (re) planejamento andam paralelas.

Assim, a dimensão prospectiva e a retrospectiva do planejamento tem um ponto em comum: o pensar sobre um agir seja ele já vivido ou não.

Esse agir é resultado de um planejamento, o que não significa que a ação não sofra alteração uma vez organizada. Pelo contrário, a espiral lewiniana garante o replanejamento desde que se perceba o insucesso da ação ou desvio dos objetivos propostos.

O replanejamento da ação é feito com bases em dados coletados durante a realização da ação, ou seja, é a observação que oferece dados para que algo planejado e tido, à princípio como a melhor alternativa, sofra ajustes.

A alteração de um planejamento pode ocorrer no começo da ação, durante ou numa próxima edição do planejamento. Tudo depende do tipo de atividade e da complexidade dos ajustes. Essa flexibilidade durante o processo investigativo pode ser aplicada pelo desconhecimento antecipado da existência da realidade que haverá no momento da ação ser realizada e pelo próprio conhecimento que os indivíduos adquirirem vivenciando o processo, quer dizer, pela conquista de novos saberes que os sujeitos desenvolvem do planejamento até a ação.

Comungando da concepção da investigação-ação, o recorte escolhido no todo dos dados coletados do projeto de pesquisa foi o problema da legibilidade (qualidade de um texto que permite uma leitura fácil) em bibliografia acadêmica.

Esse problema foi detectado logo que aos alunos começaram a trabalhar na construção de uma unidade de aula teórica sobre um assunto relacionado à Semântica[3]. Assim, o desafio da disciplina passou a ser a superação de leituras que não apresentam legibilidade.

Sabendo-se que a legibilidade contribui para a compreensão mais rápida da mensagem, conhecer os fatores que influenciam no grau de legibilidade pode garantir essa velocidade.

Entre esses fatores de influência no grau de legibilidade estão a construção e a (tipo)grafia do texto (VANOYE, 1981).

Na construção do texto, a escolha da palavra pode acelerar a compreensão da mensagem. Algumas características precisam ser consideradas caso se queira ter um texto que apresente legibilidade. Palavras curtas que exigem menor esforço de decodificação são compreendidas mais rápido do que palavras longas. Palavras antigas são compreendidas mais facilmente do que palavras novas, pois essas impõem maior dificuldade. A escolha por palavras de formas simples auxiliam a compreensão mais rápido do que formas com prefixos, sufixos e composições. Por último, a escolha de palavras que assumem várias significações (polissêmicas) também contribui para a compreensão mais rápida da mensagem, pois "*quanto maior for a polissemia, mais freqüente será o emprego da palavra e tanto mais legível será ela*" (VANOYE, 1981, p.85).

Quanto à estrutura da frase, o importante é considerar a capacidade (entre 10 a 30 palavras) do leitor de perceber e memorizar um conjunto de palavras na frase (VANOYE, 1981). Assim, uma mensagem legível pode ser obtida com o uso de frases com uma extensão de proposição na capacidade média do leitor, com a clareza das articulações na construção da frase, com a proximidade de palavras gramaticalmente (inter)dependentes, com a posição de palavras mais importantes localizadas na primeira metade da frase ou proposição e com o uso conhecido da estrutura geral da frase para que o leitor possa prever a categoria das palavras sem tê-las lido.

ELLIS (1995) também chama a atenção para alguns fatores que afetam o reconhecimento de palavras em leitura. Entre esses fatores, há a familiaridade da palavra. As palavras que se tornam familiares são percebidas mais facilmente do que as palavras desconhecidas ou pseudopalavras (união de letras para formar cadeias que poderiam ser palavras, mas que não são). Essa facilidade no reconhecimento de palavras familiares é porque "*a aprendizagem de uma palavra envolve a criação de 'representações internas' da*

aparência, significado e som dessa palavra, e a ligação dessas representações umas às outras" (ELLIS, 1995, p.20).

A freqüência com que a palavra ocorre no texto também permite uma compreensão mais rápida. Mesmo entre as palavras familiares, existem algumas que são mais familiares do que outras. As palavras mais comuns são chamadas de 'alta freqüência', as menos comuns, de 'baixa freqüência'. Estudos mostram (Monsell (1991) Apud ELLIS (1995)) que "*as palavras de alta freqüência são mais fáceis de serem reconhecidas do que as palavras de baixa freqüência*" (ELLIS, 1995, p.21). Isso porque as palavras de alta freqüência tendem a ser palavras mais curtas e com significado mais concreto, enquanto que as palavras de baixa freqüência tendem a ser palavras mais longas e mais abstratas.

Alguns estudiosos (Gilhooly e Logie (1981) e Coltheart, Laxon e Keating (1988) Apud ELLIS (1995)) afirmam que "*palavras aprendidas precocemente são lidas em voz alta mais rapidamente do que as palavras adquiridas depois*" (ELLIS, 1995, p.22). No entanto, essa afirmação tem sofrido algumas críticas, pois essas palavras são também as que aparecem com mais freqüência.

Além desses fatores, ELLIS (1995) destaca a repetição como outro fator que facilita o reconhecimento de palavras em casos de leituras em voz alta. Ou seja, uma palavra familiar pode ser reconhecida mais facilmente se repetida várias vezes, mesmo que tenha sua grafia diferente nas várias vezes que se repete.

Tendo-se conhecimento desses fatores, uma primeira tentativa de solucionar o problema foi o trabalho em aula de dicas sobre como tirar o melhor proveito de leituras de textos científico-pedagógicos. Entre essas dicas, havia as pistas que os títulos, subtítulos e seções oferecem ao leitor, as funções principais e secundárias do texto e a argumentação do texto.

As dicas contribuíram para que as leituras nos grupos de estudo tivessem êxito. No entanto, surgiu outra questão: como controlar o processo de leitura e discussão bibliográfica nos grupos sem influenciar/comprometer a produção de cada grupo?

A alternativa encontrada foi a construção de um memorial avaliativo para leitura (vide anexo 01), ou seja, um corpo de informações relativas ao andamento das leituras de cada grupo com itens como: bibliografia selecionada para leitura, assunto a ser discutido, tarefas a realizar (compreensão, síntese, relação entre conteúdos e redação do material assimilado),

tarefas planejadas que não foram realizadas (fornecendo o motivo), dificuldades sentidas na realização da tarefa, etapas superadas na realização da tarefa, problemas insuperáveis até o momento e pauta para a próxima aula.

Esse corpo de informações foi organizado por um elemento do grupo que tinha como compromisso preencher esse memorial e quinzenalmente discutir o processo de leitura que o grupo estava vivenciamdo com os docentes numa reunião extra-sala.

Os encontros quinzenais possibilitavam uma conversa com cada representante dos grupos das duas turmas. Nessa conversa, percebia-se o andamento dos planejamentos feitos pelos acadêmicos das leituras programadas, suas dificuldades e soluções apontadas. Assim, se por um lado os memoriais serviam para que os alunos sistematizarem suas leituras, por outro lado contribuíam para que os docentes percebessem como os acadêmicos estavam dando conta do problema da legibilidade.

Além do memorial, outras estratégias foram adotadas para que os acadêmicos superassem leituras de difícil compreensão. Entre essas estratégias, encontra-se o trabalho de decodificação, hipotetização, inferência, predição e verificação que cada grupo desenvolveu, junto com algumas sugestão para o enfrentamento da leitura acadêmica, tais como auto-questões do tipo: O autor fornece o conceito em outro ponto do livro? Os membros do grupo cruzam informações entre si a respeito do que entenderam ou não entenderam? Ou com outros grupos da disciplina? O grupo tentou recorrer a dicionários de lingüística? O grupo tentou consultar outra bibliografia em bibliotecas?

Os resultados apontam para indicadores de êxito que focam o depoimento dos alunos atestando uma assimilação adequada do material bibliográfico e uma planilha, cujos resultados mostram que, quanto maior foi o êxito do grupo em superar as leituras mais difíceis, tanto melhor foi seu desempenho posterior aplicando esses conteúdos pedagogicamente.

Anexo 01

Memorial Avaliativo

Data: Turma:	Grupo: Representante:
Bibliografia selecionada para leitura.	

Assunto a ser discutido.	
Tarefa(s) a realizar.	Compreensão ( ) Síntese ( ) Relação entre conteúdos ( ) Redação do material assimilado ( )
Tarefas planejadas que não foram realizadas (fornecer o motivo).	
Dificuldades sentidas na realização da tarefa.	
Etapas superadas na realização da tarefa.	
Problemas insuperáveis até o momento.	
Pauta para a próxima aula.	
Pontos levantados acerca	da responsabilidade individual. da cooperação grupal. da autonomia e criticidade dos componentes.

* Para este item use o seguinte código:

+ + + ➔ fenômeno plenamente desenvolvido	+ + ➔ fenômeno moderadamente desenvolvido	+ ➔ fenômeno pouco desenvolvido	+ — ➔ fenômeno vestigialmente desenvolvido	— ➔ fenômeno ausente

Bibliografia consultada:

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problema e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins, 1981.

KAUFMAN, A.M. & RODRIGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TREVISAN, Eunice. **Leitura: coerência e conhecimento prévio**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1992.

KEMMIS, S. & MACTAGGART R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** 6. ed. Rio Janeiro: Graal, 1992.

---

[1] ALTHUSSER (1992) analisa os efeitos da sociedade dividida sobre a educação. Ele, em sua Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado afirma que a sociedade está constituída por dois grupos: os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Fazem parte dos ARE o exército, os tribunais, as prisões, etc. E, dos AIE o sistema religioso, escolar, familiar, jurídico, sindical, cultural, entre outros. Os ARE asseguram a ordem capitalista por meio da violência depois pela ideologia, os AIE impõem os valores vigentes (da classe dominante) à sociedade, de modo que usam primeiro a ideologia e em segundo lugar a força. Considerando-se que os AIE somam uma 'massa' maior de pessoas do que os ARE, portanto, são a maioria na sociedade, e que a ideologia que nutre esse aparelho é a ideologia da classe dominante, que por sua vez é 'dona' dos ARE, conclui-se que é a classe dominante que manipula tanto os AIE como ARE. O sistema escolar não foge a essa conclusão, ou seja, ele impede chances iguais a todos, reproduzindo a divisão social.

[2] A dupla docência foi possível porque o professor titular da disciplina, Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter, orientador da pesquisa, abriu espaço para a Docência Orientada da Profª Mestranda Marizete Righi Cechin durante o período de um ano letivo.

[3] A Semântica é o conteúdo curricular da disciplina de Português para o 7º semestre do curso de Letras.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EM LEITURA NA SALA DE AULA

Valdete Côco (PPGE – UFES)

Apresentação

A comunicação consiste em apresentar um recorte dos dados coletados na pesquisa "Práticas em Leitura no Cotidiano da Sala de Aula" enfocando os processos de socialização com a leitura vividos pelas professoras, os perfis de leitura que se apresentam e a expressão, no cotidiano da sala de aula, das relações estabelecidas por elas com a leitura.

Introdução

Este estudo faz parte da pesquisa "Práticas em Leitura no Cotidiano da Sala de aula" que vem sendo desenvolvida, tendo em vista o trabalho de dissertação do Mestrado em Educação, que enfoca a relação do processo de socialização[i] com a leitura vivido pelas professoras e as práticas em leitura implementadas no cotidiano da sala de aula.

A chamada *crise da leitura* denuncia, entre seus diversos aspectos, limitações na formação do leitor daqueles que atuam no ensino fundamental. Objetivando conhecer outras nuanças desse quadro, a pesquisa buscou novas análises da relação do professor com a leitura a partir das condições objetivas **das práticas experimentadas pelas professoras nos processos de socialização com a leitura** – o que foi experimentado no âmbito familiar, da formação e no contato com outras instituições , as circunstâncias e as representações que as professoras têm de suas vivências -; **das práticas manifestas no contexto atual** – o quê , como e para quê elas lêem, a materialização da biblioteca do professor, sua relação com as instituições de leitura e os formadores de opinião- **e da relação com a prática docente implementada na sala de aula –** as concepções de leitura manifestas no ensino.

Com o objetivo de compreender os processos de leitura vivenciados ao longo da vida e do trabalho buscamos, na teoria crítica da modernidade e da cultura, aporte teórico em autores como Castoriadis, Bakhtin e Vygotsky.

Metodologia

Buscando um referencial teórico metodológico que considere o homem um ser ativo em sua relação com o meio, optamos por trabalhar com uma abordagem qualitativa de pesquisa a partir de uma perspectiva de metodologia etnográfica numa abordagem crítico-dialética fazendo uma incursão na história de vida.

A pesquisa envolveu dez professoras atuantes na 3ª série do 1º grau e seus alunos. Foram vivenciados encontros, aplicados questionários, realizadas entrevistas e observações tendo como referência, em teoria da aprendizagem, o construtivismo sócio-histórico de Vygotsky, em concepção de linguagem, os trabalhos de Bakhtin e, em formação de professores, os trabalhos de Nóvoa, Kramer, Silva e Lajolo.

Primeiros Resultados:

Após um período de fundamentação teórica, partimos para o trabalho de campo realizando numa primeira etapa, a aplicação de questionários, com a expectativa de mapear o perfil dos profissionais no tocante ao seu relacionamento com a leitura e de coletar informações preliminares sobre o processo de socialização vivido, e encontros com as professoras, com o objetivo de contribuir com a primeira tomada de posição em relação à questão de estudo. Em seguida, realizamos entrevistas, com espaço reservado para narrativas das professoras de suas vivências com a leitura buscando integrar a pessoa e o profissional, e observações da prática docente.

Dentre as constatações, destacamos que o processo de socialização das professoras com a leitura foi marcado por "textos de ouvido" (textos orais sem suporte escrito) materializados sob a forma de histórias, casos e cantigas de roda, carência de materiais escritos diversificados e fragmentação do trabalho com a leitura na escolarização e formação. Percebemos a escolarização como um espaço em que a leitura e a escrita se fecham em seus próprios objetivos. Não obstante, a conclusão da escolarização representou um "sucesso" pessoal e familiar. A aquisição da leitura representou uma *diferença significativa* em seus contextos sociais influenciando, assim, a concepção de leitura implementada no trabalho docente. A leitura representa uma aquisição escolar envolvida, em seu processo de representação, em características particulares de escolarização.

Em relação ao exercício do trabalho, ele é determinante nas "escolhas" das leituras efetuadas. Por um lado, determina a forma de materialização da biblioteca com grande número de livros didáticos (envolvendo os aspectos de necessidade de tais recursos para o exercício do trabalho e a possibilidade de sua aquisição) e a seleção de leituras, destacadas

aquelas que oferecem sugestões de trabalho. Por outro, exige leituras "obrigatórias" normalmente selecionadas pelo pedagogo. O trabalho se apresenta, ainda, como o principal "fornecedor" das leituras das professoras.

De maneira geral, em função das exigências apresentadas à categoria e das contradições que envolvem as práticas leitoras na sociedade, a sensação de *déficit* pessoal é externada pelas professoras em suas representações de leitor e de leitura. Porém, essa pessoalização é confrontada com as carências impostas à categoria (tempo, poder aquisitivo etc.). Assim, as implicações sociais das valorações produtoras das hierarquias estabelecidas para objetos e práticas que envolvem a leitura exercem influência sobre o auto conceito de leitor e sobre as práticas implementadas pelas professoras.

Bibliografia

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 a

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992 b.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, R. e CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores: da prática da pesquisa à prática de formação.** Revista Brasileira de Educação. N.º 07, 1998. Jan-Abr, p.19-41.

NÓVOA, A. (org.).**Vida de professores**. Lisboa: Porto. 1992 a.

SILVA, E. T. **Professores do 1º Grau: identidade em jogo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

[i] Estamos considerando a socialização primária no âmbito das práticas em leitura vivenciadas no contexto familiar e a socialização secundária envolvendo as experiências escolares e o nível de instrução.

NOSSO ALUNO NÃO LÊ?
REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE LEITURA EM ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

Maria da Graça Cassano
(UFF)

Trabalhando há 15 anos como professora de língua portuguesa na rede municipal do Rio de Janeiro, vimos constatando um crescente despreparo por parte dos alunos quanto ao seu desempenho escolar, de um modo geral. Ficamos decepcionados nos conselhos de classe com o número expressivo de resultados insatisfatórios e, como razão apaziguadora para nossas consciências, imputamos unicamente ao desinteresse do alunado seu insucesso. Mas quais seriam os motivos que levam tantos jovens ao fracasso e, em decorrência, à evasão? Tudo poderia se resumir a desinteresse? Ou seria este mais conseqüência do que causa?

Atenta ao desempenho dos alunos, pudemos observar, por exemplo, que muitas das dificuldades em leitura que apresentam ao ingressarem na 5ª série persistem na 8ª. Inúmeros professores afirmam que a leitura deles se dá mais no nível da decodificação do que no da compreensão e no da recriação de sentidos, o que nos leva a supor se não seria este justamente um grande motivo para os mencionados desempenho escolar insuficiente e desinteresse: a pouca familiaridade com a leitura – mesmo porque a leitura é uma atividade que permeia todas as aulas, não só as de português.

Outras questões advieram a partir daí: se ler vem sendo encarado mais recentemente como uma prática tão produtiva quanto falar, ouvir, escrever, sé um ato social, dialógico... o que nós, professores, temos feito para criarmos de fato situações significativas a cada aula, de modo a formarmos leitores amadurecidos?

Ainda uma outra questão: sendo a leitura não um objetivo específico de uma única disciplina, mas de toda a escola, que tipo de compromisso os demais professores deveriam assumir diante do texto, levando-se em conta a sua responsabilidade como elementos mediadores, leitores mais experientes que são (ou deveriam ser)?

Para chegarmos a um resultado satisfatório em nossa pesquisa, organizamo-nos de modo a tomarmos conhecimento das diferentes concepções teóricas que buscam

dar conta do que seja a leitura, seus presupostos ideológicos e qual ou quais norteariam nosso trabalho.Abrimos também espaço para as vozes de alunos (turmas 501, 505, 801, 805) e de seus respectivos professores, para que pudéssemos identificar a natureza das imagens construídas pelos dois grupos e verificar em que medida eram conflitantes entre si, impedindo uma ação pedagógica mais eficaz. Os métodos utilizados foram entrevistas e análise de atividades realizadas em sala.

A seguir, apresentamos resumidamente o trabalho, em sua origem monográfico, desenvolvido em 1998, em razão do curso de especialização em leitura na PUC-RJ, sob a orientação da Profª Drª Bethânia Mariani (UFF).

* * * * * * * * * *

No dia-a-dia da sala de aula, as práticas pedagógicas revelam concepções sobre ensino-aprendizagem subjacentes a elas. No que concerne aos eventos de lecto-escritura, tais concepções, ainda que *aparentemente inconscientes*, centram-se em pressupostos fundados em determinados modelos teóricos. Mesmo que não sejamos capazes, seja por desconhecimento ou por alienação, de perceber o que de ideológico possa haver em tais concepções, acabamos por nos tornar seus porta-vozes. Daí ser necessário procedermos a uma reflexão mais acurada sobre o que as motiva e quais suas conseqüências, não só a curto, mas, principalmente, a longo prazo. Saber identificar com clareza que cidadão queremos que nosso aluno venha a se tornar, que sociedade queremos ajudar a formar é mote fundamental a nortear nossas opções e ações.

Iniciemos, pois, mencionando o modelo Empirista-behaviorista, baseado nos estudos de Bloomfield, na década de 30, infuenciado por uma doutrina psicológica americana que preconizava a análise de “comportamentos observáveis, reduzindo-os a respostas às situações, sendo estas últimas definidas como estímulos que provocam respostas”(Dubois, 1993, 85). Tal modelo tinha como pressuposto que o sistema lingüístico era “uma estrutura abstraída não apenas das forças históricas que lhe deram origem, mas também da matriz social em que funciona” (Lyons, 1982, p.205). Para os comportamentalistas, ler e escrever adquirem-se, portanto, por meio de técnicas mecânicas que visam instrumentalizar o aprendiz a decodificar. Nessa perspectiva, há o privilégio da forma em detrimento do significado que fica relegado a um trabalho em estágio posterior.

A partir da década de 50, avançando já pela de 60, as teorias comportamentalistas começam a sofrer críticas em função de pesquisas em psicologia cognitiva, para a qual todos nós seríamos processadores ativos do conhecimento e, como leitores, contribuiríamos para a (re)construção de significados através da capacidade de predizermos o que não é explicitamente dito, preenchermos lacunas, confirmarmos, rejeitarmos, refinarmos o que lemos. A leitura passa, assim, a ser tida como um processo seletivo, cujo único objetivo é a compreensão.

Contudo, ainda que a leitura não seja mais considerada como um processo passivo, não se leva em conta aqui as suas condições de produção, o contexto sócio-histórico no qual se acha imerso o leitor. Este é ainda "idealística e abstramente concebido, dentro dos moldes de uma sociedade já estabelecida, onde lhe resta não a praxis da transformação, mas o ajustamento social" (Braggio, 1996, 25).

Prosseguindo, ainda nos anos 60, estendendo-se pelos anos 70, começa a desenvolver-se e a consolidar-se uma análise de linguagem em seu contexto real de uso na sua função de comunicação. Ganham relevância, graças à Sociolingüística, conceitos como comunidade heterogênea da fala, variação e mudança lingüísticas, que demonstram que as variedades são corretas, sistemáticas e governadas por regras internas e coerentes.

Em face a isso, novas questões se impõem: quem fala o quê? onde e com que intenção? E, como a língua oral e a escrita passam a ser entendidas como complementares, isto é, realizações diferentes do mesmo sistema lingüístico, seria oportuno também perguntarmos: quem lê? o que lê? como, onde e com que finalidade? Nessa perspectiva, as práticas de leitura passam a levar em consideração que o significado não residiria somente no texto; sua compreensão seria interacional, porque, ao lermos, traríamos para o ato da leitura nossos conhecimentos de língua, nossas experiências culturalmente determinadas, armazenadas na memória em blocos denominados modelos cognitivos.

Já na década de 80, ocorre um redimencionamento dos paradigmas com relação à leitura, à escrita. Goodman fornece-nos uma versão do modelo sociopsicolingüístico, para o qual leitor e texto interagem ativamente. Não apenas o escritor seria o único responsável pela construção do texto, o leitor também o seria. Esse processo acarretaria transformações generalizadas: a cada nova leitura nada ou ninguém seriam os mesmos.

Ler passa, então, a ser compreendido como um ato flexível, pois dependerá de várias circunstâncias para se atualizar: objetivos que levam um leitor a determinado texto;

amadurecimento desse leitor em relação ao domínio lingüístico; visão de mundo e da consciência do momento histórico em que vive. Enfim, as condições de produção da leitura passam a ser relevantes, pois o que o leitor traz para o texto é tão importante quanto o próprio texto.

Mas relevante também teria sido o levantamento das condições de produção do texto. Sempre que possível é interessante atentar para as características do escritor, do tipo de texto, da audiência pressuposta pelo autor _ tudo isso determinaria o balanceamento de informações, o nível de linguagem adequado. No entanto, ainda aqui não se leva em conta o papel da linguagem como instrumento formador da consciência crítica. Sermos bons leitores pressupõe fazermos leituras reflexivas para que venhamos a atuar como agentes sócio-históricos que somos.

Procurando, então, encaminhar nosso estudo nessa direção, chegamos à Análise do Discurso (AD), da linha francesa. Seus pressupostos teóricos basilares, que fundamentam nosso trabalho, estão voltados para a explicitação de "como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham em um texto", diz Orlandi (1995, 46). Compreender como um texto funciona nessa perspectiva implica desnaturalização de algumas crenças, sobre as quais passamos a discorrer.

A primeira delas refere-se ao fato de acreditarmos que o texto e o sujeito que o produz sejam portadores de verdades, de sentidos absolutos e unívocos. Segundo Pêcheux, os sentidos não são literais. O que pode ocorrer é uma verdade vir a ser imposta, no plano da linguagem, por força da historicidade. Em função disso é que se vai ser possível explicar o fato de incorporarmos determinados modelos de comportamento (evidências), sem que esbocemos reações em contrário, imersos que estamos no imaginário social. As frases feitas, os lugares comuns que repetimos sem nos apercebemos são um bom exemplo.

Descontrói-se, portanto, a idéia positivista de que a língua, sob quaisquer circunstâncias, tenha por finalidade comunicar tão somente. A relação entre palavras e coisas não é tão simples quanto se pensa, é mediatizada por quem as profere, pela situação em que são ditas, pelas convenções da linguagem. Afinal não se diz qualquer coisa a qualquer um, de ou em qualquer lugar. Isso explica, inclusive, porque a um mesmo tema inúmeros sentidos possam ser atribuídos, se visto sob enfoque dado por sujeitos situados em lugares distintos, no interior de uma determinada formação discursiva, a qual

determina o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição em um dado contexto. Necessário ressaltar que quando aqui mencionamos *sujeitos* não o fazemos levando em considerção sua individualidade, mas o fato de serem representantes de "lugares determinados na estrutura de uma formação social"(Pêcheux apud Brandão, 1994, 36), isto é, participantes de uma dada formação discursiva.

Para efeito de reflexão, pensemos: que "gestos pedagógicos"poderiam ser assumidos por professores de disciplinas diferentes, e até mesmo pelos de português, em decorrência do que cada um entendesse por LEITURA? Leve-se em conta que o gesto materializa a inscrição do sujeito em uma formação discursiva, ou seja, constitui-se em uma posição. Afinal, segundo Orlandi (!996, 95), o sentido é sempre *para* e não sentido *em si*.

Outra crença é a da ilusão de completude, a de que através da linguagem podemos dizer tudo. A incompletude está relacionada a seus implícitos, cujos espaços não equivalem a lacunas (que supostamente poderiam ser preenchidas), mas a intervalos (espaços determinados pelo social). Essa noção inclui a relação com a intertextualidade, segundo a qual um texto se entrecruza com outros, uns dando-lhe origem (sua matéria prima), outros para os quais ele remete (seu futuro discursivo).

Ter consciência de que o sentidos não estão completos e não se esgotam nos elementos contextualizadores, ainda que estes possam acrescentar dados de extrema importância, altera substancialmente a maneira como trabalhamos os textos em sala de aula. De que jeito cobrar leituras padronizadas, como desejam ainda muitos professores, exigindo que as respostas massificadas dos alunos aproximem-se ao máximo das encontradas nos manuais de referência?

Ainda um outro conceito para o qual a AD nos alerta é o de *ideologia* _ não mais com aquela conotação pejorativa, relacionada à tradição marxista, de um fenômeno que serviria apenas para ocultar sentidos, direcionar nossas opiniões, crenças. Ainda hoje, credita-se aos aparelhos ideológicos do Estado _ Escola, Igreja e, principalmente, Mídia _ esse poder. No entanto, segundo a AD, o poder de tais aparelhos estaria *relativizado*. Em verdade, não haveria um discurso ideológico, porque todos o seriam. Então, como afirma Orlandi (1994, 9), se não haveria sujeitos donos de si, assim também não seriam totalmente determinados pelo que lhes viria de fora, pois que estariam marcados pelo lugar social que ocupam, identificados historicamente.

Assim, deixamos de conceber a ideologia como uma dissimulação, mascaramento e voltamo-nos para a direção do signo, isto é, se por um lado a linguagem nos leva à produtividade de sentido, à criação, por outro permite que se atenuem ou se eliminem sentidos indesejáveis, lembra-nos Brandão (1994, 26-7).

Caberia pensarmos um ensino no qual se levasse o aluno a perceber tais recortes da realidade e a analisar as intenções que justificassem determinados procedimentos. O que teria sido recortado, segmentado ou rearticulado em dado texto? Que efeitos de sentido tais alterações produziriam? Quem se beneficiaria ou se prejudicaria com isso?

Procendo a uma leitura crítica, na qual buscássemos a relação entre o dito e o compreendido, entre o não-dito e o subentendido, iríamos nos distanciar da postura tradicional de pensarmos a linguagem como mera "depositária 'transparente'de informações", mesmo porque depositária de várias formações discursivas, e do aluno como sujeito "individualizado, visível, calculável, passível de controle" (Orlandi, 1988, 105). Antes desejamos que nosso aluno assuma a sua autoria da leitura do texto. Para isso, seria necessário que fosse levado a administrar a multiplicidade de perspectivas enunciativas, ao transitar pelas instâncias que passamos a arrolar:

1. Linear – Não-linear

Permanecer no nível linear é compreender a leitura de forma atomizada, superficial, como se os sentidos pudessem ser construídos a partir da decodificação das palavras que se sucedessem no texto. Contudo, uma leitura não-linear parece revelar o deslocamento provocado pelo inconsciente, da linearidade do signo, abrindo espaço para uma leitura desautomatizada, na qual a ordem canônica do texto pudesse ser alterada, produzindo-se, dessa forma, inusitados efeitos de sentido.

Em termos radicais, poderíamos experimentar ler uma notícia de jornal do último parágrafo até o primeiro, para tentarmos descobrir que é no início desse tipo de texto que estão as informações básicas. Esse procedimento já não se aplicaria a um conto tradicional, cuja estrutura leva-nos a um direcionamento fixo na leitura, para que possamos descobrir o desfecho da trama. Mesmo assim, já é possível encontrar contos que fogem a esse padrão, jogando com a quebra da linearidade, como, por exemplo, os que propõem ao leitor a decisão do rumo da história ao longo da leitura.

Obviamente que, assim como permanecer no modo linear de leitura não nos parece produtivo, a leitura não-linear não dá conta de todos os tipos de texto e de objetivos

de leitura. O que importa ressaltar é a necessidade de se transitar entre um e outro pólo, para que se possa usufruir ao máximo das possibilidades que os textos oferecem.

2. Paráfrase – Polissemia

Na instância da paráfrase temos a reprodução, o reconhecimento, o clichê, o ideológico; na da polissemia dispomos da multiplicidade, do diferente. A primeira é o espaço da retomada e das reformulações de enunciados, objetivando-se a preservação de sua identidade; a segunda rompe com esses limites, abrindo espaço para a pluralidade dos sentidos. Ambas são necessárias para o funcionamento da linguagem que vai, assim, ressignificando-se através da tensão entre as instâncias, como em uma gradação que vai da simples reprodução até a tranformação (descobertas, alterações), passando por resistências (sentidos inesperados, deslocados, como os que geram o humor, por exemplo) e por rupturas mais radicais (consciência da resistência). Tudo dependerá da espécie de *inferência* implicada na leitura: na parafrástica, em grau menor; na polissêmica, maior. Dependendo do texto, dos objetivos circunstanciais de leitura, caberá dar prioridade a uma ou outra.

3. Inteligibilidade – interpretabilidade – Compreensibilidade

A AD, não sendo um método de interpretação de textos, tem como tarefa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção. Com isso, faz distinguir modos de leitura a partir da relação que o sujeito procura estabelecer com a significação. Temos, dessa maneira, os seguintes níveis de leitura:

- intelegível – aqui uma relação mecânica e superficial com a situação de enunciação se instaura, buscando-se atribuir sentido a um texto mediante a crença de que, para isso, basta a sua simples decodificação. Ainda que necessária, sem a qual não alcançaríamos outros níveis de leitura, a decodificação por si só não é suficiente.
- interpretável – nesse nível formulam-se os sentidos constituídos, já postos. É a instância do repetível, do que está preso à ilusão de que haja uma relação direta entre o texto e o que ele parece significar (*estabilidade referencial*). Nesse caso, diz-se aqui que o leitor "não lê, é 'lido', uma vez que apenas 'reflete' sua posição de leitor na leitura que produz" (Orlandi, 1998, 106).
- compreensível – o qual se instaura no reconhecimento de que o sentido é historicamente determinado. Mais do que produzir uma leitura a partir de

> uma posição, *compreender* implica análise, abordagem teórica de um texto, no conhecimento dos mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação, e na busca das condições de produção de um texto. Nesse nível, o leitor relaciona-se criticamente com diferentes processos de significação: a própria posição, a história, a ideologia, enfim, redimenciona-se.

Sendo assim, chegamos a outras perguntas: o quanto nossos alunos estariam distanciados, ou não, dessa última categoria de leitor? Qual a nossa responsabilidade na facilitação, ou não, dessa aproximação? Essas questões abriram caminho para que procurássemos traçar um perfil desse leitor com o qual lidamos quase que diariamente, contrapondo-o à imagem que dele a Escola faz. Desse confronto identificamos os pontos de conflito, os quais passamos a expor.

* * * * * * * * * *

Dos quinze professores das diversas disciplinas que atuam na escola pesquisada, CIEP Amílcar Cabral, solicitados a responder ao questionário, nove o fizeram. Os demais não o entregaram, tampouco justificaram o motivo de não o terem feito. No entanto, é sabido que o silêncio é tão eloquente quanto a palavra proferida, pois o homem está irremediavelmente destinado a significar, mesmo que para tal não esteja necessariamente obrigado a falar.

Seja como for, a partir da respostas obtidas, pudemos identificar o lugar da leitura nas diferentes disciplinas e constatar que o texto ainda é visto como pretexto *para...* o ensino da gramática (*no* texto e não *do* texto), a busca de verdades e "idéias principais", das "intenções dos autores", o que nos impede de reconhecer que os sentidos podem ser outros, ainda que não todos.

Ainda que nossos colegas fossem unânimes em afirmar que a leitura é um objetivo da escola e não de uma disciplina isolada, nos conselhos de classe e na sala dos professores continua sendo cobrado exclusivamente dos de língua o fraco desempenho em leitura dos alunos.

Unanimidade também houve em se considerar a responsabilidade de outros setores da sociedade, não somente a Escola, na implementação do gosto e das habilidades em leitura. Essa foi uma lembrança interessante, porque não devemos restringir a leitura

ao espaço escolar, como se somente lá fosse significativa e necessária – imagem que os alunos acabam fazendo dela como uma atividade que se pratica com a finalidade de sair bem nas provas, para passar de ano.

Entretando, mesmo sendo reconhecido pela maioria dos entrevistados que, como assegura Silveira (1997, 6), "o processo de introdução de crianças das classes populares na cultura letrada tem sido um desafio para o sistemas de ensino, já que persiste o fracasso, perpetuado nos índices de repetência e de evasão", não lhes parece claro que à escola as elites delegam a tarefa de perpetuar seus valores e neles enquadrar todos os que a ela acorrem. Com isso, como diz Coracini (1995, 63), a sala de aula é atravessada pela ideologia das instituições, tradicionais, disseminada no imaginário social que a sustenta. O perfil traçado do nosso alunos, oriundo das camadas sociais desprivilegiadas confirma isto: é cruel e pautado em modelos pré-existentes de aluno ideal, determinados pelos cânones da classe dominante. Em condições bem desvantajosas, nosso aluno chega a ser estigmatizado como deficiente não só cultural, mas, pior, também mental.

Percebe-se um distanciamento entre a imagem idealizada e a realidade, gerando distorções na percepção do aluno real com que lidamos quase que diariamente. Com exceção de alguns professores que já se apercebem do fosso que se abre, e se acentua a cada dia, entre o que se oferece ao aluno e o que este espera da escola, a maior parte do corpo docente ainda toma como paradigma essa imagem ideal, construída histórica e culturalmente, para projetá-la no aluno e, depois, chocar-se com os resultados insatisfatórios obtidos.

Por isso é possível constatar, na etapa do trabalho na qual se discutem os motivos das dificuldades dos alunos, que nenhum professor tenha posto em questão os seus próprios métodos, segundo eles os mesmos de quando estudavam. Isso revela uma incoerência: se consideramos as condições de vida, fora da escola, desses jovens, um fator negativo interferente, seria conveniente empregarmos estratégias de trabalho semelhantes com pessoas oriundas de universos de vida diferentes?

De fato, tanto os conteúdos quanto os métodos aplicados por nós evidenciam a fixidez e a imutabilidade de um trabalho que se pretende neutro, universal e, em conseqüência, falsamente democrático. O que se percebe na maioria dos casos é que, ao tentarmos, ainda que bem intencionadamente, mediar a relação aluno-texto, deixamo-nos levar por uma metodologia diretiva que se caracteriza, entre outras coisas, por orientar o raciocínio do aluno com perguntas padronizadas que não exigem reflexão, visando

encaminhá-lo a determinadas respostas. No que tais práticas contribuem para que os alunos venham a tornar-se autores da própria leitura? Antes colaboram, *no máximo*, para que eles se mantenham no nível do interpretável, sem alcançar o do compreensível.

* * * * * * * * * * * *

Os alunos, por sua vez, revelaram-nos, *idealmente*, uma visão de leitura muito próxima a do conceito valorizado pelas classes privilegiadas, isto é, a leitura como objeto de fruição, instrumento de circulação de conhecimento, como forma de participação social. O que nos intriga é saber até que ponto esse discurso demarca conscientemente o lugar desse aluno ou é mera reprodução acritíca do senso comum.

Curioso destacar que vêem na leitura um remédio para os males de uma ignorância (a deles) que julgam atávica: "torna a gente mais inteligente; bom exercício mental; ajuda a aprender melhor", etc. Essa crença, como outras, também construída historicamente, de que escrita e desenvolvimento cognitivo estão associados é outro lugar comum que eles reproduzem *eficientemente*.

Mas leitura para alguns também possui marcante função pragmática – ler para estudar e fazer provas – e justifica afirmações incoerentes do tipo "*lendo* perco muito tempo. Com o tempo *perdido* eu poderia estar estudando". Em sua lógica, o aluno associa irremediavelmente estudo e leitura, de maneira que esta passa a ser vista, se fora desse contexto, como uma atividade supérflua, destituída de importância para quem se proponha a encarar a vida com seriedade.

O que, entretanto, tanto uns como outros parecem não atentar é que não existe **um** tipo de leitura, com uma única finalidade. Caberia a nós, professores, criar situações tais que eles fossem levados a vivenciar várias práticas leitoras com finalidades distintas. Principalmente quando esses alunos são provenientes de segmentos sociais, para os quais essa noção de diversidade tipológica de textos e de propósitos de leitura não está nítida ou umas desvalorizadas em detrimento de outras.

Um outro aspecto levantado pela pesquisa relaciona-se ao fato de se, quando pequenos, familiares contavam-lhes histórias, o que, segundo alguns estudiosos, determinaria posterior interesse pela leitura. Em função das respostas obtidas, cremos que, ainda que não se possa discordar de que uma exposição constante, desde os primeiros anos, à leitura amplie o conhecimento de histórias em si, estruturas da língua escrita,

possivelmente experiências significativas com leitura posteriores é que determinam, em termos qualitativos, o desenvolvimento do *gosto* por essa atividade. Estando correto esse raciocínio, nossa responsabilidade aumentaria, pois parte dessas experiências acontece dentro da escola.

Também é preciso mencionar que, como imaginávamos, as matérias em que dizem ter mais facilidade de aprender são aquelas cujos textos lhes parecem mais acessíveis. Segundo os alunos, o acesso facilitado a esses textos em grande parte deve-se ao tipo de trabalho mediador que os professores dessas disciplinas realizam.

Dentre os problemas que percebem ter durante a leitura, destacamos os dois mais citados, independentemente de série ou de idade:

- ✓ esquecimento do que acabaram de ler, em função de não articularem informações encadeadas no texto, de não reconhecerem as partes como um contínuo;
- ✓ dificuldades para entender textos que abordem assuntos desconhecidos ou pelos quais não tenham interesse.

É preciso não esquecer, como alerta Kleiman (1993, 39-46), que muitos textos oferecidos pelos livros didáticos não facilitam a leitura, tal é o número de problemas lingüístico-estruturais que apresentam. Sugere-nos a pesquisadora que “o professor deve reconhecer quais são as dificuldades reais, naturais, no momento de aprendizagem em que se encontra a criança, e quais são as artificiais, conseqüência da péssima redação dos textos”. A partir desse reconhecimento, espera-se que o professor possa agir como verdadeiro mediador entre o material disponível e o seu alunado.

* * * * * * * * * * * *

Diante do que vimos expondo até aqui, é inegável que as imagens construídas pelos grupos de professores e de alunos entram em conflito. Este se instala no momento em que, por um lado, professores confundem formação de leitor com formatação de leitor; quando alunos, por outro, não se dão conta, e não são levados a se darem conta, de que podem e devem sair da condição de assujeitados para a de sujeitos.

Devemos reconhecer que do conflito de imagens sérias conseqüências advém e repercutem no encaminhamento dado às atividades de leitura. Uma delas seguramente é achar que os alunos não se saem bem por serem detentores de algum tipo de deficiência,

hipoteticamente atribuída à constituição individual ou a determinadas experiências culturais. Essas crenças fatalmente nos levam a pensar que devamos fornecer a esses alunos o que lhes falta ou corrigir-lhes as falhas, os atrasos.

Cabe-nos, sim, e à instituição que representamos, fundamental na sociedade letrada, a intervenção no modo escolarizado, científico, para operarmos transformações nos indivíduos, em determinada direção. Só que não se pode perder de vista o lugar social de origem acupado pelos alunos, seus modos diferenciados de acesso a produtos culturais, para que não se distanciem, entre si, os objetivos da escola e aquilo a que eles aspiram.

Transformação aqui não se relaciona com a idéia simplista de que é preciso apossar-se do conhecimento da classe dominante. Orlandi (1988, 36) observa que "o acesso ao instrumento em si não basta para que se mudem as relações sociais, mas o **modo** [grifo nosso] de sua apropriação. Não se busca, então, a aderência ao conhecimento tido como legítimo - que na verdade manteria a sociedade nas condições injustas atuais –, mas validar diferenciadas formas de saber".

Conseqüentemente, o que se propõe é uma forma não homogênea de leitura; não basta saber ler como a classe dominante lê, *tão somente*. Para isso se faz necessário abrir mão das imagens fictícias de leitor e de leitura construídas e levar em conta as *HISTÓRIAS DE LEITURA* e a *ORIENTAÇÃO DE LETRAMENTO* da comunidade atendida, as diferentes formas de linguagem com que ela convive no seu dia-a-dia e que constituem seu universo simbólico, fazendo-as articularem-se.

A modificação das condições de produção de leitura de nosso aluno traria em si, nesses termos, a idéia de que se pode ser autor da própria leitura a partir de uma metodologia menos diretiva que contemplasse, como sugerem Coracini (1995, 32) e Orlandi (1988, 38-40), entre outras coisas:

- diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico do aluno, por meio de sua articulação – música, pintura, fotografia, cinema -, objetivando-se trabalhar a sua capacidade de compreensão;
- o aluno com ser pensante e crítico, levando-o a considerar não somente o dito, mas principalmente o não-dito, os implícitos no texto;
- a interação do aluno **não** com o texto – o que pressuporia a instauração de sentidos únicos -, mas com outros sujeitos inscritos no texto: o virtual (o que o autor imagina) e o real (quem de fato lê o texto);

- a percepção de que todo texto resulta de uma infinidade de outros tantos, a partir da criação de situações nas quais o aluno vivenciasse modos diferenciados de leitura, de acordo com o tipo de texto e com os objetivos de leitura a até com o momento histórico em que vive;
- a consciência de que não se lê o que se deseja, mesmo porque, como afirma Orlandi (1988, 58), "o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas";
- o questionamento de "verdades"inscritas no texto.

Práticas dessa natureza favorecem a apropriação da cultura escrita e, mais do que isso, asseguram-nos a *autoria da* nossa *leitura*, conferindo-nos **identidade** como leitor, aquele que produz sentidos junto com os textos, com a vida.

Bibliografia

BRAGGIO, Silvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso.* Campinas, Ed. UNICAMP.

CORACINI, Maria José (org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* Campinas, Pontes.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística.* São Paulo, Ed. Cultrix.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes e Ed. UNICAMP.

LYONS, Jonh. *Linguagem e lingüística: uma introdução.* Rio de Janeiro, Ed. Zahar.

ORLANDI, Eni P. *Leitura e Discurso.* São Paulo, Cortez; Campinas, Ed. Pontes.

_____. *Leitura: de quem, para quem?* in ABREU, Márcia (org). *Leituras no Brasil, antologia comemorativa pelo 10º COLE.* Campinas, Mercado de Letras.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Petrópolis, Vozes.

SILVEIRA, Elizabeth. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro, 1997.

RODA DE LEITURA, REDE DE RELAÇÕES:
UMA EXCURSÃO PELA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Celi Silva Gomes de Freitas
Claúdia Cristina Andrade de Azevedo
Cristina Maria Rocha Clemente Ribeiro
Maria da Conceição de Carvalho Rosa
Olga Guimarães Germano
(Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Roda de leitura, roda de conhecimento. A roda, o círculo, está presente nos mitos de distintas civilizações, em diferentes épocas. Espaço privilegiado em todas as culturas: de partilhar, construir, tecer ritos, reverenciar costumes.

Uma lenda dos povos indígenas (Campbell, 1995) narra que os Xamãs insultaram o sol e a lua, que, ofendidos, desapareceram, deixando todos no escuro. Para trazerem os astros de volta, os Xamãs engolem árvores e as fazem brotar de seus ventres. Enterram-se no chão com os olhos para fora. Não adianta. Então os sacerdotes deixam o povo tentar. O povo, todos os animais, organiza-se em círculo e começa a dançar. É essa dança, em roda, coletiva, que provoca uma série de transformações que dão origem aos seres humanos. Desde os mais longínquos tempos, a roda está associada ao ciclo de vida e morte, sem começo e sem fim. Entendemos a roda como o ciclo do experimentar, compartilhar, integrar, crescer, morrer, conhecer e renascer.

No movimento da roda há espaço para ouvir, falar, calar, circular idéias. Todos são um corpo na roda. Os Cavaleiros da Távola Redonda sentavam-se à mesa. Uma mesa redonda de mármore. Sentando em círculo expressava-se o desejo de suprimir qualquer distinção, qualquer discriminação. O círculo era contínuo, colocava todos em igual posição. Como o elo de uma corrente que cria ligações fortes e consegue manter-se único. Na pluralidade da corrente, a singularidade dos elos. Os rituais em roda estão nas nossas vidas, a todo momento - brincadeira de roda, ciranda, roda de samba, de chopp, de capoeira, "roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião" (Hollanda, 1967) - e se incorporam à nossa prática: roda de leitura, metodologia de trabalho que se revela como um espaço-tempo privilegiado de circulação de histórias de leituras e de leitores.

A prática da roda de leitura é diária na sala de aula. Crianças e professores sentados em círculo no chão tecem uma grande teia de textos que se tocam, se cruzam e se entrecruzam em várias direções, entretecendo várias relações, expandindo-se para além das paredes: faz-se rede. A roda de leitura se define como um trabalho dentro de uma política de inclusão (Geraldi, 1998), recuperando a função social da leitura: ler para o outro, ler com o outro, contar o que leu, discutir o que leu, levar e trazer o lido e o vivido, ouvir opinião, buscar novas opiniões, expor emoções e sentimentos, concordar e discordar. Enquanto roda, temos a multiplicidade de sentidos possíveis e a interação entre sujeitos. Enquanto rede, mantemos a incompletude da linguagem (Orlandi, 1988). A roda constitui-se em espaço de discussão e de produção onde o professor comparece como mediador: "árbitro, medianeiro, intermediário"(Aurélio).

Aqui, como pesquisadoras, optamos por seguir os caminhos da prática, ora imersas, ora distanciadas, investigando as pistas, as marcas, os indícios (Ginzburg, 1991) que se revelam num movimento dialético: teoria e prática se interdeterminam.

Roda. Rede. Diversidade de fontes. Multiplicidade de sentidos. Pensando na produção da leitura como um processo de instauração de sentidos, que considera todos os sujeitos como leitores e escritores, o professor é um dos leitores: é impossível controlar todos os sentidos.

Bibliografia:

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito.* Editora Palas Athena, São Paulo, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.* Editora Mercado das Letras, São Paulo, 1998.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* Companhia das Letras, São Paulo, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura.* Cortez, Campinas: SP, 1988.

TUDO ERA UMA VEZ NO TEMPO EM QUE SEMPRE SERÁ

Adriano Lopes Gomes
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

O ato de ler pressupõe ordenar o caos interno que se forma a partir do instante em que o leitor busca identificar, sob forma de significados, as informações recolhidas. A leitura é, portanto, fruto de questionamentos, diálogos, associação de idéias, revelação do desconhecido com base no conhecido, mobilização e atribuição de sentidos às coisas, correspondência de respostas para os anseios naturais de quem busca aprender, compreendendo.

Tomando por base os dados de pesquisas que apontam índices de fracasso em leitura nas etapas sucessivas de escolarização do aluno e seu contato assistemático com a leitura de literatura (Amarilha, 1994; Bamberger, 1991), e ainda por entender que a escola é um espaço privilegiado para a formação do leitor, é que optamos trabalhar a contação de histórias em sala de aula, enquanto estratégia de leitura que promove gosto e prazer por essa atividade. Daí resultou a proposta inicial da investigação. Este trabalho de pesquisa teve como título *O contador de histórias na perspectiva da formação do leitor*, que resultou em dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tínhamos como hipótese de que o contador de histórias é um elemento desencadeador do processo de formação do leitor de literatura.

A pesquisa teve como *objetivo geral* situar a contribuição do professor enquanto contador de histórias no contexto das atividades escolares, como um elemento mediador ao gosto pela leitura e, conseqüentemente, à formação do leitor.

Os *objetivos específicos* foram focalizados nos seguintes pontos:

1. Estudar a atividade de contação de histórias em situação experimental como processo ilustrativo da formação do leitor;
2. Observar o interesse dos alunos da 5.ª série do ensino fundamental e as respostas que eles oferecem diante do ato de contar histórias;

Quanto à amostra, os sujeitos foram alunos de 5.ª série, de ambos os sexos, com idades variadas, de uma escola pública.

É inegável que o contador exerce fascínio aos ouvintes com sua maneira fácil de conduzir a palavra oral. Zumthor (1994) admite que *uma arte, tomando forma e vida social por meio da voz humana, só tem eficácia caso se estabeleça uma relação bastante estreita entre intérprete e auditório [...]* (p. 227). Com isto, é provável que contar histórias significa também promover interações sociais através do intercâmbio que centraliza as atenções entre o contador e os ouvintes.

Sabemos que tais procedimentos são catalisadores de interesse e de prazer, sobretudo quando observadas as sessões de contação de história em ambientes públicos ou privados, salas de espetáculos, teatros, etc. Diante desta observação, formulamos o seguinte questionamento: por que não promover a contação de histórias no espaço da escola, qualquer que seja o nível em que o aluno esteja inserido no processo de escolarização? A partir deste questionamento, nós iniciamos o projeto de pesquisa que consistiu em contar histórias de diferentes estilos narrativos a alunos da 5.ª série do ensino fundamental, em uma escola da Rede Pública do Estado, concentrada geograficamente na cidade do Natal – RN.

O experimento aconteceu no período de 31 de março a 02 de junho de 1998, do qual participaram 42 alunos. Foram realizadas 6 sessões, sendo uma por semana, todas gravadas em áudio e vídeo para posterior análise. Em cada encontro, nós contávamos uma história em diferentes estilos: fábulas, contos de fadas, contos autógrafos e lendas, em cujas sessões foram utilizados recursos visuais ou somente a narrativa oralizada.

Observamos que formar leitores e escritores ainda é uma tarefa desafiadora para o professor no âmbito da educação. O ensino de literatura em sala de aula requisita procedimentos pedagógicos que assegurem o gosto e o interesse dos alunos pela leitura, de modo que o aprendizado possa acontecer numa atmosfera lúdica e prazerosa.

Tomando por base os dados que apontam índices de fracasso em leitura nas etapas sucessivas de escolarização é que definimos trabalhar com alunos da 5.ª série,

considerada uma fase difícil de transição dos alunos, na qual se percebem elevados índices de evasão e repetência.

As pesquisas ainda indicam redução considerável no trabalho de oralização por se acreditar que o aluno já "sabe ler" e que, portanto, sua leitura deve ser menos oralizada e mais silenciosa; mais extra-classe e menos no ambiente da escola. Admitimos que tal pressuposto é equivocado. Uma atividade não deve anular a outra. Contrariamente, estabelecemos a contação de histórias como uma estratégia de leitura importante que possibilita o gosto e o prazer do aprendiz em estreitar seu vínculo com a literatura. No tocante à leitura, devemos ressaltar que a partir da 5.ª série há uma alteração significativa de metodologia no ensino de literatura. Enquanto nas séries anteriores, a leitura de literatura é feita privilegiando-se a oralidade com o objetivo de consolidar a alfabetização, nas séries posteriores a situação se modifica: o predomínio é da leitura silenciosa e extra-classe, muito mais com finalidades didáticas e menos antevendo situações que permitam o prazer por essa ocupação. A respeito disto, Villardi (1997) sentencia:

> *É nessa etapa da escolarização* [na 5.ª série], *também, que se introduz na vida do aluno a "leitura extra-classe", embora isto possa ocorrer, precocemente, em algumas escolas, quase sempre da rede particular. Como nessa altura o tempo passado com cada professor diminui consideravelmente, a leitura do livro já* ***não é feita, mas cobrada*** *em sala de aula. Sendo assim, a dinâmica do trabalho com a leitura passa a assentar-se em novo modelo* (p.25).

Amarilha (1994) destaca na análise da pesquisa *O ensino de literatura na escola: as respostas do aprendiz* que a oralidade decresce proporcionalmente ao nível de escolarização do aluno. Ela constata que

> (...) *conforme os números referentes à questão 'onde você ouve histórias' verifica-se que desde a 1.ª série até a 5.ª série a presença da escola começa a rarear de forma decrescente. Na 1.ª série, 51,42% dos entrevistados indicam a* ***escola*** *como local da atividade: incluindo-se a sala de aula, sala de leitura e biblioteca escolar; na 2ª série tem 58,56%;*

> *na 3.ª série 54,27%, na 4.ª série 51,41% e na 5.ª série cai para 34,28%. Esses dados poderiam ser interpretados como a ação da escola que, gradativamente, substitui a narrativa oral pela leitura silenciosa* (p. 31-32).

Desta forma, reafirmamos que a contação de histórias poderá ser uma atividade lúdica de oralização em sala de aula que proporciona motivações nos alunos para o gosto da leitura de literatura, mantendo um elo de ligação entre o conto oralizado e o livro literário.

Os resultados do experimento são significativos enquanto instrumento de análise. Dentre as perguntas formuladas em questionário, no total de 14 itens, respondidas no final do trabalho, destacamos algumas delas. Perguntamos aos sujeitos: "você gostou de ouvir histórias?", ao que 97,5% disseram que ***sim*** e 2,5% responderam que ***não***. Portanto, para a grande maioria, ouvir histórias constitui, efetivamente, uma atividade que possibilita o gosto e o prazer. Após cada história, abríamos um espaço para que pudéssemos discutir sobre a compreensão da narrativa. A respeito deste procedimento, indagamos: "para você, foi importante discutir sobre a história depois de contada?". As respostas foram as seguintes: ***sim,*** 97,5% e ***não,*** 2,5%. Mais uma vez constatamos que a maior parte dos sujeitos revela positivamente sobre sua experiência de interagir com o experimentador acerca da interpretação da história. Com o intuito de analisar a busca mediada ao livro, a despeito de termos visto *in loco*, julgamos necessário indagar: "você procurou na biblioteca os livros das histórias contadas em sala de aula durante o experimento?" Obtivemos os seguintes dados: 77,5% disseram que ***sim,*** e 22,5% afirmaram que ***não.*** Fica caracterizado que os alunos são motivados a procurarem, de alguma forma, os livros dos quais foram contadas as histórias. E por fim, uma questão auto-reflexiva: "você gostaria que o experimento continuasse?". A totalidade dos sujeitos disse que ***sim,*** o que representa 100% da amostra pesquisada. Este resultado é indicativo das expectativas dos sujeitos sobre o desejo de que a prática de contar histórias fosse instaurada nas rotinas escolares.

Ouvir histórias na sala de aula é importante. E se assim o é, conforme figura nos dados coletados, faz-se necessário corresponder aos anseios gerados por uma clientela que certamente é representativa de um universo maior. E neste aspecto, devemos

considerar que as estratégias de oralidade não anulam em absoluto os passos empreendidos pelo leitor que se encontra com o texto escrito e faz dele seu objeto de leitura silenciosa.

Verificamos que os alunos da 5.ª série – para os quais se voltam responsabilidades e exigências de leituras competentes, nem sempre correspondidas – gostam de ouvir histórias e fazem o percurso em direção ao livro tão logo seja concluída a tarefa ou em intervalos imediatos à audição. Nesses momentos, é nítido o anseio dos alunos em querer sentir o livro, enquanto objeto, explorar suas linhas, fazer suas próprias leituras, adentrar na tessitura do texto, atribuir sentido às ilustrações.

Contar histórias é permutar sentimentos entre aquele que conta e os que ouvem, em clima de envolvimento com o texto, abrindo as portas da aprendizagem. Tal é a contribuição arquetípica do contador de histórias, enquanto agente mediador da leitura, no processo de formação do leitor de literatura.

O professor, imbuído das funções de contador de histórias em sala de aula, é um elemento aglutinador de interesses múltiplos e desencadeador de processos que favorecem o gosto pela leitura e possibilitam a formação de leitores.

Contar histórias é uma atividade lúdica de leitura que pode reverter a relação conflituosa entre alunos e livros literários, desmistificando, assim, o caráter enfadonho e desinteressante atribuído ao ato de ler. É possível transferir tais pressupostos para outra esfera de considerações no sentido de conquistar leitores em potencial e atingir a meta de situá-los na categoria de leitores experientes e autônomos.

A transição de leitores iniciantes para leitores autônomos será possível adotando-se uma postura de convicção dos mediadores, por acreditarem no trabalho que realizam, sem deixar escapar um dos principais requisitos para a formação do leitor sob a ótica aqui tratada: a sistematização da atividade de contação de histórias.

Na atividade de contação de histórias, é necessário instaurar espaços de discussão para que o aluno, na posição de ouvinte, passe a exercer sua competência de "sujeito falante", excluindo, dessa forma, a posição passiva e assimétrica de receptor, uma vez que esta é uma tarefa essencialmente ativa e interativa. Ao agirmos assim, estaremos favorecendo o estatuto que perpassa pelos atos de ler, escrever, ouvir e falar – competências que referendam o critério democrático ao cidadão em processo educativo.

BIBLIOGRAFIA:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991. (Série pensamento e ação no magistério)

AMARILHA, Marly (Coord.) **O ensino de literatura infantil da 1.ª à 5.ª série do 1.º grau da rede pública do Rio Grande do Norte.** Relatório de pesquisa. Natal – RN: Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1993.

_____ . (Coord.) **O ensino de literatura na escola**: as respostas do aprendiz. Relatório de pesquisa. Natal - RN: Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1994.

_____. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, Natal: EDUFRN; 1997

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 28).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal.** Tradução por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção ensino superior). p. 279-325.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. Tradução por Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. Tradução por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990 - (Coleção magistério - 2º. grau, 16)

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bitencourt . **A hora do conto:** da fantasia ao prazer de ler**.** Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzato, 1995.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor. Alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: mercado Aberto, 1993.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos).

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. 2. ed. Tradução por Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Panorama da literatura infantil e juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução por Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FLAHAULT, François. **L'interpretation des contes**. Paris: éditions Denoël, 1988.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução por Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura.** Tradução por Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção questões da nossa época, 13).

GOMES, Adriano Lopes. Era uma vez... e ainda é. In: AMARILHA, Marly (Org.) **Seminário Educação e Leitura 1**, Anais. Natal: UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação, 1996. p. 147-152.

_____. O contador de histórias: da tradição oral para a sala de aula. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Encontro de pesquisa educacional do nordeste 13,** Anais, volume 15. Natal: EDUFRN, 1998. p. 7-13.

GOTLIB, Nádia Battella**. Teoria do conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. The Scaffolded Reading Experience: A flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading.** UKRA, apr., 1995.

GREGÓRIO, Francisco Filho. **Guardados do coração**: memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder.** São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução por Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34, v. 1. 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Unidade Setorial de Planejamento. Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais. Taxa de Evasão do 1.º grau, por Dependência Administrativa e Série, Rio Grande do Norte – 1989/93. Taxa de Repetência do 1.º grau, por Dependência Administrativa e Série, Rio Grande do Norte – 1989/93. Taxa de Repetência e Evasão da Rede Estadual do Ensino Fundamental por Série, Rio Grande do Norte, 1997/97. 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Tradução por Daise Batista. PortoAlegre: Artes Médicas, 1991.

SNYDERS, Georges. Escola e democratização do ensino. **Revista Educação em Questão.** v. 1, n. 1, Natal, UFRN, CCSA, Departamento de Educação, jul./dez. 1989.

_____. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução por Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

VILLARDI, Raquel**. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina**. Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. Tradução por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

UMA ABORDAGEM SUBJETIVA DE LEITURAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ludmila Thomé de Andrade
(FE-UFRJ)

1. Introdução

Nosso ponto de partida é que a identidade profissional do professor está em estreita relação com a sua formação. Os conhecimentos colocados à sua disposição ao longo de sua história profissional, oferecidos para ser incorporados a sua prática, permitirão a este sujeito se classificar. Ao retraçar as diferentes relações que este estabelece com o conjunto de saberes, oferecidos em diferentes contextos históricos por diferentes instituições, aproximamo-nos da construção da identidade profissional apontando para diferentes perfis, como inovador, militante, tradicional, retrógado ou outros.

Que caminhos seguem os conteúdos de formação para chegarem a provocar efeitos de profissionalização? Se conseguirmos responder a esta questão, estaremos aproximando a própria leitura do professor, os meandros desta leitura profissional. Ao incorporar determinados saberes, para compreender modificar ou rediscutir a sua prática, o professor pode qualificar o trabalho que desenvolve. Ao falar sobre este, tira-o da evidência da prática, dentro da qual não há palavras mas apenas a gramática das ações cotidianas. Transformar estas últimas em discurso encontrar palavras que as expressem é o caminho da formação.

A visão apresentada pelos professores a respeito de sua formação não valoriza a formação recebida. Tanto a formação oferecida no início de sua história profissional, habilitando-os a exercer o ofício (em instituições universitárias, no caso de nossos sujeitos), como também os conhecimentos propostos pelas instâncias oficiais responsáveis pela atualização dos professores, as secretarias de educação são relegados, desconsiderados[1]. Colocam sua prática e as aprendizagens que se dão no exercício da docência à frente de quaisquer informações selecionadas para a formação por serem consideradas úteis.

Os professores resistem ao que lhes é oferecido como saber, colocando-se sob o escudo de seu fazer. Afirmam sistematicamente que esta ação cotidiana e prática não é traduzível em teorias[2].

Apesar desta afirmação recorrente por parte do grupo, é certo que os professores convivem e são regidos à distância por conceitos e concepções de língua e de ensino produzidas pela pesquisa científica (pela lingüística, no nosso enfoque). Por mais negativa que seja sua atitude em relação à formação, e por mais que se reitere a orientação argumentativa no sentido da desvalorização dos conhecimentos oferecidos como de importância para torná-lo um profissional competente, quando falam de suas práticas, utilizam-se de conceitos e termos que são ecos do que é proposto pela pesquisa científica. É nesta aparente contradição que situamos nossas interrogações.

2. O professor que lê e é lido

Os professores vivem num universo constituído de saberes. Lidam com conhecimentos no seu dia a dia. Entre currículos a transformar em programas no tempo do ano letivo e aprendizagens dos alunos a avaliar, sua matéria prima é o saber. Em algum ponto entre os currículos chegados de instâncias externas à escola e as aprendizagens escolares de seus alunos, situa-se o saber destes profissionais. Não possuem entretanto a tecnologia da produção dos conhecimentos curriculares. Devem utilizá-los e verificar a aprendizagem dos alunos. Fazer uso deste conhecimento sem ser autores deste é como ser um leitor utilitário de textos que nunca chegarão a escrever. A "escrita" da ciência lhes é útil, pois, sem que sejam dela produtores. São produtores de suas leituras, ao prepararem aulas estão realizando o que concluíram a partir destas.

Não podemos esquecer que a escrita (lida) os lê[3]. Os destinatários dos textos de formação são lidos pelos autores lingüistas ou pedagogos, ou autores da secretaria. Eles são concebidos enquanto leitores ideais. São representados como receptores virtuais de toda uma literatura da pesquisa científica que se volta para a intervenção no campo do ensino de língua materna. Sua leitura entretanto raramente vai na mesma direção do esperado pelos (letrados autores) cientistas, produtores detentores da produção. Em que direção vai esta leitura?

3- O leitor virtual

A imagem do leitor veiculada pelos textos de formação (impressos oficiais ou pesquisas divulgadas destinadas ao professor) adquire diferenciadas formas. Situa-se o professor dentro das ações de formação propostas a partir de definidos a partir de maior ou menor ênfase sobre:

- disciplinas presentes nos currículos a ensinar;
- vontade política do professor, ou
- teorias educacionais.

Vejamos cada um destes enfoques[4].

As diferentes *disciplinas* presentes nos currículos a ensinar têm a sua história particular, conforme nos indica o campo de estudos denominado história das disciplinas escolares[5]. Encontraremos maior ou menor presença de contribuições das ciências-fonte no campo da formação para cada campo disciplinar. Por serem consideradas úteis para o professor, noções são difundidas, conceitos são vulgarizados, domínios para aprofundamento em determinados aspectos são indicados em bibliografia. Dentro deste enfoque disciplinar tenta-se convencer o professor sobre a importância da formação a partir de uma proposta de avanço do conhecimento sobre o conteúdo a ensinar, o que interfere em todas as suas ações (didáticas, pedagógicas).

No segundo enfoque sobressai o apelo à vontade política do professor, contando com a simpatia que tenha por idéias políticas (que muitas vezes coincidem com conteúdos de programas partidários). O professor é convocado a contribuir para que ocorram mudanças sociais através da educação do qual é agente. As convicções políticas (ou partidárias) são enunciadas e colocadas como o principal móbile para que o professor se torne inovador, mudando através de uma prática engajada o estado de coisas.

O terceiro enfoque recai sobre conteúdos centrados em questões escolares, abordadas pelas diferentes teorias sociológicas, filosóficas, ou históricas, principalmente. Fornece-se, neste caso, uma visão sobre os sistemas educacionais para a compreensão dos problemas de evasão e repetência a serem enfrentados.

As leituras do professor se fazem dentro do que é proposto enquanto enfoque, ao leitor professor não é possível construir um sentido puro, mas antes ele se constrói através das condições existentes dentro de um campo onde ele se situa.

Os percursos dos profissionais são pontuados por escolhas sucessivas estabelecidas a partir das possibilidades oferecidas pelas instâncias difusoras de conhecimento. Durante sua carreira, o deslocamento de um agente deve ser compreendido a partir da articulação de certos elementos constitutivos da realidade profissional.

A rede de possibilidades constitui-se de aspectos inerentes para os professores, em sua história e posição social, que são articulados, estabelecendo, dentro do espaço de possibilidades, zonas recorrentes, ou seja, certas linhas mais freqüentemente utilizadas. Outras, definidas sempre dentro da mesma grande rede, tornam-se mais particulares, podem ser consideradas em sua singularidade. Como diz Bourdieu:

> "Tentar compreender uma vida como uma série única e em si suficiente de acontecimentos sucessivos sem outro elo a não ser a associação a um "sujeito", cuja constância é talvez apenas a do seu nome próprio, é tão absurdo quanto tentar entender um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a estrutura da matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. Os acontecimentos biográficos se definem como posições e deslocamentos no espaço social. (...) Somente se pode compreender uma trajetória tendo-se construído preliminarmente os estados sucessivos do campo em que ela se desenrola, logo o conjunto das relações objetivas que unem o agente considerado ao conjunto dos outros agentes pertencentes ao mesmo campo e confrontados ao mesmo espaço de possíveis.[6]"

4- <u>A escrita das práticas</u>

O professor concebe a língua que ensina a partir da perspectiva adquirida em seu trabalho, de busca prática de soluções para a sua atividade de ensino, que se dá de forma assistemática e tateante. O professor é produtor de um conhecimento prático, que não tem necessidade de receber uma forma de transmissibilidade, chegando a ser objetivado apenas oralmente na troca entre pares de maneira assistemática. Sua atividade reflexiva não chega a ser registrada. Escrever este conhecimento vem sendo um caminho para se tornar a formação dos professores mais explícita, acompanhando os caminhos de incorporação de leituras.

No sentido de aproximarmo-nos da lógica das leituras singulares dos professores, preparamos uma etapa ainda bastante preliminar de análise de entrevistas em que os professores falam de suas práticas. Neste discurso, buscamos rastros de leituras de textos da produção científica. Conceitos, raciocínios, idéias, vindas da pesquisa sobre ensino de português eram as palavras selecionadas para expressar estas práticas. São utilizadas em geral de maneira inadequada, incompleta ou distorcida. Tentaremos qualificar esta

inadequação, de forma a perceber os limites da formação para a qual a pesquisa parece querer contribuir.

5- Relação com o saber de formação

O trabalho inicial de análise do discurso dos professores, constitui-se em transformar as zonas nebulosas mas onde intui-se haver uma carga importante de significado em constelações (dados empíricos que começam a fazer sentido), de onde se poderá começar a desenhar certas figuras[7].

O primeiro aspecto que indica grandes diferenças diz respeito às maneiras subjetivas de se posicionar em relação a um saber produzido (um bem de consumo no mercado de ofertas e demandas da formação). As diferentes relações com o saber de formação dos professores fica evidente nos trechos abaixo:

> "Quando eu descobri o que era o construtivismo eu percebi que o que eu fazia já era construtivista" (Luana)
>
> "A gente vai tentando mudar e de repente, quando a gente entra em contato com pesquisas, a gente percebe que existem pontos de mudanças."(Silvano)

A relação com o saber foi elaborada e trabalhada por Charlot, Bautier e Rochex ao estudarem os alunos, sua relação com saberes e a escola. Trabalhamos com o mesmo conceito porém no que diz respeito aos professores e sua relação com as instâncias de formação. Definem estes autores que a relação com o saber dos sujeitos podem ser de três tipos:

> - Epistêmica – quando o sujeito entra em relação mais diretamente com objetos de saber
> - Identitária – quando pode-se associar a incorporação de saberes a momentos importantes da sua vida, que lhe vão constituindo a identidade
> - Social – os saberes entram numa relação estreita sendo ajustados à sua história social

A grade de análise deve tornar cada um destes tipos de relação com o saber mais visível.

Selecionamos um aspecto temático. Trata-se do contato com alunos de uma classe social pobre, pois este constituiu um elemento importante dentro das histórias profissionais,

como elemento desencadeador de aprendizagens, como crivo determinando diferenças de abordagens didáticas para os mmos conteúdos. Vejamos apenas dois exemplos:

VER em ANEXO

A proposta de análise indica que não se pode recair numa perspectiva de verificação de conteúdos incorporados adequadamente para se medir os efeitos benéficos de formação. A partir de uma perspectiva que inclua a contextualização da incorporação de um conceito no discurso de cada professor, entendido a partir de sua relação com o saber específica é que poderemos propor modalidades adequadas de formação.

ANDRADE, L. T. de "Revisão dos conhecimentos destinados à formação sob a ótica dos profissionais destinatários", trabalho apresentado no Congresso de Leitura do Brasil – COLE-, Seminário sobre leituras do professor, Campinas, 1997.

Charlot, B. Le rapport au savoir, Paris, ed. Economica,1997.

Charlot, B., Bautier, E. e Rochex, J.Y. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs... Paris, Armand Colin, 1992

CHERVEL, A. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", Teoria & Educação 2, 1990

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil, FLACSO e EDUFF, Niterói, 1991

---

[1] Andrade, L. T. de (1997)

[2] Cunha, L. A. (1991), no Capítulo 2, trata da organização sindical dos professores durante o período da transição democrática, destacando aspectos fundamentais da identidade deste professor, que não mais se assimila à representação de funcionário público do Estado, nem à imagem de operário (que induz ao rótulo bem difundido de "trabalhador da educação") explorado pelo Estado patrão. A identidade é ainda vaga, podendo-se apenas perceber com clareza uma atitude de resistência diante das propostas vindas dos órgãos oficiais. (Cf. mais especialmente p. 89-92)

[3] Aqui somos remetidos aos sentidos possíveis para a sintaxe ambígua escolhida pa o título deste 12º COLE, "o q lê a gente?", pois o q a gente lê, está antes nos lendo, enquadrando-nos enquanto leitores.

[4] Tivemos a ocasião de analisar alguns materiais oficiais de onde surgiu a observação destes aspectos Cf Capítulo 2 de nossa tese, intitulado “La production oficielle d’une formation continue”. (Andrade, 1996)

[5] Cf. Chervel, A.

[6] Bourdieu, P. “L’illusion biographique” in Raisons pratiques,Paris, Seuil, 1994

[7] Dentro de uma perspectiva lançada por Bautier, se produz a noção de *constelação* para compreender um agrupamento de dados empíricos, a partir do qual produz-se uma *figura* ao se conceitualizar o que foi agrupado. A noção de “zonas de aglomeração de proposições” foi proposta em minha tese de doutorado para tratar da *relação com o saber* dos professores em sua formação. Esta teve uma boa receptividade (Charlot, B. 1997, p. 92) pelos autores da pesquisa ESCOLL (Bautier, E., Rochex, J. Y. e Charlot, B.) que trabalham sobre a relação com o saber de alunos.

ANEXO

Nilson

História de aluno	Concepção de aluno	Concepção de trabalho	Atividades desenvolvidas
Quando eu fui pro estado, eu fui dar aula na escola que eu tinha sido aluno no segundo grau, quer dizer eram os mesmos professores, os mesmos serventes... Então eu voltei para essa, p'ra esse espaço. Então tinha uma coisa legal, então, começou o contato com aluno, era uma coisa boa, então quer dizer, eu tava falando para mim, mesmo	Quando muito o aluno que tem 17, 18 anos, ele tem que ir embora. Segurar esse aluno na escola.. Um aluno tá com 18 anos e que fez um texto de história, sobre história do Brasil, as redações, ... Olha o texto tem toda a sorte de erros de portugues, todas. Mas é um texto inteiro, coordenado, concatenado, e esse aluno está com 18 anos, já foi reprovado por duas vezes na quinta série, duas vezes na sexta, ele vai fazer a terceira vez a sétima série. Terceira... Mas o que nego reprova, porque nego não consegue entender o aluno.	Eu não estou preocupado em saber se é com z ou com s, se o sujeito é esse se... se é oculto. Não interessa! Isso é o de menos. A minha questão é: sabe pensar? Ele consegue organizar o pensamento, ele consegue viver uma situação, ler uma situação, e te apresentar essa situação... ele consegue inventar? Eu posso usar o "Me acorde às 6", que minha mãe entende, e não me reprova por isso. Entendeu eu tento mostrar, quer dizer, não é assim, lá naquele outro registro, no formal, não dá p'ra usar assim. No papo, na brincadeira, até dá.	Naquele roteiro eu falei: "leram o texto? Transforma esse texto literário num texto jornalístico. Muda essa história, o menino personagem lá era *x* passa ele p'ra *y*. Deixa ele manipular o conhecimento dele. Se ele souber isso, o *z* ele aprende depois. Então, mostrando para eles, existe dois, existe duas formas, existe registro, existe o espaço formal o espaço informal. E nesse, nessa mudança de espaço eu posso usar uma coisa ou usar outra.

Ana

História de aluno	Concepção de aluno / Concepção de trabalho		Atividades desenvolvidas
	Esta distância entre o aluno da rede municipal e estadual, vai ficando cada vez maior, porque no particular ainda está com aquela política educacional mais antiga, que se exige mesmo, que se cobra, etc e tal, e nada traumatiza tanto, e o aluno rende mais. Também o aluno tem uma cobertura maior de família. O que acontece, os nossos alunos não caminham, não chegam a lugar algum, e infelizmente o mercado de trabalho melhor, é só para os alunos que estão em escola particular, isto é real. No início da minha carreira, tenho alunos, ex-alunos meus que são professores, que são médicos,que são engenheiros, que conseguiram, mas agora eu tenho certeza que este grupinho né, mais recente, de talvez uns 10, 15 anos para cá, eles não vão chegar a lugar algum, quando muito... um técnico regular, infelizmente é esta a perspectiva dos nosso alunos. A gente fica muito... não é desmotivado, eu fico muito, é, preocupada, primeiro porque eu sei que ele não vai atingir.	... Então a diretora foi para lá dizer que nós, enquanto profissionais nos deixávamos envolver com questões mínimas que a gente não devia levar em consideração. A gente deve levar muito em consideração o referencial do aluno, aí eu já começo a me aborrecer. Eu acho até que você deve levar em conta que o cara passa fome, que o cara tem dificuldades, tudo isto 'cê deve levar em conta, até para ver o baixo rendimento dele e tentar puxar ele para você. A partir do momento que eu desça e fique lá embaixo com ele, a escola perde seu papel, na minha cabeça. Então, o que acontece, ela vai lá prá frente numa reunião geral e diz o seguinte: Ah! vocês ficam se ofendendo com tudo, vocês têm que levar em conta o referencial, o vocabulário do aluno, se o aluno manda vocês tomarem não sei aonde, ela diz o português rasgado, assim na frente de todo mundo, vocês não devem se horrorizar porque isto faz parte do dia-a-dia dele. Eu já não acho assim, eu acho que enquanto, o professor enquanto educador, eu tenho que fazer, eu tenho que ir lá embaixo pro meu aluno me entender, mas fazer com que ele cresça junto comigo, não é deixá-lo lá embaixo senão a escola perde tudo, perde totalmente seu papel.	um exemplo assim de atividade, de um desses aspectos... Composição, por exemplo, eu dou cinco sugestões, cinco temas diferentes, dali eu peço para eles escolherem um, então eles vão escolher um tema, e a gente sempre pensa a respeito daquilo, porque dá um clic no aluno quando você manda o aluno escrever, eles não sabem, dá um branco, ele fica desesperado. Aí eu, eu, a gente, eu tento passar para ele o seguinte, vamos imaginar as situações, vamos daqui desta situação, tipo assim do que a gente falou agora, o aborto. É um tema meio forte mas é do interesse deles, porque eu tenho uma aluna que fez um aborto recentemente. Então o que a gente vai pensar sobre o aborto, o que é o aborto, as técnicas que vocês conhecem, utilizadas aí pro aborto, porque ele deve ser feito ou não deve ser feito, quais são as consequências, então vocês têm que dividir isso aí vamos dizer assim em ítens, depois que vocês colocarem os itens, voces vão pensar detalhadamente sobre cada item desse, e cada item voces vão fazer um parágrafo, uma mudança de idéia, e tal. Então eles vão construindo dentro do universo que eles vivem, e saem umas coisas interessantes. Então a gente leva às vezes para montar uma composição, às vezes leva 2 ou 3 semanas para mont... pra, arrematar, eu faço voltar aquela composição, o que atualmente é errado. Atualmente, pela visão aí, é errado, você fazer o aluno corrigir sua redação, e eu faço ele corrigir, porque senão eu vou achar que eu estou fixando errado.

Agora, atualmente, nem com todo este aprimoramento não dá, porque os alunos não têm o conhecimento mínimo da língua, então os erros de Português são assim erros gritantes, os erros de interpretação são gritantes, então você vê que o aluno lê e não interpreta, voce dá um enunciado de uma questão, ele lê e não sabe o que que vai fazer... você dá uma composição para o aluno fazer, ele faz, e escreve em dialeto, porque no Português aquilo não é... Aí tem as correntes de língua portuguesa, as idéias que são conflitantes, não chegam a um denominador comum. Eu digo, eu, pessoalmente não analiso a intenção, eu não sou pessoa de analisar intenção. A gente fala assim, "ah! "rosa", um exemplo, o aluno escreveu rosa com "Z", mas ele teve a intenção, mas efetivamente ele não fez, porque "rosa" na nossa língua é com "S". Então todos esses erros que os professores têm passado por cima, avaliando só a intenção, ele sabe! ele sabe! Então isto não é corrigido lá no início, e não vai ser corrigido nunca, por que? Porque ele fixou desde o início a coisa errada. O uso, o emprego da letra maiúscula, ah! mas ele escreveu corretamente, ele respondeu a sua questão, mas aí quando ele chega num estágio mais adiantado ele vai continuar escrevendo com letra minúscula, porque isto não foi cobrado lá do início, porque você também está levando em conta que ele sabe, e ele não está cumprindo todas as normas. Então vai chegar a algum lugar que ele não vai caminhar, porque ele está já com "n" problemas, com "n" falhas, aí fica muito difícil.

Olha só como é que fica minha cabeça nisto aí, se eu der só leitura e interpretação, e os outros pontos que existem na língua que eu não posso desconhecer que são as normas? Aí o aluno não vai ter acesso às normas. Se eu pegar só as normas e não pegar leitura e interpretação aí ele também vai ficar voando, então você tem que ter um ponto comum, nem o professor extremista de só leitura e interpretação, nem o cara extremista de só gramátiquice, entendeu. Mas o que eu me debato muito é que quando um colega diz para mim assim: "Ah!, aluno de Vila Kenedy não precisa saber disto", isto me fere, isto me enlouquece, que eu acho que o aluno tem que ter o direito de optar, eu tenho que dar a ele esta chance, ele pode não querer nada, mas eu tenho que pelo menos ter a conciência tranquila que eu fiz o máximo que eu pude, entendeu, mas a gente vê isto infelizmente né! "Aluno de Vila Kenedy não precisa disto".

Leila

História de aluno	Concepção de aluno	Atividades desenvolvidas
Bom, porque 18° dec, né, porque tão longe. 1° que quando o concursado, o recente no município no colégio público, ele quando vai escolher escola ele é sempre mandado pra distante porque as escolas mais proximas tão ocupadas pelos servidores mais antigos. Mas eu poderia escolher, Cpo Grande , Bangu, que são mais proximos, mas porque 18°? Porque ãonde eu morei, que foi Sta Cruz, entendeu. Ãonde eu estudei, então eu estudei la, eu morei la, conheci o André lá , a familia minha, ainda tenho familia lá, o André ainda tem, então eu tenho laços com Sta Cruz, e fui prum CIEP que era numa região extremamente carente e fiquei trabalhando nesse CIEP tres anos e foi fantastico.	Eu sinto assim, o aluno da escola publica ainda esta muito ávido dessa relação com o professor. O aluno da escola publica te recebe, recebe as tuas informaçoes vivencia as trocas de uma forma muito mais rica. O aluno do ensino particular não, porque ja que ele tem um nivel de vida melhor, né, economicamente ele é muito melhor, ele tem acesso a outras coisas onde ele aprende, muito mais fascinante, né, por exemplo hoje o aluno tem o computador. Já há alunos meus com disquetes, com livros inteiros onde ele, entendeu. quer dizer ele não se dá mais ao trabalho de ler de te, então ele tem às vezes, a propria aula às vezes ele não tem mais aquela paciência de tar sentdo, e ouvindo o professor, aquela atenção, eu sinto hoje o aluno super disperso, ele ta querendo sair dali e fazer outras coisas que... Não é que, é o seguinte , eles tão um pouco, da escola pública é um outro fenômeno eu acho, eles tão um pouco desiludidos com a questão do estudo. Eles questionam um pouco se é a , se vale a pena ou não estudar. E aí tem o seguinte também, tem a questão do trabalho. Então elestêm que trabalhar pra sobreviver, e às vezes eles não têm tempo pra esc. Agora no momento que eles estão na escola Então eu sinto isso, a gente comenta muito isso entre os professores que a gente acaba, olha , é impressionante, que a gente acaba se realizando na esc publica. No aluno da escola publica, entendeu. A nível de troca, de , deles esperarem a gente, com "que bom, vai ter aula, e vai, a gente vai aprender". Entende. Apesar daquilo que eu falei, né, eu acho que alguns deles, né, a evasão é muito grande. Alguns deles, Varios deles começam e não terminam, porque ai tem que trabalhar, ou mora longe da esc não consegue vaga numa esc mais proxima, mas quando ta em sala de aula ele rende muito mais. E o menino da esc part teria tudo pra, eu trabalho num colégio, né, no Santo inácio que é considerado um colégio de elite intelectual também. Então a prontidão deles assim no sent de em termos de material de eles fazem as tarefas , mas eu sinto assim não ha mais aquele prazer aquela, que eu cheguei a pegar, mesmo com esses 16 talvez anos, são poucos, mas eu, cheguei a pegar um aluno mais é, mais compromissado, entendeu. Ele hoje ele diz que, "a minha professora particular me explica depois". tem muito isso. entendeu. o professor part passou a ser pra ele sabe essa coisa, eu não preciso prestar atenç em sala, na aula, porque depois ela me explica. Então fica assim um pouco dificil, a gente ta...	Olha, um texto assim, a gente faz uma leitura geral a turma toda lendo. Uma pessoa lê em voz alta, os outros acompanham. Aí a gente já começa a trabalhar desde aí, dessa primeira etapa. Aí a questão da entonação, o respeito á pontuação do texto. Da leitura em voz alta, até para mostrar a expressividade saber ler, mesmo, o saber ler não é ler as palavras, é ler um texto com sua pontuação, com as suas entonações, com... e aí a primeira coisa é o vocabulário. Aí a gente trabalha o vocabulário, o que que tem nesse texto que você não compreende, quais as palavras que a gente vai trabalhar aquele vocabulário contextualizado. Não é como na nossa época, na minha época, que era assim: dê o sinônimo, aí te davam uma lista de sinônimos para você, mostrar não, o sinônimo no texto, que há uma variação disso, então a gente trabalha o vocabulário, depois do vocabulário vai para a compreensão e interpretação, a compreensão é o que está escrito, é o lido, o que eles entenderam do texto, a interpretação é o que não está escrito, o que há por traz. Feito esse trabalho, que isso demora assim Ás vezes eu proponho algumas questões, quando acaba de ler, A gente fala um pouco do texto, debate um pouco o texto, depois vai para formalizar, aí por escrito, o vocabulário, as questões de compreensão e interpretação. Então depois que trabalhou o texto bastante, aí a gente vai para a parte gramatical. Então toda a gramática que foi trabalhada com eles até então, sistematizada. Aí a gente vai para este texto, lido, e trabalha a gramática nesse texto.Há textos que são mais ricos em estruturas sintáticas, outros textos mais ricos em a questão dos verbos, das classes gramaticais, aí eu já tenho a priori uma história do texto que... trabalho com eles, e aí chega até a avaliação deles é por aí também, né a prova deles é sempre assim com um texto, tudo a partir de um texto.Hoje eu faço bastante a partir do texto. É uma coisa mais objetiva, você tem que contextualizar tudo.... até a gramática, que é uma parte mais árida, que quando ela é dada ela é ensinada. Ela é mais, ela é recebida com maior resistência, depois você joga num texto para que ele possa perceber que aquilo ali é real, né, que aquilo ali é uma manifestação mesmo da língua, então ele compreende melhor, ele percebe a importância porque o texto está ali com tudo a que você fez referência, antes da gramática, quando você trabalha só com pequenas unidades, com frases, Corre o risco dele não perceber isso, toda essa importância, realmente, e uma coisa interessante é trabalhar isso também no próprio texto dele. e aí eu faço uma coisa assim, que eu costumo fazer, que eu aprendi que eu percebi, é com o próprio, analisar o próprio texto do aluno, então eu costumo assim. quando eu estou corrigindo, as redações, quando eu vejo algo interessante, um erro interessante aí eu copio, e depois jogo para a turma para eles perceberem, então eu costumo colocar no quadro e vamos analisar alguns trechos, eu pego vários trechos. É engraçado, porque eles identificam né, "ah, esse é meu, não sei que". E aí eles vão trabalhar aqueles erros. o que não está claro aqui, é a organização de pensamento, porque que tá truncado, até a questão gramatical, a questão de ortografia, de acentuação, de... eu trabalho no início um pouco, a técnica da redação por exemplo quando é uma série, sétima, oitava série, eu trabalho com dissertação na série. Eu tenho uma quinta série no município, eu trabalho com narração, então de início eu mostro para eles como é que é, seria uma aula teórica, aspectos que a gente deve considerar numa narração, ou numa dissertação. Eles copiam, eles têm registrado no caderno, e aí depois a gente vai praticando. Então eu costumo fazer o seguinte ás vezes levo o texto também, p'ra redação, para aula de redação. Então varia, uma vez uma aula teórica, outra aula, um texto para eles analizarem, e uma terceira aula a produção deles. Aí numa quarta aula talvez uma outra produção porque a produção anterior ficou.... Aí eu vou jogando isso, numa outra eu levo os textos deles para analizarem.

Concepção de trabalho
o ensino de Língua Portuguêsa, quer dizer a cadeira de português, eu divido em algumas frentes. Então distribuo esses tempos redação, livros, leitura extra-classe, né, e a própria sistematização gramatical e estudo de texto. Agora isso não é uma coisa rígida, eu não separo assim tantas aulas por semana para textos, tantas para redação. Eu trabalho de acordo com a necessidade, mas é sempre pensando nessas quatro frentes. Às vezes a turma precisa de um trabalho maior, de texto então naquela semana eu faço dois estudos de texto, numa outra eu não faço texto, a redação é a única que eu sistematicamente é uma aula por semana, isso eu sempre faço. Um texto por semana, ou produzem ou trabalham assim em análise crítica de um texto, uma aula teórica de redação, de técnica de redação, mas é nos três lugares, nas três escolas onde eu trabalho um dos tempos é de redação, a sistematização gramatical e o texto, e o estudo de texto ela é trabalhada de acordo com o pique da turma, a necessidade da turma. A leitura, a compreensão, a interpretação e a gramática no texto. Porque eu acho que é a partir daí que ele pode ler melhor, escrever melhor, e estando em contato com produção de outras pessoas. de autores clássicos, mais, autores contemporâneos, textos jornalísticos. Se ele tiver uma boa leitura, aí vai acontecer, porque eu não acredito, não adianta você só mandar produzir, produzir, produzir... e ele está repetindo sempre. Então eu acho que ele precisa conhecer outras produções, ver como é que as pessoas escrevem, ver como é importante ter uma estrutura de pensamento, um texto claro para eles produzirem seus próprios textos. Eu privilegio o texto, do outro, né, e todo o trabalho é em cima do texto, até a própria gramática, sempre contextualizada.

Arlene

História de aluno	Concepção de aluno	Concepção de trabalho	Atividades desenvolvidas
Eu sempre estudei em escola pública, nunca passei para uma escola particular. Eu fiz concurso para entrar no ginásio, fiz concurso para entrar no Normal, fiz concurso para entrar na Universidade Federal, e vim de uma escola, escolinha no Méier, na esquina da minha casa. Eu atravessava e estava dentro da escola. Eu vivia mais tempo dentro da escola... Festa de São João, a comunidade toda participava, todo mundo trabalhava com uma vontade danada. A minha mãe, eu sou vamos dizer assim, minha avó foi diretora dessa escola, minha mãe foi professora dessa escola, e eu nasci dentro dessa escola. Eu mamava no porão dessa escola, dentro de uma família cercada de professores, a irmã de minha mãe, tenho um tio também que foi professor, então eu estou generalizando, entendeu, professoras e professores, que naquela época você até tinha alguns homens, hoje você tem também, né, que escolhiam o... magistério. Minha mãe foi só professora e chegou a diretora, diretora,	Porque um aluno de Estado é diferente de um aluno da rede particular, completamente. A expectativa dele é uma, a perspectiva que ele tem pela frente é reduzida, ele não tem muito pela frente, ele sabe que ele está atrás, "ele" tem essa visão, embora a gente tire um pouco essa coisa, mas ele sabe que está atrás, por causa das greves, enfim, muitos vêm do primeiro grau e vêm de escolas... Eu tenho alunos que moram em Nilópolis estudam no Centro da cidade sabe, é complicado isso. Embora a escola tenha uma carga riquíssima, os alunos aqui meio dia e meia e saem cinco e quarenta, seis e quarenta, seis e meia, quer dizer eles têm seis horas de aula por dia, eles têm seis tempos os alunos da tarde. Quer dizer, agora, que há diferenças, há. Eu já peguei escolas em que eu trabalhava dando dois tempos em cada turma, por falta de professor. Aí você não pode fazer um trabalho sério, não	No Estado eu faço o seguinte, nós fazemos adaptação do currículo. Na verdade a gente dá para o segundo grau aquilo que o aluno precisam fazer. Então nós fazemos uma adaptação mais ou menos como no Português instrumental. Porque é o material que a gente dispõe. é tudo muito adaptado porque o aluno	Trabalhamos muito texto no primeiro momento do segundo grau, quer dizer, logo que o aluno chega no segundo grau. Aquela diferença entre texto... tanto para a língua quanto para literatura isso funciona, texto literário e texto não literário, quer dizer, ele perceber qual é a relação da língua Portuguêsa e a literatura com as outras matérias. Então a gente põe ali textos de física do livro. Vamos abrir o texto Então a gente compara a forma, e eu levo até livros para a escola, pego na biblioteca. Nós temos uma biblioteca muito boa na escola. Então comparamos e valorizamos muito no primeiro momento o texto, a produção do texto, a leitura e a interpretação desse texto literário, para depois trabalhar as funções da linguagem, aí nós trabalhamos assim. Por exemplo ao invés de fazer só redações de temas, ou para ele saber, porque se você também não levar algumas Então todos os dias eles são obrigados a falar de algum Tanto nacional como internacional. Nos quinze primeiros minutos da aula eu faço isso, uma troca de conhecimentos. Eu já nem preciso dizer, alguém quer falar? "Puxa professora, a senhora viu o que aconteceu?" Aí alguém pergunta " alguém sabe qual é a URV de hoje?" A gente

		precisa realmente. o que ele precisa para o seu dia a dia mesmo. Para que ele se torne um crítico mesmo Por que nos quinze minutos iniciais da aula eu faço isso? Para quem não lê jornal, não sabe de nada, pelo menos tenha conhecimento do que está acontecendo por aí. aí sim, a gente dá aquela outra parte que é o que eles precisam saber, eles precisam muito	tem um lugarzinho que a gente dá, Informe Econômico. Nós fizemos isso, então já tem um menino de uma Trabalho redação. Agora, eu começo a trabalhar com eles a construção do paragráfo, isso quando é primeiro ano. Na segunda série não, já passo por essa etapa, mas na primeira série a gente trabalha as partes que compõem o texto, e trabalha muito essa coisa da linguagem referencial e como fazer um ofício, como se dirigir a um... para pedir um documento no seu trabalho, enfim disso, da redação Pedimos a eles que mandem, façam uma carta para um parente que não vêem há muito tempo, mostramos o que é um aerograma, pegamos um formulário do telegrama, quando o telegrama é urgente, porque tem que ser diferente, formulário é diferente, muitos nem sabiam disso, porque paga mais, porque paga menos e fazemos uma visita ao correio mais próximo da escola, o turno da noite eu nem sei se pode fazer isso, porque normalmente quando eles entram os correios já estão fechados, então fica mais difícil.

A Linguagem na Docência: crenças e realidade na formação de professores

Nora Ney Santos Barcelos - UFU-MG
Alberto Villani - IF.USP-SP

I- Introdução

Existe uma crença de que o professor transmite e o aluno aprende. Até a década de 70 esta crença se apoiava no modelo de ensino chamado tradicional-diretivo e apesar da existência de novas teorias pedagógicas que apontam para um modelo interacionista, o referido modelo continua até os dias de hoje. Mesmo com todas as contribuições didático- pedagógicas de Piaget e Vygotsky, este modelo mais participativo parece ainda não conseguir alcançar o processo da aprendizagem, pois sempre há interferência de algo na relação entre professor e aluno provocando um mal-entendido, mesmo quando o objeto de ensino é tão preciso quanto uma concepção científica.

Diante disso, um dos objetivos de uma disciplina pedagógica, Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas, oferecida no primeiro semestre de 1999 para trinta e dois alunos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, foi possibilitar aos licenciandos a discussão sobre a questão da Linguagem na Docência e o entendimento do alcance da Linguagem no processo do Ensino e da Aprendizagem, para investigar qual era a compreensão que eles tinham em relação ao papel da Linguagem neste processo e quais seriam as explicações para os frequentes mal-entendidos entre professor e aluno.

A estratégia de ensino utilizada pela professora foi pedir a um grupo de alunos que planejasse uma aula e, em seguida, dois deles ministrassem, consecutivamente, esta mesma aula para os colegas, sem orientação da mesma. Esta proposta levou um grupo de trabalho a planejar uma aula sobre conteúdos de geometria. A partir da descrição do tipo e da posição das figuras geométricas: retângulo, triângulos isósceles, equilátero e retângulo, trapézio, e círculo, os colegas, simulando alunos de 8ª série, deveriam reproduzir em desenho um objeto desconhecido por eles: um foguete. O referido grupo de trabalho esperava que os alunos, já ao final da primeira aula, chegassem ao objeto idealizado. Essa experiência de ensino associada à pesquisa constituiu, portanto, de uma reflexão sobre os eventos ocorridos durante essas duas aulas.

II- Resultados e Análise

A primeira aula, ministrada pela licencianda-professora AL, durou 11 minutos e a segunda ministrada logo em seguida pelo licenciando-professor A 10 minutos. Apesar de a simplicidade aparente do objeto a ser comunicado pela Linguagem oral e do esforço didático-pedagógico dos "professores" e dos alunos, somente quatro de vinte e seis alunos, conseguiram aproximar-se do objeto idealizado, ao final da segunda aula. O resultado surpreendeu profundamente, tanto os "licenciandos-professores", cujas explicações para o ocorrido se orientavam para a falta de clareza e de atenção dos alunos, bem como para a omissão de informações; quanto a professora da disciplina que apesar de acreditar na existência de outras explicações além das pedagógicas: o fato da

Linguagem não poder ser considerada um mero instrumento de Comunicação, visto que ela própria não comunica as intenções do sujeito, acreditava que os licenciandos, membros deste grupo, tinham compreendido sua proposta desde o início, apesar de eles dizerem: “Não estamos entendendo o que você está querendo”. Até o momento da análise final das aulas não havia sido cogitado por todos aqueles que faziam parte desta disciplina que o mal-entendido é a situação básica da comunicação.

Para melhor compreensão do que ocorreu durante as duas aulas, primeiro iremos apontar os aspectos observados e analisados pelo próprio grupo de trabalho responsável pelas mesmas e, em seguida, pelos colegas representados em cinco grupos e, finalmente, serão apresentados recortes das duas aulas para mostrar algumas das situações que emergiram para ilustrar em que medida está presente a crença no poder da fala, referido desde o início deste trabalho e como a Linguagem não consegue comunicar os significados entre os interlocutores.

Análise das aulas sobre figuras geométricas feita pelo Grupo de Trabalho responsável pelas, visando a reflexão a respeito da Linguagem na Docência, no curso de Ciências Biológicas - UFU.

1ª Aula:

“Dos 26 alunos, apenas 16 entregaram os seus desenhos e, destes, somente 2 apresentaram semelhança com o desenho planejado: um foguete. Existe diferença no jeito de explicar de cada professor e diferença no entendimento dos alunos. Faltou falar sobre a posição do retângulo e domínio de conteúdo. As explicações foram confusas, sem uma linha de raciocínio, e, ainda, houve omissão de alguns dados essenciais. Faltou interação da professora”.

2ª Aula:

“Dos 26 alunos, apenas 16 entregaram seus desenhos e, destes, apenas 4 apresentaram semelhanças com o desenho planejado: um foguete. O objetivo da aula ficou claro e os alunos conseguiram pensar e raciocinar. O professor organizou melhor as idéias, foi mais interativo e preocupado com a aprendizagem, e não somente com a exposição. Observamos que houve por parte dos alunos reclamações, risos, atenção, espanto, falta de atenção e questionamento. Esperávamos que ao final das aulas, a maioria dos alunos fizesse o desenho o mais semelhante possível do planejado, porém, isto não ocorreu”.

Análise das aulas sobre Figuras geométricas feita pelos colegas licenciandos, para fins de reflexão a respeito da Linguagem na docência no curso Ciências Biológicas - UFU.

Aspectos não considerados	G1	G2	**G3**	**G4**	**G5**
Conhecimento prévio	X		X		
Posição e medida das figuras	X				X
Clareza e objetividade da Linguagem	X	X	X	X	X
Uso de roteiro pelos "professores"	X				
Domínio do conteúdo		X	X	X	
Interação entre os "professores e alunos"		X	X		X
Esclarecimento da meta da aula			X		
Afetividade, confiança e credibilidade			X		

G4- "Com essas aulas, ficou claro para nós que a Linguagem influencia diretamente no processo Ensino/Aprendizagem".

G5- "O segundo Professor foi mais cuidadoso e interagiu muito mais com os alunos. Apesar do resultado alcançado: 2 desenhos na 1º aula e 4 na 2º entendemos que no início da aula deveria ter sido falado que desenho seria formado. Ficaria mais fácil".

Transcrição de algumas situações das aulas sobre sobre figuras geométricas, visando a construção de um objeto-foguete para fins de reflexão a respeito da Linguagem na Docência no Curso Ciências Biológicas - UFU.

1ª Aula :Professora- AL

P- "O que eu quero. Vou estar explicando. Gente, silêncio!. Eu vou explicando uma figura. Eu quero... que a ... na medida que eu explicar vocês vão desenhando no papel."
P- "Imaginem um retângulo, aí vou falando e vocês vão entendendo."
P-"Gente, tem um retângulo. Em cima, vocês vão desenhar um triângulo equilátero. Abaixo do retângulo, vocês vão desenhar um prisma. Um prisma não, um trapézio." (Conversa)
A-"Você não tinha falado triângulo equilátero?" (Tumulto)
P- "Pronto gente? Então, vou repetir para vocês entenderem. Vou fazer até uma mudança para ficar mais fácil.
Resultado: 2 desenhos-foguete

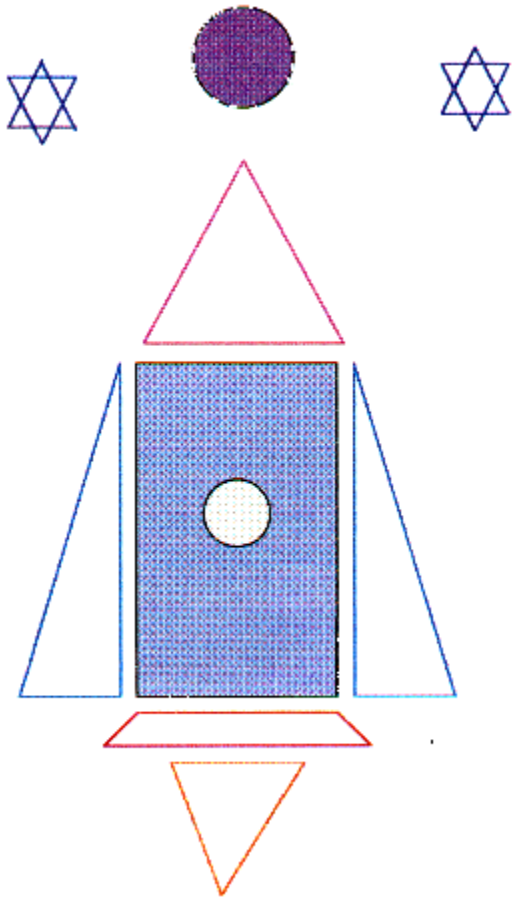
2ª Aula: Professor- A

P- " Na base maior do retângulo vocês vão desenhar , de cada lado, um triângulo reto voltado para a base menor do trapézio".(...)
P- "Aproximadamente a 2-3 cm da base menor do triângulo equilátero, vocês vão fazer um círculo".

A- " Triângulo equilátero não tem base menor".
P- "Da base menor do retângulo".
A- "Ah, dentro do retângulo?"
P- "Não, do lado de fora, (...)
A- "Não estou entendendo nada." (Muita conversa)
Resultado: 4 desenhos – foguete

.

Objeto idealizado – objeto de comunicação – Foguete



Objetos produzidos por três alunos- licenciandos, representados por A os da 1ª aula e por B os da 2ª aula, de cada aluno.

8A

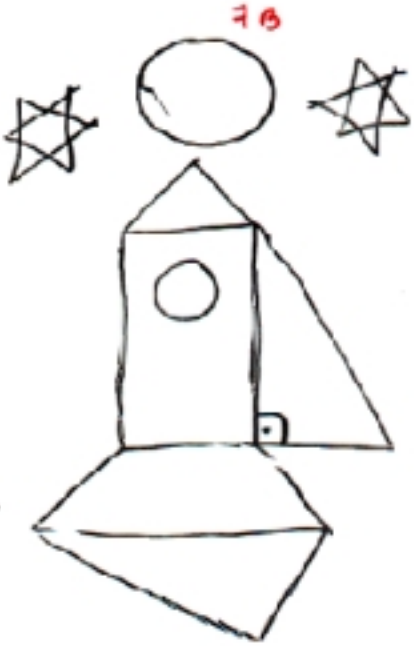
8B

16.A

16B

7A

7B



III- Considerações finais

Os licenciandos participantes desta atividade de ensino-pesquisa apesar de acreditarem que a Linguagem e o entendimento têm caráter pessoal não conseguem explicar o que está subjacente a esta singularidade e, consequentemente, também não conseguem esclarecer os motivos além dos pedagógicos, que justifiquem a grande diferença entre a expectativa deles e o resultado final: 4 desenhos semelhantes ao idealizado, 12 tentativas e 10 desistências desde a primeira aula.

Evidências indicam que estes licenciandos incluem em suas explicações, e não na prática docente, aspectos pedagógicos de uma abordagem construtivista e negam o empirismo e inatismo na medida em que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e a interação entre professor e aluno. Um aspecto não observado na fala deles refere-se às relações sociais amplamente defendidas por Vygotsky. Em outras palavras, a Linguagem depende da **Significação**-sentido, aquilo que é construído através da exploração das inter relações entre idéias, palavras, materiais e ações e do **Significante**-Signo, aquilo que se produz na relação com o outro, através da voz e do discurso-encadeamento de palavra. No presente trabalho, o Signo-significante corresponde à imagem acústica que se constitui das palavras, da fala sobre as figuras geométricas. O **Significado** é a imagem mental, sentido, conceito, idéia que cada sujeito atribui a um determinado objeto, ou seja, a impressão psíquica que o sujeito tem sobre este objeto. Segundo Saussure apud Blikstein "O ponto de vista cria o objeto referente através da percepção/cognição de Greimas e Interpretação de Coseriu". Além disso, é importante situar aqui outras contribuições de Vygotsky como a natureza multifuncional da Linguagem, ou seja, ela exige conhecimento suficiente de seus interlocutores sobre o assunto para possibiltar a fala abreviada, demanda que o falante possa ver o ouvinte, suas expressões faciais, seus gestos e ouvir o tom de sua voz. Fora isso, deve-se considerar que a transição do pensamento para a fala não é fácil. É como "uma nuvem que descarrega uma chuva de palavras" - e que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado das palavras.

Várias áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Linguística e a Semiologia têm se empenhado em esclarecer o papel da Linguagem no processo do Ensino e da Aprendizagem, trabalhando com a significação das palavras, e com as relações entre as palavras e as coisas, enfim, com a Linguagem, o pensamento e a conduta. Porém, algo ainda está faltando para explicar o frequente mal-entendido na sala de aula, o que pode ser representado por frases do tipo: "Não estou entendendo". "Eu ensinei mas você não aprendeu". "Não era isso que eu queria dizer". "Falei mais do que eu queria". Enfim, não percebemos o efeito de nossas palavras.

Propomos buscar na Psicanálise, na vertente lacaniana, elementos possíveis que possam auxiliar os educadores na diminuição do malogro da comunicação na sala de aula, reconhecendo a impossibilidade de se chegar a um entendimento pleno em virtude da subjetividade. Para introduzir esta nova visão da Linguagem e da fala, a professora, após a coleta de dados, discutiu com seus alunos algumas teorias na perspectiva lacaniana segundo Mrech.

Para Lacan, o professor não é concreto e, nem mediador como Vygotsky e Wallon acreditavam. Mediação é simbólica. A palavra é do sujeito e dita pelo Eu. "Linguagem, antes de significar alguma coisa, significa para alguém. Pelo simples fato de estar

presente e escutar, esse homem que fala dirige-se a ele, e, já que ele impõe a seu discurso não querer dizer nada, resta a esse homem querer lhe dizer. O que ele diz, com efeito, pode não ter nenhum sentido, mas o que ele lhe diz contém sentido". Lacan critica o modelo tradicional de Linguagem como forma de comunicação. A Linguagem é um instrumento do pensamento e não da comunicação. Ao mesmo tempo que exprime o pensamento, age como estruturadora do mesmo.

Quem fala é o Eu. Porém, o significante está no sujeito, que é o inconsciente, o qual não introduz a compreensão entre os sujeitos, mas o mal-entendido, pois os referenciais entre os sujeitos são distintos. O inconsciente estruturado como Linguagem possibilita a constituição do sujeito. A gênese deste diz respeito ao modo como ele foi tecido através da Linguagem e das relações familiares. Portanto, o sujeito estrutura o Saber a partir das relações sociais iniciadas no circuito familiar. O inconsciente se constitui a partir do efeito da fala sobre o sujeito, portanto é estruturado pela Linguagem. Vygotsky denominou isto de função planejadora da palavra. Para Lacan, há sempre a cadeia de significantes de cada sujeito e um fosso entre os interlocutores, um fosso que a significação comum não consegue abarcar. Existe algo que tece através das palavras, entre elas e além delas. Há sempre um ponto onde o discurso pára ou se interrompe. Neste momento, há também algo que as palavras não conseguem tecer. Ao final Lacan diz: "o significante vaza, o sentido vaza". A Linguagem não consegue expressar o sujeito. A Linguagem delineia apenas os "furos". Sempre falamos meias- verdades. A Linguagem não consegue se expressar inteira. É ambígua, dúbia. Chega ao sujeito por vários caminhos e, ao instituir palavras, leva a processo de construção, que é algo indireto, cuja elaboração é subjetiva. Afinal, o Saber é elaboração subjetiva.

Na educação existe a crença de que as palavras expressas pelo professor e pelo aluno são verdadeiras, entretanto, muitas vezes eles sequer percebem o que falam. Ambos têm problemas na transmissão. Eles não são concretos no discurso. Apenas ocupam lugares neste. Quando o professor pensa que tem a melhor resposta, ele impede o aluno de falar a sua. As palavras levam à diferença, daí a compreensão ser diferente. O professor continua num modelo telepático de comunicação, quando, o *real* está em outro lugar, ele somente pode ser percebido em um dado momento através do *imaginário* e do *simbólico.*

É importante ainda ressaltar que a Linguagem utilizada no sentido geral abarca a gestual e a oral-fala e, esta, ao instituir palavras, leva ao processo de construção, que é algo indireto. O professor, no momento da transmissão do conhecimento, acha que o aluno compreendeu o que ele 'ensinou'. Um logro, pois o Saber é da ordem da escrita, do Signo. Entendendo por Signo o que circula entre falante e ouvinte no circuito da fala, ligando um conceito à uma imagem acústica, ou seja, ligando um significado (sentido, estrutura mental-pensamento) a um significante (a palavra-material). A imagem acústica de um Signo-palavra não é a palavra falada ou o som material, mas sim a impressão psíquica deste som.

O professor na verdade não ensina para o aluno. Ele ensina para si mesmo, pois sua fala é egocêntrica. O aluno é para o professor apenas aquilo que este consegue captar daquele. A fala cria a relação entre eles somente quando o professor se desloca do que pensa, de suas significações prévias e atinge, assim, o pensamento do aluno. Para finalizar este trabalho, a professora registraria em seu Diário a sua necessidade de buscar em outras experiência de ensino elementos que possam intercruzar com teorias

desta natureza, no sentido de provocar permanentes reconstrucões no seu próprio esquema sobre o papel da fala e da Linguagem em geral no processo de formação de professores. Ensinar constitui um ato pedagógico que pressupõe a busca e a criação de situações que levem em conta todos os pressupostos plausíveis para minimizar o mal-entendido, o desencontro estabelecido entre educadores e alunos. E, aqui, torna-se imprescindível refletir sobre esta frase de Bachelard "Primeiro o meu devaneio, depois a minha percepção, em seguida a minha representação, e, enfim, a minha retificação do meu esquema,(...) podemos sempre desafiar o esquema e negar o referente fabricado pela nossa percepção. O referente, objetos ou coisas ou a realidade fabricada finge ser o Real, ela é batizada pelo estereótipo da percepção, através dos óculos sociais".

IV- Bibliografia

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou A fabricação da Realidade**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

KUPFER, M.Cristina. **Afetividade e cognição:** uma dicotomia em discussão. São Paulo: Scipione,1989.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

VILLANI, Alberto. **Psicanálise e Educação:** Tarefas intrigantes (enviado para publicação)

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. São Paulo:Martins Fontes, 1989.

EM BUSCA DO PROFESSOR LEITOR

Tania Maria Ecard
(Universidade Federal Fluminense)

É inegável que, em nossa sociedade, a prática da leitura ocupa um lugar de importância fundamental, tanto para a preservação, quanto para a produção e socialização da leitura. No entanto, em decorrência de sua presença maciça em nossas atividades rotineiras, a leitura vai se naturalizando e, com isso, ficando despercebida em função de sua prática. O seu lugar social é mantido, porém sua prática empobrecida.

A leitura é tema de debates, congressos, seminários e cursos avulsos para professores e "agentes de leitura". Mas, afinal, qual o lugar que ela ocupa na escola? Mais especificamente, qual o espaço que ela ocupa na vida do professor? Quem é esse sujeito que habilita leitores para exercerem a cidadania aqui fora? É ele um leitor? Que leitor? O que é ser leitor?

Essas questões mobilizaram nossas ações para desenvolver um trabalho de pesquisa junto ao professor da escola fundamental, não só para conhecer seu discurso e sua prática em leitura com os alunos, mas para conhecê-lo enquanto leitor.

O trabalho a ser apresentado relata, a partir de uma pesquisa-ação realizada com os professores da escola básica da rede estadual, do município de Niterói/RJ, o ambiente encontrado, as condições de trabalho, a leitura praticada e discutida e as ações que estão sendo desenvolvidas no ano de l999.

Ao privilegiarmos esse tipo de pesquisa, pretendíamos realizar um trabalho de parceria com professores da escola básica, baseado no pressuposto de que, sendo a leitura um processo de produção histórico-cultural contínuo, tal como adotam Chartier e Certeau, necessário se faz um trabalho coletivo ao se pensar sua prática.

Dessa forma, estabelecemos uma parceria com uma escola pública estadual de periferia que atua desde a educação infantil até o curso de formação de professores, em nível de ensino médio, e ao longo de dois anos, organizamos oficinas dirigidas aos demais professores da rede, encontro com escritores, seminários.

Toda ação foi planejada, realizada e avaliada com os professores parceiros que sugeriam os temas, ajudavam na busca de textos e sugeriam nomes para serem ouvidos. Paralelamente, eram feitas observações na escola base, entrevistávamos

professores e alunos. Os dados coletados eram levados ao grupo e analisados. Ao final do processo, construímos uma agenda de ações para serem realizadas no ano corrente, tanto para a escola quanto para a equipe do projeto.

Para falarmos do sujeito-leitor, é fundamental situar alguns pontos: o lugar da leitura em nossa sociedade, o professor como mediador e formador de leitor, as leituras do professor.

Se considerarmos as representações que se fazem da leitura em nossa sociedade, encontraremos, no mínimo, três situações. Primeiramente, o lugar demarcado pela sociedade, espaço concreto e silenciosamente ocupado pela leitura, e, dois outros lugares, que poderíamos dizer *virtuais*, um produzido pela teoria, e outro apenas existente de forma artificial dentro da escola. É interessante ponderar que essas três fontes de produção, pelo menos, aparentemente, não se comunicam. Ao silêncio da primeira se sobrepõem os discursos teórico e o escolar como monólogos que se respeitam, mas não se misturam.

A sociedade valoriza a leitura enquanto instrumento para acesso aos bens culturais e, portanto, sobrevivência social, e, enquanto sinônimo da própria *cultura*, tal como ela é considerada pelo senso comum- conjunto de saberes eruditos, de informações de difícil acesso- privilégio de uma elite capaz de apropriar-se desse saber. Assim, a leitura concede ao seu usuário um *status* privilegiado.

Sabemos, no entanto, que o lugar que ela ocupa historica e socialmente é bem mais amplo e ultrapassa o senso comum, pois, é uma forma privilegiada de linguagem, em sua acepção mais abrangente, que permite ao homem poder dizer o sentido de outros sentidos.

E como fica o professor, responsável pela formação do leitor na escola, lugar social destinado ao ensino da leitura, diante desse quadro?

Encontramos nosso professor, em escolas públicas estaduais de Niterói/RJ, em condições de trabalho adversas- na periferia, prédios sujos, mal conservados, sem quadro negro decente, mobiliário velho e quebrado pelo tempo e pelo uso, sem material pedagógico básico (papel, apagador, biblioteca) salários defasados, turmas de 40 a 50 alunos em salas onde caberiam 25, correndo de uma escola para outra em busca de sobrevivência.

Nos dois anos de trabalho com esses profissionais (cerca de 200), encontramos um profissional que, apesar do descrédito social, da descrença nas

promessas, luta para contribuir, de alguma forma, com aqueles que dependem da escola pública. Ele quer aprender, trocar experiências e discutir seu fazer pedagógico.

A representação que se faz do professor da escola fundamental hoje, é a de um profissional derrotado, limitado naquele mundo circunscrito da escola e da família, que tem a obrigação de ensinar a criança a ler e a escrever. Para os teóricos, para a *academia,* ele é o profissional incapaz de pensar teoricamente, é alguém que deve cumprir o que está determinado pela teoria, que, por sua vez, está descolada da prática.

E , sendo ele um prático, deve seguir os manuais de ensino oferecidos por autores de livros didáticos, com respostas prontas, diálogos surrealistas já estruturados e fragmentos de textos trabalhados dentro dos padrões estabelecidos pelas editoras. Se foge a esse quadro, é marginalizado por colegas e famílias- afinal, o governo está dizendo na televisão que os livros são bons. Mas, aqueles livros, quando chegam às escolas de periferia e do interior, o ano já está acabando e não são nem aqueles escolhidos pelo professor. Mas, isso é outra história!

Que leitor é esse professor e de que forma ele cumpre seu papel de agente formador de novos leitores?

Reflitamos um pouco sobre a representação que se faz do leitor em nossa sociedade. Se considerarmos os jornais, a televisão, o rádio, as conversas de filas bancos, pontos de ônibus, salas de espera de consultórios médicos, salas de professores, discursos de alguns literatos e estudiosos, podemos afirmar que leitor é aquele que lê muito, sobretudo, livros de literatura (romances, poesias, contos, biografias, *best sellers*, crônicas, ...) e revistas especializadas. Vejamos o que dizem algumas professoras e alunos:

> "*...eu gosto de ler, mas não esses livros da escola. Eu gosto mesmo é de ler os livros de verdade, que minha mãe vai comigo à biblioteca pegar: Contos de Assombração, Polegarzinha, Histórias de Fantasmas... livros de leitor de verdade!"* (aluno da 4ª série)

> *"Leitor é aquele que lê muito, no mínimo dois livros bons, de literatura , por mês."* (professora de alfabetização)

> "*Um bom leitor é aquele que pega bons livros e devora em pouco tempo, mas livro de literatura, de autores sérios."* (professora de 4ª série)

"*Lá em casa só a minha irmã é leitora, porque ela é a única que consegue ler um livro de romance inteirinho."* (aluno da 3ª série)

Nas vozes desses entrevistados e de muitos outros, só são considerados leitores aqueles que lêem livros de literatura. As contradições permeiam discursos de alunos e professores o tempo todo. Ora, o professor diz que leitor é aquele que lê literatura, mas, não usa a literatura em seu trabalho. Então, porque se aprende a ler em textos que não são literários? Um leitor de jornais não é um leitor? Afinal, onde se aprende a ser "leitor de verdade"?

Se o professor está encarregado de ensinar a ler e a formar leitores, o que ele lê e comenta com os alunos, pressupõe-se, esteja incentivando o jovem leitor a desenvolver sua habilidade. Nas entrevistas e encontros com os professores verificamos serem eles leitores nem sempre vorazes como foi citado há pouco, nem sempre aqueles que a "academia" nomeia leitor. Ele tem pouco tempo para as leituras "intelectualizadas", trabalha muito. Mas lê. Lê a leitura que seus professores nos cursos de formação também lêem: livros didáticos, alguns jornais ou revistas, bulas de remédio quando preciso, instruções de uso de produtos, *out-doors*, muitos trabalhos de alunos, redações, provas, exercícios..., ofícios, memorandos e documentos enviados por superiores com orientações de conteúdos, estratégias, avaliações, ordens. Só? NÃO!! Há ainda aquele que lê poesia, contos, romances, teorias e, os **textos** dos cursos que faz para seu aperfeiçoamento profissional. **Textos? Sim.** Mais precisamente, cópias de capítulos de livros que são trabalhados pelos docentes das escolas de formação do magistério, seja em nível de 2º grau, seja em nível superior. O que dizem eles:

"*Eu gosto de ler, mas nem sempre leio aquilo que gosto. Eu prefiro textos que vão me trazer um certo conhecimento para eu lidar com estas crianças. Não me lembro de um autor específico, aliás, agora estou em decadência,... Só tenho lido jornais nos fins de semana e os textos que trago para a sala de aula."* (professora de 2ª série)

"Ah! Eu leio muito! Desde jovem leio tudo o que cai em minhas mãos: romance, conto, história das civilizações, política, jornais, revistas... E trago muitos livros para a sala de aula, já que a biblioteca não fica aberta." (professora de 2ª série)

" *Eu leio jornais nos fins de semana e os documentos que a coordenação passa para a gente ler. No mais, o tempo que tenho livre dedico à preparação das aula. "* (professora de 4ª série)

Também aparece nos discursos dos professores que ele cumpre seu papel da forma como foi preparado, usando os recursos que seu ambiente de trabalho oferece, ou seja, os livros que, às vezes recebe do MEC, os que a escola tem, os da biblioteca quando essa existe, ou muita cópia. Aliás, o professor que trabalha nos cursos de formação também se utiliza de textos copiados de livros. A prática só se repete!

Nessa busca pelo leitor- professor, surge a imagem do profissional preocupado com sua prática, à procura de suportes teóricos que sustentem sua ação, ansioso por ver seus alunos leitores, prontos para viverem. E, nessa procura, ele vai atrás da universidade, participa de cursos, eventos e grupos de estudo. Lê, se transforma e contribui para a formação de novos leitores.

Nas oficinas organizadas pela equipe do projeto, o professor sugeriu leituras, trocou experiências e mostrou-se interessado em estudar os mecanismos do aprendizado da leitura .

E é aí que entra a universidade: o que ela anda fazendo para contribuir com a melhoria da qualidade desse profissional, que está em exercício, além de classificá-lo como um prático, que não ultrapassa os limites do seu fazer pedagógico?

Referências bibliográficas:

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes do fazer.* Petrópolis:Vozes.1994

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel. 1990

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, l987

MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete R. da. *Leituras do Professor.* Campinas: Mercado das Letras: ALB. 1998

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo:Ática.1994

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos filosóficos e psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* São Paulo: Cortez. 1992

O DIÁRIO DE CECÍLIA DE ASSIS BRASIL (1916-1928)

Práticas de leitura de uma moça gaúcha[1]

Maria Helena Camara Bastos
PPGE/Universidade de Passo Fundo
PPGEDU/UFRGS

INTRODUÇÃO

> *"...os pensamentos postos no papel nada mais são que pegadas de um caminhante na areia: vemos o caminho que percorreu, mas para sabermos o que ele viu nesse caminho, precisamos usar nossos próprios olhos."* Schopenhauer[2]

O presente estudo pretende resgatar as práticas de leitura de uma moça _ Cecília de Assis Brasil _ na Primeira República, especialmente no período de 1916-1928, através de seu diário, reunido pelo jornalista Carlos Reverbel.[3]

Cecília nasceu em Washington DC, em 26 de maio de 1899, e faleceu na Granja de Pedras Altas, em 11 de março de 1934, solteira. Era a primogênita do segundo matrimônio de J.F. de Assis Brasil (1857-1938) _ advogado, político, diplomata, poeta e agro-pecuarista.[4]

O *Diário* abrange o período vivido na Granja de Pedras Altas[5], localizada a 30 quilômetros de Pinheiro Machado/RS,[6] onde seu pai mandara construir um castelo com torreões medievais, com 44 cômodos e muitas das mobílias vindas de Paris e Nova York. Entre tantos cômodos, havia uma Biblioteca, com mais de 15 mil volumes. Clássicos em francês, inglês e latim.[7]

Joaquim Francisco de Assis Brasil publica, em 1908, um opúsculo sobre *o que é e o que deve ser Pedras Altas*[8], onde descreve a sua biblioteca _ *de alguns milhares de volumes sobre toda as ordens de conhecimentos e especialmente ciências, artes e*

indústrias agrícolas.[9] Considerando este contexto, as leituras de Cecília são uma experiência privada, não podendo ser considerada uma leitora comum, mas uma moça integrante da elite intelectual da época, que teve tutores alemães, franceses.

Carlos Reverbel apresenta *Cecília* como *diferente da maioria das moças do início do século. Poderia ter desfilado nos salões da aristocracia européia ou norte-americana, mas preferiu viver recolhida em Pedras Altas, produzindo queijo, dando mamadeira a cordeiros guachos, fazendo doce de figo, brincando em pescarias, costurando, fazendo tricô e bordado, mas lendo intensamente, conforme registra em seu diário. Lia poesias em inglês e francês, ouvia Beethoven e óperas, e registrava em seu diário, com peculiar sensibilidade.*[10]

Cecília _ olhos castanhos, feições suaves, mãos delicadas e belo sorriso _ amava a vida do campo. Aos 17 anos, em 24 de outubro de 1916, ela escreve no diário: - *Estive muito tempo parada admirando os lindos touros Devon há pouco chegados. São duas magníficas estampas. Demos umas voltas a pé, de tarde, e as minhas companheiras tentaram convencer-me de que São Paulo ou Paris são melhores que Ibirapuitã. Quando for a esses lugares saberei ao certo, mas por enquanto agarro-me ao meu ideal: a vida do campo. Sou assim, e agora?* [11]

Cecília anotava, em seu diário, a sua vida cotidiana e a de sua família; registrava como repercutiam, na casa paterna, os acontecimentos políticos e os lances revolucionários da época. A partir de dado momento, ela o escrevia com a finalidade prática de informar o pai, freqüentemente ausente de casa, do que se passava com a família e os amigos, com os visitantes e os empregados, com os afazeres e os negócios, com as plantas e os animais.[12]

Segundo Calligaris, o *diário* de Cecilia tanto consiste em anotações no dia-a-dia, sem a ambição de estabelecer ou propor um modelo de vida a ser copiado; como anotações dos fatos, sobretudo os acontecimentos externos, como para se lembrar e lembrar o que aconteceu.[13] Já para Philippe Artières, ao analisar as práticas do *arquivamento do eu*, destaca a intenção autobiográfica, isto é, *arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento*

do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência _ arquivar a própria vida é querer testemunhar, é querer destacar a exemplaridade de sua própria história.[14]

O livro de memórias _ diário _ é uma fonte preciosa para a História[15]. Para Gondra, *nesse gênero narrativo um sujeito fala a sua própria voz, levando o leitor a aceitar como verdadeiro o que ele conta sobre o seu destino. A ênfase recai sobre o universo privado e das experiências particulares fazendo, então, com que a barreira estabelecida entre a esfera da vida pública e da vida privada deixe de ser tão nítida. O leitor é convocado para o lugar de testemunha do que é narrado. Assim, este entendimento acerca do caráter da narrativa autobiográfica potencializa o seu uso como fonte para a pesquisa histórica.* [16] As memórias também enfatizam a importância da vida pública para a valorização e desenvolvimento do indivíduo _ ninguém existe fora da vida pública _, e mostram, ao mesmo tempo, a importância do sujeito individual aumentada à custa do coletivo.*[17]*

O olhar no *Diário* de Cecília é na perspectiva de analisar suas práticas de leitura[18], as quais estão intensamente presentes no seu cotidiano. Através dele, sabemos o que lê, como lê, as impressões que as leituras lhe despertam e a apropriação que faz das mesmas.

Para Darnton *a leitura tem uma história. Mas como recuperá-la?* Sugere procurar leitores nos documentos/arquivos. A seguir, sublinha que os estudos sobre quem lê o quê em diferentes épocas se dividem em dois tipos principais, o macro e o microanalítico [19]. Esse estudo pretende fazer uma abordagem microanálitica, pois se restringe em resgatar as práticas de leitura de uma moça, que registra elementos cognitivos e afetivos de suas práticas de leitura, no período de 1916-1928.

Assim, este estudo se propõe a *inventariar e racionalizar uma prática _ a leitura.*[20] Certeau concebe a leitura como uma ação por meio da qual sujeitos comuns constroem seus significados. Assim, a leitura é uma *apropriação _ trabalhar a história das práticas de leitura conduz a determinar como os leitores-consumidores do escrito puderam aproximar-se, atravessar, invadir, habitar os espaços textuais. (...)A apropriação de um*

leitor não é nunca isolada, nem única, resulta da visão de mundo do leitor/ da sociedade em que está inserido.. [21]

A preocupação em analisar o que lia e como se apropriava, não desconsidera o ato de escrita privada do Diário.[22] Ou seja, estamos analisando as práticas de leitura de Cecília a partir do que registra cotidianamente.

AS LEITURAS DE CECÍLIA

> *Pois o desejo de ler, como todos os outros desejos que distraem nossas almas infelizes, é capaz de análise.* Virginia Woolf[23]

Cecília tem o hábito de escrever o seu diário à noite, como registra no dia 31 de julho de 1928: *Estou tão cansada, quando chega a noite, que preciso encher-me de coragem para não ir para cama antes de escrever o Diário.* Como um escrito privado _ íntimo_ o diário era mantido muito bem guardado, despertando curiosidade dos membros da família, como ela o registra em 27 de outubro de 1916 _ *Encontrei a Bá e a Dina revistando a private drawer da minha desk. Fiquei furiosa, mas não disse nada. Por que não deixam as minhas coisas em paz?*

Ao longo do seu diário, constata-se que a leitura fazia parte do seu cotidiano, intensamente. Como podemos ver no registro que faz no dia 23 de outubro de 1916 _ *devorei um livro inteiro de Rudayard Kipling, muito lindo, chamado The that failed. É pena ser tão triste a vida do herói.*

Leitora voraz, lia de tudo _ romances, história, geografia, agricultura e pecuária. Em um dos seus relatos, assinala que *por muito tempo estudei história natural no escritório do Papai; li um livro sobre cobras, de Vital Brasil.* Em 10 de julho de 1927 comenta _ *Conclui de ler a História da Missão dos Capuchinhos na Ilha do Maranhão. Cheguei ao fim com o mesmo interesse. Senti quando se acabou... o remédio é reler. Se algum dia o Papai puder mesmo me levar à Europa, quero ir ao Convento dos Capuchinhos, em Paris, para ver o lugar onde foram sepultados os primeiros brasileiros que atravessaram o Atlântico. Chamavam-se eles Carupira, Patuá e Manen e viajaram para a França, em companhia do Padre Claude D'Abbeville, em 1612.* Em 22 de janeiro de 1918 registra _ *li um pedaço do grande livro geográfico do Reclus, sobre o Brasil.*

Lia também as obras políticas escritas por seu pai. Em 2 de janeiro de 1923 registra _ *Estou lendo com vagar a Democracia Representativa, do Papai, escrita em linguagem tão límpida que as questões mais abstrusas, como o voto e o modo de votar, tornam-se compreensíveis aos leitores mais humildes.*[24]

Mesmo com livre acesso à biblioteca paterna, havia o controle do que podia ler. Por exemplo, em 21 de maio de 1918, assinala no diário _ *Estive na Biblioteca, escolhendo alguns livros para ler, a começar pelo Missionary Travels*[25], *de Livingstone*[26]. *Também retirei Esaú e Jacó, de Machado de Assis, mas quando fui pedir licença à mamãe para lê-lo, não me foi concedida.* Por que essa obra de Machado de Assis foi considerada perigosa para uma moça em 1918? Como pertencente a uma família católica, pode ser decorrente da censura da Igreja às leituras femininas.[27]

As leituras são realizadas em diferentes ambientes familiares _ na varanda da casa, na biblioteca, no escritório paterno, no campo durante piqueniques. Em 22 de dezembro de 1916, registra que estava *mateando e lendo Jack, um livro de Daudet.*[28] As dificuldades para ler também são anotadas _ *A luz tem andado tão má que não se pode ler nem costurar à noite. Maninha fez grande limpeza nos lampiões.*

O que lia Cecília? O que mais registra são clássicos da literatura, romances, poesias, livros de aventura. Especialmente literatura estrangeira, tais como:

Rudayard Kipling[29] _ *Acabei de ler Capitains Courageous; The Jungle Book*[30]; *Days Work* (de 7 a 10.01.1917);

Edgar A. Poe [31] _ *Li algumas Tales de E. Poe. Como é que esse homem podia imaginar tantos horrores?* (31.10.1916);

Vitor Hugo[32] _ *Li muitos poemas de Vitor Hugo* (30.12.1916); *Terminei de ler Notre Dame de Paris* (25.04.1918);

Camões _ *Li Camões: "Da determinação que tens tomada. Não tornes por detrás, pois é fraqueza/ Desistir-se da cousa começada"* (16.01.1918); Shakespeare _ *Comecei a ler*

Macbeth, de Shakespeare: "Come what come day/ Time Nd hour runs through the roughest day"(21.01.1918);

Lamartine _*Sentei-me nas escadas com Papai, depois do jantar. Ficamos olhando o céu, que os raios rasgavam em todas as direções, e ouvindo a trovoada ao longe. Lembrei-me de um poema de Lamartine: Jeovah* (24.01.1918), _ *Estou lendo Graziella, de Lamartine. (...) "La preuve que la liberté est l'idéal divin de l'homme, c'est qu'elle est le premier rêve de la jeunesse" _ Lamartine* (7.05.1918);

Paul Bouguet _ *Le sens de la mort, de Paul Bourget* (5.03.1918);

Flaubert _ *Li ultimamente Un coeur simple, de Flaubert e L'Homme Qui rit, de V. H. Estou lendo agora Notre Dame de Paris*[33] (23.04.1918)*;*

Charlotte Bronte _ *Reli Jane Eyre.* (11.01.1923);

Materlink _ *Passei o dia lendo L'Oiseau Bleu, de Materlink* (1°.08.1925); Assis Chateaubriand _ *Li o livro de Assis Chateaubriand, chamado Terra Desumana. Foi escrito em Campos do Jordão. É uma análise desapaixonada do governo do Bernardes, feita com lógica irrespondível e com o talento que é só dele Chateaubriand*(24.12.1926);

Winston Churchill _ *Conclui a leitura de Winston Churchil, um dos meus autores prediletos. Chama-se The Inside of the cup. É uma interpretação moderna da religião-cristã, simplificada e mais honesta*(4.02.1928);

Albert du Bois _ *Acabei de ler um romance de Albert de Bois (Le dernier vol de l'alouette). São as memórias do grego Saphos Melambris, de passagem pelo pequeno burgo dos parisienses, que naquele tempo se chamava Lutèce e ficava au coeur de la Belgique* (3.09.1928).

Poucos são os registros de autores nacionais. Aparecem breves referências a Sílvio Romero, Amaro Juvenal, Assis Chateaubriand, Capistrano de Abreu.

O que comenta de suas leituras? Ora faz alguns comentários breves, descrições sintéticas do que leu, ora algumas observações mais reflexivas. Por exemplo, em 30 de abril de 1928 relata _ *Li Le Premier amour de napoléon, uma história agradável, mas não acredito que seja história.* Em 18 de setembro de 1928 compara a leitura que realiza com o momento histórico do país _ *Comecei a ler The Crossing, de Winston Churchill, um romance histórico como eu gosto. Passa-se na época em que a Luisiana era francesa e Napoleão teve a idéia de emigrar para a América. Nesse livro figura um homem, com o qual eu gostava de comparar o general Prestes. Moço, bravo, com uma tenacidade de*

ferro e o gênio de conduzir homens, o coronel Clark atravessou rios, florestas e montanhas e, à frente de um exército esfarrapado e faminto, conquistou grandes vitórias. Chega, porém, um ponto em que termina a analogia. O coronel Clark, ferido pela ingratidão humana, tornou-se um ressentido, passando, mesmo, a conspirar ao lado dos traidores de sua terra; deu para beber, enfim, deixou-se vencer como qualquer homem fraco.

Como leitora voraz também comenta a satisfação pessoal em ler: _ *Sempre que chove ou estou triste, gosto de pegar o meu Longfellow. (...) Lembro-me que às vezes eu recitava Castro Alves, por quem tive sempre um fraco* (23 de junho de 1923). E relaciona suas vivências com as leituras realizadas _ *O tempo me faz lembrar Antonio Chimango: " Dia quente e de mormaço,/ A gente vinha abombada"*(11 de dezembro de 1927).

Cecília aplicava suas leituras no cotidiano da vida familiar, transformando muitas vezes estes eventos em momentos culturais. Descreve que, por exemplo, nas comemorações de 1º de janeiro de 1917 _ *Quando desci levei uns rolos de papel nos quais tinha escrito versos para oferecer às pessoas de mais importância da casa. Peço desculpas ao V. Hugo por ter parodiado seu belo poema A Mlle Louise B que faz parte dos Chants du Crépuscule.*

Também ensaiava escrever algumas poesias/poemas. Em 31 de maio de1923 registra um momento de inspiração dedicado a um membro da família _ *Lembrei-me até de lhe dedicar estas rimas: Do primeiro tem o nome/ Mas sem ter dele a altura./ Come só quando tem fome.../ É redondo de estatura,/ Nada corta e é machado./ tem encantos numa sala,/ Vive alegre e descuidado: / Um nenê em grande escala.* Em 2 de julho de 1923 _ *Aqui vai nova inspiração poética, intitulada É ou não é? Ei-la: Paulo Hasslocher, meus senhores,/ Um jornalista enragé,/ Que critica nossos mores/ Nas colunas do ABC./ Por caprichos do destino,/ Dimensões tais alcançou/ Que do nome almofadinha/ Por um triz ele escapou.*

Além de leitora voraz, Cecília preza o livro como objeto sagrado, que deve ser bem conservado e admirado. Por exemplo, o cuidado com o livro é registrado no Diário _ *Recebi pelo correio o meu Antonio Chimango. Estava com a tia Fernanda para mandar encadernar. Voltou com linda capa azul* (13 de dezembro de 1916)*; _ Comprei folhas de papel para fazer novo Herd-Book.* (Livro do Rebanho/16 de maio de 1927); *Desde que aprendi a encadernar com o tenente Etchegoyen (Alcides), acho-me habilitada para qualquer trabalho desse ramo...* Adquirir livros emprestados dos quais admirou muito a

leitura também era uma prática. Assim, registra em 14 de janeiro de 1928 _ *Estou lendo um livro muito interessante, emprestado pela Ana Luiza _ Psichology and Self-development, de Henry Eastman Bennet (1923). É tão interessante que foi tratar de comprar um para mim.*

Receber livros como presentes tem para a leitora um significado especial. Em 12 de setembro de 1928 registra no Diário _ *Recebi os presentes de mamãe, pelo meu aniversário: O Dicionário da Língua Portuguesa, de Antonio Moraes Silva, em dois volumes, em fac-símile da Segunda edição (1813), sendo esta uma edição comemorativa do Centenário da Independência do Brasil. O outro livro é a Amazônia misteriosa, de Gastão Cruls, que me foi recomendado pelo Dr. Felix Contreiras Rodrigues, quando estive em sua estância em abril.* Esta última observação, revela que Cecília discutia com quem convivia suas leituras, trocando impressões e recomendações para novas leituras, estabelecendo uma rede de leitores. Por exemplo, em 29 de maio de 1923 registra _ *O Capistrano de Abreu mandou-nos três caixões de livros, entre os quais diversos números da revista do Arquivo Público Mineiro. Li no fascículo de janeiro a junho de 1899 interessante crônica sobre a fundação de Baependi.* Também em 18 de maio de 1928 anota _ *O Dr. Felix Contreras Rodrigues mandou-me alguns livros. Um deles (L'ideal français dans un coeur Breton, do Conde Guy de Robien) ele me pediu que mandasse ao general Prestes, depois de lido.*

Cecília vivia um ambiente ilustrado. Além dos livros, havia uma grande abundância de revistas e jornais _ Manha, de Aporelli; Correio do Sul; Country Gentleman; American Magazine. Em 15 de fevereiro de 1928, ela registra no diário como era esse ambiente familiar _ *É difícil encontrar uma casa onde se receba mais revistas do que esta. A mesa da sala está sempre apinhada e é um verdadeiro problema consumir e guardar tantas revistas. A família assina 23 revistas: brasileiras, inglesas, francesas, italianas e americanas. Creio que só um clube poderá concorrer conosco.* Em 31 de maio de 1927 comenta _ *Chegou o correio da Europa: Conferencia, Les Annales, L'Illustration*[34]*, Life, My Magazine.*

Também registra no Diário a leitura que realiza de alguns periódicos. Assim, por exemplo, em 5 de janeiro de 1923 _ *Passei a tarde separando trapos para fazer um tapete de tiras trançadas, como ensina o meu Ladies Home Journal*; em 16 de janeiro de 1923 _ *São excepcionalmente interessantes as observações publicadas no Live Stock Journal, de 8*

de dezembro de 1922, a propósito dos tradicionais concursos de gado de corte, realizados anualmente...

Cecília, com o passar dos anos, tem pouca preocupação em registrar o que lê, o que nos suscita perguntas sem respostas_ diminuiu a leitura ou suas preocupações em registrar são outras?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Darnton, *a literatura é parte integrante de um sistema geral de comunicação, no qual os livros são apenas um dos numerosos meios e as mensagens transmitidas pelos livros são somente um dos ingredientes na mistura de elementos que constituía a opinião pública.*[35]

O Diário analisado nos permite depreender as práticas de leitura de uma moça gaúcha, nas primeiras décadas do século XX _ o que lia, como lia e como se apropriava do que lia. Também possibilita analisar o prazer da leitura, como espaço de privacidade, de intimidade da leitora com o mundo imaginário e real; como dimensão de significância, na medida em que esta ficou inserida no seu dia-a-dia.

Esse estudo necessita ampliar-se na perspectiva de analisar o tipo de literatura predominante na época e a vinculação com as leituras de Cecília vinculam-se com o momento histórico. Além disso, para ampliar as dimensões desse estudo seria necessário um estudo da biblioteca familiar, a fim de ligar o *quê* com o *quem* da leitura.[36], identificar o acervo que tinha a sua disposição e seleção que realizava.

NOTAS

1. Este ensaio integra a linha de pesquisa _ Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas. Bolsista do CNPQ.
2. SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre livros e leituras. Porto Alegre: Paraula, 1993. P.21
3. ASSIS BRASIL, Cecília. Diário (1916-1928). Porto Alegre: L&PM, 1983. 208p.
4.Figura de destaque dos principais acontecimentos de seu tempo e defensor da República federativa e presidencial. Cunhado do líder positivista Júlio de Castilhos. Sobre Assis Brasil, ver: REVERBEL, Carlos. Rio Grande Político: Assis Brasil. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1990.; OSÓRIO, Pedro Luiz da Silveira. Assis brasil. Porto alegre: Tchê!, 1985.
5. No período de 1916 a 1928, Cecília registra também os eventos que ocorreram em outros lugares, além da Granja de Pedras Altas – Pelotas, Rio Grande, Bagé, Rio de Janeiro e Cerro Largo, no Uruguai, onde a família vivera exilada.

6. Para Darnton, o *onde* da leitura é mais importante do que se pode pensar, porque a contextualização do leitor em seu espaço pode fornecer indícios sobre a sua experiência. DARNTON, Robert. O Beijo de Lamourette. São Paulo: Cia das Letras, 1990. P. 156
7. O livro mais antigo, de 1568, é o *Orlando Furioso*, de Ludovico Ariosto URBIM, Carlos(org) Rio Grande do Sul. Um século de História. Porto Alegre: Sulina, 1999. P. 219.
8. ASSIS BRASIL, J.F. Granja de Pedras Altas. Buenos Aires: Talleres Graficos Ortega&Radaelli,1908.
9.REVERBEL, Carlos. Rio Grande Político: Assis Brasil. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1990. P. 60.
10.Ibidem. p. 221
11.URBIM, C. op. cit. p.221.
12.REVERBEL, Carlos. Introdução. In: ASSIS BRASIL, Cecília. Op. cit. p.7.
13. Esse diário não é um mero documento, mas produto da cultura feminina de seu tempo. É um dispositivo educativo e pedagógico, que permite entrever os espaços discursivos de um tempo e espaço, as representações sociais forjadas em cada época, o imaginário de atores sociais. Para Calligaris, uma história da subjetividade moderna é impensável sem o auxílio dos atos autobiográficos _ *falando e escrevendo, literalmente, ele se produz.* CALLIGARIS, Contardo. Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, v. 11, nº21, p. 43-58, 1998.
14. ARTIÈRES, P. Arquivar a Própria Vida. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, v. 11, nº21, p. 9-34, 1998.
15.LEENHARDT, J. e PESAVENTO, S. Discurso Histórico e Narrativa Literária. Campinas: UNICAMP, 1998.
16.GONDRA, José G. A Exibição do Privado. História, Literatura e Memória no *Livro de Maldades.* CHILE, II Congresso Ibero-Americano de História da Educação, 1998. P. 1 (mimeo)
17. GOULEMONT, Jen Marie. As Práticas Literárias ou a publicidade do privado. IN: ARIES, P. e DUBY, G.(org) História da Vida Privada III.p. 391
18. Sobre Histórias de Mulheres e Práticas de Leitura, ver: ABRAMOWICZ, Anete (org). Histórias de Mulheres e Práticas de Leitura. Caderno CEDES, ano XIX, nº45, julho/98
19. DARNTON, Robert. O Beijo de Lamourette. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. P. 147
20. CHARTIER, Roger. A Ordem dos Livros. Brasília: UNB, 1994. P. 11
21. CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. A Invenção do Cotidiano: uma leitura, usos. Projeto História. PUCSP. São Paulo, nº 17,p.29-42, nov.1998.
22. Para Chartier e Hébrard, *o diário íntimo, fenômeno social (...) que parece ter proliferado no mesmo momento em que se tornou um gênero literário. Esse escrito, tido como secreto, tem como destinatário o seu próprio autor, e não está necessariamente destinado a ser relido. O fato de ser escrito na maioria das vezes por mulheres _ por muito tempo, mesmo nas classes altas, proibidas de escrever e destinadas apenas a serem leitoras piedosas ou apaixonadas _ ou por adolescentes sem status, submetidos à tutela paterna, como suas mães à conjugal, indica que papel social desempenhou na história esse lugar em que se construiu, na continuidade das páginas acumuladas, um reconhecimento de si que as sociabilidades não fornecem ou não conseguem mais fornecer.* CHARTIER, A. e HÉBRARD, J. op. cit. p. 43
23. MANGUEL, Alberto. Uma História da leitura. São Paulo: Cia Das Letras, 1997. P.9
24. ASSIS BRASIL, J.F. Democracia representativa – Do Voto e do Modo de Votar . Rio de Janeiro: Tip. Leuzinger,1893.
25. Missionary Travels Nd Researches in South Africa (1857)
26. Davis LIVINGSTONE (1813-1873) Explorador e viajante inglês. Ingressou, em 1838, na Sociedade de Missionários, em Londres. Em 1840 é enviado para a África para evangelizar, realizando inúmeras viagens e descobrimentos, que foram relatados em inúmeras obras.
27. Sobre censura católica à leitura de romances nesse período, ver: PAIVA, Aparecida. A Voz do Veto. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
28. Alfonso DAUDET (1840-1897) Novelista francês. Publica *Jack* em 1876.
29. Rudyard KIPLING (1865-1936). Escritor inglês, mestre da ficção. Também escreveu contos, onde descreve aspectos mais diversos da vida dos ingleses na Índia. Em alguns de seus poemas, cristalizou e expressou o *sentimento do imperialismo* que empolgava indistintamente a mocidade inglesa da época. Com o poema *Se* tornou-se popular em todo o mundo. Obras: *Canções* provincianas(1886); *Simples Contos das Colinas* (1887); *Três Sodados, A História dos Gladsby, Em branco e preto, Sob os Cedros, O Jinriquixá Fantasma e Outros Contos, Wee Willie Winkie e Outras Histórias para crianças* (1888); *O Handicap da vida, A Luz que se apagou*,(1891); *Baladas do Acampamento*,(1892); *Livro da Jângal* (1894); *Segundo livro de Jângal* (1895); *Os Sete Mares* (1896); *Capitães Corajosos*(1897); *Kim* (1901); *As Cinco Nações*(1903); *Puck do Monte Pook* (1906); *Fadas e Galardões* (1910); *Os galardões da Esquadra* (1915); *A Guerra no Mar* (1916); *Versos Inclusive* (1919); *Cartas de Viagem* (1920); *Guardas Irlandeses* e *Contos do Mar e da terra* (1923); *Débitos e Créditos* (1926); *Livro das Palavras* (1928); *Gunga Din etc.*

30. Anna Freud também apreciava o escritor inglês. Recebera nas férias de verão de 1911, de seu pai, o livro " Canções de Serviço". YOUNG-BRUEHL, E. Anna Freud. Um biografia. Rio de Janeiro: Imago, 1992. P.56.
31. Edgardo Allan POE (1809-1849). Poeta e novelista norteamericano. Publica *Tamerlande e others poems* (1826); *Al Araaf, Tamerlane Nd Minor Poems* (1829); *Poems* (1831); *M.S. Found in a Bottle* (1833); *Aventuras de Hans Pfaall* (1835); *The Narrative of Arthur Gordon* Pym (1838); *Tales of the Grotesque and Arabesque* (1839); *The Proses Romances of Edgar Poe* (1843); *Tales* (1845); *O Corvo* (1844); *Eureka, poema em prosa* (1847).
32. Victor Maria HUGO (1802-1885). Poeta francês.
33. A novela *Notre-Dame de Paris* de Vitor Hugo (1831), foi saudada como um acontecimento literário. Nela, o autor demonstrou possuir conhecimentos de arqueologia sólidos e bem metodizados, e contribuiu à difusão do amor à novela arqueológica, depois cultivada na França. Esta novela foi incluída no Índice dos Livros Proibidos, quando o autor tornou-se um sectário anticatólico.
35. A Revista *L'Illustration* parece ter sido leitura freqüente em abastadas famílias brasileiras, como assinala Marina Maluf, em seu estudo *Ruídos da Memória*.(São Paulo: Siciliano, 1995. P.190) Também podemos verificar suas referência em outros livros de memórias, por exemplo, em *Solo de Clarineta* de Érico Veríssimo.
36. Entrevista com Robert Darnton. Leituras e Leitores. Acervo. Revista do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro, v.8, n.1/2, p.13-18, jan/dez1995
37. DARNTON, Robert. O Beijo de Lamourette. P152.

HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Ana Alcídia de Araújo Moraes

O presente estudo, desenvolvido junto a quatro professoras da cidade de Parintins-AM, busca dar visibilidade às suas histórias de leitura, procurando reconhecer as práticas e as representações de leitura que as constituíram como leitoras.

A arquitetura dessa pesquisa foi sendo esboçada no entrecruzamento de pontos de vista teóricos formulados na última década, especialmente aqueles que contam das possibilidades trazidas pelas narrativas e histórias de vida para o processo de formação de professores e de leitores.

Para dar conta da investigação que se localiza entre dois eixos temáticos, – de formação e de leitura – tento situar a pesquisa no encontro de dois movimentos de estudos. O primeiro movimento refere-se às reflexões que os estudos de Nóvoa (1992), entre outros, promovem no campo da formação de professores e que tentam dar voz ao professor, ouvindo-o falar do seu processo de formação, de suas histórias de vida. Esse movimento mais recente sobre a formação de professores - que tem procurado re-pensar a formação como um processo de desenvolvimento contínuo, que vem colocando em discussão as questões referentes à formação a partir da própria prática do professor, que vem acentuando a idéia de que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida produz um trabalho de reflexão e de apropriação retrospectiva do percurso vivido – assegura no meu entender a validade e a legitimidade da pesquisa realizada com professoras de Parintins pelo que a mesma, em seu processo e resultado, pode representar como momentos pedagógicos de formação, tanto das professoras como da pesquisadora.

O segundo movimento refere-se aos estudos produzidos pela História Cultural, que procura tratar a história como um campo de investigação mais alargado – capaz de dialogar com a diversidade, de admitir a subjetividade, de salientar o papel das idéias e das representações na constituição do mundo social, de suportar a singularidade e a heterogeneidade como elementos que compõem a trama histórica, de revalorizar o papel do sujeito na história, de incorporar os relatos orais como fontes de reconstrução de uma memória coletiva, de resgatar a arte de narrar e que, no campo específico da leitura, tem-se configurado como um esforço de resgatar e dar a conhecer certos leitores e certas práticas que historicamente estiveram silenciadas. Tal perspectiva cria as condições que asseguram a validade e a legitimidade de um trabalho que resgata as histórias de leituras que são narradas, entre outras vozes, por professoras de Parintins.

As informações recolhidas através das narrativas dessas quatro professoras se configuram como contra-palavras aos discursos que representam os professores como não-leitores, bem como aos modos negativos de as próprias professoras se auto-representarem no início da pesquisa.

E SOBRE LEITURA?
O QUE PENSAM OS PROFESSORES FORMADORES?

Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE)

"Todo texto é uma máquina preguiçosa
pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho"
Umberto Eco (1997)

Discutiremos nesse trabalho algumas concepções de leitura, leitura literária e de leitor que permeiam o discurso e a prática pedagógica de professores formadores (de Cursos de Magistério Ensino Médio).

Para Jean Foucambert (1994), a maior parte das políticas prefere investir numa alfabetização que desenvolva apenas a capacidade de decifrar os códigos escritos do que numa alfabetização que esteja preocupada em formar indivíduos autônomos dentro de sua própria língua -o que Magda Soares (1995) chama de alfabetismo. Isso se dá porque, para ele, esse tipo de investimento é, do ponto de vista governo, um erro não só econômico, como também político.

Primeiro porque, do ponto de vista econômico, para a formação do leitor autônomo, seria necessário o investimento de mais tempo e dinheiro.

Mas, o que significa desenvolver indivíduos autônomos?

Para Gramsci (WACHOWICZ, 1989) a aprendizagem passa pela automatização do que está sendo objeto de estudo pelo indivíduo, ou seja, só se aprende quando aquele conhecimento transformou-se em *habitus*, ou melhor, numa segunda natureza para o indivíduo. Enquanto não criamos essa automatização, somos escravos desse conhecimento. Por exemplo, dentro da aprendizagem da língua escrita, nós passamos por várias fases, que vão desde uma fase mais mecânica, em que, para ler uma simples frase demoramos muito para decifrar o código escrito e transformá-lo em oral (mais do que o tempo do discurso oral), até uma fase em que essa leitura acontece no mesmo tempo do discurso oral e atingimos um nível de produção de nossa leitura.

A escola tem sido a escola da burguesia. Essa escola laica, gratuita e universal surge em um momento histórico bem definido para veicular os ideais burgueses, necessários para fazer funcionar a nova organização social, econômica e política que se estabelece a partir da Revolução Francesa. Nos dias atuais, a burguesia continua usando a escola para esses mesmos fins, mas por caminhos mais complexos. Na maioria das vezes, ela o faz pela omissão. Ela se omite em relação à educação da maioria, porque não é de seu interesse que se dê um trabalho realmente educativo, que poderia constituir- no caso da apropriação da língua escrita- a formação de leitores propriamente ditos.

A formação de leitores consistiria numa preocupação com a reflexão, com o desenvolvimento do pensamento, com a possibilidade desses leitores entrarem em contato com o cabedal de informações que invade diariamente as nossas casas, de forma crítica, filtrando e verificando a validade dessas informações. Ao contrário disso, a escola forma não-leitores que não conseguem realizar esse tipo de relação nem com as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nem pelos livros, sendo a validade dessas informações medidas pelas fontes que as fornece.

Foucambert (ibid) lembra o fato de estar sendo cada vez mais custoso e desprazeroso ler nos dias atuais. Para ele, isso se dá porque a política de alfabetização (enquanto decodificação), não nos permite interagir com o que está escrito, de forma autônoma.

Autores como Guiomar Namo de Mello, Saviani, Wachowicz e Libâneo, entre outros, defensores de uma Pedagogia Histórico-Crítica, baseiam-se nos pressupostos gramscianos para defender que a escola realize esse seu papel: o de favorecer, no Ensino Fundamental, que os alunos automatizem, entre outras coisas, as habilidades da leitura e da escrita.

Devemos esclarecer que Gramsci não deve ser considerado conservador pelo fato de defender que a escola deverá realizar a sua função: a de socializar o conhecimento produzido em cada época. “A pedagogia radical de Gramsci era histórica, dialética e crítica. Mais do que adular a ‘urgência das necessidades humanas’ ou a ‘urgência dos fatos’, ela rejeitava a mera factualidade e requeria que a escolarização fosse ‘formativa enquanto era instrutiva’” (GIROUX, 1997, p.235).

Para Gramsci (SIMIONATO, 1995), nem todos os homens pensam de forma autônoma, criticamente e coerentemente suas ações. Muitos aceitam passiva e servilmente a marca da sua própria personalidade, sem participar ativamente da história do mundo, sem nem mesmo ser o guia de si mesmo.

Pela própria concepção de mundo, participamos de um conformismo, somos homens-massa. Quando a nossa concepção de mundo não é crítica e corerente, mas desagregada, nós perdemos a possibilidade de nos (re)conhecermos a partir da análise crítica da realidade em que vivemos.

Da mesma forma que é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo, também o é que a partir da linguagem de cada um é possível julgar a maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo.

Pretendemos, então, perceber na fala dos professores formadores, as concepções da leitura, e analisar quais as possibilidades de ser desenvolvida uma formação para uma leitura reflexiva, interpretativa da realidade (mesmo considerando que as falas dos professores formadores podem estar 'impregnadas' de jargões alardeados pelas propostas no campo educacional.

Concepções de leitura dos professores formadores

Trataremos aqui das concepções de leitura, leitura literária, leitor e formação de professores-leitores de professores das disciplinas voltadas para a leitura, do curso de Magistério (ensino médio). Para tanto, utilizaremos dados colhidos do discurso desses professores em situações de entrevistas semi-estruturadas.

Iniciaremos discutindo qual(is) a(s) concepção(ões) de leitura apresentada(s) pelos professores. Ao todo nós analisaremos os dados colhidos através de entrevistas semi-estruturadas com 6 professores, e da observação da prática docente de 2 professores[i].

Pudemos perceber, na amostra analisada, pelo menos três posições diante da leitura:

1. Concepção de leitura como algo além da simples decifração.

> "Quando eu pego assim: que palavra é essa? Qual o significado dessa palavra? Agora oralize- ela: casa. Então eu digo: isso é saber decifrar. É

> você atribuir um significado ao escrito e depois transformar ele em oral. Agora, aí ela, mas eu não estou lendo? A proposta de Foucambert é que ler não é isso. E toma um susto, "pô", porque a gente tá rompendo, a gente foi, nós fomos alfabetizados por cartilha, com aquela, caderno de caligrafia, que tudo é decifração, não é leitura, mas elas estão absorvendo." (Silvio[ii])

A primeira concepção de leitura fundamenta-se nos escritos de Foucambert (como poderemos perceber pelo próprio entrevistado), e a partir dessa concepção, ele posiciona-se diante da formação de professores, aceitando que, pelo fato de que todos nós tivemos uma alfabetização basicamente "cartilhal", fica difícil, tanto para os professores formadores quanto para os professores em formação, romper com esse modelo. Conseguimos até mesmo criticá-lo, mas não conseguimos ultrapassar esse nível, sugerindo alternativas.

Quando se lê e se trabalha que a leitura vai além da decifração, muitas vezes não se consegue abstrair a que nível ela pode chegar, qual o trabalho que se pode realizar. Não conseguimos compreender qual deve ser o esforço necessário e empregável para desenvolver leitores. E que o trabalho do professor formador nos Cursos de magistério é o de tentar fazer com que os futuros alfabetizadores percebam o processo complexo que é alfabetizar.

Na tentativa de lidar com esse novo conceito de leitura (e, por conseguinte, de alfabetização), surge uma alternativa: a de tratar a leitura enquanto leitura de mundo. E alfabetização enquanto desenvolvimento de uma atitude crítica.

Quando se pensa a leitura enquanto leitura de mundo, podemos caracterizá-la seguindo dois caminhos: pela educação fundada no diálogo de Paulo Freire, ou pela educação fundada no modelo construtivista inspirado nas contribuições da psicolingüística (a partir de Piaget e Vigotsky). O primeiro caminho ainda hoje é muito utilizado na Alfabetização de Jovens e Adultos, e o segundo, ainda hoje vinga no imaginário dos educadores como a alternativa mais viável a esse projeto de leitura da palavra enquanto leitura do mundo, enquanto leitura crítica.

Oferecer apenas o espaço, as possibilidades para desenvolver uma reflexão filosófica (radical e profunda) não garante nada se não se oferecer também as condições

necessárias para tanto. Outra coisa que é importante termos clareza é a de que as aprendizagens da leitura e da escrita são distintas, mesmo que relacionadas. Portanto, é possível desenvolvermos leitores, mesmo que eles apresentem em suas produções erros gramaticais, ortográficos e de concordância.

> "Já peguei trabalhos, tô aqui desde Outubro passado. Já tive acesso a caligrafia, já tive à ortografia, há bastante equívocos, de uma formação básica mais sólida, mas isso não está impedindo delas acompanharem a leitura, nem acompanharem a idéia dos meus textos. E tão fundamentando, entendeu, então é por aí." (Silvio)

Outra coisa importante de ser lembrada é a de que há como diminuir os efeitos de uma educação de base desqualificada, na medida em que a escola como um todo passe a se comprometer com a aprendizagem dos alunos. Aprendizagem não só dos códigos e informações básicos para se movimentar nos entremeios do mundo da leitura, mas basicamente aprendizagem do ponto de vista de se ter possibilidades e requisitos para trafegar nesse mundo de forma crítica.

No caso da formação de professores, além de se buscar um ensino que objetive uma atitude crítica em relação à situação conjuntural e/ou em relação à leitura (como defende a segunda posição, descrita a seguir), é necessário também que se busque desenvolver uma atitude de leitor nesses professores, que por sua vez são oriundos de uma formação inicial que não garantiu o ingresso destes às possibilidades da leitura.

2. Concepção de leitura enquanto desenvolvimento de uma visão crítica.

> "E tem algumas histórias, na maioria delas, que eu procuro trabalhar a visão crítica, eu não sei se isso é um erro, se isso é uma virtude, mas eu não consigo trabalhar nada, nenhum texto, que não leve pra questão social." (Margarete)

Para haver consciência crítica é necessário o desenvolvimento de um pensamento dialético, aliando teoria e prática. Mas, para tanto, é preciso desenvolver um tipo de lógica, um tipo de reflexão que permita relacionar continuamente esses dois âmbitos, de forma a possibilitar a percepção da múltiplas determinações de um determinado fenômeno, escapando assim das armadilhas ideológicas do discurso fragmentado e fragmentário.

A escola- em todos os seus níveis- e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas com que lidam (GRAMSCI, 1978). Mas a escola tem uma especificidade no desenvolvimento desse trabalho. A especificidade da escola está em proporcionar meios para que os alunos não só apreendam o conhecimento socialmente produzido, como também reflitam sobre esses conhecimentos, aplicando o resultado dessa reflexão na própria vida diária. Caso ela não possibilite esses meios, ela estará contribuindo para o projeto burguês de escolarização da maioria: uma escolarização que não garanta à classe trabalhadora condições de lutar por espaços na sociedade e pela garantia dos direitos humanos.

O desenvolvimento da visão crítica (o "pensar certo" defendido por Paulo Freire, 1998), não pode acontecer se não estiver pautado na socialização do conhecimento produzido pela humanidade, e, mais importante do que isso, na relação dessa produção com o conhecimento do senso comum e com as experiências dos alunos.

Para Gramsci, a tarefa pedagógica consiste, em parte, em "mitigar e tornar mais fértil a abordagem dogmática "que deve inevitavelmente caracterizar os primeiros anos de escolaridade". Tal tarefa não é fácil, e demanda, por um lado, a necessidade de "estabelecer limites nas ideologias libertárias", porque "os elementos de luta contra a escola jesuítica haviam se tornado prejudicialmente exagerados (GIROUX, 1997).

Uma terceira concepção de leitura observada é a seguinte:

3. Concepção de leitura enquanto compreensão do significado da palavra.

> "A gente entende. Por que a leitura é isso, é compreensão. Você lê a partir do momento que você compreende."(Alcione)
>
> "Sabe lê, mas não entende. Então você, essa leitura aqui, é uma leitura para o professor. Então é bom que a gente tenha um dicionário perto, pra que a gente possa fazer essa leitura." (Alcione)

A compreensão é entendida como a capacidade da pessoa perceber o significado de cada palavra, sem se preocupar com o significado mais semântico destas na construção do discurso. Essa leitura é fundada na comunicação em que há um emissor, um receptor e uma mensagem, e se esta foi entendida, houve leitura.

É muito complicado percebermos leitura dessa forma. Não basta ao leitor, muitas vezes, ter um dicionário ao seu lado para entender o que está escrito. Para ler, ou

mesmo compreender esse texto, não basta apenas ter consigo um dicionário eficiente. São necessários, segundo KLEIMAN (1989), alguns conhecimentos prévios a essa leitura: como o conhecimento de mundo; o conhecimento lingüístico e o conhecimento textual.

Os objetivos em função das concepções de leitura

Quando os professores consideram a leitura como algo que vai além da decifração, colocam como objetivos para o desenvolvimento da leitura, a formação do educador leitor, ou pelo menos do educador que saiba da necessidade de formar o aluno-leitor.

> "...ser um professor que sabe, pelo menos, a necessidade de ler ou então de saber que é importante ler. Porque eu não vou formar leitores aqui, não dá mais tempo, mas eu posso formar pessoas que pelo menos digam: é importante a gente ler, pra poder ensinar a ler." (Silvio)

Quando consideram a leitura como desenvolvimento da leitura crítica, objetiva-se desenvolver leituras que proporcionem a reflexão.

> "Então eu li muita coisa assim, eu acho que é por isso que despertou essa coisa de ler muita história, filosofia, política, gosto muito; é, acho interessantíssimo, não consigo ver o mundo sem associar esses aspectos." (Margarete).

E, finalmente, quando consideram a leitura enquanto compreensão do significado da palavra, objetivam desenvolver leituras que proporcionem trabalhar o conteúdo devido àquela disciplina, naquela série específica. Como:

> "Certo, eu trabalho em sala de aula textos curtos: contos, fábulas, poemas, né? Com que objetivo: pra que o aluno comece a interpretar o texto, comece a tentar compreender, perceba a multiplicidade de sentidos que o texto literário tem e perceba que o texto literário é apenas um dos textos que há nessa gama de textos que circula o aluno. Importante o aluno ter esse conhecimento, que o texto escrito, ele não é único." (Isabela)

A fala da professora Isabela, indica uma questão muito comum em todas as falas: algumas concepções são integradas ao discurso sem relações com o todo da

argumentação, “declamadas” como se fossem fragmentos de um manual, ou mesmo trechos de libros de “Sabedoria”. Portanto, o fato de termos apresentado essa citação, onde se conflitam pelo menos dois objetivos diferentes para a questão da formação do leitor, diz respeito ao que pudemos, a partir do todo da entrevista, absorver do discurso da professora.

Na maioria das vezes são trabalhados textos curtos, por uma questão bastante operacional: são mais fáceis de xerocar ou mesmo copiar no quadro de giz. E a leitura desses textos serve de pretexto para que sejam desenvolvidos trabalhos com vários conteúdos, que vão desde a História da Literatura, até análises morfológicas e sintáticas do texto, passando pelas famosas interpretações de textos e preenchimento de fichas de leitura.

> “Não somente a escola é responsável, mas também a família, certo? A família é responsável por esse hábito desenvolvido. De leitura, cuidar do livro, cuidar do caderno, saber que não é pra fazer, que o material didático é , explorável e ele é precioso.” (Alcione)

No magistério, o trabalho com textos adquire uma especificidade, que é o de preparar os alunos (futuros professores do ensino fundamental) para desenvolver habilidades de leitor nos seus alunos. E uma das habilidades consiste na de criar hábito de leitura (compreendido, neste caso, como capacidade de entrar em contato com o livro de forma respeitosa, sem que o rasgue, risque, etc). Além disso, verifica-se a tendência de que o futuro professor, nessa concepção de leitura enquanto “compreensão”, reconheça o texto, o livro, como um material didático, ou seja, como um pretexto, e não como um texto.

O ponto de vista dos professores formadores sobre as possibilidades e os limites da formação do educador/leitor

Na amostra analisada, percebemos três posições possíveis em relação ao trabalho de formação do educador/leitor:

1. Do reconhecimento das limitações dos alunos, mas da posição otimista em relação aos resultados observados na formação profissional.

> “Já peguei trabalhos, tô aqui desde Outubro passado. Já tive acesso a caligrafia, já tive à ortografia, há bastante equívocos, de uma formação básica mais sólida, mas isso não está impedindo delas acompanharem a

> leitura, nem acompanharem a idéia dos meus textos. E tão fundamentando, entendeu? Então é por aí.” (Silvio)

2. Do reconhecimento de uma melhora qualitativa no nível das alunas por conta de um retrocesso no processo de democratização de ensino.

> “Facilitou porque elas têm uma visão de mundo, exatamente por elas estudarem em escola particular, elas têm a visão do dominador. (...) ...elas vêm de uma classe mais abastada. Tiveram privilégio, tiveram aquilo que a gente diz que o professor ensina com aluno, quer dizer, tiveram experiência de vida que o nosso aluno mais pobre não tem e aí então eles têm muito mais facilidade; têm uma leitura mais fluente, têm uma compreensão, não é 100 %, mas eu digo que melhorou muito em relação, escreve muito menos errado, porque a gente tinha uma dificuldade terrível com relação às meninas, que chegavam com a escrita zero, que não escreviam nem o nome correto. É complicado...” (Margarete)

3. De uma leitura crítica comprometida pela falta de um hábito de leitura.

> “Então é essa a dificuldade, que a própria falta de leitura, de interpretação crítica da própria aluna pouco existe. Então a gente começa a trabalhar naquela visão, sempre a-crítica, sempre voltada e vivenciada no senso comum. Então, pouco elas fazem uma relação entre o que a gente tá vivenciando e a própria experiência de vida dela. (...) Lógico, tem aquelas que gostam de ler, que tem aquela leitura diária, né? Mas essa dificuldade é porque elas não têm tempo mesmo pra ler, a maioria da noite trabalha e não tem tempo pra se dedicar à leitura, não têm tempo pra dar novos significados. É muito difícil.” (Iara)

Nos três casos eles demonstram lidar com a mesma realidade. As alunas (nessas turmas observadas não constatei a presença de nenhum aluno, e os professores referem-se sempre a alunas) vieram de escolas públicas e escolheram o Curso de magistério por achar que era o mais fácil. Uma das professoras chama atenção para o fato de que a clientela andou mudando (com o ingresso de alunas advindas de escolas particulares), e isso melhorou o trabalho efetivo em sala de aula, pois ela pôde realizar melhor o trabalho em torno de desenvolver a atitude crítica e reflexiva das alunas.

Essa crença e esperança nas alunas que puderam ter uma educação “de base” mais sólida, em relação às possibilidades delas realizarem uma leitura crítica do mundo é, em parte (e somente em parte), válida. Sabemos que é nos primeiros anos de escolaridade que o aluno deve criar um automatismo diante de atividades como decifração de códigos lingüísticos e escrita destes. Mas, não basta a um leitor crítico do mundo criar essa “segunda natureza”, esse “habitus” em relação a essas habilidades. À formação de um leitor crítico, deve ser garantido um ensino pautado na reflexão metodódica e rigorosa dos conhecimentos, pressupondo-os no movimento da história.

Alguns conteúdos são mais marcados pelas lutas ideológicas do que outros. Para Gramsci, existe uma distinção entre as ciências naturais, “que envolvem ‘as coisas objetivas’ do mundo natural que correspondem aos atributos marcados por convenções lingüísticas, e o conhecimento do mundo social, o qual envolve percepções da realidade social compreendidas a partir da forma na qual os seres humanos constituem e conferem significado ao mundo” (GIROUX, 1997).

Mesmo assim, os professores formadores (da amostra coletada), quanto à consideração dos alunos de magistério como leitores ou não, se dividem em pelo menos duas grandes posições:

1. A primeira posição considera que, mesmo com os problemas de uma formação mais sólida, os alunos do Curso de Magistério conseguem acompanhar o tipo de leitura requerido para a sua formação.
2. A segunda posição considera que o fato dos alunos do Curso não gostarem de ler, nem relacionar o que leram com a realidade da sala de aula, nem o que deve ser feito para formar leitores, prejudica um projeto de formação de qualidade.

A grande diferença entre uma posição e a outra diz respeito ao posicionamento político/pedagógico dos professores frente à clientela com que trabalham. Enquanto a primeira posição prefere aderir a uma “esperança ativa”, em possibilidades de desenvolver leituras, de potencializar relações entre essas leituras e o que se tem enquanto experiência empírica e como senso comum em relação às discussões que estão sendo empreendidas, a segunda posição prefere não encarar o problema de frente, transferindo culpas e responsabilidades para aqueles que na verdade estão sendo vítimas pela segunda vez desse tipo de ensino cada vez mais fragmentado.

Na verdade, a forma como os professores encaram as professorandas em relação à leitura, remete à discussão do que consideram que é ser leitor. Quanto a isso, aparecem considerações como:

1. O leitor é alguém que tem uma visão crítica da realidade.

> "...em primeiro lugar, eu tento fazer uma sondagem com as alunas, para verificar o nível de compreensão que elas têm, é..., o nível de visão crítica da realidade. Eu me preocupo muito com isso, a questão da visão crítica. Que compreensão elas têm do mundo, porque a partir dessa compreensão eu vou organizar o conteúdo". (Margarete)

2. Alguém que interage com o texto, extraindo significados.

> "Um aluno que lê o mundo, que entende o mundo, que vai no texto e extrai significado, e que escreve, consegue escrever uma carta, ele consegue expressar seus sentimentos através do texto, é utópico isso, mas eu vou nesse caminho acreditando nisso." (Silvio)

3. Alguém que é informado.

> Eu tava conversando com o meu sobrinho hoje, eu saí de casa, ele desligou o rádio. Eu ligo o rádio de manhã cedo na Rádio Clube. Aquele homem lá lê o jornal pra gente, né? Aí assim, eu fui saindo, ele desligou. (...) Podia, enquanto tá escovando os dentes, ir escutando o homem lendo o jornal pra ele, né? Ele não quer, entendeu? Então eu acho que, a gente é que faz as oportunidades."(Alcione)

A primeira definição do que é ser um leitor, pretende favorecer um tipo de método que busque aproximar o que se tem em termos de sistematização da realidade, com o que os alunos pensam sobre essa realidade, a partir do conhecimento do senso comum, favorecendo assim, uma atitude reflexiva diante do conhecimento, possibilitando não só uma melhor aprendizagem, como também uma capacidade de ação sobre a realidade de forma mais consciente.

A segunda definição, pela essência, integra a primeira, já que o leitor é alguém que interage com o texto, percorrendo os caminhos possíveis dentro do Universo criado nesse texto, pois: "ler signivica ser questionado pelo mundo, significa que certas respostas

podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é" (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

No caminho da leitura, o leitor percorrerá uma série de possibilidades criadas pra ele no texto. É do diálogo entre o seu pensamento e o pensamento do autor que vai surgir a leitura. Nesse momento é que entram o professor, a escola, como mediadores capazes de disponibilizar leituras que possam desenvolver o indivíduo crítico de sua realidade, através de um trabalho de discussão, de interação mais coletiva com a obra. Eco (1997), discute esse diálogo do "leitor-modelo" com o "autor-modelo", como a procura por percorrer os caminhos interpretativos trilhados e definidos no texto. Foucambert (1994), coloca uma questão que nos importa considerar, sob pena de cairmos num mecanismo fundado em uma neutralidade do livro. Ele coloca que: "...a idéia de que o livro é um objeto incontestável, que não cumpre nenhum papel social é perigosa. Pois ele exerce primeiro, a função de manter uma diferença entre os que produzem, os que lêem e os que não lêem" (p. 17).

Em se tratando de leitura literária, os professores formadores da amostra observada entendem esta de maneira mais ou menos análoga ao que colocam em relação à leitura em geral. As concepções sobre leitura literária dividem-se em:

1. Leitura crítica do texto.

> "E tem algumas histórias na maioria delas que eu procuro trabalhar a visão crítica, eu não sei se isso é um erro, se isso é uma virtude, mas eu não consigo trabalhar nada, nenhum texto, que não leve pra questão social." (Margarete)

2. Leitura funcional do texto.

> "(...) Então, eu sempre uso o texto literário como um pretexto para uma outra atividade, para continuar alguma coisa, ou seja, atingir outros objetivos, como um meio, entendo isso como um meio, não é um fim em si mesmo." (Margarete)

Além de ser crítica, há a necessidade de desenvolver mais uma leitura que tenha um objetivo mais adiante, fora do texto, porque a leitura “em si mesma” não conseguiria atrair leitores.

Muitos pesquisadores detêm-se nessa discussão de que é necessário criar-se objetivos funcionais para ler textos, inclusive textos literários. Querendo escapar de uma simplificaçào, de um reducionismo, acabam caindo em um completo esvaziamento do sentido da leitura. Não é criando-se objetivos funcionais que se vai garantir um verdadeiro desenvolvimento do leitor, mas sim através de práticas de leitura dos mais variados textos. Essa busca por objetivos funcionais faz parte de um tipo de escola que tenta mascarar a fragmentaçào e superficialidade do seu currículo, que chega a comprometer até o seu próprio tempo pedagógico, com um tipo de prática dois em um (ou três, quatro, cinco...). Qu seja, nem bem desenvolve-se leitores, já se que aprofundar a discussão em outras áreas de conhcimento, acabando por não conseguir nem uma coisa, nem outra. Mesmo assim, há posições dentro da amostra que são contrárias a esse tipo de abordagem que se faz da leitura literária:

> “Eu vejo muito delicado essa questão de você transformar a Literatura Infantil em material didático, pedagógico, técnico, pra alfabetizar e pra formar, entendeu? Eu acho delicado isso. Eu acho que em primeiro lugar tá o saber da história que tá ali, da gravura. Viajar. A formação do leitor está aí com esse pontapé inicial do gosto, do sabor, prazer...” (Silvio)

Essa já seria uma segunda posição em relação à leitura literária:

2. Desenvolvimento do gosto e prazer da leitura.

> “Veja só, eu tenho essa preocupação de trabalhar a Literatura Infantil porque eu acredito que a Literatura Infantil é um momento de identidade da criança, desse momento de alfabetização, do acesso que a criança está tendo à leitura escrita, é, à Literatura Infantil, ela identifica a imagem, a imaginação, a viagem infantil, com o que está ali nos livros. Ilustração, o conto de fadas, entendeu? (...)...é como se a Literatura Infantil, ela fosse a porta. Ela fosse aquilo que chamasse atenção e o prazer da criança pelo gosto da leitura, porque é uma literatura que identifica, tanto é que hoje, não é?” (Silvio)

O prazer pela leitura não é algo que se possa ensinar ou aprender, é algo que se pode despertar através de um trabalho que se utilize da contextualização, da problematização e do apelo à emoção. Dessa forma, criam-se os objetivos necessários para se ler um texto buscando interagir com ele. A partir de mais essa prática de leitura, o aluno vai tornando-se leitor, um processo que não termina nunca mais e que vai requerer, necessariamente, uma série de discussões que encontra-se no campo interdisciplinar, pois um leitor para ler um texto tem que ter pelo menos o dobro de informação sobre o tema, do que as contidas nesse texto (FOUCAMBERT, 1994).

3. Reconhecimento da plurissignificação do texto literário:

> "...pra que o aluno comece a interpretar o texto, comece a tentar compreender, perceba a multiplicidade de sentidos que o texto literário tem e perceba que o texto literário é apenas um dos textos que há nessa gama de textos que circula o aluno. (...) Porque eu acredito que o texto literário investe mais na abstração, na multisignificação, não é? No lado simbólico da linguagem." (Isabela)

As pesquisas na área da leitura indicam que não há mais fronteiras tão bem definidas entre textos literários e não-literários. Existe um chamado continuunn literário, onde características de um tipo estão presentes também em outro tipo.

Mesmo considerando esse aspecto, não dá para se confundir um texto literário com um não-literário. Não pelo fato de o primeiro possuir uma multissignificação porque, por exemplo, para Bakhtin (1997), todo texto, toda fala possui uma polissemia. O que diferencia um texto literário de um não-literário, é que o primeiro possui um mundo (um pequeno mundo) completo, com todas as suas características bem definidas, através de um pacto literário com o leitor a que se destina. Enquanto que o texto não-literário constitui-se como fragmentos incompletos de um mundo que não conseguimos apreender em sua totalidade (ECO, 1997).

Um incentivo à leitura literária poderia proporcionar possibilidades de nos instituirmos também nos textos não-literários de forma a percebermos as relações que estão por trás das informações contidas naqueles textos. Dessa forma, teríamos uma certa

liberdade em relação à imensa tempestade de informações que invadem nosso mundo contemporâneo.

Em busca de uma síntese

Giroux (1983), levanta três grandes grupos de ideologias que estão por trás das políticas de alfabetização, a saber: ideologia instrumental; da interação e reprodutiva. Essa síntese nos servirá como ponto de partida para a análise das concepções dos professores formadores, buscando entender melhor os caminhos ideológicos trilhados nas suas práticas.

Nas reflexões de Margarete e Sílvio, percebemos que há uma busca por um tipo de escolarização para a leitura que ultrapasse a que se fundamenta em uma ideologia instrumental, buscando, acima de tudo, romper com a dicotomia existente entre o ensino para a classe dominante e o ensino para a classe trabalhadora. Ambos também não buscam um tipo de escolarização fundada em uma ideologia da interação. Mas, no que concerne ao tipo de formação de professores para a questão da leitura, há uma pequena diferenciação entre os dois que os coloca em caminhos ideológicos diferenciados:

A professora Margarete, mesmo criticando o tipo de escolarização que tem como pressuposto principal a separação, a dicotomização do ensino dependendo da posição social do indivíduo, não consegue dar respostas para o tipo de formação que, além de favorecer o pensamento crítico nas classes trabalhadoras, iriam romper com o tipo de educação instrumental que se tem.

Enquanto isso, o professor Sílvio além de perceber que o tipo de escolarização que se tem até agora, não forma o leitor, e que a formação do professor pode ter alguma contribuição nesse processo, tanto na definição de sucessos, quanto na definição de fracassos, ainda vislumbra um caminho possível para se romper com um tipo de escolarização para a leitura instrumental. Dessa forma, ele encontra-se além da tendência crítico-reprodutivista, num caminho em direção a uma pedagogia progressista.

Embora tenhamos encontrado concepções de leitura que caminham no sentido de romper as barreiras que separam e aumentam as desigualdades sociais, também e principalmente, diante da leitura, encontramos em maioria concepções de leitura que,

mesmo inconscientemente, servem para perpetuar essas desigualdades, impossibilitando a real formação do leitor (e do educador leitor).

Algumas concepções expostas nos discursos dos professores, só poderão ser melhor analisadas quando olharmos para a questão do conteúdo anunciado e/ou trabalhado, porque as concepções não aparecem apenas nos discursos, mas também na ação, na prática, e é também nas contradições que surgem entre o discurso e a ação, que poderemos buscar entender os rumos que a formação dos professores está tomando, em relação à escolarização da leitura.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*- saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1998.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1983.

GIROUX, H. Antonio Gramsci: Escolarização para uma Política Radical. In: GIROUX, H. (org.) *Os professores como intelectuais. Rumo a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. P. 233-241.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1978.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor- aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

SIMIONATO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social.* Florianópolis, Editora da UFCS, São Paulo, Cortez, 1995.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 1995, nº 0, p. 5- 16

WACHOWICZ, L.A . *O método dialético na didática*. São Paulo, Papirus, 1989.

[i] Esses professores fazem parte de uma amostra maior, que é analisada na pesquisa referente à conclusão do Mestrado em Educação ("Formação de professores e formação de leituras- uma análise didática"), que está em andamento. Eles são professores da rede estadual do Estado de Pernambuco, das disciplinas Didática e

Prática de Ensino da Língua Portuguesa; Introdução ao Pré-escolar e Língua Portuguesa e Literatura (de Cursos de Magistério).

[ii] Todos os nomes dos professores formadores são fictícios.

REFLEXÕES SOBRE O ATO DE LER ENQUANTO FONTE DE PRAZER EM PROJETO DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Antônia Barbosa Píncano
(Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO)

Trata-se de uma investigação de caráter "exploratório" que envolve professores que atuam em classes de educação de jovens e adultos (EJA) nos municípios de Inajá – PE, Olho D' Água Grande – AL e Lagoa da Canoa – AL, cujos dados foram coletados entre o ano de 1997 e 1998.

Este trabalho levou a uma reflexão orientada através de dois caminhos: Um deles refere-se ao fato de observar que são freqüentes os relatos dos 1540 alunos em processo de alfabetismo (entrevista de avaliação diagnóstica)[1] narrando episódios sobre como fazem suas leituras e como usam engenhosos artifícios para penetrar neste universo. O outro se destina a compreender quais as estratégias e as possíveis leituras, não obrigatórias, prazerosas que o professor faz do texto escolar e do texto não escolar.

É habitual ouvirmos dizer que os professores não são leitores[2]. Há de fato ausência de leitura em suas vidas? Se optarmos por uma resposta positiva, poderíamos afirmar que esta também seria uma forma de exclusão?

Os professores e professoras educadores de jovens e adultos estão expostos a impressos diversificados e às necessidades profissionais que determinam o seu uso. São envolvidos freqüentemente pelos livros didáticos, pelas gramáticas, pelos livros de exercícios complementares, pelos trabalhos dos alunos, pelos dicionários, cartazes, livros paradidáticos, revistas. Fazem, portanto, uso de todos esses textos e são leitores. Mas a questão crucial é descobrir onde se verifica o prazer de ler. Quais são seus interesses em relação à leitura? Que tipo de impresso e prática de leitura envolve estes leitores e como desenvolvem estas práticas de leitura? Quem são estes professores e professoras na condição de leitores? Como é constituída a sua trajetória histórica-social? Como se dá a sua formação social, familiar e escolar? Em que momentos os professores lêem com prazer? Que modelos de textos são esperados por eles? Como lêem os textos prazerosos? Qual o significado destes textos nas práticas de leitura do dia-a-dia?

Sem pretender uma análise exaustiva e conclusiva, apresento nesta reflexão alguns apontamentos a propósito do assunto.

[1] Questionário com suplemento gráfico que visa descobrir os diferentes níveis e conteúdos de leitura-escrita, noções lógico- matemáticas, sócio- espaço- temporais e científicas e delinear os processos desenvolvidos pelos indivíduos no seu alfabetismo básico – PUC RJ.
[2] Ver Kleiman A. Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989

Penso ser possível arriscar algumas explorações acreditando, com isso, poder levantar pistas para aperfeiçoar o programa Alfabetização Solidária e a pesquisa, iniciando pela via da informação, da reflexão teórica, da crítica e, posteriormente pela via da leitura do texto literário.

A questão da formação de professores educadores de jovens e adultos e a deficiência desses serviços se inclui na situação crítica em que, de um modo geral, encontram-se os professores de 1º grau no país. No caso daqueles professores, um exame ainda que genérico das propostas de formação e aperfeiçoamento dos educadores de adultos revela que este processo está longe de se configurar como um serviço permanente e sistemático, reduzindo-se muitas vezes à capacitação em propostas institucionais, destituídas de uma abordagem mais global da situação da educação de adultos no país e da legislação que regula a prestação desse serviço pelo Estado, ou então a momentos isolados de capacitação, sem uma perspectiva de construção e desenvolvimento de uma estrutura curricular básica na área de educação de adultos.

O fato é que as ações na área de educação básica de jovens e adultos não são regidas, até o momento, por uma política nacional que revele o compromisso político do Governo, que assegure investimento para o seu custeio e manutenção e que permita às diversas instituições que atuam com esta clientela desenvolver um trabalho integrado.

Não obstante a legislação vigente – omissa e/ou confusa – algumas iniciativas, no âmbito universitário, embora raquíticas, tem sido destinadas ao professor educador que atua diretamente na educação básica de pessoas jovens e adultas.

O tema em título tem lugar destacado em nossas pesquisas, inspira-se no Projeto Ação Progressiva de Nucleação e Educação de Jovens e Adultos da UNI-RIO e, agora, volta-se para o Programa Alfabetização Solidária que a universidade acompanha nos município de Inajá - PE, Olho D' Água Grande - AL e Lagoa da Canoa - AL.

Posso afirmar, com segurança , que este professor lê, e é capaz de dizer se os materiais "servem para ler na sala de aula" ou se é melhor lê-los "fora da escola".

Em se tratando de professores e alunos das classes populares - as classes de menor poder aquisitivo -, entretanto, o ato ler e escrever em nosso país é uma habilidade reconhecida enquanto venha a ter "serventia" à sociedade. Parece, também, que ato de ler e escrever precisa estar fundado na ordem, na família, na religião, instalado em conceitos do bem e do mal, do certo

e do errado, conceitos estes encontrados nos materiais didáticos reconhecidos pela escola como “apropriados” para a leitura.

O que pretendo relatar nesta experiência que, a princípio parece trivial, é que os professores são leitores, essas leituras que realizam cotidianamente são leituras, “não apropriadas”, “não autorizadas” ou consideradas sem valor. Em outras palavras, não são leituras de textos aprovados pela escola ou por outro segmento da sociedade – com poderes legalmente constituídos e, muitas vezes, são até proibidos por essas instituições. Esta pode ser uma das razões para que não sejam vistos com facilidade.

Os educadores de jovens e adultos revelam, em seus relatos, que a leitura faz parte de suas atividades cotidianas e é através dela que buscam conhecimento e informação. Por outro lado, sabem e declaram, também, que estas leituras se distanciam das formas tidas como “legítimas e enriquecedoras” do ato de ler.

É em torno dessa representação social – a leitura não- legitimada – e de seu expressivo uso – que venho desenvolvendo este estudo sobre práticas de leitura de professores educadores de jovens e adultos, que atuam no Programa Alfabetização Solidária.

Embora esta investigação esteja em caráter inicial, já foi possível reunir alguns resultados que permitem melhor dimensionar essa representação, tendo como base a leitura docente.

Meu objetivo neste trabalho, é o de apresentar alguns desses resultados, evidenciando a complexidade dos processos envolvidos nas práticas de leitura de professores e em sua apreensão e conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental compreender como estes sujeitos se organizam historicamente, como organizam suas bibliotecas e como constróem suas formas de leitura . Acredito ser esse um caminho por onde conseguir explicitar as fronteiras socioculturais, ainda pouco visíveis, que envolvem de forma embaraçosa, os professores e alunos com o ato de ler.

Tenho constatado, por exemplo, que as bibliotecas dos grupos chamados populares tem uma lógica diferente da lógica de grupos de maior pode aquisitivo, principalmente, no que se refere aos espaços onde os livros, impressos e outros materiais devem ser guardados.

Nessas comunidades, onde estamos realizando a pesquisa, as bibliotecas estão organizadas nos gabinetes das Secretarias Municipais de Educação e o acesso a estes locais é estabelecido de acordo com a rotina burocrático- administrativa da Secretaria.

O espaço físico, em geral, é cedido para uso restrito o que já revela a sua limitação. Os ambientes são escuros e mal iluminados, sem ventilação, com exigências burocráticas que ao invés de aproximar o leitor do objeto de leitura o afastam.

Há, também uma anêmica ação governamental no sentido de estimular a organização de bibliotecas nas escolas, que pode ser observada através do envio de alguns acervos, para uso nas salas de aula, especialmente daquelas localizadas nas áreas rurais.

Os professores, personagens fundamentais do estudo, já capacitados (47 de Inajá - PE, 41 de Olho D' Água Grande - AL, 34 de Lagoa da Canoa - AL, - total = 122) são provenientes dos grupos situados entre as frações inferiores das: "classes médias" e frações superiores das camadas populares.

Seus pais trabalham na lavoura ou em funções de caráter manual e a grande maioria não ultrapassa a escolaridade relativa a alfabetização.

Estas famílias, apesar de poucas experiências com a leitura, revelam um sentimento de orgulho, entusiasmo e estímulo com seus parentes professores, como diz uma mãe:

> ***"T. é o ledor e escrevedor da casa. Aqui ninguém se apavora pra resolver qualquer coisa das letras, seja de ler ou de escrever. T. está sempre lendo tudo e tem mais gosto de ler do que de escrever. Lê tudo que a gente tem precisão e também escreve quando a gente pede."***

Agrupando os dados sobre os professores (ver anexo1) reuni o primeiro conjunto, colhido através de roteiro de observação e entrevista de sondagem, contendo as seguintes categorias: condições sócioe-conômicas da família, níveis de alfabetismo e práticas de leitura da família, do grupo social, do grupo de amigos, formação de leitura na infância, na adolescência e na idade adulta, no cotidiano escolar e no espaço extra-escolar, práticas de leitura na vida atual, condições de trabalho. Analiso os dados à luz do conceito de capital cultural[3], para conhecer os traços preliminares desses professores.

[3] Ver Chauí M. – Cultura e Resistência. SP: Brasiliense, 1986.

O segundo conjunto de dados diz respeito a observação destes professores, em curso de capacitação em educação de EJA – trabalho realizado semestralmente, durante 20 dias ininterruptos, com carga horária de 240 horas (ver anexo 2)

Esta é uma oportuna ocasião que disponho para observar como ocorre o encontro dos professores com a leitura, via texto, assim como através de outros materiais (quadros, mapas, jogos, revistas) que possam ajudar a revelar **o que, como e quanto lêem.**

Ao iniciar a primeira capacitação – Janeiro de 1997 – (estas capacitações ocorrem duas vezes ao ano, geralmente nos meses de janeiro e julho) organizei a sala onde acontece o trabalho, à semelhança da sala de aula existente nos locais em que os professores vão atuar.

Nesta sala, além dos materiais de apoio ao professor de ensino fundamental - mapa do Brasil, globo terrestre, ábaco, geoplano, quadro valor lugar, alfabetário, quadro de pregas, quadro individual de cartolina negra, tabuleiros de jogos -, é preparada a biblioteca da sala de aula e solicito que escolham o que gostariam de ler sem que necessitem ler para "aprender a ensinar" ou tenham que, por exemplo descobrir detalhes/pormenores.

Nesta primeira etapa, a estratégia adotada para organizar a biblioteca foi resultado de sondagem prévia, feita aos professores, sobre **materiais reconhecidos como de uso escolar.**

O terceiro conjunto de dados (ver anexo 1) refere-se:

a) às observações feitas pelos professores, colhidas mensalmente através de encontros de acompanhamento e avaliação em campo, assim como baseadas nos relatórios mensais enviados á Universidade;

b) às observações colhidas através das entrevistas de avaliação diagnóstica, realizadas pelos professores com seus alunos.

Desta forma, na primeira etapa da capacitação, os materiais e práticas de leitura abrangiam textos didáticos específicos para o trabalho em sala de aula.

Os resultados alcançados reproduziam atividades semelhantes àquelas observadas nas sala de aula do ensino fundamental: uma importância exagerada à interpretação do texto com longos exercícios de perguntas e respostas.

A leitura pelo prazer de ler, com as características que lhe são próprias , sem as limitações da obrigação, não foi a estratégia adotada pelos professores. Estes preferiram trabalhar com textos e materiais cuja legitimidade é reconhecida pela cultura de prestígio.

Por outro lado, ao realizar o acompanhamento (fev.1997 até julho 1997) do trabalho dos professores em campo, os seus relatos sobre as suas leituras preferidas e os seus diários de campo, indicavam materiais de autores "não escolares" - aqueles não reconhecidos pela escola - .

Nesse sentido é Osakabe (1995) quem nos chama atenção para o fato de que a " escola necessita compreender que nós, seres humanos, precisamos ter acesso a um conhecimento que possibilite reconhecer nossa identidade, o nosso lugar social, as tensões que animam o contexto em que vivemos ou sobrevivemos ."

Assim, ao iniciar o planejamento para a 2ª etapa da capacitação – julho de 1997 – além da biblioteca preparada dentro da sala de aula, com lista indicada por especialistas[4] reorganizei o seu acervo, após realizar uma segunda sondagem, (feita aos professores) sobre materiais reconhecidos como de uso escolar e também aqueles materiais que eles entendiam não serem reconhecidos pela escola. As sugestões colhidas indicavam materiais do tipo: Romances espirituais, revistas Carícia, Doçura, Horóscopo, livros de auto-ajuda (Lauro Trevisan, Lair Ribeiro), livros sobre orientação sexual, livros sobre orientação para a saúde.

Incluí, também, por indicação dos professores, algumas práticas de leituras compartilhadas (em duplas) e substituí as leituras coletivas por leituras em grupo, para favorecer as atividades do professor como leitor.

Os textos, também indicados por eles, adotados de livretes e livros místicos, na sua maioria, favoreciam a construção de vários sentidos sobre os temas, não servindo apenas, como introdutor de um assunto para discussão.

Minha intenção era a de que os textos fossem lidos e discutidos e cada professor, ao final do dia registrasse, com seus esquemas pessoais, as reflexões debatidas oralmente.

[4] Veja. Biblioteca Nacional.23.11.94 p.112

> "***O aspecto interacional quando está sob o controle e reflexão consciente do leitor torna esse sujeito na interação, não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico." (Kleiman, 1989)***

.

Esta leitura "não escolar"[5], praticada num espaço escolar, está auxiliando a romper com o desinteresse dos professores pela leitura, possibilitando a criação de uma nova relação com os alunos, com a leitura, e aproximando estes professores de novos caminhos para a apropriação da cultura legitimada pela sociedade.

> **...Nesta biblioteca a gente descobre os detalhes se distraindo...mas na outra, (a de aprender para ensinar) a gente descobre por obrigação.[6]**
> **(Depoimento do prof. A, 1997)**

Como este estudo encontra-se em fase exploratória, e tem a finalidade de estabelecer um diagnóstico mais preciso, do trabalho que os professores de EJA realizam, com materiais escolares e não-escolares, as perguntas continuam em aberto, exigindo um aprofundamento maior no exame dos dados já encontrados.

Nessa direção interessa buscar/elucidar qual/quais materiais devem compor o acervo de uma biblioteca que convide o aluno a dizer": Dessa biblioteca eu gosto! Sei que não é tarefa fácil observar as preferências por este ou aquele livro quando se trata de leituras" não autorizadas pela escola" ou consideradas sem valor, pois, os professores, além de demonstrarem um sentimento de insegurança provocado pelo medo do ridículo, desenvolvem modos específicos, (ocultos) de ler e de se relacionar com os materiais e a cultura que os envolvem.

É de suma importância, portanto, selecionar o acervo pela articulação que os professores conseguem estabelecer entre os tipos de leitura que adotaram e adotam, pois, tais materiais podem ser elementos motivadores de outras leituras e outros leitores.

---

[5] Ver Osakabe H. in Leituras do Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole/ Marcia Abreu (org.).Campinas: Mercado de Letras, 1995.

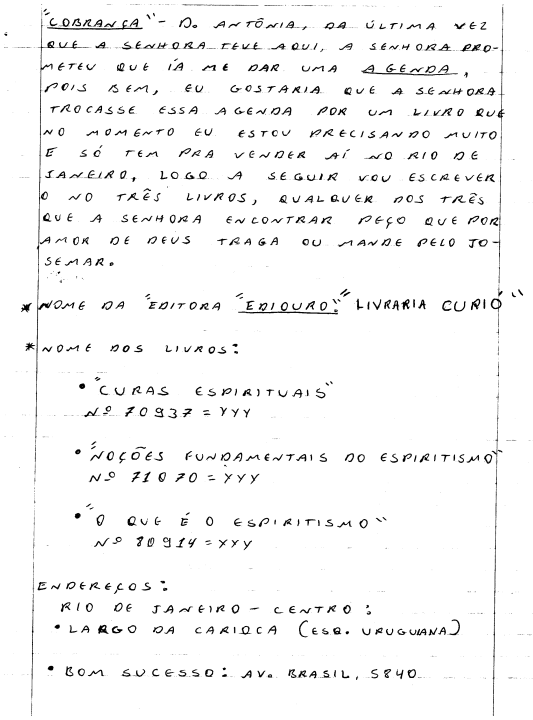
> ***"A escritora Virginia Woolf lê livros menores, como biografias, por exemplo, a fim de satisfazer uma curiosidade insaciável que ela acha semelhante àquela curiosidade que às vezes nos invade, ao anoitecer, quando vislumbramos uma casa com as luzes acesas e as cortinas abertas, que nos mostra, em cada janela, uma seção diferente da vida humana; pois para ela a biografia acende uma luz em muitas casas e paisagens a essa vislumbrada. Para a autora, um objetivo alternativo na leitura desses livros é que eles servem para motivar outras leituras..." .(A Kleiman, 1989).***

Os dados de acompanhamento desta etapa – julho de 1997 até janeiro de 1998 – revelam diferenças significativas em relação aos da primeira etapa.

Uma diferença, entre outras, é a de que os professores do grupo da primeira etapa dependiam de textos referendados por livros didáticos e materiais avaliados pela escola, enquanto que estes já fazem solicitações de livros, revistas, materiais, jogos, segundo o interesse de cada aluno, como também em relação ao seu próprio interesse, ao Coordenador do Programa no município e ao Coordenador do Programa na Universidade, ou ainda arranjam materiais por conta própria para organizar suas bibliotecas nas salas onde lecionam.

Outro diferencial interessante para análise é aquele em que, após a segunda etapa da capacitação, os professores elaboraram listagem bibliográfica com materiais escolares e não escolares e para este último, o critério de inclusão na lista era o de atender as preferências pessoais de todos – alunos e professores.

Há, também, professores que estão elaborando sua biblioteca pessoal e a estratégia que usam é a de informar, por relatório, quais os livros que necessitam comprar:



"COBRANÇA" - D. ANTÔNIA, DA ÚLTIMA VEZ QUE A SENHORA FEZ AQUI, A SENHORA PROMETEU QUE IÁ ME DAR UMA AGENDA, POIS BEM, EU GOSTARIA QUE A SENHORA TROCASSE ESSA AGENDA POR UM LIVRO QUE NO MOMENTO EU ESTOU PRECISANDO MUITO E SÓ TEM PRA VENDER AÍ NO RIO DE JANEIRO, LOGO A SEGUIR VOU ESCREVER O NO TRÊS LIVROS, QUALQUER DOS TRÊS QUE A SENHORA ENCONTRAR PEÇO QUE POR AMOR DE DEUS TRAGA OU MANDE PELO JOSEMAR.

* NOME DA "EDITORA "EDIOURO" LIVRARIA CURIÓ"

* NOME DOS LIVROS:

- "CURAS ESPIRITUAIS" Nº 70937 = YYY
- "NOÇÕES FUNDAMENTAIS DO ESPIRITISMO" Nº 71070 = YYY
- "O QUE É O ESPIRITISMO" Nº 80914 = YYY

ENDEREÇOS:
RIO DE JANEIRO - CENTRO:
- LARGO DA CARIOCA (ESQ. URUGUIANA)
- BOM SUCESSO: AV. BRASIL, 5840

Esta autonomia conquistada tem possibilitado que um grupo significativo de professores, organize bibliotecas, diferentes daquelas orientadas pelos órgãos de Educação (Secretarias Municipais e Estaduais), basicamente porque possuem “livros reconhecidos pela escola” e livros “não reconhecidos pela escola”, priorizando o interesse e o prazer do aluno com a leitura.

Por outro lado, entendo ser essencial conhecer a(s) maneira(s) como as práticas de leitura destes professores são levadas a efeito, no cotidiano escolar, ou seja, ter um registro das estratégias de processamento cognitivo que tais sujeitos adotam, na leitura de materiais diversos, aqui incluído aquele não autorizado pela escola e de materiais didáticos, visando compreender quais os processos da leitura que contribuem para a formação do leitor das classes de educação de jovens e adultos, enquanto ato de ler prazeroso, humanístico e criativo.

Acredito que uma continuidade para este trabalho será a de auxiliar a revelar esses processos aos professores, pois, ao tomarem consciência da natureza do que vão ensinar, poderão observar mais profundamente o processo de aprendizagem. Isto tornará possível planejar atividades didáticas que estejam bem fundamentadas, visando facilitar as intervenções para melhor ajudar aos alunos.

> ***Conhecendo as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor [atividades] que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto mais próximo estará esse professor do objetivo da formação de leitores (Kleiman, 1989).***

Em relação aos alunos, a análise parcial das entrevistas de avaliação diagnóstica apontam para um sujeito que não quer apenas compreender as instruções para “arranjar trabalho” ou ler placas ou ainda bulas de remédios, para não se enganar nas doses receitadas.

Para um número significativo de alunos e alunas a leitura é necessária onde os programas de massa não vêem necessidade, ou seja, para possibilitar que a mãe ensine aos seu filhos, para o avô ajudar a neta nas lições escolares, para que a namorada leia a carta do namorado com todos os segredos que o momento merece.

Os programas de massa, entretanto, já tão conhecidos desta população, desconsideram o aluno e a aluna do seu contexto histórico, buscando instaurar o conformismo cultural, o racionalismo intransigente, o moralismo político, o pragmatismo imbecil. (R. Barthes, 1973)

Durante este trabalho a análise dos questionários tem demonstrado que tais alunos conhecem o valor da leitura, não apenas reduzido a uma necessidade pragmática, mas como um ato essencialmente social, facilitador do acesso às várias formas de expressão da cultura.

> ***"Talvez mesmo os indivíduos que nem sequer tenham alcançado o primeiro nível de leitura, aquele de decifrar o nome do ônibus que se aproxima, consigam sonhar vagamente com...outra forma de ler.***
>
> ***...Cerceá-los de desejar a "leitura do mundo" é cercear-nos de desejar auxiliá-los nessa conquista, é populismo, é conformismo, é cercear também ao outro de classe a conquista de algo que além de permitir ler o letreiro do ônibus, responder suas próprias cartas ou "arranjar serviço", despertará cada vez mais os desejos, o desejar á solta no texto, no leitor e no mundo, antídoto maior contra a submissão.***
>
> ***...Quem aprende a ler assim não se contenta em ler "para saber onde a gente pode entrar e onde não pode entrar". Aprende a ler os avessos, descobre a transgressão.(L. Chiappini Leite, 1998)***

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. (Org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1973

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo:Hucitec, 1979.

BRITO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. São Paulo: Mercado de Letras: ALB, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIAPPINI, L. Reinventando o diálogo. São Paulo: Brasiliense,1987.

_____. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: 1997.

_____. Reinventando o diálogo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1979.

_____. Importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança. São Paulo. Paz e Terra,1992.

FRENET, C. Educação pelo trabalho. Lisboa, Presença, s/d.

GERALDI, J. W. Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

_____.Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HADDAD, S. (Org.) Banco Mundial e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1998.

KATO, M. (Org.) A concepção da escrita pela criança. São Paulo: Pontes: 1988

_____. O aprendizado da leitura. SP: Martins Fontes, 1988.

KLEIMAN, A B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MARINHO. M & SILVA, C.S.R. da. (Orgs.) Leituras do Professor. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, G & CAGLIARI, L. C. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado das Letras/ALB, São Paulo, Fapesp, 1999.

OSAKABE, H. O .O mundo da escrita. In: Abreu. M.(Org.) Leituras no Brasil. São Paulo: ALB/Mercado das letras, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. RJ: Loyola, 1983.

ORLANDI. E. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. Letramento, cultura e modernidade de pensamento. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, E. T. O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1984.

_____.Livro didático e qualidade de ensino: Criticidade e Leitura. São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

TEBEROSKY, A . & TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. São Paulo: Ática,1995.

VYGOTSKY, L. A formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____.Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO I

Reflexões sobre o ato de ler enquanto fonte de prazer em Projeto de Capacitação de Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA - UNIRIO
DOCUMENTOS ANALISADOS
PERÍODO JANEIRO DE 1997 ATÉ AGOSTO DE 1998

MUNICÍPIO	PERÍODO	DOC. ANAL. PROFESSOR	DOC. ANAL. ALUNOS	TOTAL DOC. ANALISADOS
INAJÁ - PE	03/97 - 07/97	72	665	737
	08/97 - 12/97	96	1020	1116
	03/98 - 07/98	108	995	1103
TOTAL	**-**	**276**	**2680**	**2956**
OLHO D'ÁGUA GRANDE - AL	03/97 - 07/97	54	470	524
	08/97 - 12/97	72	790	862
	03/98 - 07/98	60	995	1055
TOTAL	**-**	**186**	**2255**	**2441**
LAGOA DA CANOA - AL	08/97 - 12/97	78	660	738
	03/98 - 07/98	66	875	941
TOTAL	**-**	**144**	**1535**	**1679**
TOTAL GERAL		**606**	**6470**	**7076**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

ANEXO II

Reflexões sobre o ato de ler enquanto fonte de prazer em Projeto de Capacitação de Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

04.08.98 2ª feira — Integração das equipes de Inajá, Olho D' Água Grande e Lagoa da Canoa

05.08.98 3ª feira — Integração dos participantes à Comunidade da Cruzada do Menor;
Apresentação da programação a ser desenvolvida até o dia 22.08.98;
Debate sobre as regras de convívio necessárias para o bom relacionamento de todos;
Levantamento de sugestões para o aperfeiçoamento diário dos trabalhos;

Tema 1
Trabalho individual - produção de um texto sobre o "Sonho de um Analfabeto" de Paulo Freire

Tema 2
Exposição de vídeo sobre a situação do analfabetismo no Brasil e depoimento do Prof. Paulo Freire e de sua trajetória nesta área;

Tema 3
Exposição do vídeo - Dimensões do Alfabetismo Adulto - Saeb-Puc:
Análise da proposta do manual de instruções dos entrevistadores;
Estudo da aplicação do questionário e suplemento gráfico de avalia-

ção diagnóstica;
Trabalho de duplas com perguntas dirigidas;

06.08.98
4ª feira — Simulação de entrevista conversa
Apresentação das duplas sobre o trabalho anterior;
Produção de materiais para a realização da entrevista - trabalho individual;

Análise do Guia Prático de Avaliação Diagnóstica de níveis e conteú-
dos de alfabetismo adulto.

Tema 4
Exposição sobre os "métodos de alfabetização";

Tema 5
Exposição de vídeo sobre a Construção da escrita;

Tema 6
Estudo sobre o Quadro de Controle do Processo de Alfabetização.

07.08.98
5ª feira — **Tema 7**
Trabalho de duplas sobre "Diagnosticando as necessidades de apren-
dizagem;

Tema 8
Elaboração do "dossiê do aluno" conjunto de informações com a finalidade de acompanhar o progresso do aluno no processo de
alfabetização;

Tema 9
Estudo da Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino funda -
mental - Grupo Ação Educativa.

08.08.98
6ª feira — Continuação dos trabalhos do dia anterior;
Sistematização do tema Proposta Curricular para Jovens e Adultos;

Tema 10

Critérios para elaboração de material didático a ser trabalhado com o aluno;

Tema 11
A Comunicação visual e sua importância para o ensino de 1º Grau;

09.08.98 Sáb.
Tema 12
Análise do método utilizado pelo Programa de Educação para a Qualidade do Trabalho;

Tema 13
Estudo das unidades do material Programa de Educação para a Qualidade do Trabalho - trabalho em duplas.

10.08.98 Dom.
Tema 14
Aula passeio do Grupo ao Estádio Mário Filho, Rio Zoo e Bondinho do Pão de Açúcar
.

11.08.98 2ª feira
Continuação do Tema 13
Estudo das unidades do material Programa Educação para a Qualidade do Trabalho - trabalho em duplas.

12.08.98 3ª feira
Tema 15
Aula passeio do Grupo à Granja Comari, ao Parque Florestal de Teresópolis e ao Museu Imperial de Petrópolis.

13.08.98 4ªfeira
Tema 16
Produção de material de apoio ao professor - Quadro Valor-Lugar, geoplano, quadro individual de cartolina negra, alfabetário, relógio, jogos (língua portuguesa e matemática);

Tema 17
Aulas planejadas em duplas e apresentação individual - com material produzido no Tema 16.

14.08.98 **Continuação do Tema 17**
5ª feira Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema 13.

15.08.98 **Continuação do Tema 17**
6ª feira Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema 13.

16.08.98 **Continuação do Tema 17**
Sáb. Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema13.

17.08.98 **Continuação do Tema 17**
Dom. Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema 13.

18.08.98 **Tema 19**
2ª feira Apresentação pelos Coordenadores de Grupo do Calendário de Aulas previsto para o 1º Semestre de 1998.
Relato de experiências dos Coordenadores sobre: a distribuição da merenda, o trabalho do professor em sala de aula, o papel do Coor-denador no Programa Alfabetização Solidária.

Continuação do Tema 17
Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema 13.

19.08.98 Aula passeio com show no Pão de Açúcar
3ª feira

20.08.98 **Tema 20**
4ª feira Estudo do conceito de aluno alfabetizado com trabalho de grupo.
Apresentação dos conceitos produzidos pelos grupos dos Municípios.

Tema 21

Estudo dos critérios de acompanhamento e avaliação utilizados pela

Universidade para acompanhar o desempenho do Professor e do aluno.

21.08.98 **Continuação do Tema 17**
5ª feira Aulas planejadas em duplas e apresentação individual com material produzido no Tema 13.
Palestra sobre Educação Ambiental e a importância do tema para a educação de jovens e adultos.

Tema 22

Estudo dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Trabalho em duplas

22.08.98 Avaliação da capacitação
6ª feira Aula passeio do Grupo ao Corcovado

23.08.98 Retorno dos Grupos aos Estados de origem.
sábado

A SENSIBILIDADE ARTÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Marisa Braga Palma
(Faculdade de Ciências e Letras de Araras)

O artigo busca problematizar o tema leitura do professor, a partir dos desafios colocados pela epistemologia da prática, sobretudo através dos estudos de Kenneth Zeichnner e Donald Schön.

Atualmente, registra-se que a formação professor está inscrita no que se denomina racionalidade Técnica, que reduz o papel do professor a de um meio repassador de informações previamente estabelecidos. O professor não decide, não reflete, não cria: é transmissor de uma mensagem, assemelhando-se a um meio.

Com esta Racionalidade Técnica o professor é visto como um técnico da área do conhecimento e que, distanciando-se da prática, não permite que reflita sobre a sua própria prática.

Contrariamente a essa perspectiva, surge a importância da epistemologia da prática, através da qual é revalorizado o conhecimento cotidiano, desafiando os educadores a dar resposta a novos problemas, através da elaboração de novos saberes.

Fundamentada na formação de profissionais reflexivos, torna-se possível encontrar respostas aos obstáculos encontrados durante o desenvolvimento da prática, aplicando-se princípios gerais e conhecimentos específicos derivados da investigação.

Esta racionalidade prática, onde o profissional reflexivo cria, pesquisa, desenvolve teorias que refletem na e sobre ação; estará sempre carregada das condições político sociais e institucionais, proporcionando uma visão mais ampla.

Esta ação reflexiva é um processo que supera a busca de soluções lógicas racionais para os problemas e envolve intuição e emoção.

A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento.

A partir dessa compreensão, qual seja, a necessidade de formar profissionais reflexivos, direciona-se o olhar para a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN). Nesta proposta, a Arte é reconceitualizada ampliando o seu campo de ação na escola. Neste artigo, busca-se evidenciar a fecundidade desta ampliação, especificamente no que se refere aos novos desafios colocados para a formação do educador. A Arte não está apenas para ser ensinada; antes disso, ela exige uma nova formação do educador, agora também, conhecedor desse campo.

A educação em Arte pode propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, da sensibilidade, realização (imaginação) tanto de formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas. A Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais, ensinando que é possível transformar continuamente a existência, a criar e conhecer sempre.

Nesses termos, educador que não conhece Arte, tem uma experiência de aprendizagem limitada; escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da música, das cores e formas, dos gestos e luzes, da poesia; enfim do próprio sentido da vida .

Segundo Schön, partindo da formação artística, que implica em aprender fazendo, vivenciando um mundo virtual que representa um mundo prático permitindo assim novas experiências.

Assim afirma-se que a sensibilidade artística não pode ser compreendida apenas como capacidade de agir no indeterminado, a sensibilidade artística acena no sentido de um envolvimento do educador no campo da cultura, tornando um objetivo de reflexão.

Conhecimento da Arte imprime uma releitura do mundo favorecendo a construção de uma nova relação entre o educador e o livro, mais rica e prazerosa. A apropriação do conhecimento próprio do campo da Arte pode ser uma fonte essencial para a formação do professor leitor.

A sensibilidade Artística carrega em si a emergência de novas leituras. Esse é um importante desafio que está posto.

Bibliografia

GERALDIR, Corinta Maria, Grisolia(ORGS) *Cartografia do trabalho docente:* Prof.(a), Pesquisador(a) Campinas, Mercado de Letras: Assoc. de Leitura do Brasil, 1998.

NOVOA, Antonia. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote

EDUCAÇÃO: UMA VISÃO PÓS-MODERNA

Cleise Aparecida de Souza
(Instituto de Comunicação)
(www.move.to/cleisesouza)

O objetivo desta obra é o de divulgar um trabalho pautado na realidade pós-moderna de um país capitalista, onde nem sempre os profissionais da educação, encontram entusiasmo para realizarem com otimismo a nobre tarefa de educar.

Conseguimos, através de muitas vivências e leituras, resgatar o que há de mais digno no ser humano: a auto-estima.

Sem pretensões de nos voltar apenas para um aspecto determinante, ressaltamos que esta obra é composta por recortes de psicologia, espiritualismo, esoterismo, neurolingüística, filosofia oriental, yoga, qualidade total, poder da mente, arte sensibilidade e intuição.

Encontramo-nos no final do século, onde as pessoas questionam os seus valores de vida, buscando substituir a angústia pela serenidade.

O bem-estar é procurado por todos e uma onda de esperança permeia as mentes otimistas.

É deste otimismo explícito que temos feito valer os nossos conceitos na área educacional.

A escola é composta por alunos, suas famílias, professores, funcionários.

Neste contexto diversificado, lidamos com algo em comum que é o ser humano.

Apontar os defeitos de cada pessoa, não acrescentará nada de positivo na nossa conduta profissional, porém, quando ressaltamos a qualidade, por menor que seja, a criatura elogiada resgatará a sua auto-estima tão esmagada pelas imperfeições apontadas.

Na tentativa de multiplicar uma experiência positiva, passamos aos supervisores, orientadores, coordenadores, professores e educadores de um modo geral, a nossa visão pós-moderna na educação.

Estamos vivendo num mundo cuja característica maior é uma mudança constante, imensa e profunda. somos diariamente, protagonistas de trasnformações diversas, que no terreno tecnológico científico, quer no terreno ético e moral.

Novas descobertas alteram nossos hábitos cotidianos, confrontam e desestabilizam nossas crenças e valores, abalam e redimensionam nossas concepções.

Mudar, avançar, aperfeiçoar, recriar, eis aí o imperativo maior de nosso tempo e a esse desafio estão voltados e agregados os esforços dos educadores compromissados na construção de um mundo novo.

Sem dúvida, a Escola e o Educador não podem ficar à margem desse acelerado processo de mudanças. A escola necessária para os dias atuais é aquela que tem por função preparar o indivíduo para a modernidade.

Competente, hoje, é a escola que prazerosamente instrumentaliza o aluno para interpretar e compreender a realidade em que vive e nela atuar responsável,reflexiva e criticamente.

Deixamos claro que este trabalho inacabado só se completará com a experiência voltada para a realidade específica de cada um.

Referências Bibliográficas:

BANDLER, Richard. Usando sua mente. as coisas que você não sabe que não sabe. 5ª edição, Summus editorial, 1987.

BRANDER, Nathaniel. Auto-estima. Saraiva, 1991.

CREMA, Roberto. Introdução à visão holística. São Paulo, Summus,1989.

HARRIS, Dr. Thomás . Eu estou ok, você está ok!

HAY, Louise L. Ame-se e cure a sua vida. 6ª edição, Best Seller, 1990.

LUCK, Heloísa. Planejamento em Orientação Educacional. Vozes, 1982.

MIRANDA, Roberto Lira. Qualidade Total. Rompendo as barreias entre a teoria e a prática. São Paulo, Makron Books, 1994.

NEIL, A.S. Liberdade sem medo. 29ª edição, IBRASA, 1991.

RANGEL, Mary. Supervisão Pedagógica: Um modelo, 5ª edição, Vozes,1979.

ROBBINS, Anthony. Poder sem limites. Best Seller. Desperte o Gigante Interior. 7ª edição, Record, 1994.

SCHARTZ, David J. A Mágica de Pensar Grande. 19ª edição, Rio de Janeiro, Record, 1995

TANIGUCHI, Masaharu. A verdade da vida. 30º volume, Seicho-no-ie,1993.

O PROLER E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Adriano Lopes Gomes
Erileide Maria Oliveira Rocha
Salizete Freire Soares
Comitê Proler/Rn

Esta comunicação relata um trabalho de promoção à leitura, norteada pelos princípios teóricos-metodológicos da Fundação Biblioteca Nacional / Casa da Leitura, desenvolvido pelo Comitê Proler do Rio Grande do Norte.

1º) BEM VINDO AO NORDESTE PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER está vinculado a Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. A sede do PROLER fica no Rio de Janeiro, na Casa da Leitura. Surgiu de um convite feito pelo então Presidente da Fundação Biblioteca Nacional à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Foi institucionalizado em 1992 por Decreto Presidencial, com o objetivo de contribuir para qualificar a promoção da leitura e da escrita, no Brasil, habilidades básicas para o exercício individual e coletivo da cidadania em uma sociedade onde o domínio da palavra e do texto escrito representa poder.

2º) A ESCALADA – VENCENDO DESAFIOS

No Rio Grande do Norte, os primeiros contatos para a vinda do PROLER aconteceram no Encontro de Dirigentes de Bibliotecas do Sistema Estadual de Bibliotecas em 1994. A mobilização para formação do Comitê teve como referencial pesquisas efetuadas pela Biblioteca Pública Câmara Cascudo, onde em 100% dos clientes da biblioteca, 85% eram estudantes que apenas consultavam enciclopédias e livros didáticos para seus trabalhos escolares, pesquisa do JB onde o Nordeste aparece como último lugar em consumo de livros, além de dados do SAEB/MEC que apontam o Rio Grande do Norte em último lugar na proficiência de linguagem (leitura).

Em 1995 um Encontro de Mobilização firmou parcerias com diversas instituições culturais e educacionais da esfera pública e privada. Concretizou sua implantação, no Estado em 1996 com a realização do Módulo ZERO, cujo tema – Leitura, Linguagem, Sociedade e Cidadania – envolveu abordagens de textos de diferentes linguagens como: teatro, imagens, literatura, contação de histórias e bibliotecas com objetivo de levar o prazer e a convivência com a leitura, tecendo os primeiros fios para a democratização do acesso à informação e, consequentemente, ao livro e à biblioteca.

Em 1997, nosso principal esforço constou no fortalecimento e ampliação do Comitê, com metas que visavam motivar os professores para a dinamização da biblioteca, o acesso ao livro e à informação.

Nesta perspectiva de trabalho, foram viabilizadas ações referentes à expansão e melhoria do processo de formação de leitores, norteados pela temática "Acesso à Leitura: o papel das bibliotecas", que reuniu de um lado especialistas de reconhecido valor Nacional, e do outro, educadores, bibliotecários e demais interessados pelo assunto em pauta. Ao terceiro ano de sua implantação, as ações do Comitê PROLER encontraram, no Estado do Rio Grande do Norte, terreno fértil à sua plena afirmação e validade.

Os resultados dos encontros, cursos, oficinas, seminários, entre outros, propiciaram sua ampliação, oportunizando novos referenciais na área da formação de leitores.

"Leitura, escrita, cidadania e desenvolvimento" foi o tema de 1998, dirigido ao professor interessado em desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos. Oportunizou também a ampliação das noções de leitura enquanto prática social no processo de compreensão de direitos e deveres essenciais à tomada de consciência da cidadania.

As portas estavam abertas em 1999, para as ações do Comitê PROLER/RN. Encontramos também o professor motivado, sensibilizado, apresentando uma postura diferenciada em relação aos trabalhos anteriores.

Foram promovidos diversos cursos de formação continuada, com carga horária de 40 horas, tempo mínimo para um trabalho mais consistente, atendendo aos professores que buscavam resignificar suas práticas com a leitura na escola.

"A formação do professor leitor e escritor" é tema deste ano, que vem possibilitando reflexões acerca da leitura enquanto prática que favorece o acesso a diversas linguagens e a produção da escrita. Nossa meta é fortalecer a formação do professor, tendo em vista a qualidade da leitura do aluno depender da qualidade do professor.

Em sua terceira edição, foi realizado no mês de maio o Seminário "A Criança, a Leitura e a Arte", destinado a professores do 1º e 2º ciclo, com o tema "Quem lê e escreve, do mundo nunca se esquece", que refletiu sobre a necessidade do desenvolvimento

integral da criança na busca do sentido da vida e da compreensão de si mesma. A leitura, a escrita e a arte se interagem na formação do leitor, cujo empreendimento mantém estreita sintonia com a sensibilidade, aprendizagem e postura crítica face as determinações pessoais e coletivas.

3º) A FÓRMULA SECRETA

Não existe um "modelo" único para se promover o incentivo à leitura. Várias experiências são valorizadas.

Nossos projetos são, em sua maioria, voltados para a escola que ainda é, sem sombra de dúvidas, o ponto de partida e o primeiro elo da grande corrente que une todos pela leiturização, em prol de uma sociedade mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida Nacional.

O planejamento dos projetos é desencadeado a partir de discussões semanais realizada pelos representantes das instituições integrantes do Comitê que deliberam sobre a organização das atividades a serem realizadas. Dentre as atividades propostas constam cursos, encontros, seminários, oficinas, palestras, que funcionam como mecanismos de socialização dos propósitos do programa que apontam caminhos para melhorar a formação do professor no âmbito da leitura e da escrita, para que, de posse de uma sólida formação teórica e prática, eles possam elaborar seus próprios projetos pedagógicos e estabelecer objetivos, no sentido de superar problemas relacionados ao processo de formação de leitores.

O planejamento dos projetos são desencadeados a partir de reuniões semanais realizados pelos representantes das instituições integrantes do comitê que deliberam sobre a organização das atividades constantes no planejamento anual.

OPERACIONALIZAÇÃO:

Os cursos têm carga horária de 40 horas, tempo mínimo para que se possa sedimentar um processo consistente, funcionando em horários distintos, com espaços teóricos e aulas práticas. Como requisito para certificação é solicitado um projeto pedagógico tendo como eixo norteador os resultados do que foi abordado durante o curso.

Promovemos anualmente o Seminário "A Criança, a Leitura e a Arte", que objetiva discutir a função da arte e da leitura enquanto instrumentos da capacidade criadora da criança, além de possibilitar reflexões em torno de valores, estímulos, sentimentos, emoções e significações conduzidas à criança através da leitura e da arte. Analisa-se também o papel do adulto na formação do gosto pela leitura nas fases da infância.

O referido seminário é destinado a professores do 1º e 2º ciclos e Educação Infantil e tem duração de três dias.

Os encontros estaduais ocorrem anualmente, no mês de setembro, tem duração de três dias, com espaço para reflexões teóricas, painel de debates, socialização de experiências bem sucedidas, oficinas e mini-cursos, orientados por um tema geral, de sentido amplo.

Outro aspecto importante é um documento, sobre a proposta temática, elaborado ao final de cada encontro, pelos participantes que tem por finalidade pressionar as autoridades para participarem, política e financeiramente, as ações de promoção à leitura.

4º) PÉ NA ESTRADA

Ampliando os caminhos da leitura, em 1997, foi implementado um circuito intermunicipal do Proler, nos municípios de Macau e Mossoró.

O circuito pretendeu fomentar idéias sobe a importância da leitura enquanto instrumento necessário para o ingresso e a participação efetiva do cidadão nas decisões sociais.

Os primeiros contatos para tecer os fios desse trabalho foram mantidos com instituições públicas, privadas, comunidades e municípios circunvizinhos.

ANALISANDO A REALIDADE LOCAL:

Encontramos os professores ansiosos por inovações, informações e alternativas metodológicas que visassem a melhoria do processo de formação de leitores na escola e a revitalização das bibliotecas e salas de leitura.

A demanda pela expansão dos encontros foi crescente, como também foi crescente o desafio, exigiu persistência, tenacidade, crença no outro e no coletivo.

Já participaram dos encontros e cursos no interior cerca de 3.813 professores do ensino fundamental, médio alunos do magistério, entre outros. A organização baseou-se nos encontros estaduais, com oficinas, mini-cursos, palestras, painel de debates, contemplando os aspectos teóricos e práticos do tema de cada evento. Também foram valorizadas as diversidades de experiências existentes em cada cidade onde acontecem os encontros. Esses procedimentos vêm contribuindo para a formação do gosto de ler e tornando a leitura acessível ao maior número de leitores, como também modificando a forma como essa leitura é concebida e trabalhada.

5) UM PASSO À FRENTE

Considerando-se os princípios teórico-metodológicos da Fundação Biblioteca Nacional / Casa da Leitura, quais sejam: formação de promotores de leituras; promoção de ações de leitura, englobando diversas práticas leitoras; promoção de ações estratégicas de articulação e de valorização do lugar político da leitura; produção, valorização e estímulo à criação de bibliotecas escolares e públicas, o Comitê Proler/RN assentou suas atividades em consonância com as proposições do documento "Proler: Concepções, Diretrizes e Ações", subsidiando as ações do Comitê junto aos profissionais da educação.

Na viabilização das ações definidas, dificuldades, entraves, situações inesperadas foram vivenciadas. Outro aspecto relevante diz respeito à realidade econômica vivenciada por todas as instituições. Entretanto o comitê trabalhou no sentido de assegurar a operacionalização das ações previstas.

Firmou-se parceria com a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e Desportos, Secretaria Municipal de Educação, Serviço Social da Indústria, Universidade Potiguar e Centro Federal de Tecnologia Educacional, para vencer as dificuldades financeiras e estruturais.

Enfrentamos ainda algumas situações inusitadas que poderiam dar um colorido diferente a este documento, ora provocando riso, ora comovendo.

Entretanto a equipe de coordenação deste Comitê, que esteve à frente das ações realizadas desde 1996, sente-se recompensada pelo que conseguiu desenvolver, afinal, depoimentos de professores, relatos de casos pós-encontros, convites

insistentes das cidades do Estado, até disputando espaço na agenda do Proler/RN, dão-nos a sensação de ter contribuído para o incentivo à leitura e o aprofundamento de questões relacionadas à melhoria da qualidade da escola pública, além de ampliar caminhos e possibilidades tornando o acesso à leitura uma realidade possível de ser alcançada.

GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DESPORTOS
COORDENADORIA DE APOIO EDUCACIONAL – COED
COMITÊ PROLER DO RIO GRANDE DO NORTE

O PROLER E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E CIDADANIA

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
• Módulo Zero	• CEFET	09 A 13/09/96	800
• IVª Feira de Sebos • I Feira de Leitura	• Praça André de Albuquerque	09 a 13/09/96	1.500

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA: ACESSO À LEITURA: O PAPEL DAS BIBLIOTECAS

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
1. Exposição alusiva ao Dia da Mulher	• Assembléia Legislativa	08/03/99	300
2. Projeto "Vida Prá que te Quero", concurso de cartazes, slogans e poesias, exposição de livros alusivos ao meio ambiente, stand montado na II Semana de Meio Ambiente.	• Petrobrás	02 a 06/97	15.000
3. Oficinas de sensibilização para a poesia.	• Escola Municipal Emmanoel Bezerra	Ano letivo	800 alunos
4. Encontro Estadual do PROLER	• ETFRN	15 A 19/09/97	530
5. II Fórum de Leitura	• Auditório da EMATER	12/11/97	170
6. Encontro Intermunicipal do PROLER	• Macau / SESI	23 a 24/09/97	480
7. I Fórum de Leitura e lançamento dos anais do Módulo Zero	• ETFRN	24/11/97	300
8. Encontro Intermunicipal do PROLER	• Mossoró / SESI	26 a 28/11/97	350
9. Curso: Leitura e Biblioteca	• I.F.P.	16 a 19/02/97	110

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA: LEITURA, ESCRITA, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
1. Encontro de Leitur do PROLER Tema: O Professor, a leitura e a Escrita	• Florânia	16/02/98	160
2. Encontro de Leitura do PROLER	• Acarí	13 e 14/03/98	286
3. Lançamento do Projeto "Ouvindo Livros"	• Natal	25 e 26/03/99	30
4. Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura e Escrita rumo Desenvolvimento da Cidadania	• São José de Mipibu	16/05/98	300
5. Seminário: A Criança, a Leitura e a Arte	• Natal	18 a 20/05/98	450
6. Seminário do meio Ambiente do Rio Grande do Norte	• Natal	02 a 07/06/98	15.000
7. II Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Macau	21 a 22/09/98	600
8. Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Assu	23/09/98	600

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA: LEITURA, ESCRITA, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
9. 3º Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Natal	24 a 26/09/99	700
10.Iº Proler Infantil e Juvenil	• Natal	24 a 26/09/99	2.000
11.IIº Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Mossoró	28 e 29/09/99	250
12.Iº Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Pau dos Ferros	06 e 07/11/98	300
13.II Encontro de Leitura do PROLER Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Caicó	20 e 21/11/98	400
14.Curso de Formação de Repertório de Leitura Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Natal	10 a 14/08/98	120
15.Curso de Formação de Repertório de Leitura Tema: Leitura, Escrita, Cidadania e Desenvolvimento	• Parnamirim	24 a 28/08/98	87

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA:

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
1 - Semana Pedagógica Tema: A criança e a leitura de mãos dadas com a cidadania	• Rui Barbosa	01 a 05/02/99	65
2 - Curso: A Formação do Professor Leitor e Escrita	• Natal	23 a 27/03/99	60
3 - Curso: Leitura e Biblioteca	• Natal	23 a 27/03/99	40
4 - Curso: Palestra com Ziraldo	• Natal	24/03/99	300
5 - Curso: A Literatura Infantil na Escola: Novo Olhar, Novas Descobertas	• Natal	26 a 29/03/99	22
6 - Curso: A Formação do Professor Leitor e Escritor	• Parnamirim		40

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES / 1996
TEMA:

AÇÃO DESENVOLVOLVIDA	LOCAL	DATA	QUANTIDADE PARTICIPANTES
7 - Curso: Educação Matemática: O Brincar e o Fazer	• Natal	18 a 21/05/99	50
8 - Curso: "A Criança, a Leitura e a Arte"	• Natal	26/03/99	300
9 - Oficina: "Contar histórias: Uma arte de todos os tempos		23 a 27/03/99	40

PROJETO: FOMENTANDO A LEITURA / ESCRITA

Edinir Jardim Rodrigues
(Universidade Federal do Estado do Acre - UFAC)

I – DOS OBJETIVOS

O fracasso do ensino da leitura, tão amplamente propagado e refletido até mesmo no discurso do professor ("... os alunos não sabem ler, não gostam de ler, têm dificuldade de expressão..."), costuma ser atribuído: a) à *instituição escola* ("... que não oferece as mínimas condições de trabalho, apresenta deficiente organização, falta de material para trabalhar, falta de apoio pedagógico e péssimo salário.."); b) ao professor ("... incompetente, despreparado, desmotivado, irresponsável..."); c) ao aluno ("... desatento, desinteressado, com deficiência cultural e cognitiva...").

Não se pretende dizer, aqui, que esses fatores não contribuem para o fracasso escolar. Temos consciência de que esses problemas existem e do quanto dificultam o trabalho do professor. Na verdade, o que se pretende, com o **Projeto Valorizando a Leitura/Escrita**, é criar condições para que o professor reflita sobre outros problemas (tão graves quanto os citados), não visualizados e compreendidos por ele, que dificultam o trabalho em sala de aula. Problemas esses, muitas vezes, provenientes: 1 - da falta de uma formação acadêmica que enfatize a relação teoria-prática e de uma formação em serviço, evitando o seu completo isolamento em sala de aula; 2- deficiência no embasamento teórico sobre a natureza do ensino-aprendizagem da escrita; 3 - ausência de uma reflexão contínua da prática pedagógica; 4 - ausência de instrumentos que permitam, ao professor, saber como e porquê os alunos estão (ou não) aprendendo; 5 - falta de clareza quanto à natureza das atividades em sala de aula etc.

Nessa perspectiva, o Departamento de Letras, numa tentativa de aproximar-se dos profissionais que atuam no sistema de ensino do 1º e 2º graus e, ainda, sentindo-se responsável pela formação contínua desses educadores, busca uma reflexão do processo leitura/escrita, por meio do e no diálogo, sobre a natureza dos conhecimentos que embasam as ações e o discurso, visando auxiliar o professor nos conhecimentos e conceitos que subjazem à sua prática pedagógica, e o senso comum, de modo a torná-lo consciente da

ação educativa em sala de aula. Pois "é no diálogo com o outro, com pistas dadas pelo outro, com o apoio do outro que o professor aprende a observar, a ver e a criticar a própria prática, a olhá-la com "novos olhos", ao ponto de gerar mudanças comportamentais, de conteúdo e de práticas pedagógicas". (Liberati. 1994 : -15-16)

II – DAS AÇÕES

Pensando nessas questões e na formação dos alunos do Curso de Letras, a Profª. Dr.ª Olinda Batista Assmar elaborou um Projeto de Leitura, cujas atividades foram iniciadas no Município de Cruzeiro do Sul, realizando-se em duas etapas:

a) A primeira ocorreu em forma de **Seminário de Leitura**, no ano de 1995, e reuniu professores de municípios vizinhos - Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves, perfazendo um total de mais de 400 profissionais, entre técnicos em educação, coordenadores, professores e voluntários. Dezesseis professores da UFAC, SEC, SEMEC e Inspetorias de Ensino, trabalharam durante uma semana, no intuito de ampliar o conhecimento da dimensão da leitura, praticando novas formas de ler, aprendendo o seu sentido último.

Uma constatação, do aspecto positivo do encontro, veio dos convidados voluntários que atuaram no núcleo de linguagem. Outro fator importante, como resultado da primeira etapa, foi o interesse dos participantes com o Módulo II do projeto. A comunidade participou e reivindicou a continuidade do projeto pela UFAC.

b) A segunda etapa ocorreu no ano de 1997, envolvendo os mesmos municípios. Não alcançou o resultado do módulo anterior. Contou-se com a participação de, apenas, 87 professores. Todavia, foi um número significativo, considerando-se á época da sua realização: período de férias, chuvas intensas e constantes. Esse último fator normalmente dificulta às atividades diárias das pequenas cidades, notadamente daquelas que dependem de estradas ainda não asfaltadas ou que estejam em péssimas condições de trafegabilidade, como as que ligam os municípios do Vale do Juruá. Elas praticamente desaparecem no período do inverno. Entretanto, os professores que lá compareceram demonstraram interesse do primeiro ao último momento do encontro. Fizeram-se presentes, também, os componentes do Núcleo de Língua Portuguesa do Estado e do Município de Cruzeiro do

Sul, a quem se destinam algumas ações como as de fomentação de leitura, acompanhamento e avaliação das mudanças que, por ventura, poderiam ocorrer na sala de aula, registro dessas transformações, análise e divulgação dos resultados das mudanças junto às Secretarias do Estado e do Município.

III – DOS MÉTODOS E TÉCNICAS

O processo de aprendizagem se deu com técnicas que conduziam à atividade de Leitura / Escrita e obedeceu a seguinte programação: palestras, oficinas, sessão de filmes, de vídeos, de teatro, de musicas, exposição de marchetaria, de brinquedos de madeira e pinturas. O Seminário foi encerrado com um sarau e todos os participantes apresentaram um painel da produção elaborada, no decorrer do curso.

O módulo II, repetido no mês de agosto, contou com a acessoria de professores do Projeto. Criou-se situações para que o professor refletisse sobre seu discurso e suas ações em sala de aula, propiciando práticas variadas de leitura e escrita, usando diferentes tipos de textos e linguagens, rompendo com os obstáculos que se interpunham ao desenvolvimento de atividades de leitura como: número excessivo de alunos, salas e carteiras inadequadas, tempo pequeno, dentre outros.

IV – DAS DIFICULDADES

Sabe-se que no Brasil os recursos destinados à educação são ínfimos e no Acre o percentual é bem insignificante, ainda mais para esse tipo de atividade que alguns julgam de "menor valia". Isso tudo somado dificultou a viabilização do Projeto, em Cruzeiro do Sul, na sua 3ª fase, ainda mais porque o acesso àquela localidade só é possível de avião e por um preço incompatível com o orçamento destinado às atividades dessa natureza.

V - NOVOS CAMINHOS

Desenvolver os objetivos do projeto em comunidades onde professores do Departamento de Letras possam chegar de modo mais acessível. Todavia, não são localidades desenvolvidas, são tão carentes quanto às primeiras. Nesse sentido, o projeto foi repensado e reformulado, segundo a situação econômica do país, da universidade e dos profissionais envolvidos. As localidades priorizadas, nessa nova fase, são os municípios: Senador Guiomard, Capixaba, Bujari e Plácido de Castro, porque o acesso dá-se por via terrestre, tornando-se portanto menos dispendioso.

VI– DA NOVA PROPOSTA

A nova proposta compõe-se de três módulos, divididos em três etapas cada um. Pretende-se realizar o I módulo em Senador Guiomard com professores da rede urbana e rural. Os professores da rede estadual não participarão do evento posto que o Departamento de Letras não conta com um quadro de professores suficientes para atender toda a comunidade.

O Módulo I, 30 horas aula, dessa nova fase, está em execução. Efetuaram-se a pré-matrícula nos municípios de Capixaba e Bujari. Os professores das localidades aguardam, com ansiedade, a realização da primeira etapa agora em agosto.

Os Módulos II e III acontecerão no ano 2000, em face do atraso da Universidade para concluir o 2º semestre de 1999.

VII - DA CONCLUSÃO

Ao finalizar essa comunicação, teceremos algumas considerações acerca dos propósitos do grupo e dos obstáculos a superar. Assim, contamos:

1. Formar uma equipe compromissada com o Projeto.

2. Suprir, de certa forma, as dificuldades da comunidade com a falta de bibliotecas que possam atender os alunos, na motivação do processo da leitura.
3. Interagir com os municípios no incentivo à criação de espaços de leitura.
4. Estimular, nas escolas, a criação de salas de leitura.
5. Envolver a comunidade, de um modo geral, a contribuir com a criação de espaços de leitura.

E, agora, finalmente, concluindo, dizemos que estamos aqui, no 12º COLE, buscando parcerias, sugestões e contribuições, em forma de doações de livros, realizando entre os senhores, em parte, aquilo que se irá fazer em nossa comunidade, para que a leitura na escola não morra por falta de livros, mas que se torne uma ação coletiva, onde cada um possa participar, ora como doador, leitor e escritor. Com esses passos é possível atingir os objetivos aqui traçados.

Muito obrigada.

Edinir Jardim Rodrigues

Referência Bibliográfica:

- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Leitura e Produção. 4ª Edição. Cascavel, Assoeste, 1984.

- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 3ª Edição. Campinas, São Paulo, Pontes : Editora Universidade Estadual de Campinas, 1995.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª Edição. São Paulo. Editora Ática, 1994.

- RICHE, Rosa. **Oficina da palavra.** São Paulo, FTD, 1994.

- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2ª Edição. São Paulo, Contexto, 1991 (Coleção Contexto Jovem)

- DA SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola – Pesquisas X Propostas**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Ática, 1995.

A GRAMÁTICA DOS GÊNEROS NO COTIDIANO DE LEITURA DO PROFESSOR

Marly Amarilha
(Departamento de Educação – UFRN)

Esta reflexão surgiu da pesquisa "O ensino de literatura e a dinâmica da formação do leitor em professores da rede pública do Rio Grande do Norte" (CNPq, 1996-98). Trata-se de estudo experimental em que foram feitas leituras de textos de literatura em seguida, abria-se a discussão quando, então, eram observadas as estratégias de abordagem do texto pelos professores para chegarem a um sentido, ou sentidos. Chamou muito atenção, o fato de que os professores já haviam discutido textos de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Machado de Assis, Marina Colasanti quando foi proposta a leitura do texto “Charada” (1995) de Stella Carr. (A narrativa trata de um velho aposentado que passa o dia assistindo à televisão, a troca constante de canal justifica a desarticulação entre as cenas mostradas). Nessa sessão, ficou clara a dificuldade desses leitores em estabelecer uma interlocução fluente com o texto. O motivo foi o desconhecimento do gênero do texto que se utilizava de técnicas do conto de detetive, ou policial. A partir dessa constatação, percebe-se o quanto é importante para o leitor dominar a gramática dos gêneros como instrumento fundamental no acercamento e no diálogo com o texto. Ainda que seja de uma narrativa trivial (Kothe, 1994).

Para Smith, *categorizar significa tratar alguns objetos ou eventos como iguais, ainda que diferentes de outros objetos ou evento* (1989, p.24). Nessa linha de raciocínio, observou-se que estando desprovidos de referências com as quais pudessem identificar similaridades do texto lido, os professores ficaram perplexos, inicialmente, pois as convenções da categoria conto de detetive não eram de seus domínios. Nesse tipo de narrativa, conta-se a história do esclarecimento de um crime. Da mesma forma o texto "Charada" é uma história que desafia a capacidade de decifração intelectual do leitor, trazendo para sua estrutura elementos primários desse gênero. O espaço em que os eventos ocorrem são confinados, de maneira que haja poucas testemunhas ou implicados e assim, se mantenha o suspense. *A aparente sofisticação da estrutura de superfície camufla a superficialidade do sentido de sua estrutura profunda e aumenta sua eficácia* (Kothe, p.95). Sem compartilharem com o autor a gramática do texto, intencionalmente, estruturada sob forma de fragmentos desconexos, mantendo-se assim, o necessário clima de mistério tal como ocorre em narrativas do gênero, a compreensão ficou obstruída. Por outro lado, o texto explorou duplamente a estratégia da história de detetive, seja através dos fragmentos de histórias tensas, seja na própria gramática da história que rompendo com a seqüência linear desalojou o leitor do chão seguro de seus passos, impedindo-o de fazer

previsão e impedindo-o de estabelecer um processo de identificação – necessário à comunicabilidade do texto. Essa dupla perplexidade, concorre para reafirmar a relevância de o leitor dominar diferentes textos, bem como em se reconhecer certas determinâncias textuais que podem atrair para si o desencadear ou o bloqueio do processo de significação. Ainda que sendo um texto bastante simples, inclusive catalogado como literatura infanto-juvenil, "Charada" foi, temporariamente, um desafio maior do que aqueles leitores pareciam estar habilitados a enfrentarem. Sem o apoio da mediação do animador a charada parecia manter-se em enigma. Entretanto, uma vez tendo sido decifrada a estratégia do aspecto formal, esvazia-se a busca de sentidos profundos. O impacto da sofisticação não linear da narrativa, *decifra-se e desconstrói-se sonhando com significações não permitidas por ela* (Kothe, p.88), razão pela qual após a descoberta da charada, restou aos leitores a surpresa e a decepção. Surpresa da descoberta do desconhecido, e decepção pela obviedade que os impedia de atribuir algum sentido ao texto. Reações que estão previstas no gênero, pois, *o que no conto parece apenas um jogo de esconde-esconde, socialmente levanta o enigma de as pessoas em geral não perceberem a natureza efetiva daquilo que está camuflado como normalidade* (Kothe, p.115).

Esta reflexão pretende associar a necessidade do domínio da gramática do gênero (entendida como a forma constante do texto – uma das suas determinâncias) e o repertório que frequenta a ação do professor do ensino fundamental, sendo, por conseguinte, seu repertório profissional, a Literatura Infantil.

Tratemos então, de um gênero de conto, que pode ilustrar esse entrelaçar. Tomemos o conto de exemplo que tem se manifestado com freqüência na Literatura Infantil.

Herança da tradição oral e popular *o conto é de importância capital como expressão de psicologia coletiva no quadro da literatura oral de um país* (Cascudo, 1954, p.303). Os *contos de exemplo* ou *contos morais* podem ser destacados como portadores modelares do caráter utilitário da cultura popular. Destinados, inicialmente, a *auditórios camponeses,* são narrativas reveladoras de contratos sociais que cada comunidade gesta para assegurar suas práticas, seus valores e alimentar seu imaginário. Nem toda narrativa, apresenta-se de forma tão explicitamente marcada pelas características do gênero. No entanto, do ponto de vista do discurso o *conto de exemplo,* evidencia a natureza do gênero, a de que ele é funcional em sua origem.

Segundo Fowler *as primeiras fases do gênero foram em princípio ritualísticas e são tão antigas quanto as sociedades* (1985, p.150). Daí que, há portanto, uma associação entre gênero e religião ou situações comuns, mas definidas no sistema social. O gênero nasceu, portanto, de discursos não literários. O transplante de um sistema para o outro do ritual religioso ou mesmo do ritual secular para o verbal, para o literário tenta estabelecer uma analogia entre ações (que

são de natureza não verbais) e linguagem verbal, o que traz, por conseguinte, para esse discurso as marcas da prescrição e do utilitarismo.

No caso do conto de detetive, a superficialidade do seu sentido marca a sociedade em que foi gerida. Ritualiza, um gesto semântico sobre a justiça, acredita que todo crime ou mistério tem uma explicação racional, e que a justiça sempre se realiza. Assim, esse gênero banaliza o que na vida é muito mais que o montar de um quebra-cabeças, nesse gênero *o crime tornou-se elemento de diversão, um exercício de caça intelectual* (Kothe, p.114). De sua parte, o *conto de exemplo* que carrega a fórmula "instruir e divertir" em sua estrutura apela ao leitor/ouvinte em dois sentidos: à sua percepção cognitiva para uma visão prática da vida, de uso cotidiano e, para uma percepção contrastiva a essa imediatez – que é a visão poética do que é narrado.

A brevidade da matéria narrada, a exploração de alternativas sagazes, a configuração sem arestas da resolução do conflito fazem desse tipo de narrativa eficaz instrumento pedagógico, bem como ilustram o uso da narrativa enquanto artefato de linguagem. Há, portanto, trabalho utilitário e poético presente no conto de exemplo. A duplicidade de visão proporcionada por esse tipo de narrativa (o útil e o estético) atende aos *dois sorrisos do moralista aquele da inteligência e aquele da ternura* (Mourgues apud Danner; 1985, p.4). Segundo Cascudo, *não há [no conto de exemplo] a presença do Santo, a ocorrência do Divino, mas o elemento natural é o conselho, o que deve fazer ou evitar, as lembranças de atos de inteligência para a defesa legítima da vida, da honra ou da tranquilidade social* (p.273). O conto exemplar, no quadro dos gêneros, pede por assim dizer, para ser lido de uma certa maneira, repercutindo, portanto, a estrutura de um ritual, sem o que pode-se encontrar dificuldades em compreendê-lo. A moral de que trata esse tipo de texto, não é necessariamente, aquela que está estabelecida sob forma de código, que é reguladora da ação humana antes que ela aconteça. O conto de exemplo, valoriza e ilustra a moral do fazer, daí que, nesse tipo de narrativa o conceito de certo e de errado está vinculado a uma ação, está contextualizado. A estrutura do conto que traz em si um núcleo dramático singular favorece à representação de um conselho.

Narrativa que tem sempre a intenção didática, o *conto de exemplo* está marcado pelo princípio "utile dulci", o que influenciou, equivocadamente, as expectativas dos educadores sobre o uso da literatura, em geral, na formação infantil e consequentemente, na formação do leitor. Do lado dos produtores, via de regra, a sutileza e síntese da versão original do conto ganhou mais ênfase para satisfazer a necessidade de socialização de valores para as novas gerações da sociedade urbana. Apropriados pela cultura letrada, o esquema do conto de exemplo com suas intenções de aconselhamento, de narrativa edificante foi, inadequadamente, transferido para as versões endulcoradas do repertório de contos tradicionais de forma generalizada, (muitas

vezes incluídos no corpus da Literatura Infantil) repercutindo, negativamente, na valoração dessas narrativas.

É reconhecendo as marcas textuais do gênero que o leitor contemporâneo pode orientar-se para uma interpretação coerente com as intencionalidades dessa modalidade de narrativa. O traço instrucional, moralizante do *conto de exemplo* encontrou campo fértil de expansão nas histórias destinadas à infância. Considerando-se a estética da recepção de que cada sociedade e, em decorrência cada indivíduo leitor, atualiza a obra no momento da leitura, a historicidade do conto e dessa narrativa que induz à virtude presentifica-se ao se cotejar relatos tradicionais com manifestações contemporâneas. Para tanto, é necessário que o leitor domine a gramática desse gênero e, assim, possa ler com atitude crítica a malícia da exemplaridade submersa na estrutura profunda da produção atual.

Para ilustrar esse raciocínio passo a ler algumas histórias, sobre as quais farei uma análise inicial.

O primeiro conto foi recolhido por Câmara Cascudo, encontra-se no volume **Literatura oral no Brasil** (1984) e se chama *O pescador*.

O pescador

Havia um homem que era pescador e tinha uma filha. Um dia ele foi pescar e achou uma jóia no mar, muito bonita. Ele voltou para casa muito alegre e disse à filha: – Minha filha, eu vou dar esta jóia de presente ao rei.

A filha disse que ele não desse, e antes guardasse, mas o velho não a ouviu e levou a jóia ao rei. Ele recebeu a jóia e disse ao velho que (sob pena de morte) queria que ele levasse sua filha a palácio; nem de noite, nem de dia, nem a pé, nem a cavalo, nem nua, nem vestida.

O velho pescador voltou para casa muito triste, o que vendo a filha, perguntou-lhe o que tinha. Então o pai respondeu que estava triste, porque o rei tinha-lhe ordenado que ele a levasse, nem de dia, nem de noite, nem a pé, nem a cavalo, e nem nua, nem vestida.

A moça disse ao pai que descansasse, que ficava tudo por conta dela, e pediu que lhe desse uma porção de algodão, e lhe trouxesse um carneirinho bem gordo. O pai trouxe-lhe o algodão e o carneirinho, e no dia marcado pelo rei, de madrugadinha, quando não era nem de dia, nem de noite, a moça cobriu todo o corpo de algodão e saiu montada no carneirinho. Quando chegaram a palácio, o rei ficou muito contente e satisfeito, porque o velho tinha cumprido o que lhe havia ordenado sob pena de morte.

A moça ficou em palácio e o rei disse-lhe que ela podia escolher e levar para casa a cousa de que mais se agradasse dali.

Na ocasião do jantar a moça deitou um bocado de dormideira no copo de vinho do rei, e chamou os criados e mandou preparar a carruagem. Quando o rei tomou o vinho deu-lhe logo muito sono e foi dormir. A carruagem já estava preparada e a moça mandou os criados botarem o rei dentro e largou-se para casa.

Quando o rei acordou da dormideira, achou-se na casa do velho pescador, deitado em uma cama e com a cabeça no colo da moça. O rei ficou muito espantado e perguntou o que queria dizer aquilo. Ela então respondeu que ele tinha dito que podia trazer de palácio aquilo que mais lhe agradasse, e do que mais ela se agradou foi dele. O rei ficou muito contente de ver a sabedoria da rapariga e casou-se com ela, havendo muita festa no reino.

Levando em consideração o conceito registrado por Câmara Cascudo de que no conto de exemplo *o elemento natural é o conselho, o que deve fazer ou evitar, as lembranças de atos de inteligência para a defesa legítima da vida, da honra ou da tranquilidade social* observamos que no conto *O pescador* todos esses elementos estão ali reunidos. Existe um desafio a ser enfrentado em defesa da vida, existe a perspicácia da personagem para encontrar uma saída inteligente e por fim, o texto exemplifica um tipo de atitude que pode ser adotada quando houver um impasse. O conselho que mostra o que fazer e como fazer fica ilustrado com a história, sem contudo perder o valor da apresentação estética da narrativa. Nesse caso, em particular, o trabalho com a língua se dá em dois sentidos, no sentido da história através da proposição rítmica da exposição da prova *nem de dia, nem de noite, nem a pé, nem a cavalo, nem nua, nem vestida*, por exemplo, bem como na surpreendente solução encontrada pela personagem que interpreta rigorosamente, e de acordo com seu interesse, a boa vontade do rei em presenteá-la contida na expressão *escolher e levar para a casa a cousa de que mais se agradasse dali*. O desfecho da história mostra que houve astúcia e condescendência no enfoque do tema narrado, da mesma forma que o conto preencheu as características do gênero de ser útil e belo, sem usar necessariamente, de moralismo antecipatório. A saída encontrada é a da conveniência e não de um preceito já estabelecido.

Vou fazer agora uma travessia um pouco longa. Segundo Cascudo, o enredo de *O pescador* pode ter sido sugerido por um episódio ocorrido na Alemanha no ano de 1140 (quem se interessar, remeto à leitura do texto na obra Literatura oral no Brasil). Vamos falar sobre uma narrativa contemporânea e que, provavelmente, remete a período mais recente da História, que traz ressonâncias do conto de exemplo.

A história é **O que os olhos não vêem** (1994) de Ruth Rocha ilustrada por José Carlos de Brito.

O que os olhos não vêem

Havia uma vez um rei / num reino muito distante,
que vivia em seu palácio / com toda a corte reinante.
Reinar pra ele era fácil, / ele gostava bastante.
Mas um dia, coisa estranha! / Como foi que aconteceu?
Com tristeza do seu povo / nosso rei adoeceu.
De uma doença esquisita, / toda gente muito aflita,
de repente percebeu...
Pessoas grandes e fortes / o rei enxergava bem.
Mas se fossem pequeninas, / e se falassem baixinho,
o rei não via ninguém.
Por isso, seus funcionários / tinham de ser escolhidos
entre os grandes e falantes, / sempre muito bem nutridos.
Que tivessem muita força, / e que fossem bem nascidos.
E assim, quem fosse pequeno, / da voz fraca, mal vestido,
não conseguia ser visto. / E nunca, nunca era ouvido.
O rei não fazia nada / contra tal situação;
pois nem mesmo acreditava / nessa modificação.
E se não via os pequenos / e sua voz não escutava,
por mais que eles reclamassem / o rei nem mesmo notava.
E o pior é que a doença / num instante se espalhou.
Quem vivia junto ao rei / logo a doença pegou.
E os ministros e os soldados, / funcionários e agregados,
toda essa gente cegou.
De uma cegueira terrível, / que até parecia incrível
de um vivente acreditar, / que os mesmos olhos que viam
pessoas grandes e fortes, / as pessoas pequeninas
não podiam enxergar.
E se, no meio do povo, / nascia algum grandalhão,
era logo convidado / para ser o assistente
de algum grande figurão. / Ou senão, pra ter patente
de tenente ou capitão. / E logo que ele chegava,
no palácio se instalava; / e a doença, bem depressa,
no tal grandalhão pegava.
Todas aquelas pessoas, / com quem ele convivia,

que ele tão bem enxergava, / cuja voz tão bem ouvia,
como um encantamento, / ele agora não tomava
o menor conhecimento...
Seria até engraçado / se não fosse muito triste;
como tanta coisa estranha / que por este mundo existe.
E o povo foi desprezado, / pouco a pouco, lentamente.
Enquanto que o próprio rei / vivia muito contente;
pois o que os olhos não vêem, / nosso coração não sente.
E o povo foi percebendo / que estava sendo esquecido;
que trabalhava bastante, / mas que nunca era atendido;
que por mais que se esforçasse / não era reconhecido.
Cada pessoa do povo / foi chegando à convicção,
que eles mesmos é que tinham / que encontrar a solução
pra terminar a tragédia. / Pois quem monta na garupa
não pega nunca na rédea!
Eles então se juntaram, / discutiram, pelejaram,
e chegaram à conclusão / que, se a voz de um era fraca,
juntando as vozes de todos / mais parecia uma trovão.
E se todos, tão pequenos, / fizessem pernas de pau,
então ficariam grandes, / e no palácio real
seriam logo avistados, / ouviriam os seus brados,
seria como um sinal.
E todos juntos, unidos, / fazendo muito alarido
seguiram pra capital. / Agora, todos bem altos
nas suas pernas de pau. / Enquanto isso nosso rei
continuava contente. / Pois o que os olhos não vêem
nosso coração não sente...
Mas de repente, que coisa! / Que ruído tão possante!
Uma voz tão alta assim / só pode ser um gigante!
– Vamos olhar na muralha. / – Aí, São Sinfrônio, me valha
neste momento terrível! / Que coisa tão grande é esta
que parece uma floresta? / Mas que multidão incrível!
E os barões e os cavaleiros, / ministros e camareiros,
damas, valetes e o rei / tremiam como geléia,
daquela grande assembléia, / como eu nunca imaginei!

E os grandões, antes tão fortes, / que pareciam suportes
da própria casa real; / agora tinham xiliques
e cheios de tremeliques / fugiam da capital.
O povo estava espantado / pois nunca tinha pensado
em causar tal confusão, / só queriam ser ouvidos,
ser vistos e recebidos / sem maior complicação.
E agora os nobres fugiam, / apavorados corriam
de medo daquela gente. / E o rei corria na frente,
dizendo que desistia / de seus poderes reais.
Se governar era aquilo / ele não queria mais!
Eu vou parar por aqui / a história que estou contando.
O que se seguiu depois / cada um vá inventando.
Se apareceu novo rei / ou se o povo está mandando,
na verdade não faz mal. / Que todos naquele reino
guardam muito bem guardadas / as suas pernas de pau.
Pois temem que seu governo / possa cegar de repente.
E eles sabem muito bem / que quando os olhos não vêem
nosso coração não sente.

O primeiro destaque que gostaria de fazer sobre esse conto é a evidente preocupação com o trabalho de linguagem e da incorporação de elementos da tradição oral de contar história. A presença da rima, que facilita a apreensão da história bem como o uso do bordão *o que os olhos não vêem o coração não sente*, mostram a preocupação com o estético. Do ponto de vista da funcionalidade da narrativa, do gênero conto exemplar, aparece um elemento acentuado que é a ironia, e *ironia é o riso do combate* diz Comte-Sponville (1992, p.231). A doença do rei é uma zombaria apresentada com eufemismo. Primeiro, porque não é doença é atitude, (ou pelo menos é uma patologia de comportamento) segundo, porque ao ironizar, o narrador moralista já se coloca na posição de ridicularizar o rei, portanto de condenar seu procedimento. Ao lado da desqualificação do personagem do rei, apresenta-se a valorização da astúcia, da solidariedade e do engenho para enfrentar a situação. Assim chegaram à conclusão de que *juntando as vozes de todos mais parecia um trovão. E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram pra capital nas suas pernas de pau.* A dupla estratégia, a da força da coletividade e do recurso circense do uso de pernas de pau apontam para a presença da inteligência na resolução de problemas, que, ao contrário da história do pescador, que procura solução individual, nesta narrativa está em jogo o equilíbrio social. Ao se observar a ameaça do esfacelamento do tecido

social, o narrador apresenta soluções e alternativas para enfrentar o perigo. Neste caso, o conto de exemplo aparenta-se com a sátira política, na tradição de **A revolução dos bichos** de George Orwell (1945), que já está na 53ª edição. Nesse gênero, o poder constituído é severamente criticado, ridicularizado, propiciando ao leitor o distanciamento emocional da narração e ganhando com isso uma perspectiva racional e mobilizadora de caráter conflitivo. No confronto com uma narrativa que festeja e homenageia a aristocracia, os monarcas, seus filhos e súditos, como ocorre nos contos de fadas, o conto de exemplo contemporâneo incorpora elementos da paródia e da sátira fazendo com que esses gêneros interajam de forma complexa, engendrando assim, um contato mais crítico com o mundo (Hutcheon, 1986, p.105). A ficção exacerba aspectos do mundo factual com a declarada intenção de lançar sobre ele um olhar moral-ético, tanto situacional quanto codificador no enfrentamento de eventos em que está em risco o sistema social. Nesse caso, o traço comum que atravessa o conto de exemplo com a sátira é o riso. Assim, os dois gêneros reafirmam o princípio de *instruir e divertir* estabelecendo limites de interpretação, sem diminuir a força de discurso prático e estético. Ao leitor cabe reconhecer as marcas do gênero, cumprir os rituais propostos pelo texto e assim, vivenciar, expandir, confrontar ou rejeitar a exemplaridade para seu cotidiano ou para seu convívio social.

Em **O que os olhos não vêem** o narrador ambiciona ultrapassar os limites do enredo narrado, do próprio gênero reestabelecendo a tradição popular, disfarçando o caráter indutivo desse tipo de narrativa, para tanto, sugere que o leitor imagine o final da história: *E vou parar por aqui a história que estou contando. O que se seguiu depois cada um vá inventando.*

Também eu vou parando por aqui, complementando que, na leitura da produção contemporânea (para infância ou não) o leitor e o professor devem ter em mente as determinâncias do gênero em que se situa a história lida, seja para valorizar o texto, seja para perceber a malícia nele contido, seja para reconhecer a transgressão autorizada dos valores presentes no texto (Hutcheon, p.104). A leitura que considera a gramática do gênero, contempla uma das camadas presentes na ficção pois *a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua* (Bakhtin, 1992, p.282).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O professor e a leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Casa da Leitura, 1996. (Bem-que-ler, vol. 1).

_____. (Rel.). **O ensino de liteartura e a dinâmica da formação do professor leitor na rede pública do Rio Grande do Norte** – 1ª etapa. Relatório final. CNPq/UFRN. Natal: Departamento de Educação, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.

CARR, S. Charada. In: **Assombrassustos**. SP: Ed. Moderna, 1995.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. SP: Martins Fontes, 1992.

DANNER, R. **Patterns of irony in the fables of La Fontaine**. Ohio: Ohio U.P., 1985.

FOWLER, A. **Kinds of Literature** – an introduction to the theory of genres and modes. Oxford: Claredon Press, 1985.

GICO, V. **Luís da Câmara Cascudo** – bibliografia comentada 1968/1995. Natal: Edufrn, 1996.

HUTCHEON, L. **A theory of parody**. London: Methuen, 1986.

ISER, W. **The act of reading**. London: The Johns Hopkins U.P., 1991.

KOTHE, F.R. **A narrativa trivial**. Brasília: Editora UnB, 1994.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Globo, 1997. 53ª.

ROCHA, R. II. Carlos de Brito. **O que os olhos não vêem**. RJ: Salamandra, 1994.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STIERLE, K. L'histoire comme exemple, l'exemple comme histoire. In: **Poétique** 10, 1972.

SULEIMAN, S. Le récit exemplaire parabole, fable, roman à thèse. In: **Poétique** 32, 1977.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DE LEITOR DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E UMA PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO DA LEITURA

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta
(UFPE)

INTRODUÇÃO

A problemática da formação do leitor começou a me incomodar quando ingressei no curso de especialização em Política Educacional e Prática Pedagógica, na UFPE, em meados de 1996 e percebi a relação que os professores e os próprios colegas mantinham com o livro e o ato de ler. Encantei-me e me envolvi com esse novo lado da leitura, que eu até então desconhecia e resolvi torná-lo também hábito meu.

Meu maior e primeiro problema a enfrentar foi, de fato, o entendimento de certas leituras que eu não conseguia ter e que me estimulava a não seguir adiante, a não continuar. O que fazer diante de um texto novo? Um texto que eu não entendo?

Essas e outras respostas eu não obtive na escola e isso me desanimou muito, pois depositava nela toda a responsabilidade da minha formação como leitora, vindo de uma família que não cultivava esse hábito, que não tinha a leitura como lazer, como prazer, como sonho.

A partir daí e, simultaneamente, uma outra preocupação me acompanhava: eu era professora (e da área de Letras!!!); como podia viver tão distante de textos, livros, leitura? Passei então a me perguntar como poderia fazer melhor, como modificar o ensino da leitura, pelo menos para o meu universo de alunos, como chegar até eles de forma prazerosa, estimulante, concorrendo com Xuxa, a "novela das oito", os grupos de pagode, tesouros em arcas perdidas no cômodo videocassete e o computador?

Não possuo receitas prontas para estimular ou aumentar o interesse do aluno pela leitura. Mas ao tentar encontrar as causas que justificassem a minha má formação deparei-me com a necessidade de mergulhar no profundo debate que vinha se travando, a partir da década de setenta, acerca da formação do leitor. Para isso se faz necessário analisar o

problema por vários ângulos, tais como a formação universitária do professor, a sua história familiar de leitura, a contribuição da escola no processo de leiturização e outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL E A ESCOLARIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

A escola vem, ao longo da sua trajetória, destruindo o espaço da linguagem enquanto interlocução, pois a grande maioria das aulas de Português se restringem à correção gramatical, ao ensino das regras e taxonomias gramaticais, a atividades que dizem querer melhorar o desempenho lingüístico do aluno, mas o atual ensino de língua não permite que a linguagem se manifeste como na própria vida, onde é troca, interação, contradição.

A ênfase dada ao ensino da gramática é uma das razões apontadas pelos alunos, segundo Silva (1986), para eles lerem pouco durante os setes primeiros anos de escolaridade. Outras razões aparecem para estes mesmos alunos, como a falta de tempo na escola para este trabalho, a falta de oportunidade e a inteira responsabilidade, como sendo do professor, pelo ensino da leitura - “ele manda ler, não manda ou manda ler muito pouco”, etc.(idem:09).

Embora saibamos que a escola não é a única responsável pela atual “crise de leitura” pela qual passa o aluno, muitas vezes o professor, vítima também dessa mesma escola, e a própria sociedade como um todo, não podemos deixar de atribuir a ela uma grande parcela dessa responsabilidade pela leitura e pelos leitores, pois ela continua sendo autoritária, castradora, burocrática e se encontra num estado de falência crescente, o que faz com que duvidemos que ela tenha possibilidades e motivações para ensinar alguém a ler.

As críticas feitas ao ensino da leitura, de duas décadas para cá, apontam a escolarização da leitura, como o grande mal para o ensino da mesma. E essa escolarização acontece quando "a escola impede o aluno de intuir problemas e questões, de propor leituras e interpretações" (id.,ibid.,p.25) limitando o tratamento dado ao texto e à leitura ao esquema de exercícios, questionários, fichas que não contribuem para a construção de questões de ordem ideológica, semântica, entre outras. É o tratamento dado ao texto que impede que o aluno aprenda a ler, que penetre pelos mistérios de cada texto, que estabeleça diálogo com o autor, faça inferências, levante pressupostos, para a partir daí entender os mecanismos de interpretação de textos escritos.

Todos esses argumentos nos revelam que a escola não oportuniza a formação do aluno leitor, pois como nos diz Silva (ibid):

> "*O processo de formação do leitor na escola está articulado a um cotidiano onde o que existe é um intricado conjunto de mecanismos que acaba por NEUTRALIZAR a prática de leitura como geradora de uma experiência de reflexão, domínio de linguagem e organização do real (...)"* (p.67).

Esta neutralização da prática de leitura é vista como sendo a própria escolarização da leitura, pois ao não oportunizar a formação do leitor a escola perpetua a prática de usar o texto como pretexto para o ensino da gramática e ele deixa de ser um fim em si mesmo. Segundo Lajolo (1988), o texto pode ser pretexto em várias ocasiões: *"(...) para exercícios de interpretação, aumento de vocabulário, fixação da norma culta, motivador de redações, ensino da história da literatura(ilustração de estilos de épocas, ou de autores, figuras de linguagem e procedimentos estilísticos devidamente inventariados pelo autor (do livro didático) e/ou pelo professor (...)"* (ibid, pp.59/60) e nós ainda acrescentaríamos a cópia, a verificabilidade da leitura oral e, muitas vezes, apenas para ser resumido. Isso é decretar a morte do sentido e promover a pseudoleitura, onde o texto literário não encontra espaço, pois é nele que a atribuição de sentidos, a sensibilidade, a crítica são vividas em sua plenitude.

O professor, enquanto mediador entre o aluno e o texto, é responsável pelo encaminhamento dado a esse trabalho, mas pelos dados de evasão, repetência e os próprios depoimentos dos alunos sobre ensino de língua e leitura (..."não gosto (de ler) porque é

enjoativo, (...) porque a maioria - dos textos - é cansativo, (...) porque as histórias geralmente são grandes"...) (Silva, 1986:47), ele não vem correspondendo bem ao seu papel de mestre principalmente por desconsiderar a realidade e os interesses dos alunos.

MUDANÇAS RECENTES NO ENSINO DE LEITURA: O QUE PROPÕEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

O eixo do ensino da língua esteve por muito tempo centrado no eixo do ensino da gramática, da norma, da língua padrão. Dentro desse ensino , a postura do professor de privilegiar o ensino estanque das regras gramaticais em detrimento do ensino da gramática para explicar sua funcionalidade na construção textual, denota uma concepção de linguagem que não a concebe como interação, interlocução, onde não se aprende a falar, escrever e ler nessa língua, mas a se falar sobre elas. Lembrando Ilari e Possenti(1985):

"Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras...trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, a nosso ver, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha um domínio efetivo." (p. 8)

Embora saibamos que existem professores que se questionam sobre o porquê seus alunos não aprendem, não transferem as informações para a construção dos seus textos, temos claro que a mudança não é só metodológica ou de técnicas de ensino, "trata-se, primordialmente, de uma mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e do que é ensinar língua materna".(Murrie,1994:19), o que modificaria o seu trabalho com o texto, dando espaço à construção de sentidos, ao poder de síntese, à crítica, à inferências, à intertextualidade, à reflexão.

Diante de tantas críticas feitas ao ensino surgiram algumas teses que desencadearam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua. Um dos efeitos mais imediatos dessas idéias foi a incorporação por parte das secretarias de educação estaduais e municipais promovendo treinamentos e capacitações que levassem o professor a implementar estas novas propostas de trabalho. As Secretarias, de uma maneira geral, se organizaram em torno

da elaboração de documentos oficiais que reunissem tais idéias e propusessem um novo direcionamento para o trabalho dos professores. Não estaremos aqui sendo partidários, nem defendendo nenhum projeto político-pedagógico, até mesmo porque temos uma visão crítica quanto aos documentos, pois é de fácil constatação que existe cada vez mais uma distância enorme entre as propostas e o alcance dos seus objetivos, haja vista o tratamento que é dispensado à educação neste país: poucas verbas, baixos salários, prédios sem manutenção, etc., denotando todo um descaso que nos faz perceber que, muitas vezes

> *"(...) os currículos servem como instrumento para justificar políticas de avaliação e de financiamento, para comprovar empreendimentos governamentais, tanto no âmbito das relações nacionais quanto internacionais."* (Marinho,1998:12).

Porém, os currículos não deixam de ser um parâmetro para o trabalho do professor, uma orientação para a proposta pedagógica da escola. Por isso analisaremos aqui os documentos oficiais que propõem uma visão e uma prática de trabalho diferentes daquela que a maioria dos professores vêm tendo. Inicialmente nos deteremos no documento de referência nacional (os PCNs de Língua Portuguesa), para em seguida enfocarmos a proposta curricular de Pernambuco da COLEÇÃO PROFESSOR CARLOS MACIEL – Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas/Língua Portuguesa.

A inovação no tratamento dado à leitura nas recentes Propostas Curriculares de Língua Portuguesa no momento da elaboração deste projeto tem suas considerações sustentadas como indicadoras do que se propõe, oficialmente, como inovação, desde o ensino fundamental, pois ainda não existem PCNs para o ensino médio.

A concepção de leitura que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem nos diz que:

> *"A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido,*

> *permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas."* (Brasil – SEF,1998:.69/70).

Para a escola chegar a este perfil de leitor ela deverá, segundo o documento, organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno:

- *"utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.; aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;*
- *analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto sócioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social;*
- *conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;*
- *reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;*
- *usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica."* (Brasil – SEF,1998: 32/33).

De acordo com o documento, para se atingir os objetivos propostos, os conteúdos devem articular-se em torno do seguinte eixo básico:

USO ⟶ **REFLEXÃO** ⟶ **USO**

da língua **sobre suas regularidades** **da língua**

Tal eixo está organizado em torno de práticas de leitura e produção de textos orais e escritos apoiados numa prática de reflexão sobre o uso da língua e sobre suas regras. Os conteúdos devem surgir, portanto, do próprio uso da língua (escuta, escrita, leitura). Para selecionar tais conteúdos os professores, que são os mediadores entre o aluno e o trabalho com a linguagem, deverão identificar e selecionar qual ou quais conteúdos são adequados para aquele nível de ensino.

No processo de leituras de textos escritos, os PCNs esperam que o aluno:

- *"Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;*
- *Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:*

➔ *selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;*

➔ *desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (presuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.);*

➔ *confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;*

➔ *articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do texto, de modo a :*

1. *utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;*
2. *extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;*
3. *estabelecer a progressão temática;*

4. *integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;*

5.interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles,etc.;

➔ *delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;*

- *seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;*
- *troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;*
- *compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;*
- *seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê."(idem, p. 50)*

O documento apresenta como proposta de direcionamento do trabalho do professor, ações que, juntamente com uma seleção prévia dos gêneros que deverão ser privilegiados para a leitura de textos, auxiliarão a atingir os objetivos propostos.

O próprio documento coloca que a relação do professor com os textos, com a leitura, é um ponto que faz diferença para a aprendizagem:

> *"(...) são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si."* (p.66).

O texto dos PCNs assim, revela que o professor deve fazer uso da sua experiência como leitor, manuseando sem dificuldade leituras, inclusive literárias, atendendo a objetivos

e interesses dos alunos, com textos de gêneros diversos, empregando estratégias não-lineares de leitura, articulando conhecimentos prévios e informações textuais, estabelecendo relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos, levantando e analisando indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto. Não basta então diversificar os textos, pois na escola já existe hoje diversidade textual, inclusive nos livros didáticos, mas essa diversidade não reflete necessariamente um tratamento inovador da leitura. Dentro da grande variedade de textos presentes nós poderíamos citar as crônicas, os jornalísticos, as fábulas, letras de músicas, contos de fadas, lendas e outros, embora quase todos sejam trabalhados da mesma maneira, como bem nos diz CERRI et alli, em CHIAPPINI (org.):

> *"(...) poder-se-ia falar em diversificação de textos e, portanto, na ampla gama de tipos oferecidos para o aluno manusear, ler, buscar os sentidos, perceber os elementos constitutivos de cada um e trabalhar, por exemplo, a diferença entre um ensaio e uma crônica.*
>
> *Porém as especificidades de composição e suas decorrências lingüísticas e estruturais não são discutidas em sala de aula, seja pelo professor, seja pelo livro didático, e todos os textos passam apenas a representar um conjunto de idéias a serem trabalhadas pelo manual (ou pelo professor que tem, na maioria das vezes, o livro didático como parâmetro) de forma modelar, para se responder as questões de vocabulário, entendimento, gramática e como pretexto para redação."* (p. 60).

Os "Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas – Língua Portuguesa" (Pe – SECE, 1992), assim como os PCNs, também propõem um trabalho com diversos tipos de textos salientando que se faz necessário um trabalho dialético entre a leitura e a produção de textos, pois são "*atividades interligadas e dependentes entre si. Quando lemos um texto, tentamos refazer o caminho que seu autor percorreu ao construí-lo."* (ibid, p.12). O documento se opõe, desse modo, ao ensino fragmentado, estanque da língua que não integra conhecimentos lingüísticos, leitura e produção de textos. O processo, então, é o de lecto-escrita, numa dinâmica de leitura/interpretação/produção constantes. O

documento justifica que o trabalho proposto para o ensino médio será o mesmo que o do ensino fundamental II pois a fundamentação básica referente à Produção Oral, à Leitura e à Produção de Textos não se diferencia em função do nível de ensino, no entanto no ensino médio serão incluídos os estudos literários, ampliando assim os conteúdos e exigindo uma nova postura do aluno como leitor, o que pressuporá também, uma nova postura do professor.

A FORMAÇÃO RECEBIDA PELO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: RELAÇÕES ENTRE SUA TRAJETÓRIA COMO LEITOR E SUA PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA

Não é necessário muita reflexão para reconhecer que a maioria dos professores das diversas redes não estão, ou não foram, preparados para este trabalho inovador que está sendo proposto com a linguagem.

É preciso que os cursos de formação de professores (magistério e universitário) entrem em "sintonia" com o novo perfil de professor que se deseja. Para isso urge toda uma reforma curricular e de práticas pedagógicas nas faculdades de formação.

Ao analisar tais práticas docentes na universidade, especialmente no curso de letras, nas duas maiores universidades do estado de Pernambuco, Borba (1994) observou durante a formação do professor de língua portuguesa, três atividades de língua: a leitura, a produção escrita e a análise lingüística. Em relação ao tratamento dado ao trabalho com os textos, a atividade de leitura envolvia duas concepções distintas: uma que tratava o texto de forma tradicional, conservadora, não avançando na sua análise e interpretação e outra que via a leitura como prática social, considerando fatores como a intertextualidade, os conhecimentos prévios do leitor, remetendo-o a outras leituras. A primeira observação revelou uma prática em que "o professor era o único a interpretar o texto, fazia inferências sobre a intencionalidade do autor baseado em julgamentos meramente pessoais, ou simplesmente não o fazia, alegando que não se pode falar em intenção do autor pois não conhecemos o pensamento do autor." (Borba,1994:57).

Segundo esta autora, via-se dessa forma a leitura como decodificação de sinais, estudo de vocabulário e reprodução mecânica de informações.

Na segunda perspectiva o texto era tido como unidade de análise, onde através dos conhecimentos prévios o aluno era, em princípio, capaz de construir ou reconstruir o sentido do texto. Os professores que trabalhavam dessa forma levavam os alunos a fazer inferências, levantar pressupostos, estabelecer relações entre as palavras, habilidades que, juntamente com outras, levam o leitor a uma compreensão bem sucedida do texto.

Embora saibamos que as expectativas sobre o professor apontam na direção de uma outra formação, este não é exclusivamente o único problema, nem por isso o menos importante, que o professor enfrenta para poder exercer com competência o magistério. As dificuldades com o ensino podem ser examinadas por vários ângulos, entre eles a falta de estrutura escolar como bibliotecas e bons bibliotecários: “(...) o Censo Escolar do Ministério da Educação de 98 revela que 49% das escolas de ensino fundamental e médio (...) com cem alunos ou mais, não têm biblioteca” (Folha de São Paulo, 03/02/99:página) e que em “Pernambuco apenas 38% das 3.339 escolas com cerca de 1.082.790 alunos, contam com bibliotecas”.(idem, pág.). Além disso temos o “programa que deve ser cumprido”, e que não cria espaços e tempo para a leitura, as condições sócio-econômico-culturais e a própria dificuldade do professor em ensinar as habilidades de leituras necessárias por não ter tido essa formação escolar e também pela sua própria história/trajetória de vida que implica sua história de formação como leitor. Essa história se dá em diferentes momentos, seja na família, na sociedade, na escola, na universidade, e é a partir dela que o leitor/professor estabelecerá um contato mais íntimo com os textos, facilitando o ensino da leitura.

Um perfil das condições culturais dos professores brasileiros aparece em Setton (1994), cuja pesquisa revela que os professores têm um comportamento de baixo consumo de bens culturais(não só livros, revistas, impressos escritos, mas de uma maneira geral)" por dificuldades de ordem financeira e as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer." (p. 2). A autora não conseguiu em nenhum dos itens pesquisados (tipo de filme, música, literatura e de peças de teatro) construir um padrão de gosto, atribuindo este comportamento ao sincretismo e à homogeneização cultural. Os professores, em sua maioria, rejeitam a leitura de textos que contribuam para sua formação profissional , o que denota a

representação da leitura como abstração, diversão e embora tenham um grau de instrução mais elevado que seus pais (Gatti, 1994), as condições de vida dos professores não são nada satisfatórias diante dos baixos salários, da falta de formação e atualização profissional e de perspectivas quanto à melhorias. Isto não justifica por completo a falta de interesse do professor pela leitura, mas muitas vezes juntando-se às condições precárias de vida está a própria história de formação do professor/leitor, que talvez deseje como profissional "criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem (...)"(ibid, p.05), mas esbarrem nas suas próprias deficiências e na falta de condições que a escola como um todo apresenta. E o professor por não dar conta das exigências sociais, das legitimações de ser leitor, tem uma representação social de não-leitor. E será que o professor é leitor?

Para falarmos do que é ser leitor é preciso que analisemos a concepção de leitor que a literatura e a sociedade têm, pois são distintas. Lembrando Britto (1998), a sociedade ainda vê a leitura como deleite, como puro diletantismo, praticada no reconforto das poltronas ou nas varandas ventiladas no final da tarde. Segundo esta concepção, lê-se por puro prazer, sem nenhuma preocupação com o que está sendo lido (romances, revistas, quadrinhos).Mesmo a leitura feita de forma freqüente, exigida cotidianamente pelos mais diversos profissionais, muitas vezes não é considerada, como se ela perdesse a representação da leitura como hábito gratuito. Mas será que isto faz desse leitor, um leitor menor? Certamente que não , pois não só a literatura literária deve ser tida como legítima, pois a leitura não consiste apenas em divertimento:“Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o autoconhecimento.”(Britto,1998:67) Na verdade estando em meio a uma sociedade letrada, todos os alfabetizados fazem uso da leitura do código escrito para poder viver, mas nem todos os alfabetizados são considerados leitores, pois estamos aqui conceituando uma leitura que vai além da decodificação do código escrito, porque no na verdade ser leitor é bem mais que decodificar "ou “mesmo ter domínio de certos protocolos sociais de base escrita”; ser leitor é atribuir sentido numa constante interação com o autor, com outros textos, com o mundo.

> *“(...) será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independentemente de considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule com relativa freqüência, por razões de sua inserção social,*

> *os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita."* (Britto,1998:69).

Essa definição de leitor não se garante apenas com o aprendizado de regras gramaticais, ela perpassa por todo um conjunto de entendimento e de domínio dos sistemas de analogias, de relações e de informações que recobrem os textos escritos e que dificilmente se adquire com "uma prática de leitura (que) limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático."(idem,p.77).

Sendo assim, o status de leitor pouco prestigiado do professor está ligado as suas próprias condições profissionais, as suas condições sócio-econômicas, que não lhe permitem o acesso a outros tipos de leitura e mesmo com o tipo de vínculo com o saber que estabelecem certos indivíduos em função de sua história de vida.

Em pesquisa realizada por Batista (1996), sobre a relação de professores(as) de Português com a leitura[1], o autor reflete em torno da representação social da (não-) leitura docente, a partir da história de vida e da formação enquanto leitor desse professor, deixando claro que o objetivo do trabalho é o de apresentar os resultados, evidenciando a complexidade dos processos envolvidos nas práticas de leitura dos professores e em sua apreensão e conhecimento, mas que estes não estão autorizados a representar os docentes como não-leitores, e sim "como leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem. "(Batista,1998:27).

Ao afirmar que os professores são leitores, Batista coloca três instâncias de referência: a) os professores vivem em meio a uma sociedade letrada e fazem uso portanto, de materiais impressos diversos; b) estão inseridos num espaço – que é o escolar- construído em torno de uma rede de práticas que utiliza o texto impresso, embora também faça uso da oralidade, de maneira quase que sistemática; c) e, em terceiro lugar, no espaço social que é a escola, o professor é, efetivamente, o agente mediador entre o aluno e o texto escrito. Como então afirmar que esse professor não é leitor?

---

[1] *(um conjunto de dados obtidos em três grupos de amostras : amostra casual de professores da rede estadual de ensino (=299), estudo de um caso e memoriais de leitura realizados por professores de um curso de especialização em que o pesquisador atuava como docente),*

Para ele mais importante do que definir o professor como leitor ou não leitor, seria buscar caracterizar os professores-leitores, saber quais seriam suas disposições em relação à leitura e em torno de que necessidades, impressos e práticas se formariam como leitores e desenvolveriam práticas do ler.

Os resultados dessa pesquisa apresentam os professores como leitores “escolares”, de um modo de ler transmitido pela escola e que poda a autonomia, fazendo com que o professor desenvolva com dificuldade e hesitação a leitura de textos ou impressos distantes da cultura escolar, mantendo com estes ,”uma relação tensa e, consequentemente, marcada por uma resistência à leitura desses tipos de textos e impressos(...)”(idem, p. 32), vendo-se a si mesmo, e sendo visto e representado como um não-leitor, um leitor “precário” ou “fraco”.

Para avaliar se essa representação revelaria um processo de exclusão cultural o autor aborda, no campo das lutas simbólicas em torno da representação da leitura, quatro posições principais, embora se incline a interpretar as leituras docentes com base na quarta posição.

A primeira é aquela que identifica a leitura à leitura de livros, e estes à literatura de prestígio, vistos como sendo a “verdadeira” cultura;

A Segunda é aquela que relaciona o prazer à leitura;

A terceira é a que vê a leitura docente como parte do processo de democratização da cultura por terem nesses “novos” leitores - vindos de uma geração de pais que não realizaram uma escolarização do tipo longo, como seus filhos - a visão de que eles “estariam vencendo as dificuldades sociais e culturais e seriam um bom exemplo dos primeiros resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro.”(idem, p. 55)

A quarta e última posição, é aquela que coloca o professor como parte de um processo de inclusão relativa, onde apesar da aparente democratização do ensino, permanece a distância relativa entre os grupos sociais e, portanto, as desigualdades diante da escola e da culltura, pois a maioria dos professores vem de uma camada social que antes não tinham acesso à escola e podem agora dela desfrutar, denotando uma farsa que é o discurso da mobilidade escolar e cultural, pois a instituição reservada a esses professores – a escola pública - é a que menos tem condições de lhes dar uma formação adequada, pois

se encontram mal equipadas e com currículos e práticas muito distantes das reais necessidades dos alunos.

As duas primeiras posições denotam um professor excluído, sendo um leitor "menor" e "fraco, "que não pôde desenvolver as competências e as disposições necessárias para se tornar verdadeiros leitores e para formar leitores adequadamente."(idem, p. 54). Na Segunda seria a realização de finalidades muito pragmáticas para a leitura, propostas pelo professor, que destruiriam o prazer da leitura e o desejo por ela.

A posição defendida pelo autor - a quarta – para explicar o processo de exclusão cultural de que o professor é vítima e que o forma como leitor, serve para entendermps o quanto a escola ainda "vende" a imagem de que todos têm a mesma chance de se apropriar da cultura legítima e de que quem não consegue é porque não o quis ou não teve capacidade para dominar os conhecimentos culturais legítimos. E esse é o maior engodo que se propaga ,pois sabemos que as faculdades de formação, a maioria acontece no horário noturno, não têm a competência suficiente para criar uma relação não escolar com a leitura, nem promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima, permitindo ao professor o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos e deixando-o constatar que eles não possuem os instrumentos adequados para praticá-las e desses objetos se apropriar e, que, portanto não possuem os fundamentos que podem permitir sua transmissão, causando uma sensação de "fracasso relativo" frente a sua auto-imagem como leitor., que é o tempo todo criticada pela imprensa, pelos formadores de professores, pela pesquisa.

Diante dessa constatação é que percebemos o quanto o modo de se ensinar leitura está ligado a formação que o professor teve como leitor.

E é essa relação entre a história de leitura do professor de Língua Portuguesa (ensino médio) e uma prática inovadora de ensino da leitura, o nosso objeto de estudo.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Verificar a relação existente entre a história de leitor do professor e a realização de práticas inovadoras de ensino da leitura..

Objetivos Específicos

Conhecer a história de leitura de professores de Língua Portuguesa (ensino médio) da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Analisar as práticas de ensino de leitura dos professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Identificar professores que procuram desenvolver em sala de aula práticas de leitura inovadoras.

M E T O D O L O G I A

A pesquisa envolverá como sujeitos os professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, por ser esta a rede de ensino que oferece um maior número de escolas com Ensino Médio do estado. Os professores serão especificamente os do DERE Norte, que é o DERE que condensa o maior número de professores de Língua Portuguesa da capital e serão selecionados através de questionários e entrevistas.

Quanto aos procedimentos, desenvolveremos:

1) Aplicação de questionário sobre dados pessoais e profissionais, durante capacitação, a cem (100) professores de português da Rede Estadual de Ensino de PE que ocorrem no período de fevereiro e julho , com o objetivo de obter informações sobre suas histórias/trajetórias de leitores e suas práticas de ensino da leitura, elementos que contribuirão na análise das entrevistas.

2) Realização de entrevistas semi - estruturadas, com uma sub-amostra de 20 professores selecionados, para a partir delas obtermos dados que nos levarão a identificar quais os professores que desenvolvem trabalhos de ensino de leitura em sua sala de aula de forma menos escolarizada. Nestas entrevistas procuraremos obter dados sobre a trajetória de leitura do professor, seu trabalho com leitura em sala e a percepção que ele acha que os alunos têm desse trabalho.

3) Observação de aulas de dois dos professores entrevistados, que se diferenciaram por praticar um ensino de leitura inovador, onde observaremos qual é, de fato, o tratamento dado ao texto pelo professor e qual a apreensão dos alunos dos mecanismos e habilidades de leitura que advém desta prática.

4) Novas entrevistas com os professores cuja prática demonstrou de fato inovação no ensino de leitura, a fim de esclarecer as informações obtidas na observação etnográfica.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, A. A. G.. *"A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura"*. Belo Horizonte,1998. Educação em Revista, número 27, jul/98;

BORBA, V. M. R. *"Professor de Língua Portuguesa: de onde vem, para onde vai?* Recife,1994.Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, UFPE, 1994;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIAPPINI,L. (coord. Geral); **NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G.** (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. et alli. *"Características de professores(as) de 1* grau no Brasil: Perfil e expectativas*; Educação e Sociedade, n.º 48, agosto 1994..

LAJOLO, M.. *"O texto não é pretexto"*. In: **ZILBERMAN,R.** (org.*). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988;

MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. da (orgs.) *Leituras do professor*, Campinas, SP : Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

MURRIE, Z. de F. *"O ensino de Português", São Paulo, Contexto,1994. – (Coleção Repensando o ensino) 3* edição.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar e Esportes de . *Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas: Língua Portuguesa*/Secretaria de Educação, Cultura Pernambuco. Recife: SECE,1992.

SETTON, M. da G. J. et alli. *"Professor: Variações sobre um gosto de classe"*; Educação e Sociedade, n. 47, abril 1994.

SILVA, L. L.M. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

ANEXO I (QUESTIONÁRIO)

Estudo sobre a formação e a prática de leitura dos professores de português (ensino médio) da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco

Você colaborará com uma pesquisa científica; responder ao questionário não trará nenhuma conseqüência para você, nem para o desenvolvimento de seu trabalho na rede. **Por favor, não indique nem seu nome, nem seu sobrenome.**

DADOS PESSOAIS

I - SEXO: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/_____/_____ ESTADO CIVIL: _____

2- EXERCE OUTRA OCUPAÇÃO NÃO RELACIONADA COM O ENSINO?

( ) SIM ( ) NÃO

3- CASO VOCÊ EXERÇA OUTRA OCUPAÇÃO, CARACTERIZE-A NO ESPAÇO ABAIXO:

_____

_____

_____

4- CIDADE ONDE RESIDE ATUALMENTE:

_____

5- TRABALHA NA MESMA CIDADE ONDE RESIDE?

( ) SIM ( ) NÃO

6- CASO CONTRÁRIO, INDIQUE A CIDADE ONDE TRABALHA:

_____

7- CIDADE ONDE VIVEU A MAIOR PARTE DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA:

_____

8- SUA RELIGIÃO (SE POSSUIR UMA):

_____

9- RELIGIÃO DOS PAIS (SE POSSUIREM UMA)

_____

10- QUAL É, APROXIMAMENTE, A SUA RENDA FAMILIAR?

( ) DE 2 A 4 SALÁRIOS MINÍMOS

( ) DE 5 A 7 SALÁRIOS MÍNIMOS

( ) DE 8 A 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

( ) DE 11 A 13 SALÁRIOS MÍNIMOS

( ) MAIS DE 13 SALÁRIOS MÍNIMOS

11- ESCOLARIDADE DO PAI:

( ) ANALFABETO

( ) PRIMÁRIO INCOMPLETO

( ) PRIMÁRIO COMPLETO

( ) 5* A 8*, OU EQUIVALENTE, INCOMPLETO

( ) 5* A 8*, OU EQUIVALENTE, COMPLETO

( ) 2* GRAU, OU EQUIVALENTE, INCOMPLETO

( ) 2* GRAU, OU EQUIVALENTE, COMPLETO

( ) SUPERIOR INCOMPLETO

( ) SUPERIOR COMPLETO

( ) PÓS-GRADUAÇÃO

12- ESCOLARIDADE DA MÃE

13- ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A):

14- PROFISSÃO DO PAI:

_____

15- PROFISSÃO DA MÃE:

16- PROFISSÃO DO CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A)

DADOS PROFISSIONAIS

17-CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

PREENCHA OS QUADROS ABAIXO COM DADOS A RESPEITO DE CADA UMA DAS HABILITAÇÕES (PORTUGUÊS -INGLÊS,PORTUGUÊS,ETC) QUE VOCÊ OBTEVE EM SEU CURSO DE LETRAS.

CASO VOCÊ POSSUA APENAS UMA HABILITAÇÃO,USE APENAS UM ÚNICO QUADRO. CASO VOCÊ POSSUA MAIS DE DUAS HABILITAÇÕES,FAVOR COLOCAR OS DADOS NUMA FOLHA EM BRANCO E ANEXÁ-LA AO QUESTIONÁRIO.

PRIMEIRA HABILITAÇÃO

NOME DA HABILITAÇÃO ( ) PORTUGUÊS ( ) FRANCÊS
( ) PORTUGUÊS-INGLÊS ( ) INGLÊS
( ) OUTRAS

LICENCIATURA ( ) CURTA ( ) PLENA

INÍCIO E TÉRMINO_____

INSTITUIÇÃO (NOME COMPLETO)_____
_____

LOCAL(MUNICÍPIO E ESTADO)_____
_____

NATUREZA DA INSTITUIÇÃO

( ) PÚBLICA FEDERAL ( ) PÚBLICA ESTADUAL
( ) PÚBLICA MUNICIPAL ( ) PARTICULAR

SEGUNDA HABILITAÇÃO

OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO

CASO VOCÊ TENHA FEITO OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO ALÉM DO CURSO DE LETRAS (P/EX.: PEDAGOGIA,HISTÓRIA,ETC.), PREENCHA OS QUADROS COM AS INFORMAÇÕES SOLICITADAS.

NOME DA HABILITAÇÃO ( ) PORTUGUÊS ( ) FRANCÊS
( ) PORTUGUÊS-INGLÊS ( ) INGLÊS
( ) OUTRAS

LICENCIATURA ( ) CURTA ( ) PLENA

INÍCIO E TÉRMINO_____

INSTITUIÇÃO (NOME COMPLETO)_____
_____

LOCAL(MUNICÍPIO E ESTADO)_____
_____

NATUREZA DA INSTITUIÇÃO

( ) PÚBLICA FEDERAL ( ) PÚBLICA ESTADUAL
( ) PÚBLICA MUNICIPAL ( ) PARTICULAR

18- OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO

CASO VOCÊ TENHA FEITO OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO ALÉM DO CURSO DE LETRAS (P/EX.: PEDAGOGIA, HISTÓRIA, ETC.), PREENCHA OS QUADROS COM AS INFORMAÇÕES SOLICITADAS.

ATENÇÃO: SE VOCÊ TIVER FEITO MAIS DE DOIS CURSOS, FAVOR COLOCAR OS DADOS NUMA FOLHA E ANEXÁ-LA AO QUESTIONÁRIO.

PRIMEIRO CURSO

NOME DO CURSO_____
HABILITAÇÃO (ÕES)_____
LICENCIATURA ( ) CURTA ( ) PLENA
INÍCIO E TÉRMINO_____

INSTITUIÇÃO(NOME COMPLETO)_____

LOCAL(MUNICÍPIO E ESTADO)_____

NATUREZA DA INSTITUIÇÃO ( ) PÚBLICA FEDERAL ( ) PÚBLICA MUNICIPAL ( ) PÚBLICA ESTADUAL ( ) PARTICULAR

SEGUNDO CURSO

NOME DO CURSO_____

HABILITAÇÃO(ÕES)_____

LICENCIATURA ( ) CURTA ( ) PLENA

INÍCIO E TÉRMINO_____

INSTITUIÇÃO(NOME COMPLETO)

LOCAL(MUNICÍPIO E ESTADO) _____

NATUREZA DA INSTITUIÇÃO ( ) PÚBLICA FEDERAL

( ) PÚBLICA ESTADUAL

( ) PÚBLICA MUNICIPAL

( ) PARTICULAR

ENTREVISTA (ANEXO II)

0

1- COMO VOCÊ VIVENCIOU O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA?

0

1- COMO VOCÊ SE VÊ HOJE COMO LEITOR? EM OUTRAS PALAVRAS, QUAL A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA?

0

1- O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE LER HOJE?

0

1- PORQUE VOCÊ ESCOLHEU SER PROFESSOR (A) DE LÍNGUA PORTUGUESA?

0

1- COMO VOCÊ ACHA QUE O ALUNO PERCEBE ESSA FORMA DE VOCÊ ENSINAR / TRABALHAR LEITURA EM SALA DE AULA?

LEITURA E EDUCAÇÃO DO EDUCADOR

Henrique Garcia Sobreira [1]
Ana Paula Vieira Telles [2]
Gilcilene Nascimento Silva [3]

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma experiência de elaboração de um currículo alternativo para a educação do educador[4]. Trata da possibilidade dos **romances de formação** se constituírem enquanto elementos do processo de auto-reflexão a respeito dos cotidianos e contraditórios processos de vida, de formação e de trabalho dos professores.

A partir dessa compreensão foram montadas duas turmas de professores que se reúnem semanalmente para refletirem sobre suas experiências a partir de uma agenda de leitura (escolhida em caráter experimental) que inclui obras como: Didática Magna (Comênio); Emílio (Rousseau); Fausto (Goethe); A Normalista (Caminha); O Ateneu (Pompéia) e Macunaima (Andrade). A orientação das duas turmas está sob a responsabilidade de duas graduandas da UERJ/FEBF. Essas, por sua vez, reúnem-se semanalmente com o Coordenador do projeto de pesquisa estabelecendo uma Segunda instância do processo de auto-reflexão.

Duas questões teóricas questões são desenvolvidas nas primeiras sessões do trabalho. Primeiro, o investimento na compreensão do que separa o processo de formação por meio de auto-reflexão do processo de psicanálise. Segundo, o debate sobre o potencial dos romances de formação como propiciadores da auto-reflexão. Na terceira, e ultima, seção são analisados os primeiros meses do curso.

Formação e terapia

1- Doutor, UFRJ/FACED; UERJ/FEBF; Mestrado em Educação/UNIVERSO.
[2] - Graduanda, UERJ/FEBF, Bolsa de Iniciação à Docência, UERJ/CETREINA.
[3] - Graduanda, UERJ/FEBF, Bolsa de Iniciação à Docência, UERJ/CETREINA.

A exigência dialética apontada por Markert (1991) — fazer das experiências concretas dos indivíduos a base de processos de aprendizado em substituição às práticas fragmentadas da pedagogia parcializada — introduz novos temas no processo de formação. Os interesses manifestos, as idéias, as imagens de sociedade, os motivos para ação e outras representações subjetivas da realidade material passam a ser os alicerces da aprendizagem, agora entendida como **esclarecimento**. A reelaboração do passado (fortalecimento da autoconsciência dos sujeitos) é tarefa prática e exigência teórica da educação orientada pelo sujeito. Porém

> *Os motivos de que estamos falando são, como indiquei anteriormente, quase sempre inconscientes e a simples enumeração de fatos inconscientes é ociosa, como se sabe, enquanto as pessoas nas quais eles se manifestam não os esclareçam a si mesmos por sua própria e espontânea experiência, enquanto os esclarecimentos lhes cheguem do exterior.* (Adorno, 1992: 69)

A possibilidade da presença nas histórias, sonhos e experiências dos professores em formação de elementos para o **esclarecimento interno**, exigem novas formas de diálogo (e sua elaboração) para o auto-estabelecimento do até então destinatário (**objeto**), enquanto sujeito do processo de formação. Perceber, nas falas e práticas dos professores, como eles se vêem, ou não, enquanto sujeitos de sua formação é o primeiro passo da aposta na fecundidade da auto-reflexão como **forma** de um currículo alternativo para a educação do educador.

O problema que tratamos no presente trabalho é o **conteúdo** desse mesmo currículo. Em um ensaio inicial (Sobreira, 1995) foi suficiente deixar os temas emergirem — e seguirem seu desenvolvimento semi-autônomo. Porém, há o risco das reuniões possuírem um ponto de esgotamento, tendo em vista que as tensões despertadas pelo **deixar falar** a partir da prática (em última instância, alienada) poderiam se constituir um severo obstáculo, seja sob forma de

[4] - Vinculada à pesquisa *A formação do professor-sujeito em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.*

racionalização[5], seja por meio de *resistência*[6].

Dessa forma, o estabelecimento da distinção entre a formação e o processo de terapia psicanalítica foi introduzido como exigência ética e teórica na pesquisa. Para Millot relações entre o *processo educacional* e o *processo psicanalítico* são ambíguas. Freud teria renunciado a depositar esperanças numa profilaxia das neuroses a partir de uma reforma pedagógica ao reconhecer que as pressões externas, na repressão das pulsões, tinham um papel *muito mais restrito do que havia pensado na primeira abordagem* (1995: 126). Assim só faria sentido postular a validade de uma *educação analítica* se a relação pedagógica a utilizasse como modelo, requisitando para si os mesmos fins da *cura analítica* e valendo-se de métodos comparáveis, em especial o reconhecimento do aspecto *a posteriori* imanente a essa. Freud em muitas ocasiões identificou as missões da educação e do processo analítico (compreendido como uma *pós-educação* ou uma *reeducação*), em outras advertiu analistas e educadores *contra a confusão de suas funções respectivas, fazendo assim restrições à analogia entre ambos processos* (Millot, 1995: 126). Mais adiante, insiste

> *Em 1925, se dirige ao educador formado com métodos psicanalíticos alertando-o para que não confunda sua tarefa com a do analista: "A obra educativa é de natureza particular; não devendo ser confundida como os modos de ação da psicanálise e não pode ser substituída por eles. A educação pode recorrer à analise de uma criança a título de técnica auxiliar mas não equivalente (...) Mesmo sendo verdade que a análise de um adulto neurótico pode se comparar a uma reeducação (...) há uma grande diferença entre uma criança desencaminhada e a-social e um neurótico adulto, assim como há uma grande distância entre reeducação e educação de um ser em pleno crescimento.(...)"* (1995: 127)

[5]- *... processo muito comum que vai desde o delírio ao pensamento normal*. No tratamento psicanalítico *em certos casos é fácil demonstrar ao paciente o caráter artificial das motivações invocadas e incitá-lo assim a não se contentar com elas; em outros, os motivos racionais são particularmente sólidos (...), mas mesmo assim pode ser útil colocá-los "entre parênteses" para descobrir as satisfações ou defesas inconscientes que a eles se juntam* (Laplanche & Pontalis, 1995: 423).

[6]- *tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente. Por extensão, Freud falou de resistência à psicanálise para designar uma atitude de oposição às suas descobertas na medida em que elas revelavam os desejos inconscientes e infligiam ao homem um "vexame psicológico"* (Laplanche & Pontalis: 458).

A autora continua seu debate contrapondo educação (professor) e psicanálise (terapeuta) a partir da função e significado assumido em cada uma delas pelo **narcisismo**, **identificação narcísica**, **transferência**, I**deal-de-eu**, **complexo de Édipo** etc., e conclui:

> *Do ponto de vista tópico e dinâmico, a ação do educador e a do analista são exatamente contrárias. O primeiro se alia ao Ideal-do-eu contra o Isso. E utiliza o prazer-desprazer narcísico para conter as pulsões sexuais auto-eróticas; o segundo se apoia no Isso, nas forças que emanam dos desejos recalcados que não aspiram a outra coisa senão a se manifestar, e deve combater o narcisismo que se opõe, através do desprazer, à suspensão do recalque.* (1995: 131).

As advertências de Freud estão baseadas na distinção entre o trabalho dos educadores — com crianças — e o dos terapeutas— com adultos — o que, por um lado, poderia facilitar a tarefa aqui proposta (tendo em vista os professorandos já não serem mais crianças), mas, por outro, exige lembrar que o indivíduo que deseja ser professor é de múltiplas formas diferente do paciente que procura o terapeuta (a não ser que se pressuponha, e é um risco que se corre, que a escolha dessa profissão, em especial, seja, por si só, sintoma de neurose). A introdução do referencial freudiano na investigação a respeito da formação do formador carece reconhecer a perplexidade suscitada pelo conceito de **Pesquisa em Psicanálise**.

> *... a idéia de um "pesquisador em Psicanálise" que se munisse de um elenco de problemas e procurasse resolvê-los por meio do que é geralmente admitido como pesquisa científica — observações, controles, previsões etc. — soa algo ridícula, e com boas razões provocaria hilariedade nos que possuem alguma noção do que é Psicanálise.* (Mezan, 1993: 49)

A perspectiva freudiana aponta todo fenômeno psíquico como *co-determinado por um domínio heterogêneo e não-paralelo à consciência, o inconsciente*, daí Laplanche (*in* Mezan, 1993) concluir que a *superfície legível dos enunciados teóricos contém inevitavelmente uma parcela de "elaborações secundárias e camuflagens do ego"*. Refletir sobre eles, do ponto de vista psicanalítico, implica *tomá-los pelo avesso e procurar destacar ne-*

les "*outras redes de significações*". Desse modo, tal investigação exige o *desmantelamento* ou *aplainamento* dos enunciados textuais.

Isso não se constitui obstáculo para que a Psicanálise seja tema de reflexão conforme as regras do pensamento acadêmico: objeto de enunciados coerentes e passíveis de debate. Ao contrário, o estudo das formas pelas quais a *superfície legível* (os atos e enunciados textuais no consciente) deve servir para o desmantelamento das *camuflagens do ego* (redes de significações imersas no inconsciente) passa a ser o objeto da investigação. A pesquisa em Psicanálise possui homologias com a elaboração terapêutica, introduzindo uma grande tensão para os que se dedicam à esse tipo de abordagem. A **metáfora do navegante**, utilizada por Mezan ao debater a função da teoria na situação analítica expressa muito bem tal conflito: *permite idéia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir; Colombo não queria chegar à Ursa Menor, mas às Índias — e, como muitas vezes acontece na análise, chegou à América* (1993: 58).

Ao invés de fidelidade ao método e às técnicas de investigação, o que torna a pesquisa com referencial psicanalítico válida é a possibilidade da *compreensão empática das experiências de outros seres humanos*[7]; se tal compreensão se apresenta como abstrata ao leigo, a viabilidade de se lidar com os estorvos ao seu entendimento passa pela recordação de que outras ciências *aprenderam a vencer os obstáculos que surgiram no processo de dominar o uso das ferramentas que empregam* (Mezan, 1993: 71). O trabalho de investigação em Psicanálise deve levar em conta as frustrações que dele podem decorrer, tendo em vista que se parte do singular, *tenta apreender as determinações dessa singularidade (inclusive do sujeito que assim procede) e visa extrair dela a dimensão universal, que, por sua*

própria natureza, ela contém. Mas

> *... é certo que traz ao pesquisador não apenas o prazer narcísico de se ver capaz de atingir um objetivo, mas principalmente a realização sublimada de um desejo cujas raízes remontam ao universo infantil*. (Mezan, 1993: 89)

O processo de orientação da auto-reflexão termina apresentando um caráter duplo: se os "formandos" ingressam no processo de desenvolvimento de sua autoconsciência e fortalecimento do seu Eu, situação semelhante é vivida pelo "orientador". Isso conduz à questão de Anzieu sobre alguns dos problemas envolvidos na aplicação de testes psicológicos projetivos. Primeiro, há restrições aos usos desses testes sempre que visem a *obter do sujeito, à revelia, informações que possam ser utilizadas contra ele*. Segundo

> *A fascinação exercida por tais testes sobre os estudantes de psicologia, ao iniciarem sua prática, procede muitas vezes de um desejo neurótico de penetrar nos segredos do outro para dominá-lo; isso representaria, ao mesmo tempo, uma defesa contra a própria angústia de ficar exposto à observação: escolhe-se ser examinador para não ser examinado*. (1978: 252)

A superação desses obstáculos passa pelo reconhecimento que o básico nas obras de Freud — e da leitura dessas realizada pelos teóricos críticos de Frankfurt — deve ser entendido como o estudo das condições de possibilidade da emancipação do **sujeito** e **do gênero** humanos. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de os conceitos de **formação** e de **dominação** se dissociarem tanto no sentido prático como no teórico. A partir daí é que deve ser estabelecida a vigilância ético-epistemológica que poderá servir de contraponto aos tipos **perversos**[8] de formador: *voyeurista*, inseguro, retraído, inquisidor, dependente-agressivo, contradependente, rígido, masoquista etc.. A pesquisa — e por extensão, a educação do educador — não cairá em abuso ético se investir na produção de capacidade para

[7] - A comunicação entre inconscientes citada por Millot, mas também comentada em Sobreira (1997-a) e postulada por Freud de modo mais explícito em **Totem e Tabu** (Freud, 19 76-e)
[8] - Na acepção dada por Freud (1976- b)

que o professor se liberte de **concepções mitológicas** (de educação, sociedade, escola, família etc.) e na elucidação dos bloqueios ao exercício profissional decorrentes dos possíveis recalcamentos do **desejo** presentes na sua decisão (realizada em uma esfera privada — o **mundo da vida**) afetiva a respeito do modo como ingressará no **mundo do trabalho**[9].

O professor não está, portanto, em julgamento, mas uma pequena parcela de seus mitos e as influências destes em suas atividades profissionais será posta em tela com fins de estudo e teorização. A decisão sobre elaboração dos demais conflitos, decorrentes das soluções internas que cada indivíduo escolheu no seu processo de vida, cabe ao próprio e isto deve sempre estar em debate nos grupos. Assim, resguardadas tanto as homologias como as antinomias psicanálise/educação até aqui expostas, o lugar do orientador dos grupos de auto-reflexão também pode ser entendido como o de *Therapon* (nas narrativas épicas dos gregos esta figura é o companheiro do Herói: não é um servidor, não é inferior, não é um lacaio; mas também não é o herói; Silva, 1993).

> *Quando o pesquisador se lança numa pesquisa psicanalítica, ele faz também o papel de **Therapon**, quer dizer, ele não vai descobrir, ele vai permitir que se descubra, permitir que algo tire a coberta de cima de si próprio, vai permitir que se dê uma **aletheia**, um desesquecimento, já que as águas do rio Lethes eram as águas do esquecimento. Uma **aletheia** era uma espécie de desvelamento, de desesquecimento, para os gregos. Algo que já está lá surge por sua força, numa reconstrução em que compromete o **Therapon**, quer dizer, compromete o companheiro dessa aventura de construção de um sentido humano.* (Herman *in* Silva, 1993)

O *desesquecimento*, a emergir na reflexão a respeito das experiências cotidianas do destinatário da formação, carece — dadas as presentes condições alienadas que assume a prática educativa — em determinadas circunstâncias (em especial por que essa *práxis* geralmente demanda, para seu "bom acontecer", da exigência constante do acionamento, pelo indivíduo,

[9] - As categorias **mundo do trabalho** e **mundo vivido** serão aqui utilizadas de acordo com a definição proposta por Habermas. Sobre as

de mecanismos de defesa) de detonadores de associações simbólicas, fundamento do processo de auto-elaboração. Se o orientador assumir esse lugar, corre o risco de inverter o processo, regredindo à práticas da pedagogia fragmentada: a separação entre o pensar e o executar e a cristalização da **polaridade mestre/aprendiz**. Uma das possibilidades de recolocar o orientador na posição de *companheiro da aventura* é o recurso à literatura. É dessa forma que **romances de formação** assumem importância enquanto elementos para a auto-reflexão.

Os romances de formação

Freitag (1994-a) estuda os conteúdos pedagógicos dos *romances de formação*. Para a autora, a relação entre Literatura e Educação assume, em algumas épocas, o caráter *de parentesco*. No Século das Luzes há mesmo uma assimilação da educação ao texto literário, que termina sendo expressão concreta do conceito de *Bildung*. A partir da tipologia desenvolvida por Bakthin para *romance de formação* (de viagem, de provas, biográfico e de aprendizagem) Freitag analisa três romances[10]. Sua preocupação é estabelecer, em cada um, a relação entre o autor, o narrador e o herói salientando as diferenças e coincidências como ponto de partida para o desvelamento de sua pretensão educativa. Assim, o herói é revelado enquanto produto do trabalho do narrador/preceptor. O conduzir da história levará o herói a aprender a *domar as suas paixões e a canalizá-las em atividades conseqüentes estabelecendo relações humana estáveis e dignas* (Freitag, 1994-a: 85). O *Bildungsroman* clássico assume o caráter de uma *agência de socialização* comparável à família e à escola

A opinião de Bolle (1997) insiste nos limites desse tipo de literatura. A discussão a respeito dos *romances de formação* deve se dar no interior do debate sobre as diversas possibilidades de tradução da palavra *Bildung*:

---

duas vale conferir a análise de Macedo (1997) ou recorrer ao próprio Habermas (1987).

> *No conceito do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemão, o conceito de Bildung sofreu uma valoração e ampliação enormes. Ultrapassou as noções de "educação", "progresso" e mesmo "Aufklärung", tomando seu lugar ao lado dos conceitos de "espírito", "cultura"* e "humanidade". *(...) Como secularização da idéia religiosa de que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, a Bildung passou a se o que há de mais importante na história e nas atividades presentes. Com a modernidade chegaram "os tempos de Formação"("Zeiten der Bildung")* (p. 18).

Bolle concorda com a descrição de Friedrich Schlegel, em 1798, a respeito da fisionomia da Modernidade: *A Revolução Francesa, a Teoria das Ciências de Fitche e o Wilhelm Meister de Goethe são as maiores tendências da época* (p. 18). A justaposição e a equivalência entre a Revolução Francesa (*acontecimento decisivo da história da humanidade*) e o Wilhelm Meister (*um "mero" romance*) despropósito é expressão do

> *... protótipo e paradigma do romance de formação como era concebido por Goethe como resposta à Grande Revolução. (...) a idéia da Bildung , juntamente com o programa de uma educação estética a amais ampla possível, foram o modelo alternativo com que Goethe e Schiller imaginaram a emancipação político-social, dentro dos parâmetros do Idealismo alemão de uma utopia não sangrenta. A idéia de um conflito entre classes — burguesia versus nobreza — foi substituída por um projeto de entendimento. (...) Histórica e socialmente falando, Bildung e a idéia de educação estética fazem parte do ideário burguês de emancipação; elas atingem seus limites toda vez que o ideal universalista sucumbe a interesses de classe* (p. 19).

Apesar disso, resta compreender as relações que possibilitam a produção dos romances de formação enquanto tal e as determinações que o incluem como exemplo da tese de Adorno (conforme descrita por Freitag, 1993): a obra de arte sendo simultaneamente crítica do passado, recusa do presente inaceitável e promessa de uma felicidade ainda não-atingida. Para isso, um caminho profícuo é o recurso aos estudos de Freud sobre as relações entre os *escritores criativos* e os *devaneios*. O médico vienense, de início, se indaga

> *Nós leigos, sempre sentimos uma intensa curiosidade (...) em saber de que fon-*

[10]- *Émile ou de* L'Education, de J. J. Rousseau; *Lienhard und* Gertud, de J, H, Pestalozzi e *Wilhem Meisters Wandejahres*, de J. W. Goethe.

> *tes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes.* (1976-d:149)

O que intriga Freud é que nem a mais clara compreensão dos determinantes da escolha de seu material (esclarecimento fornecido pela teoria literária) é suficiente para transformar as pessoas comuns em escritores criativos. Para oferecer uma explicação que dê conta tanto do fenômeno de produção do texto, como do das emoções que provoca, postula que o *escritor criativo* faz o mesmo que a criança que brinca ao criar *um mundo de fantasia que ele leva muito a sério* — ressalvando que a antítese do brincar não é o sério, mas o é real. Uma grande quantidade de emoção é investida na obra mantendo, ao mesmo tempo uma separação nítida entre ela e a realidade.

> *A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, conseqüências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excita; momentos que em si são realmente penosos podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores...* (1976-d: 150)

Freud (1976-d) relaciona as seguintes características do fantasiar: a pessoa feliz nunca fantasia, (só a insatisfeita); as forças motivadoras da fantasia são os desejos insatisfeitos (toda fantasia é uma correção da realidade insatisfatória); os desejos motivadores variam de acordo com sexo, caráter e circunstâncias dividindo-se me dois grupos principais — os desejos ambiciosos (destinados a elevar a personalidade do sujeito) ou desejos eróticos. A fantasia flutua em três tempos: é um trabalho mental vinculado a uma impressão atual (ocasião motivadora no presente, despertando o desejo do sujeito); é um retrocesso à lembrança de uma experiência anterior na qual o desejo foi realizado e é uma criação de uma situação referente ao futuro (realização do desejo).

> *O que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua ori-*

> *gem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une*. (Freud, 1976-d:153)

O processo de produção das obras criativas segue caminho análogo ao do fantasiar. Portanto, na própria obra estão revelados os elementos da ocasião motivadora no presente e da lembrança antiga. O que diferencia os homens comuns dos *escritores criativos* é que

> *...o indivíduo que devaneia oculta cuidadosamente suas fantasias dos demais, porque sente ter razões para se envergonhar das mesmas. Devo acrescentar agora que, mesmo que ele as comunicasse para nós, o relato não nos causaria prazer. Sentiríamos repulsa, ou permaneceríamos indiferentes ao tomar conhecimentos de tais fantasias. Mas quando um escritor criativo apresenta suas peças ou nos relata o que julgamos ser seus próprios devaneios, sentimos um grande prazer, provavelmente originário da confluência de muitas fontes.* (1976-d: 157)

Uma das fontes é a suavização do caráter de seus devaneios egoístas por meio de *alterações e disfarces*, subornando os leitores com o prazer formal (estético), sob o qual apresenta suas fantasias. Assim o escritor nos oferece a oportunidade de nos deleitarmos com nossos próprios devaneios *sem autoacusações ou vergonha*. A fecundidade de se explorar tais alterações e disfarces, a princípio fictícias, na compreensão do funcionamento do devanear das pessoas reais foi tratada por Freud em outra obra

> *Meus leitores sem dúvida terão ficado surpresos ao notar que até aqui tratei todas as atividades e manifestações mentais de Norbert Harnold e Zoe Bertgang como se os dois fossem pessoas reais e não criações de um autor, e como se a mente do autor não fosse um instrumento capaz de deformar ou obscurecer, mas um instrumento totalmente límpido. Meu procedimento deve parecer-lhes ainda mais incompreensível se considerarem que o autor classificou sua história de "fantasia", negando-lhe qualquer semelhança com a realidade. Entretanto, descobrimos que todas as suas descrições copiam tão fielmente a realidade que não nos oporíamos à apresentação de Gradiva como um estudo psiquiátrico*. (1976-c: 48)

Os romances de formação como elementos na **auto-reflexão** podem propiciar a oportunidade de o professor elaborar os desejos recalcados desde o momento em que se

"decidiu" por essa ocupação. *Herói infeliz* (Adorno, 1992), freqüentando escolas que cada vez mais se lhe impõem como *presente inaceitável*, sobra-lhe o recurso ao devaneio. Se as características dessas fantasias são do tipo que *o essencial é ocultá-las*, só um processo de fortalecimento da autoconsciência pode retirar essas amarras. Isso por que no *presente inaceitável*, estão conjugados fatores internos e externos de recalcamento. O processo fragmentado de formação só propicia a crítica dos fatores externos produtores da infelicidade. A nosso ver esse tratamento é insuficiente às necessidades de emancipação impostas pelas condições de alienação características de nosso tempo.

Leitura e educação do educador

Inicialmente é necessário descrever a instituição de formação em que o curso alternativo está sendo realizado. A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) funciona no município de Duque de Caxias, com dois cursos noturnos: Pedagogia e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Max). Tal característica impõe uma clientela majoritariamente feminina e já trabalhando como professoras nas redes públicas e privadas dos municípios do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. As disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia são as mesmas desde a fundação da Faculdade em 1969. O Max iniciou suas atividades em 1995.

Os voluntários para formarem as duas turmas são estudantes dos dois cursos. Pelas descrições que ofereceram do funcionamento dos cursos, ambos possuem um estilo pedagógico diretivo, sendo a organização didática das disciplinas divididas em aulas expositivas e seminários de grupos de estudantes dando conta de um tema, um capítulo de livro ou um artigo de revista. O grupo de voluntários revelou sua insatisfação com esse tipo de organização curricular. Porém, mais do que suas falas a esse respeito, chamou atenção do grupo a

imensa ansiedade dos participantes do curso. Em determinados momentos as fitas são de transcrição impossível, tamanha a vontade de falar que demonstraram.

Uma segunda questão refere-se ao estagio ainda inicial de conhecimento mútuo em que os dois grupos estão. Se compartilhar experiências exige uma doação à que esses estudantes ainda não estão acostumados, mais difícil ainda é compartilhar as reflexões intimas que a fala a respeito dessas experiências deve propiciar. O grupo da pesquisa avalia como **em fase de conhecimento** o momento em que as pessoas estão. Nesse sentido, ainda é incipiente a criação de vínculos de confiança que lhes permitam refletir de modo mais intenso sobre o que os textos lhes impõem como detonador de auto-reflexão. Mesmo assim há algumas falas que já apontam para um início de elaboração crítica das experiências cotidianas. Isso, no entanto, significa que as reflexões a serem apresentadas aqui possuem um certo grau de ilegitimitade, tendo em vista que invadem um processo em ainda em curso. O objetivo da pesquisa, recordamos, não é apresentar esclarecimento, a partir do exterior, sobre as falas dos professores em situação de formação/serviço, mas experimentar um processo em que os próprios sujeitos elaborem, aos poucos e na medida em que se percebam como agentes em potencial, suas histórias, suas alegrias e seus dramas.

Outra dificuldade consistiu nos dois textos trabalhados no primeiro semestre de 1999: a Didática Magna e o Emílio. Embora o grupo tivesse optado por saltar a leitura dos primeiros capítulos da obra de Comênio, devido ao seu caráter de exegese religiosa, mesmo assim o restante do livro é de difícil digestão devido ao seu estilo datado. Em relação ao Emílio, o semestre terminou antes que as duas turmas tivessem dado conta de todo o texto, apesar de terem emitido uma opinião mais favorável a respeito da sua leitura. O grupo de pesquisa ainda está debatendo o significado dessa percepção, mas aguarda o resultado das

outras leituras para avaliar a validade dos textos escolhidos para essa primeira experiência.

Durante as reuniões o maior trabalho dos orientadores das turmas consistiu em fazer com que os estudantes, ao invés de permanecerem na posição de aprendizes demonstrando que **leram o texto combinado**, expressassem o impacto, em especial os casos de desesquecimento, que o texto lhes tinha proporcionado. Assim, ao debaterem após a leitura do capítulo sobre a educação a ser destinada às meninas na descrição comeniana, vários participantes relataram as suas tensões e angústias relacionadas à sua infância, ao seu meio escolar e sua família. Uma professora, ao lembrar da sua infância, da sua transição entre a fase pré-escolar e o ensino fundamental registra sua dificuldade em se adaptar à nova realidade:

> *Aconteceu isso comigo, eu me lembro que na pré-escola eu ficava muito com a professora. Chamava de tia prá lá, tia ali, não sei o que, ai fui pro colégio municipal né... e no primeiro dia de aula, me lembro disso como se fosse hoje, eu ficava falando tia, tia, direto. Ai todo mundo ficava pra mim , que isso Fernanda? Que isso? Ai a própria tia ficava em cima de mim, Que isso, Fernanda? Não pode chamar de tia não, é professora. Professora Cristina. E foi aquele baque em mim, não sei, eu senti um pouquinho, me lembro disso até hoje. É porque tava na minha cabeça um tempão que era tia, aquela coisa, aquela brincadeira e chegou na primeira série....*

Qual será o momento em que Fernanda perceberá as influências remanescentes dessa experiência na sua prática de hoje? Do ponto de vista formal, para não nos apressarmos em dizer do ponto de vista da consciência, Fernanda aceita o profissionalismo como nominador sua função perante as crianças. Porém, quando ela repete *Ai a própria tia ficava em cima de mim*, podemos apontar um dos enunciados textuais a serem *desmantelados* ou *aplainados* no processo de auto-reflexão. Vejamos outro início de desesquecimento

> *No meu primeiro grau foi... é foi... é escola pública bastante tradicional mesmo e eu acho que naquela época não tinha a mínima condição de tentar analisar criticamente o sistema, a mínima condição, de jeito nenhum, eu visualizo por agora, agora eu fico questionando, quando eu estava fora da faculdade de educação eu questionava nestes ensinos públicos de hoje em dia a fragilidade da*

> *transmissão de conhecimento por que o que se apresenta, o que se apresenta prá nós na vida real no dia a dia é que os alunos saem sem saber nada, né... eu fico questionando, o que é isso? É o grau de liberdade muito grande? É uma deficiência de informação muito grande? É uma falta de comunicação muito grande? Não sei, realmente não sei, estou começando a entender...*

A que desconforto se refere esse participante? Talvez à sensação de confusão perante à contradição entre as diversas teorias de educar com, e ou por meio da liberdade e a crescente descrença na efetividade do ensino público em produzir indivíduos competitivos demandados pelo imperativo socialmente hegemônico. O grupo de pesquisa considera ainda muito longe o momento em que os participantes desse debate elaborem a introdução da competitividade por meio da escola e do professor. Afinal de contas tal auto-reflexão exige desmascarar a sua própria imagem de profissional vitorioso na competição social sendo professor, atividade em profunda crise de crença na sua auto-imagem de sucesso. Tal opinião do grupo é confirmada por outra fala

> *E assim é o seu aluno. Voce vai passar a mão nele, por ele, Ah! Coitadinho! E quando chegar lá ele vai te odiar... Poxa! A minha tia, a que chamava de tia, por que ela deixou eu passar sem eu ter condição né... então a gente tem que levar nosso profissionalismo na frente. É... Paulo Freire ele fala no livro, ele fala... não sei em qual texto, ele fala não que voce não vai permitir que o aluno te chame de tia, mas voce não se vestir de tia, entendeu? Voce tem que usar o profissionalismo primeiro, se voce também entrar numa fala de crianças de alfabetização, primeira série: Olha, eu não sou tia de ninguém! É horrível voce fazer isso... As crianças vão ficar todas chocadas.*

Não me chame de tia, sou profissional! Não posso te dar afeto como profissional pois afeto destrói o seu futuro, embora voce não saiba disso. Se eu te amar hoje voce me odiará amanhã. Mas não posso barrar a tão pequenas crianças o desejo de afeto, então me chamem de tia, pois quem sabe um dia, assim como em mim nasceu mais tarde o senso crítico que me fez perceber o quão ruim era a escola pública que frequentei, e o quão pior ficou ela após a liberdade, talvez também em ti nasça a consciência que hoje eu acredito

possuir. Aparentemente seis semestres de ensino superior não foram efetivos para resolver essas contraditórias questões nos estudantes da FEBF. A alternativa que estamos propondo permitirá que nossos voluntários se percebam como implicados nas situações que descrevem do ponto de vista de vítima (quando recordam seu passado escolar)? Por outro lado, como romper o círculo (currículo) vicioso de culpa expresso nas duas falas anteriores? Há uma descrição de um deslize profissional derivado de um *espírito maternal* que assola alguns professores/professoras

> *Essa forma é perigosa porque a mãe protege né... a mãe protege e quer que o filho não sofra nada não é assim? A mãe? É aquele espírito maternal de mãe e tal, sempre tem um aluno que não tá entendendo ai fica coitadinho! Porque voce não tem profissionalismo. Sabe ou não sabe, senão fica reprovado, né... quando voce coloca seu profissionalismo na frente sabe que ele não tem condição né... Aqui ele (Comênio) fala sobre o desenvolvimento da inteligência, ele ainda não alcançou, não é que ele não tem inteligência, mas ele precisa de mais tempo, mais tempo para ele poder desenvolver a inteligência, então o que acontece? Aquele espírito de mãe, maternal vai pegar o aluno passa ele... quando chegar a outra não faz nada disso...*

Se eu for mãe dessas crianças a outra não será! Que outra é essa? A professora da série seguinte? A vida? O vestibular? O concurso de Gari? Por que proteger o seu desenvolvimento agora se a outra (por que não A Outra) não o amará como eu? Teria uma mãe essa criança sem a minha fugaz existência nesse período letivo? Do que estamos falando quando a alternativa à tia é a mãe? Do que estamos falando quando alternativa à mãe é a tia? Do que estamos falando quando a alternativa à mãe e à tia é a profissional?

O estágio em que o curso está não nos permite mais dos que essa indagações. Talvez, mais do que respostas, a presente experiência vá nos fornecer apenas outras questões. De qualquer modo, as reuniões até aqui realizadas tem levado o grupo de pesquisa a refletir sobre a ineficiência dos conteúdos oficiais que fazem parte do currículo da FEBF em colo-

car os seus estudantes em melhores condições de exercitarem o seu ofício do que antes de lá ingressarem. Afinal de contas, para que serviria um diploma de ensino superior que deixa de fora de sua moldura o embate com todo o conjunto de rancores acumulado ao longo da vida escolar dos agora professores, como o expresso pela seguinte fala:

> *... chegar lá na frente, vai ser que nem eu, me roubaram, por que eu paguei para aprender e não me ensinaram, tive que aprender sozinha, eu tive que pesquisar, até hoje eu pesquiso né... e eu paguei, eu trabalhei para estudar, eu estudei no colégio particular por que eu não tinha como estudar no colégio público porque eu tinha que trabalhar né... então pra estudar a noite na minha época, que eu estudava, eu tinha que trabalhar e pagar um colégio a noite, e quando eu sai do colégio eu descobri que eu não sabia ainda, foi quando eu comecei a pensar, eu descobri que eu não sabia nada, não sabia falar...*

Bibliografia

Adorno, Theodor W. Tabus a respeito do professor. *in* Adorno, T. W. *Quatro textos clássicos*. (Trad. e org. Newton Ramos-de-Oliveira). Araraquara & São Carlos: UNESP & UFSCar, 1992 (mimeo.).

Almeida, Cybele C. O magistério feminino Laico no século XIX. *in* **Teoria & Educação**, **4**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991 (159-171).

Apple, Michael W. & Tietelbaun, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e currículo? *in* **Teoria & Educação**, **4**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991 (62-73).

Bolle, Willi. A Idéia de formação na modernidade. *in* Ghiraldelli Jr., Paulo (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo & Curitiba: Cortez Editora & Editora da UFPR, 1997 (9-32).

Freitag, Barbara. Literatura e educação: os conteúdos pedagógicos dos "Romances de Formação". *in* Freitag, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez Editora 1994-a (66-91).

Freitag, Barbara. Sérgio e Aristarco em *O Ateneu*: A Formação dos Indivíduos através da Instituição. *in* Freitag, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994-b (92-112).

Freitag, Barbara. Filosofia iluminista e pedagogia da qualidade. *in* Freitag, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez Editora 1994-c (18-31).

Freud, Sigmund. A interpretação do sonhos *in* Freud, F.. *Obras Completas*, (**IV** e **V**). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976-a.

Freud, Sigmund. Delírios e sonhos na *Gradiva* de Jensen. *in* Freud, F.. *Obras Completas*, (**IX**). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976-b (13-100) .

Freud, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. *in* Freud, F.. *Obras Completas*, (**IX**). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976-c (147-160).

Freud, Sigmund. Totem e tabu. *in* Freud, F.. *Obras Completas*, (**XIII**). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976-d (13-198).

Freud, Sigmund. O Mal-estar na civilização. *in* Freud, F.. *Obras Completas*, (**XXI**). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976-e (75-174).

Habermas, Jürgen. *The Theory of Comunicative Action*. Boston: Beacon Press, 1987.

Laplanche, Jean. & Pontalis, J.-B.. *Vocabulário de Psicanálise*. Santos: Martins Fontes, 1995.

Macedo, Elizabeth H. Mundo do trabalho e mundo da vida: Uma Experiência Vivida. *in* Markert, Werner (org.). *Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises de sua práxis*. Rio de Janeiro: Paratodos, 1997. (47-71)

Mezan, Renato. Que significa "pesquisa" em psicanálise. *in* Silva, Maria Emilia Lino da. *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993 (49-90).

Millot, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

Sobreira, Henrique G. *A formação do Professor-Sujeito*. (Projeto de Pesquisa). Duque de Caxias & São Gonçalo: FEBF/UERJ & Mestrado/UNIVERSO, 1996 (mimeo).

Sobreira, Henrique G. Perspectivas na formação do professor. *in* Pucci, Bruno; Zuin, Antônio & Ramos-de-Oliveira, Newton (Orgs.) *A educação danificada: contribuição a teoria crítica da educação*. Petrópolis & São Carlos: Vozes & Editora da UFSCar, 1998 (195-217).

A IMAGEM DO PROFESSOR NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Ester Calland de Sousa Rosa
(Professora do Departamento de Psicologia e
Orientação Educacionais do Centro de Educação/UFPE
e doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano/USP)

A escola e as relações pedagógicas que ali se estabelecem, tendo como protagonistas centrais professores e alunos é um tema recorrente na produção literária dirigida ao público infantil e juvenil, desde as suas origens até os dias atuais (Zilberman e Lajolo, 1993; Chombart de Lauwe, 1991). Tendo em vista os limites do presente ensaio, optou-se por restringir a análise empreendida ao acervo de literatura infantil e juvenil brasileira e de produção recente (décadas de 80 e 90)[i], na tentativa de traçar possíveis imagens da relação professor-aluno e da instituição escolar que permeiam esses livros.

Os recursos lingüísticos e visuais utilizados na elaboração ficcional desses textos podem ser situados enquanto imagens que refletem não apenas o mundo subjetivo de seus autores ou suas expectativas com relação ao público leitor, mas são construções sociais situadas num horizonte de possibilidades históricas (Jauss, 1979). Além disso, a imagem (visual ou verbal) seria um recurso "poético", cujo mecanismo é semelhante ao da elaboração mítica, ao sonho e a outras manifestações simbólicas que expressam alguma visão e experiência do mundo e possuem uma verdade estética que busca revelar o que somos (Paz, 1972).

Na tentativa de dar visibilidade a possíveis imagens de professores presentes na literatura infantil e juvenil, procurei superar um olhar que se restringisse à leitura de paráfrase, caminhando no sentido da polissemia, supondo que ler "é saber que o sentido pode ser outro" (Orlandi, 1996:12). Para tanto, recorri a algumas "chaves de leitura" possibilitadas pela semiótica peirceana e pela psicologia social e do desenvolvimento humano. A perspectiva triádica possibilitou uma categorização das semionarrativas a partir dos eixos constitutivos das imagens: *representamen* ou veículo do signo / objeto/ interpretante; ícone/

índice/ símbolo; qualidades/ relações/ representações. A noção de imagem advinda dos estudos sobre representação social, por sua vez, possibilitou uma leitura da sua construção intersubjetiva e conseqüências em termos das identidades sociais atribuídas em função de gênero (na realidade as imagens são predominantemente de professoras/mulheres) e de estágio evolutivo (adulto x criança), situadas nas polaridades: adulto/criança (enquanto relação de poder assimétrica entre forte/fraco), instituído/instituinte (com polos oscilantes entre o que ensina e o que aprende).

Dessa análise, duas questões centrais emergiram:

- Será que o (a) professor(a) é naturalmente quem assume o lugar de guia na aprendizagem do aluno, ou esses papéis podem ser invertidos, já que são frutos de um determinado momento histórico e de configurações socio-culturais específicas?
- Será que o (a) professor(a) tem legitimidade para assumir o lugar de autoridade que lhe é conferido ou pode ser questionado enquanto representante de um modelo autoritário de socialização infantil?

Possíveis repostas a essas questões foram "lidas" nos textos visuais e verbais analisados, chegando à seguinte elaboração:

- Quanto ao binômio "ensinante-aprendiz", alguns dos textos analisados tratam de professores que não ensinam, com pelo menos três perfis: a professora bem intencionada, mas que não entende seus alunos e por isso seu discurso pedagógico torna-se estéril; a professora transgressora, que não tem as características mínimas que a habilitem a assumir o lugar de "ensinante" ou que se recusa a assumir esse papel; e a professora imatura, que inverte os papéis esperados, tornando-se aprendiz da aluna-guia. Poucos textos analisados propõem relações pedagógicas em que a professora se mantém no lugar de quem ensina, embora esteja aberta a aprender também com seus alunos e com a experiência;
- Quanto ao binômio "forte-fraco", alguns dos textos apresentam variações em torno de relações assimétricas entre professor-aluno, mas que acabam funcionando como obstáculo ao ensino porque situam-se na polaridade opressor-oprimido: a professora perversa, embora bem intencionada, que supõe que a aprendizagem é resultante do

sofrimento psíquico; a professora insensível diante do imaginário infantil e que impõe o olhar adulto à criança; a professora ignorante diante do pensamento concreto infantil porque centra seu ensino numa lógica adultocêntrica; a professora aprisionada às normas rígidas da escola, incapaz de estar sensível à interação com seus alunos reais;

A leitura semiótica e psicológica dos textos suscitou as seguintes reflexões:

- a imagem de professor construída no acervo analisado aproxima-se de um modelo mítico (Lévi-Strauss, 1993), numa linguagem fundada em pares opostos que traz como eixo central a relação de poder e suas conseqüências para a eficácia do ensino, ora reafirmada, ora subvertida, mas que acaba circunscrevendo a díade pedagógica a apenas uma de suas dimensões. A relação de poder adulto-criança parece ser o eixo que norteia todas as narrativas analisadas. Poder que não é legítimo, uma vez que o professor não é, de fato, detentor do saber que é a ele atribuído. Se não é legítimo, o poder passa a traduzir uma opressão tirânica e que, portanto, é contestada. Outra forma textual de desconstruir a imagem do professor como representante do poder está em situá-lo num perfil de fragilidade, quer seja física, psíquica ou moral.
- apesar das limitações decorrentes desse olhar unidimensional, o recurso a imagens nas obras literárias despragmatiza a linguagem usual, possibilitando que o leitor (criança ou adulto) olhe uma realidade "re" conhecida (relação pedagógica real) com olhos de "estranhamento", ou seja, (des)construindo e (re)construindo um novo conhecimento (relação pedagógica possível). As qualidades estéticas dos textos podem ser avaliadas a partir desse prisma, ou seja, dos recursos que exigem do leitor, em termos de um olhar criativo, que não se contenta com a primeira impressão, mas onde a linguagem da arte abre caminhos para outros modos de pensar (Vygotsky, 1922/1972; Pimenta, 1978).

Reconhecer a existência de um “mito do professor”, integrando um conjunto de formulações recorrentes na literatura infantil e juvenil, não significa excluir seu valor estético ou mesmo seu potencial em termos de conhecimento. Defendendo a atualidade dos

mitos, não apenas como instrumento de análise comparativa com as "culturas primitivas", o antropólogo Lévi-Strauss afirma que:

> "Entre nós, os conhecimentos positivos transbordam de tal forma os poderes da imaginação que esta, incapaz de compreender o mundo cuja existência lhe é revelada, tem como único recurso voltar-se para o mito. Em outras palavras, entre o especialista que atinge pelo cálculo uma realidade inimaginável e o público ávido de captar algo dessa realidade cuja evidência matemática desmente todos os dados da intuição sensível, o pensamento mítico volta a ser um intercessor, único meio para os físicos de se comunicar com os não-físicos" (1993, p. 10).

Do ponto de vista estético, o estranhamento provocado pela leitura dessas narrativas não se restringe ao plano da percepção, mas parece ter um potencial ideativo interessante, inclusive no sentido peirceano de estabelecimento de objetivos e idealizações, sempre atrelados a uma perspectiva ética.

Como lembra o escritor Calvino, nas suas propostas para o próximo milênio, a "visibilidade" e o "pensar por imagens" seriam valores a preservar, em oposição à massificação das imagens pré-fabricadas, considerando a imaginação como instrumento de saber, como identificação com a alma do mundo e também como

> "repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido. (...) [Parece] ser indispensável a toda a forma de conhecimento atingir esse golfo da multiplicidade potencial. A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis, divertidas" (1990, p.106-107).

Referências:

Calvino, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

Chombart de Lauwe, Marie-José. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Perspectiva,1991.

Coelho, Nelly N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Edusp, 1995.

Jauss, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

Lévi-Strauss, Claude. **História de Lince**. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

Orlandi, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

Paz, Octávio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Pimenta, Alberto. **O silêncio dos poetas**. Lisboa: A regra do jogo, 1978.

Santaella, Lucia & Noth, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

Válio, Else B.M. **Base de dados em literatura infanto-juvenil (Badali).** Campinas, SP: Alínea, 1998.

Vygotsky, Lev Semiónovich. **Psicología del arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972 (originalmente escrito em 1922).

Zilberman, Regina e Lajolo, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira - histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993;

Acervo de literatura infantil e juvenil analisado:

Almeida, Fernanda Lopes. Ilustrações Edú. **A fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1993.

Andrade, Telma Guimarães Castro. Ilustrações Negreiros. **Redações perigosas II: a fome.** São Paulo: Atual, 1994.

Coelho, Marcelo. Ilustrações Luiz Maia. **A professora de desenho**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1995.

Kupstas, Márcia. **Sete faces da escola**. São Paulo: Moderna, 1998.

Machado, Luiz Raul. Ilustrações Vicente Maiolino. **Flávia-Flávia: a professora ao contrário**. Rio de Janeiro: Orientação Cultural, 1983.

Martins, Cláudio. Ilustrações Cláudio Martins. **Um passeio pela escola.** Belo Horizonte: Formato, 1998.

Martinez, Marina Quintanilha. Ilustrações Ricardo Azevedo. **Do tamanho do mundo**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

Orthof, Sylvia et.al. Projeto gráfico Roger Melo. **A preguiça**. Rio de Janeiro: ediouro, 1995. (coleção Eles são Sete).

____. Ilustrações Tato. **Um pipi choveu aqui**. São Paulo: Global, 1991.

Penteado, Maria Heloísa. Ilustrações M.H. Penteado. **A professora Jacira Pernalonga**. São Paulo: Scipione, 1994.

Perlman, Alina. Ilustrações Ana Raquel. **Tagarela**. Belo Horizonte: Formato, 1992.

____. Ilustrações Edna de Castro. **Que idéia, professora!** Belo Horizonte: Compor, 1998.

Rocha, Ruth. Ilustrações Walter Ono. **Este admirável mundo louco; uns pelos outros; quando a escola é de vidro**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

Sisto, Celso. Ilustrações Nelson Cruz. **O encantador de serpentes**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

Zatz, Lia. Ilustrações Fernando Lopes. **Galileu Leu**. Belo Horizonte: Lê, 1993.

Ziraldo. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Notas:

[i] Foram utilizados dois tipos de fonte de pesquisa para identificar a produção literária que tinha como tema a escola e a relação professor-aluno. Inicialmente recorreu-se a levantamentos realizados por outros autores (Coelho, 1995; Zilberman e Lajolo, 1993) e em seguida a uma base de dados em literatura infantil e juvenil publicada no Brasil (Válio, 1997). Além dos livros identificados por essa via, quatro acervos foram consultados diretamente: os livros distribuídos para apreciação dos votantes da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), nos últimos três anos; a biblioteca do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco; o acervo do Programa "Oficinas de Leitura: aprendendo a gostar de ler", sediado no Centro Luiz Freire, em Olinda/PE; e a Livraria Infantil Prazer de Ler, localizada na cidade do Recife. Do universo pesquisado, foram identificados, 16 livros escritos por autores brasileiros, cuja temática central era a relação entre professor e alunos, mesmo que nem sempre numa situação escolar.

LEITURAS DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Marília Claret Geraes Duran
(UMESP)

O objetivo deste trabalho é comentar alguns instrumentos metodológicos utilizados na documentação das práticas de professores alfabetizadores, que permitem a explicitação de suas hipóteses e dos modelos teóricos que fundamentam essas práticas. Estas idéias estão na raiz dos processos de formação contínua de professores que consideram a necessidade de o professor construir uma base de conhecimento sobre o objeto – escrita – que ele vai ensinar, sobre um trabalho que privilegia a leitura e a produção de textos e que busca a constituição de autores e leitores.

Pensar na constituição de autores e leitores significa pensar a questão da linguagem no âmbito da formação de professores alfabetizadores. Nesse sentido, as estratégias de formação podem ou não estabelecer uma interlocução em que os professores são autores de suas palavras e não meros reprodutores das palavras alheias. E já sabemos que, somente sendo autor, o professor poderá favorecer que as crianças o sejam, isto é, a qualidade da prática do alfabetizador está diretamente relacionada com sua experiência como leitor e escritor.

Tomemos, como ponto de partida da reflexão, por exemplo, a avaliação que fazem os professores das produções escritas de crianças que estão há quase dois anos na escola, cujos textos foram produzidos a partir da seguinte proposta: “Escreva a história que você mais gosta.” O próprio conteúdo dessa atividade influencia a construção de um modelo de referência, ou seja, espera-se, no caso, que as crianças escrevam um texto narrativo ficcional. Mas certamente há idéias dicotômicas a respeito da escrita (escolar ou social) e da leitura que o professor faz dos textos dos alunos. Como o professor lê os textos dos seus alunos? Como analisam e avaliam as produções escritas das crianças? Que critérios norteiam a atividade de avaliação? Qual o modelo de referência utilizado

pelos professores para a avaliação da escrita? Que expectativas têm os professores a respeito das escritas das crianças? O que esperam que as crianças produzam por escrito?

Posso ler para verificar se o aluno preencheu um determinado esquema que lhe foi ensinado, ou seja, se o aluno devolve ao professor a palavra que lhe foi dita. Ou, posso ler o texto como um interlocutor desse aluno, como um parceiro que "vai ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele o que ele possa me fornecer (e eu, no momento dessa leitura, possa detectar)" (GERALDI, 1985:172).

Vejamos os exemplos de Carla e Ana Carolina (DURAN, 1995:149-208), cujas produções estão transcritas a seguir:

A – Texto de Ana Carolina

O sítio

1. Era uma vez um sítio.
2. O dono se- chamava Senho Antônio.
3. Um dia ele mudou para o sítio.
4. Ele foi comprando varias vacas.
5. E no final dessa estoria.
6. Virou uma fazenda.
7. E de uma fazenda foi passando para 2, 3 e 4.
8. Senhor Antônio ficou muito rico.
9. Ele foi para o Estados Unidos.
10. E ele ficou famoso.

B – Texto de Carla

A lenda da Iara

1. A Iara mora lá no fundo do rio
2. ela so aparece no por do sol.
3. Um belo dia pasava um valente tapuia
4. por ali e Iara, apareceu em forma de
5. flor. e o tapuia saiu do rio mas já era
6. muito tarde e Iara o infeitiçou mas

7. ele saiu do rio e a voz da Iara não
8. le saia da cabeça,
9. e outro dia ele passou por ali e
10. Iara o afundou para o fundo do mar e
11. asim termina esta historia.

No texto de Ana Carolina, nota-se a utilização de frases independentes inspiradas numa estrutura cartilhesca, ou seja, a repetição do predicado, numa ordem direta, embora apresentando elementos coesivos na 5ª, 7ª e 10ª linhas e a utilização de "foi passando" na 7ª linha. Já a história produzida por Carla apresenta todas as características de um texto narrativo ficcional:

Linhas 1 e 2 - presença da situação inicial com a apresentação da personagem [*a Iara*] e a contextualização do lugar [*mora lá no fundo do rio*] e já anuncia algo em relação ao tempo [*só aparece no por do sol*]

Linhas 3 e 5 - É na linha 3 que há a contextualização definitiva do tempo, [*Um belo dia*], o que coloca o acontecido dentro de um "marco temporal do passado", utilizando-se, para isso, da forma tradicional de início de narrativa. Inicia o enredo (ação) propriamente dito [*passava um valente tapuia por ali e Iara apareceu em forma de flor*] com a criação do clima de tensão no texto - a ruptura da narrativa.

Linhas 6 a 8 - Conflito desenvolvido [*mas já era muito tarde e Iara o enfeitiçou mas ele saiu do rio e a voz da Iara não le saia da cabeça*].

Linhas 9 a 12 - Finalmente o desfecho [*e outro dia ele passou por ali e Iara o afundou para o fundo do mar*] e acrescentando ainda (*asim acaba essa história*)

Carla produziu um texto com lacunas, mas as lacunas apresentadas não prejudicam a compreensão: é um texto coerente. Entretanto, do ponto de vista da análise da microestrutura do texto, algumas questões podem ser levantadas. De modo geral, eu diria que Carla não apresenta erros de transcrição de fala, nem de hipercorreção: segmenta o texto em palavras, sempre corretamente. Faz, corretamente, marcas de nasalização [*infeitiçou*] [*não*].

Entretanto, a comparação entre avaliações, que têm como base um modelo de referência externa, evidenciará a subjetividade sempre presente na avaliação de

produções escritas das crianças, mesmo encaminhando questões relacionadas à microestrutura do texto. Poderíamos até selecionar alguns indicadores para compor um modelo de referência externa, na avaliação das produções escritas, como o exemplo abaixo:

1 - O texto apresentado é uma narrativa ficcional
( ) sim ( ) não
2 - Na narrativa estão presentes:
( ) situação inicial
( ) início de conflito
( ) conflito desenvolvido
( ) desfecho
3 - O texto apresenta lacunas:
( ) sim ( ) não
4 - As lacunas apresentadas prejudicam a leitura e a compreensão:
( ) sim ( ) não
5 - O texto apresenta coerência
( ) sim ( ) não
6 - Usa ponto final
( ) sim ( ) não
( ) 1 - adequado ( ) 2 - inadequado
7 - Usa pontuação interna
( ) sim ( ) não
( ) 1 - adequado ( ) 2 - inadequado
8 - Usa parágrafo
( ) sim ( ) não
( ) 1 - adequado ( ) 2 0 inadequado
9 - Usa maiúscula
( ) sim ( ) não
( ) 1 - adequado ( ) 2 – inadequado

Ana Carolina e Carla fazem uso do ponto final? Organizam o texto em parágrafos e fazem uso adequado das maiúsculas?

Podemos dizer que na questão específica do uso do ponto final, Carla, às vezes, o usa, mas não sempre. Da mesma forma, em relação ao uso da pontuação interna, nota-se que Carla começa a organizar o texto em parágrafos. Nessa perspectiva, considerando ser um texto produzido por aluna que se inicia na escrita, deveríamos marcar "SIM" em ambos os casos: pontuação e paragrafação?

Quanto à utilização das maiúsculas, podemos dizer que Carla tem um relativo domínio do seu uso, embora tenha iniciado o último parágrafo com letra minúscula, por

ter usado uma vírgula para marcar a pausa no anterior. Assim, também neste caso, deveríamos marcar "SIM" para a utilização das maiúsculas?

E quanto ao uso da pontuação interna e também ao uso do ponto final no texto produzido por Ana Carolina, deveríamos marcar "NÃO" em ambos os quesitos? Note-se que embora Ana Carolina utilize "maiúsculas" e ponto final em todas as orações", ela o faz de forma inadequada, linear e próxima da estruturação apresentada pela cartilha, "desfazendo" a trama narrativa, empobrecendo a linguagem. O esquema do texto de Ana Carolina é simplesmente o de justaposição de frases, o que caracteriza um texto de incompletude. Com essas considerações, estou procurando evidenciar a subjetividade, sempre presente, que faz parte da negociação de sentidos de todo leitor em relação a um texto, qualquer que ele seja.

Alguns instrumentos metodológicos utilizados na documentação da prática real – relatórios, gravações em vídeo ou áudio – vêm se revelando bastante adequados por formadores que os utilizam em atividades de formação contínua de professores. Entretanto, participando de cursos de formação, pude observar a perplexidade de professores que, ao assistir à própria aula, numa situação coletiva, e refletir sobre ela, percebiam as inconsistências, as incoerências, os “ditos” e os “não-ditos” nas interações, a distância entre as intenções e a realização da atividade. Como disse uma professora: *“(...) Quando comecei a utilizar um gravador na sala de aula, me dei conta de que eu estava falando muito. Minha voz era uma intrusão que reorientava o pensamento e as intenções das crianças”* (...) (AVERY, s/d)

Certamente, a questão de fundo que envolve a reflexão da/na prática real diz respeito à própria situação de exposição do professor cuja prática está sendo analisada — há que se dar o tempo para que surja no grupo um clima de respeito, de cumplicidade, de ajuda mútua, de cooperação e descentração, favoráveis à discussão coletiva. Uma alternativa para iniciar um trabalho de teorizar “a partir de” e “na” prática real documentada pode ser a utilização de vídeos didáticos especialmente produzidos para tal finalidade e a utilização de relatórios já publicados (ou que preservem a identidade de seus autores).

Os exercícios de simulação também se constituem em ótimos instrumentos para revelar as crenças implícitas dos professores sobre as capacidades de aprendizagem de

seus alunos. Essas crenças e princípios que permanecem implícitos e inconscientes geralmente funcionam como modelos que guiam, de maneira indireta, as atuações dos professores (TEBEROSKY, 1992). Nesse sentido, a aplicação de exercícios de simulação em processos de formação contínua dos professores permite identificar o grau de adequação entre as descrições que fazem os professores e as capacidades reais das crianças, o que pode ajudá-los a mudar o seu olhar sobre elas.

Na verdade, numa situação de simulação, os professores projetam a sua representação sobre o nível de conhecimento que é alcançado pelas crianças, pois, para imitar a conduta de outro, é necessário ter uma representação mental dessa conduta, isto é, algo como uma teoria atribuída ao outro. E, através dessa situação, é possível estabelecer uma relação entre a representação que têm os professores sobre o nível de conhecimento que é alcançado pelas crianças e o que as investigações nos informam sobre o saber das crianças. Numa análise desse tipo, os modelos teóricos que fundamentam as várias práticas vão sendo evidenciados e muitas vezes causam mal-estares entre os participantes, especialmente quando se estabelece a comparação entre as várias propostas, de acordo com seus pressupostos...

Formas de documentação da prática real através de relatórios e/ou diários, ou através de gravações, envolvem um trabalho de planejamento que, necessariamente, se inicia com a presença de um desafio, de uma situação problema. Por exemplo: “que conhecimentos sobre portadores de texto têm os alunos da minha primeira série?”. Esta é uma pergunta que certamente abre caminhos para outros questionamentos: “que experiências com leitura e escrita têm as crianças da minha classe?”; “todas as crianças chegaram à escola com as mesmas informações?”; “quais os portadores de textos mais conhecidos por eles?”; etc..

A busca de respostas que elucidem esse “não conhecido” cria expectativas que, já num primeiro momento, desencadeiam um processo de reflexão a partir de “previsões” acerca das possíveis respostas dos alunos. E a ausência de certezas a respeito das respostas dos alunos leva à busca de confirmações pela observação, pela escuta, pelas leituras que o professor faz em sala de aula, das reações das crianças.

Se, por um lado, a documentação e a análise de práticas favorecem a observação e o entendimento dos processos de aprendizagem da criança e do próprio objeto – escrita –,

de outro lado, favorecem, também, o auto-conhecimeto, pelo professor, do seu processo de aprendizagem sobre o ensino que realiza.

Referências Bibliográficas:

AVERY, Carol S. **Aprender como se investiga. Investigar como se aprende**. (xerox/sem referências). Tradução livre de Maria do Carmo Adib de Moraes Polimeno - DE Bragança Paulista.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização na rede pública de São Paulo**: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico. PUC/SP, 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1987. p. 127-131.

NÓVOA. A., **A formação contínua: entre a pessoa - professor e a organização escolar**. São Paulo: [s.n.], 1994. Mimeo.

_____ (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Temas de Educação, 1)

SONNEVILLE, Jacques J. **Teoria e Prática no curso de Pedagogia**. Bahia:[s/n], 1993. Revista da FAEEBA, 2) p. 116-135.

TEBEROSKY, A. Aprendiendo a Escribir. Barcelona: Ice-Horsari, 1992. (Cuadernos de Educación, 8). (Já conta com edição brasileira pela Ática).

VALLE Filho, Moacyr R. **O professor como produtor de conhecimento sobre o ensino**. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Coord.) A formação do professor e a prática de ensino.

WARSCHAVER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Tema, 1993

Resumo:
Título: *Leituras de práticas de formação contínua de professores*

O objetivo deste trabalho é comentar alguns instrumentos metodológicos utilizados na documentação das práticas de professores alfabetizadores, que permitem a explicitação de suas hipóteses e dos modelos teóricos que fundamentam essas práticas. Estas idéias estão na raiz dos processos de formação contínua de professores que consideram a necessidade de o professor construir uma base de conhecimento sobre o objeto – escrita – que ele vai ensinar, sobre um trabalho que privilegia a leitura e a produção de textos e que busca a constituição de autores e leitores.

Dados do Autor:
Nome: Marília Claret Geraes Duran
Endereço: Rua Dr. Veiga Filho, 371 apto. 2B
São Paulo, SP
01229 001 – Fone: (011) 3667 5951 – e-mail: duran@mtecnetsp.com.br
Instituição: UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
Título da comunicação: *Leituras de práticas de formação contínua de professores*
Encontro interno: II Seminário sobre Leituras do Professor
Categoria: sócio da ALB

ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR[i]

Carmi Ferraz Santos
UNICAMP

INTRODUÇÃO

Para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura "correta", esboçada por meio da "pronúncia correta", leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e "boa" entonação. Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece de forma gratuita e a única maneira de praticá-la (e avaliá-la) é através do exercício da leitura vozeada em que a correção é feita passo a passo pelo professor, sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e/ou se faz sentido ou não. Alie-se a isto o fato de, na escola, os textos utilizados serem quase que exclusivamente os apresentados pelos livros didáticos, textos artificializados e muitas vezes simples recortes de outros textos (Mayrink-Sabison, 1988).

Esta postura mecanicista do ensino de leitura teve seu reforço nos pacotes de treinamento e programas curriculares oficiais oferecidos aos professores, sobretudo, a partir da década de 70. Destes programas constavam, em sua maioria, objetivos de caráter comportamentalistas, cuja grande preocupação quanto à aprendizagem de língua materna esteve centrada no ensino da gramática, estando a leitura em segundo plano servindo como pretexto para o estudo gramatical (Garcia, 1988).

Na década de 80, começa a surgir uma ampla literatura cujas análises feitas por alguns estudiosos sobre o modo como vinha se processando o ensino de língua no Brasil apontaram para algumas questões de nível conceitual e metodológico no sentido de propor uma nova forma de se conceber o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Através de momentos de formação em serviço, procurou-se fazer chegar às escolas as discussões acerca de uma nova prática do ensino da leitura. Buscou-se formar nos professores uma nova concepção de linguagem e do ensino de língua, oferecendo-lhes subsídios para que esta nova prática se efetivasse.

No entanto, atualmente algumas pesquisas têm indicado um baixo rendimento do aluno em Língua Portuguesa (em especial na atividade de leitura), enquanto outras não têm conseguido estabelecer uma relação direta entre a formação em serviço e as mudanças na educação. Diante destes dados, propusemo-nos a estudar a formação em serviço do professor, objetivando perceber como tem se estruturado os momentos de formação que se propõem a trabalhar o ensino de leitura sob novas bases, como evidenciar que limites e possibilidades eram colocados por tais iniciativas de formação dos elementos teórico-metodológicos neles contidos.

Tomamos, neste trabalho, a relação formador-professor como uma relação didática, utilizando para tal o conceito de "contrato didático". O "contrato didático" pode ser entendido como uma "estrutura didática que põe em relação o professor e o aluno com um objeto de saber" (Joshua, 1988:35) e diz respeito ao gerenciamento do tempo didático na sala de aula (o que se faz, como se faz e em quanto tempo) (Almouloud, 1996). Estes elementos, na verdade, transmitem uma espécie de teoria do conhecimento e de como se processa a aprendizagem.

Através deste conceito, procuramos perceber como é apresentado o conhecimento acerca da leitura e dos processos de seu ensino e aprendizagem. Interessou-nos investigar como as atividades vivenciadas nos momentos de formação têm contribuído ou não para a compreensão de uma nova perspectiva do ensino de leitura.

PROCEDIMENTOS

Este trabalho teve a preocupação de estudar a formação em serviço na área de língua materna, buscando compreender sua dinâmica enquanto processo e não apenas como produto. Diante disso, optamos preferencialmente por um estudo de caso com uma

abordagem qualitativa. Examinamos apenas momentos de formação voltados para os profissionais que trabalham nas séries iniciais. Observamos, portanto, três momentos de formação em serviço referentes a duas modalidades de formação utilizadas na rede estadual de ensino de Pernambuco e que atendem a um maior número de professores, a saber: a "Capacitação em Rede" e as "Oficinas Pedagógicas". Neste trabalho nos deteremos apenas nos dados das oficinas por tratarem mais especificamente do ensino da leitura. Serão objetos de discussão neste trabalho duas "Oficinas Pedagógicas", as quais tinham como títulos "Construindo a Leitura e a Escrita" e "Trabalhando o livro paradidático".

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante (com registro escrito e em fita magnética) e análise documental. Constou do conteúdo da observação descrições das ações dos sujeitos e das atividades realizadas nos três casos de formação em serviço analisados. A análise documental foi realizada a partir dos textos que tratavam da formação em serviço e a proposta de Língua Portuguesa da Rede, assim como os textos de apoio e outros materiais utilizados pelos participantes durante os momentos de formação. Com a análise documental, tínhamos a intenção de levantar informações sobre perspectiva de ensino de língua apontada pela proposta de ensino da Rede, bem como sobre a política de formação em serviço.

ALGUNS RESULTADOS

A partir da análise dos dados constatamos que elementos – tanto do ponto de vista do contrato didático como do tratamento dado ao objeto de conhecimento - presentes nas situações de formação em serviço observadas atuavam como reforçadores de concepções e práticas do ensino de leitura já bastante arraigadas na escola.

No que diz respeito ao contrato didático estabelecido entre formadora e professores, este não diferia em muito daquele que se tem estabelecido tradicionalmente na escola entre professores de língua e seus alunos, já que as mestras assumiam uma posição de

audiência das sugestões e explicações dadas pela formadora. É o caso, por exemplo, do modo como se processou a leitura nos momentos de formação analisados. Assim como, muitas vezes na sala de aula a autoridade interpretativa é o professor, no momento de formação cabe ao formador a tarefa de "guiar" a leitura em direção à única interpretação "legítima" do texto. Isso foi observado através da atitude do formador de dirigir a leitura, "propondo" que pontos do texto seriam merecedores de discussão e que outros não. Desprezaram-se, dessa forma, as intervenções do professor, desconsiderando outras possibilidades de leitura do texto e detiveram-se às informações visuais previstas nele. Enquanto profissionais, os professores não experienciavam, naqueles momentos de formação, o que geralmente lhes é sugerido como contrato didático a ser desenvolvido com seus alunos nas situações de ensino-aprendizagem da língua.

Os trabalhos com a leitura e a escrita, focalizados nas "oficinas", apareciam como momentos separados, nem correspondendo nem aproximando-se do que ocorre, de fato, nas práticas sociais extra-escolares. A leitura, quando dos momentos de formação, usavam o texto apenas como um pretexto para o ensino de gramática ou qualquer outro conteúdo de distintas disciplinas. A leitura do texto era sempre feita para aprender algo: um conteúdo gramatical ou uma "mensagenzinha", mesmo quando a capacitadora se referia a uma leitura sem cobranças. Assim como ocorre na escola, parece que o trabalho de leitura está fadado a ser apenas ponto de partida para outras atividades e o texto apenas pretexto para estudar diversos temas. Observa-se um movimento de didatização de todo material escrito que entra na escola. O trabalho com o texto mesmo que não tenha sido extraído de um livro didático, tem seguido os mesmos moldes dos manuais didáticos. As oficinas observadas ao invés de buscar romper com esta postura ante a leitura, parece reforçá-la. Como constatou também Gebara (1997) ao investigar o trabalho com poemas na sala de aula, o que restou na escola ao texto foi "uma abordagem utilitária e mecanicista que não entra no texto."

Outro aspecto observado foi o relativo ao tempo utilizado com as atividades de leitura. Embora as oficinas tratassem do ensino da leitura, uma delas tratando especificamente do livro paradidático, o livro ou outro impresso e sua efetiva leitura pouco estiveram presentes. Toda tônica das atividades pareceu estar nas atividades plásticas e cênicas que

poderiam ser feitas a partir dos livros e nos aspectos da gramática e de outras disciplinas do currículo, num suposto trabalho de “integração”.

Os momentos de formação em serviço por nós estudados, não davam conta nem da discussão acerca das mudanças no saber a ser ensinado, nem na forma de transpô-lo em sala de aula, assim como também não conseguiam transformar estes momentos em espaço para reflexão da prática do professor. E, ainda, contribuiu para reforçar posturas quanto ao ensino da leitura postas em “xeque” por diversas pesquisas, ao invés de proporcionar elementos para a compreensão de uma nova postura diante dela. Isto se revelou tanto do ponto de vista da concepção de língua que subjaz às atividades propostas, como na forma de participação e estruturação daqueles momentos da formação em serviço.

CONCLUSÃO

Ao tratar da formação em serviço do professor, Antonio Nóvoa (1995) propõe que os processos de formação deveriam estar voltados para, pelo menos, dois aspectos relevantes, que seriam: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal. Os programas de capacitação têm sido, antes de tudo (e muitas vezes só isto), um processo de informação nos quais são oferecidos “pacotes” de conhecimentos que deverão ser consumidos na prática de sala de aula pelo professor.

É fundamental que o professor possa vivenciar no seu processo de formação o mesmo modelo de ensino que lhes é imputado utilizar em sala de aula. É preciso garantir-lhe a oportunidade da sua formação enquanto leitor e fazê-lo refletir sobre sua ação na ação. Isto significa permitir ao professor questionar a sua prática de leitor para, fazê-lo indagar a si, por exemplo, em que consiste a prática de leitura? O que diferencia a leitura como prática social e como prática escolar? Está o professor utilizando em suas leituras estratégias didatizantes que ocorrem apenas na escola? Por que?

Faz-se necessário nos momentos de formação propor-se situações em que o professor se perceba enquanto leitor, aliadas à discussões que permitam pôr em jogo as práticas presentes na escola, levando em conta os saberes do professor e possibilitando-lhe a reflexão de sua própria representação de leitura e concepção didática. A vivência de tais situações juntamente com a confrontação de um material teórico e com diferentes práticas alternativas de trabalho com a leitura, poderão contribuir para romper com as representações de leitura e leitor que estão arraigadas à escola. Assim como contribuir para a formação de professores reflexivos que assumam a tarefa de seu próprio desenvolvimento profissional através de uma atitude crítica quanto a seus saberes, valores e práticas quotidianas.

BIBLIOGRAFIA

ALMOULOUD, S. **Didática da matemática.** São Paulo: PUC,1996.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de primeiro grau.** São Paulo: Loyola, 1988.

GEBARA, A. E. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos.** São Paulo: Cortez, v.2, p.143-166, 1997.

JOSHUA, S. Le "contrat didactique" et l'analyse des phénomène didactiques. In, **Interactions Didactiques,** Marseille, n.08,1988 (mimeo).

MAYRINK-SABINSON, M. L. Refletindo sobre alfabetização. In: **Leitura: teoria e prática.** Ano07, n.12 dez/1988.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

•

[i] Este texto constitui-se de parte das discussões efetuadas na dissertação **Ensino de Língua Portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais**, apresentada ao mestrado em Educação da UFPE.

HISTÓRIA LITERÁRIA DAS EDIÇÕES BRASILEIRAS: OS ROMANCES DE ALUÍSIO AZEVEDO

Maria Arisnete Câmara de Morais
UFRN/ Brasil[1]

Este trabalho é parte do projeto de análise da história das edições dos romances Casa de Pensão (1884) O Cortiço (1890) e o Mulato (1881), do escritor Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo (S. Luís do Maranhão,1857 – Buenos Aires, 1913), considerados clássicos da literatura brasileira e essenciais à história do movimento literário brasileiro, durante a segunda metade do século XIX. Esses textos marcam época e refletem a trajetória do romance realista, durante o período em que o Brasil vivia momentos de transição, entre uma sociedade escravocrata e monárquica e uma sociedade abolicionista e republicana.

Trata-se de uma pesquisa em andamento, cuja tarefa principal é o rastreamento das edições desses romances nas Bibliotecas ora disponíveis como a Nacional François Mittérrand, a do Institut des Hautes Études de L'Amerique Latine (IHEAL), a da Sorbonne e ainda o Institut Mémoire de l'Édition Contemporaine, em Paris.

Busco, ainda, registros sobre a recepção dessas obras, a exemplo do texto de Sigurd Schmidt (1972), *A posição dos romances de Aluisio Azevedo na literatura brasileira e sua contribuição para a formação do realismo crítico*,[2] publicado em Praga/Checoslováquia e o de Juan Armando Epple (1980) *Aluísio Azevedo y el naturalismo en Brasil*,[3] publicado em Lima, capital do Peru, confirmando que a importância desse escritor transcende o âmbito nacional.

Entretanto, o que pretendo tratar neste momento diz respeito à construção do clássico Casa de Pensão. A história registra a expectativa de escândalo em torno da sua primeira aparição sob a forma de folhetim cotidiano no jornal Folha Nova (1893), uma vez que trata-se de um romance realista[4]. Este aspecto motivou, de imediato, a primeira edição em livro pela editora Faro y Lino (1884), seguida imediatamente de mais duas edições. Uma completa, impressa por Santos & C., e uma edição popular com estampas litografadas e ilustração do pintor Aurélio Figueiredo. O livro então era sucesso garantido com essas três edições esgotadas.

Somente em 1897 Aluísio Azevedo entregava esse texto para publicação pela Livraria Garnier, circulando no mesmo ano duas edições (consideradas a segunda e a terceira), "o que demonstra que o êxito de 1884 se repetia, com igual triunfo, em 1897"[5]. Até o momento, registro cinco edições no século XIX, entre o período de 1884 a 1897, sendo que as citações que utilizo desse romance são da décima edição de 1944.

No prefácio à oitava edição das *Obras Completas de Aluisio Azevedo,* M. Nogueira da Silva (1944) registra que esse romance pertence ao ciclo maranhense do escritor no qual faz referência através dos seus personagens ou através dos vultos literários da sua cidade Natal. Na sua opinião, esse é um livro "julgado em definitivo pela crítica literária do país", no qual o autor "que se revelara pujante e perfeitamente equilibrado no O Mulato, apareceu no seu novo grande livro realista, senhor absoluto da técnica da escola literária a que se filiara, dando-nos páginas fortes e reais, vivas e sentidas, visceralmente humanas e sociais, sem descer à pornografia..."[6]

Desta forma, o referido romance marca a trajetória do jovem estudante Amâncio Vasconcelos que deixa sua cidade São Luís, capital do Estado do Maranhão, e segue para o Rio de Janeiro, sonhando com os belos dias que ali viveria porque a Corte era "um Paris cheio de canções de amor, um Paris de estudantes e costureiras, no qual podia ele à vontade correr as suas aventuras, sem fazer escândalo como no diabo da província"[7]. Em torno dessa temática desenvolve-se a trama do romance, culminando com o seu assassinato por João Coqueiro, no hotel Paris.

Interrogar acerca da história literária dessas edições e sua transmissão na comunidade de leitores e leitoras, não é apenas uma questão bibliográfica, uma vez que essa interrogação traz consigo uma importância histórica, estética e cultural[8] dentro do universo de recepção dessas obras literárias, que constróem significados a partir mesmo da sua materialidade[9].

Finalmente, para concluir esta intenção de pesquisa, recorro à Michel de Certeau ao afirmar que "todo livro de história já é um desafio[10]". Toda escrita que busque analisar o passado já possui, em si mesma, as marcas desse passado, demonstrando o desafio que é a pesquisa incansável e infindável nas idas e vindas aos arquivos, nessa constante relação de vida e morte.

REFERÊNCIAS E NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora da Base de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais: abordagens históricas, educativas e literárias/UFRN. Bolsista da CAPES na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Paris, durante o ano universitário 1998/1999, sob a coordenação do historiador Roger Chartier.

[2] Sigurd Schimidt, Berlin, A posição dos romances de Aluísio Azevedo na literatura brasileira e sua contribuição para a formação do realismo crítico. In: **anuario del centro de estudios ibero- americanos de la universidad Carolina de Praga.** Tradução do autor. Faculdad de Filosofía. Praga/Checoslovaquia, 1972. p 63-74.

[3] EPPLE, Juan Armando. Aluísio Azevedo y el naturalismo en Brasil. In: **Revista de critica leteraria latinoamericana.** Lima, Peru, Año V, 1980, n.11. p. 29-46.

[4] NOGUEIRA da Silva, Prefácio da 8 edição. In: AZEVEDO, Aluísio. Casa de Pensão.10 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Companhia, 1944. p.6.

[5] Ibid., p. 6.

[6]Ibid., p.7.

[7] AZEVEDO, Aluísio. **Casa de Pensão**. 10 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA, 1944, p. 21.

[8] CHARTIER, Roger. Texte présenté pendant les Séminaires de l'année Universitaire 1998/1999, à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris, le 11 mars 1999.

[9] CHARTIER, Roger. Histoire et littérature. In: **Au bord de la falaise-** histoire entre certitudes et inquiétudes. Paris: Albin Michel, 1998.

[10] CERTEAU, Michel. Des mystiques en folie. In : Interview de Michel de Certeau. Paris : **Le nouvel observateur,** 25 septembre, 1982, p. 118-121.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO-LEITURA-ESCRITA PRESENTES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A)

Cláudia Hernandez Barreiros (UERJ)

Não consigo lembrar, por mais que me esforce, quando decidi que a profissão a qual iria abraçar seria o magistério. Por mais longínqua que seja a lembrança da minha infância, tornar-me professora era sempre coisa certa. Também não consigo precisar o momento em que percebi o compromisso político inerente a tal profissão. É como se eu sempre soubesse, ainda que numa pequena escala, das implicações políticas da educação, como também demonstra saber a menina Tatiane em sua redação escolar:

> "O meu sonho quando eu crescer é ser professora. Eu acho que as professoras um dia vão conseguir fazer um mundo melhor e eu quero fazer parte destas pessoas."

Ao ingressar no curso de formação de professores, meu maior medo era não ser capaz de alfabetizar, pois iniciar uma criança completamente analfabeta no caminho das letras parecia algo muito difícil. No próprio curso, minha hipótese ia se confirmando através do estágio e dos relatos dos professores. Quando o concluí, continuava não me sentindo apta para a tarefa da alfabetização, mas sabia que um dia teria que enfrentá-la e, por isso, achei melhor me preparar. Fiz, então, o curso de estudos adicionais em alfabetização. Senti-me menos insegura, mas, enquanto pude, fugi.

Na escola pública, tomei para mim, um dia, a responsabilidade por uma turma de 1ª serie de alunos considerados "nulos" e, com eles, iniciei o aprendizado que culmina neste momento, nesta pesquisa. Como a maioria de minhas colegas, acreditava que eles tinham dificuldade em aprender porque não tinham bem desenvolvidas as suas percepções visual e auditiva, porque não tinham boa coordenação motora, porque não dominavam seu esquema corporal, porque tinham limites em seu desenvolvimento mental, porque eram desnutridos, pobres e favelados.

Aprendi muito com meus alunos naquele ano, aprendi muito com muitas leituras e com muitas pessoas. Aos poucos, fui percebendo que, minhas crenças iniciais, impedia meus alunos de aprender, pois fazia com que eu lhes sonegasse o direito ao conhecimento, à escrita.

Esta pesquisa, portanto, significou um resgate com a minha história que, tenho certeza, é a historia de muitas professoras como eu. É uma tentativa de reencontro com aquele curso que deveria ter me preparado para ensinar.

Meu tema se fez, portanto, a formação de professores alfabetizadores. Para abordá-lo, por razões que a prática da pesquisa exige (uma visão de totalidade, mas com um necessário recorte), busquei um dos elementos do instrumental escolar muito criticado no meio universitário, mas muito usado no meio escolar de 1º e 2º graus: os livros didáticos. Neste caso, os de Métodos e Técnicas de Alfabetização e Didática da Linguagem.

São eles:

1.BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. Coleção Magistério de 2º grau, Série Formação do Professor. São Paulo: Ed. Cortez.

2.SANTOS, Glaurea Basso dos & SIMÃO, Sueli Parada. *Processo de alfabetização: subsídios para um trabalho eficiente*. São Paulo: Ed. Ática.

3.BRITTO, Neyde C. de & MANATTA, Valdelice B. *Didática Especial*. São Paulo: Ed. do Brasil.

4. PILETTI, Claudino (org.). *Didática Especial*. São Paulo: Ed. Ática.

5.D'OLIM MAROTE, João Teodoro & FERRO, Gláucia D'Olim Marote. *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Ática.

6.MONTEIRO, Conceição P. & OLIVEIRA, Maria Helena C. de. *Didática da linguagem: como aprender - como ensinar*. São Paulo: Ed. Saraiva.

7.SORDI, Rose. *Magistrando a língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Moderna, 3 vols.

Neste trabalho, perguntei: "Como os livros com edições/reedições de 1990 até hoje entendem o processo de alfabetização, leitura e escrita?" "A produção acadêmica nas diversas áreas afins à alfabetização é muito intensa. Estes livros didáticos incorporam esta produção? Como a transformam em didática ou método?"

Antes de ir aos livros com minhas interrogações, no entanto, precisei conhecer um pouquinho mais da história deste recurso didático e, assim, aceitei o convite de Magda Soares (1996) e enveredei por sua reflexão acerca do que "**é**", o que "**tem sido**" e o que "**foi**" o livro didático. Com este passeio, tentei fugir da armadilha extremista de encará-lo ou como o grande **vilão** da escola - como tem sido o discurso corrente nos meios acadêmicos - ou como indispensável **muleta** - considerando professores mal formados -, o que me poria na posição extrema oposta.

Descobri que sua origem foi na Grécia antiga, quando Platão já apontava a necessidade da composição de livros de leitura em que se incluísse uma seleção do melhor. Sendo a escola

uma instituição, essencialmente, burocrática e ortodoxa, o saber é nela ordenado, didatizado e é exatamente a esta sua característica que o livro didático atende.

Magda Soares fala também das mudanças que este recurso foi sofrendo ao longo do tempo. Até a primeira metade do século XX, os autores de livros didáticos eram professores universitários, poetas, jornalistas e escritores, mas, a partir dos anos 60, a autoria dos livros didáticos passa à mão de professores em exercício nas séries para as quais escrevem.

Ocorreram também mudanças nos conteúdos e na sua didatização ao longo do tempo.

> "Inicialmente, os livros eram constituídos apenas de textos: cabia ao professor a responsabilidade decidir como trabalhar didaticamente o texto, e a tarefa de formular exercícios e propor questões, progressivamente, os manuais didáticos passam a incluir exercícios, cada vez mais numerosos, e, a partir de certo momento, passam a ser complementados por um livro do professor que explica, orienta, define procedimentos de ensino, e até apresenta as respostas aos exercícios. Ou seja: **o autor do livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade das atividades docentes** - o que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele." (SOARES, l996: 62 - grifo meu).

Geraldi (1993) explica que as mudanças no livro didático vieram com a democratização do acesso à escola básica, pois dela surgiu a necessidade de uma ampliação rápida no quadro de professores, sendo necessário um aumento na oferta de cursos para a formação destes. Com o despreparo do professor, ofereceram-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. (Cf. GERALDI, 1993: 117). Assim foi que os livros didáticos vieram a se consolidar como o principal segmento do mercado editorial brasileiro a partir de 1980.

Percebi, neste passeio, que não havia me equivocado ao optar pelo estudo destes recursos, pois a análise dos livros didáticos disponíveis no mercado, desvelaria parte da historia presente da formação de professores para o ensino da língua. Através de seu estudo, poderíamos saber um pouco do que está sendo "ensinado" hoje nos cursos de formação de professores. Inclusive percebendo quando é esse hoje, uma vez que três dos sete livros analisados datam sua 1ª edição de 1977/8 e são republicados até hoje - um deles com, pelo menos, 35 reedições.

LINGUAGEM E PODER:

Fui então elegendo meu posto de observação, tecendo meu referencial teórico.

Com Berger & Berger (1977) entendi que a linguagem é a primeira instituição social na vida de um indivíduo, pois a família, a escola, o Estado e todas as outras instituições sociais são encaradas como tais a partir das relações estabelecidas **na** e **pela** linguagem.

Fui a Bakhtin, para perceber que

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

Com Geraldi (1993), fui vendo que **na** e **pela** linguagem, os sujeitos vão se construindo na medida em que interagem uns com os outros. Sua consciência, seu conhecimento é produto desta interação. Seres sociais: somos seres que falamos, que temos voz e que, na relação com o outro, no diálogo, nos fazemos "sujeitos socialmente singulares".

Entendida a história do livro didático e escolhidas as lentes com as quais os iria penetrar, pus-me, a perguntar-lhes: "Que é alfabetização?"

Ao procurar pela alfabetização, no entanto, encontrei a dificuldade, a deficiência, a incapacidade, a privação, disputando o seu espaço, como em:

> "Mesmo tendo o professor proporcionado à criança todas as oportunidades necessárias ao desenvolvimento da escrita, **pode ocorrer muitas vezes a criança não conseguir escrever porque o seu sistema nervoso é portador de alguma perturbação** que a **incapacite** de realizar os atos motores da escrita." (Livro 3: 74 - grifos meus)

Estas eram idéias que eu conhecia bem, pois já havia partilhado delas. Percebia exatamente aí o preconceito e o despreparo que vivi quando do início de meu trabalho como professora.

Fui em busca da origem desta patologização do fracasso escolar.

Com Magda Soares (1991), vi que a ideologia da deficiência, privação ou carência nasceu nos Estados Unidos no mesmo momento em que uma grande parcela da população, que até então havia ficado alijada dos sistemas de ensino, entrava para a escola pública. Tais idéias surgiram a partir da necessidade de se explicar o seu fracasso. Portanto, negros, porto-riquenhos e chicanos que já amargavam altos índices de desemprego, tiveram de ver seus filhos amargarem também o fracasso do sonho de terem sua realidade alterada pelo acesso ao ensino.

As explicações psicológicas, que acabaram sendo identificadas como “teoria da carência ou privação cultural”, contribuíram para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas.

Não tardou que fosse denunciado o caráter ideológico e mistificador destas pesquisas que justificavam a ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica.

Labov, a partir de um estudo das variedades lingüísticas do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos como negros e porto-riquenhos na cidade de Nova Iorque, mostrou com veemência que não havia privação lingüística naquelas comunidades. Ao contrário, ele e outros pesquisadores mostraram que a cultura negra das camadas populares valorizava muito mais a oralidade do que a classe média americana, que estava imersa em uma cultura escrita. Esta análise descartou completamente a idéia de déficit lingüístico. Além disso, tornou evidente a riqueza da “gramaticalidade” da linguagem das classes trabalhadoras.

Assim, os alunos das camadas populares não eram mais deficientes, passavam a ser diferentes.

Podemos encontrar em alguns dos livros analisados esta idéia de diferença cultural.

> “A preocupação da escola é levar o aluno a fazer uso da modalidade padrão da língua ou norma culta da língua. E, de acordo com a nova postura, deve o professor tomar cuidado de não desrespeitar o dialeto que a criança traz do seu meio.” (Livro 7, vol. 2: 164 - grifo meu)

Mas a pergunta que devemos fazer é: “Qual a implicação na prática pedagógica da substituição da teoria da deficiência pela teoria da diferença?”

> “Uma pessoa que deseja trabalhar como operário que lida em silencio com uma máquina pode consegui-lo mesmo se falar um dialeto estigmatizado pela sociedade (aliás, se falar “bonito”, vai chocar as pessoas). Porém, se alguém aspira a um emprego em que se lide com o público, sobretudo envolvendo as classes sociais mais altas, só o obterá se for falante do dialeto dessas mesmas classes.” (Livro 6: 38).

Fica evidente que, na prática, não há mudança. Pois, tanto numa teoria quanto na outra,

> “o que se propõe, sempre, é explicitamente, a imposição do dialeto-padrão das classes dominantes (...), e, implicitamente, a sujeição dos dialetos não-padrão ao dialeto-padrão (...). Nos dois casos, a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões

> das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.” (SOARES, 1991: 53)

E aí nos resta perguntar: “O que fazer então?”

Magda Soares propõe o bidialetalismo para a transformação. Ou seja, não basta propor que os alunos das classes populares sejam competentes no seu dialeto e no dialeto de prestígio, é preciso que eles entendam por que um se tornou mais prestigiado que o outro.

A idéia defendida por estes livros didáticos é uma tentativa de cooptação da classe trabalhadora aos valores das camadas dominantes da sociedade, pois promete ascensão social (ou talvez fosse melhor dizer ascensão individual). A proposta do bidialetalismo para transformação se compromete com um projeto de sociedade, não servindo a um mero consumo individual. Pois, como diz Walter Benjamin:

> “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (BENJAMIN, 1994: 225)

Aprendendo com a história, dominados e dominantes podem escrever uma outra história, por opção, por vontade política de fazê-lo e, assim, serem sujeitos da história, lembrando que

“Ser sujeito da história é ter (..) a tarefa de tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal, através dos 'agoras' - O dever do sujeito da historia se liga, assim, aos sujeitos da história precedente que foram vitimados pela barbárie - a da guerra, a da civilização que pasteurizou a cultura, a da opressão de uma classe social por outra.” (KRAMER, 1994: 50)

Ao dizer estas palavras, Sonia Kramer nos mostra que é possível escrever uma outra história, é possível acertar as contas com os índios brasileiros e com os negros africanos que foram dizimados e escravizados, com os imigrantes pobres europeus que vieram para o Brasil em busca da “terra prometida” e com todos os herdeiros que hoje são aqueles que falam *pobrema*, *a gente vamos*, *quando nóis vinhé*, etc. não porque são menos competentes, mas porque promovem um encontro entre diferentes línguas, diferentes histórias, diferentes culturas e diferentes gramáticas no seu modo de falar.

E com este acerto de contas da produção acadêmica com aqueles que verdadeiramente construíram/constróem este país com seu suor e seu sangue, a formação de professores deverá deixar de estar calcada na visão da falta, da incapacidade, da deficiência das crianças da classe

popular para passar a se sustentar na potência, na capacidade, na possibilidade de sucesso destas mesmas crianças.

DE VOLTA À ALFABETIZAÇÃO

Superado o impacto inicial, voltemos: “O que é alfabetização para esses livros didáticos?"

Estranhamente, para mim, encontro a alfabetização em meio ao capítulo de **gramática**, na seção de **ortografia**, evidenciando que em 6 dos 7 livros, a alfabetização inicial é tida como uma **técnica de aquisição de grafismos**, como um **aprendizado de símbolos gráficos**.

> “É evidente que, no início da escolarização, toda a atenção se concentra na aquisição dos grafismos. Esse processo de aquisição pressupõe duas fases: uma de desenvolvimento de pré-requisitos necessários ao aprendizado do escrito e outra que diz respeito ao aprendizado propriamente dito dos símbolos gráficos.” (Livro 4: 63 - grifo meu)

Posso assim dizer que, para a maioria destes livros, o ensino da alfabetização se divide em duas fases: a do sentido estrito do termo e a do sentido amplo, pois entendem que somente após dominada a técnica da decifração é que o aluno poderá começar a acessar os saberes letrados. No contraponto, apenas um dos livros não trata a alfabetização como desvinculada da leitura.

Voltarei a esta questão mais adiante. Por ora, sigamos em busca do conceito de leitura e de escrita dos livros para entender o que seria a tal alfabetização em sentido amplo.

Bem, comecemos pela escrita.

Vários são os sentidos que aparecem para a palavra escrita. Ela é o escrito, ou seja, o que há para ser lido, o produto do ato de escrever de outro e que se torna objeto da leitura. Neste sentido, podemos perceber que há uma preocupação em alguns destes livros com a aparência, com a regularidade das formas das letras, como em:

> "Condições de uma boa escrita
> - ⇨ legibilidade - (tamanho, espaço, forma da letra);
> - ⇨ rapidez - (não deve sacrificar a legibilidade);
> - ⇨ beleza - (proporcionalidade e regularidade).” (Livro 5: 69)

Para entender a origem desta preocupação com a beleza das formas das letras, fui buscar a história dos suportes de texto, da evolução das formas de impressão.

Cheguei aos ateliês onde eram feitos os códex (que poderíamos chamar de ancestrais dos livros tal como os conhecemos hoje). O livro produzido nesses ateliês era, antes de tudo, uma obra de arte, não só pelo seu conteúdo, mas também muito fortemente pela sua forma. Havia um interesse da classe culta, sobretudo a nobreza, pelos textos mais luxuosos, iluminados por artistas, os mais consagrados da época. (Cf. CUNHA, 1995: 33)

Com certeza, os profissionais envolvidos com a escrita destes textos tinham de desenvolver uma enorme habilidade ao copiar as letras (que eram todas manuscritas) e fazer as iluminuras. Com a invenção da tipografia o livro foi ganhando formato quase uniforme, com tamanhos e proporções pré-definidas, menor diversificação nos tipos de letra, organização da página, proporção de gravuras, espaçamento entre palavras etc., deixando assim de ser objeto de arte pela forma como se dá a ler.

Hoje, escrever e desenhar vão se tomando atos cada vez mais distintos. O texto escrito perde seu valor de sagrado; o computador permite a revisão da revisão da revisão: o texto, ainda mais aberto, sempre inacabado.

Em meio a tantas transformações, a escola - espaço, por excelência, do ensino da leitura e da escrita, da difusão dos conhecimentos organizados - não pode se abster de acompanhar essas mudanças de maneira critica.

Mas e o que é ler o escrito para os livros?

> "A leitura, como a alfabetização, pode ser vista e definida com vários sentidos. (...)
>
> Em sua acepção mais ampla, leitura 'pode ser entendida como atribuição de sentidos.' (...)
>
> Em sentido mais restrito (...), leitura seria apenas um ato de descodificação de signos lingüísticos." (Livro 6: 48)

Vejo nestes livros que há uma percepção de que ler é mais do que decifrar um código, entretanto, isto é considerado ao se conceituar a leitura, mas não quando este conceito é posto em prática, ou seja, quando vira método.

> "Embora tenhamos feito referência ao sentido amplo de leitura, vamos nos ater, nesse momento, ao enfoque de aspectos relacionados à leitura do escrito."(Livro 4: 20)
>
> "Antes da leitura [silenciosa] é importante que o professor oriente a postura dos alunos.
>
> · posição correta: cabeça, tronco, braços e pernas,
>
> · distância adequada entre o texto e os olhos,

> . **leitura só com os olhos, sem mexer os lábios ou a cabeça e sem acompanhar com o dedo**;
>
> . movimentação dos olhos, da esquerda para a direita." (Livro 6: 63 - grifo meu)
>
> "Após a leitura silenciosa, o professor deve dirigir o comentário sobre o trecho lido, guiando as crianças para que expressem suas idéias e opiniões, demonstrando terem interpretado, corretamente, o pensamento do autor." (Livro 3: 4963 - grifo meu)

Quando vira método, surge um outro conceito de leitura: a paráfrase, a interpretação correta do pensamento do autor... mas também a conformação do corpo, dos dedos, dos olhos, da boca à linearidade do texto escrito são atos políticos que impõem uma disciplina aos alunos das camadas populares. "A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção, ela é também engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros." (CHARTIER, 1994:16-7)

Em todos os livros, o ensino da leitura se torna prática, ato, deixa de ser mera intenção, quando surgem duas modalidades de leitura: a silenciosa e a oral. Em todos os livros, a despeito de suas contradições internas, há um entendimento de que o ensino da leitura silenciosa traz mais vantagens ao aluno do que a leitura oral. Assim, novamente busquei alguns subsídios a mais para esta discussão, entendendo que ela é fundamental para se pensar as práticas de leitura na escola e para além dela.

> "A leitura oral compreende todas as operações que fazem parte da leitura silenciosa mais a produção de sons ou seqüências de sons em respostas ao estímulo visual." (Livro 6: 59)
>
> "A leitura oral possui muitas vantagens, como:
>
> ⇨ corrigir vícios de linguagem,
>
> ⇨ educar a modulação da voz,
>
> ⇨ corrigir defeitos de articulação, dicção,
>
> ⇨ educar o ritmo de voz,
>
> ⇨ aumentar o poder de elocução (forma de exprimir falando ou escrevendo);
>
> ⇨ formar a atitude de ouvinte;
>
> ⇨ melhorar a dicção (poder de expressão)." (Livro 3: 48)

Não é este, no entanto, o conceito de leitura oral que uma história da leitura como prática cultural nos mostra: Frago (s.d.) diz que a leitura em voz alta como prática de sociabilidade ocorria em lugares e circunstâncias diversas. Esse modo de ler facilitava o acesso à escrita para

uma boa parte da população analfabeta: a leitura era algo comentado ou compartilhado e, neste sentido, público. Os textos, portanto, eram escritos para serem ouvidos e não para serem vistos.

Mas, desde os séculos IX a XI, começou-se a difundir a leitura silenciosa: uma modalidade viabilizada pela introdução da prática de separar as palavras, o que permitia a sua visualização e reconhecimento imediato (Cf. FRAGO, s.d. 2-3). É desta "nova" modalidade de leitura que trata o livro 1, ao dizer que "ler é uma atividade ideovisual". Mas, afinal, é possível aprender a ler e escrever sem necessariamente discriminar todos os elementos fonéticos de uma palavra ou de um texto?

Geraldi (1996) aponta que a invenção do alfabeto foi fruto do desejo humano de reproduzir na escrita a oralidade; este projeto precisou que fossem reduzidos a tal ponto os elementos da oralidade que, por isso mesmo, ele fracassou: foi possível representar no escrito os fonemas presentes na fala, mas, para isso, os elementos da escrita perderam o que há de mais característico da oralidade, os sentidos. Daí é que coube à escola ensinar estes elementos sem sentido, os fonemas e as letras, para que, só após o domínio desta combinação, a criança pudesse enfrentar a leitura com sentido. E se, lamentavelmente, aprender a combinação fonema/letra já é um passo que nem todos conseguem dar e, com isso, vão ficando muitos pelo caminho, enfrentar a segunda fase da leitura, a dos sentidos, transforma-se em nova prova de fogo.

Smolka (1989) afirma que criança que aprende a "ler sozinha", ou melhor, fora da escola, ou melhor ainda, no mundo, na vida, com o mundo e com a vida, com os pais, com os irmãos, com a literatura, com a televisão, com a escrita que lhe surge pela frente e que lhe desafia e indaga.... não recorre necessariamente à discriminação de todos os elementos fonéticos do texto para encontrar sentido, mas, ao contrário, beneficia-se de todas as mutações que veio sofrendo o escrito: espaço entre palavras, diferenças de tamanhos, escrita e desenho se entremeando, recursos da comunicarão visual... e inventa uma outra forma de leitura.

Nesse caso, a leitura silenciosa não é uma "subvocalização interna", é um jogo de inferências comandado pelo conjunto de condições textuais e sociais em que se coloca. (Cf. MARCUSCHI, 1995:52)

Retornando à escola com suas leituras silenciosa e oral, vemos que primeiro, a escola ensina (mesmo que não consiga que todos aprendam) a ler de modo linear, que ler é dar realização oral ao escrito. Depois de muito treino, muitas avaliações, as crianças, que conseguem aprender esta técnica de decifração, passam a ser ensinadas a ler para si leitura - só com os olhos, sem mexer os lábios ou a cabeça e sem acompanhar com o dedo. Em meio a estas idas e vindas,

esquecemos de nos perguntar pelas crianças, pelo que elas já sabiam da/com/sobre a escrita, para, então, podermos saber o que havia por lhes ensinar.

As mutações no escrito que originaram a leitura silenciosa individualizada (embora nunca solitária) levaram os leitores a desenvolver novas estratégias de apropriação do escrito que nos permitem ler com maior rapidez, ler mais num mundo em que o conhecimento revolui a cada instante, mas não tem que significar que a leitura oral deva ser abandonada enquanto prática de interação social e, muito menos, tem que significar que ela passe a ser considerada mecanismo de controle diante de uma leitura que, enquanto silenciosa, não permite ao professor saber se o aluno leu ou não leu, se sabe ou não sabe ler. O que menos importa na leitura é se o aluno sabe transformar letras em fonemas, mas o que essa leitura faz com a gente e o que a gente faz com essa leitura.

Procurando nos livros enquanto ato de escrever, a primeira coisa que salta aos olhos é que, de um dos livros, este sentido para a palavra escrita está ausente (ou quase); nele, escrita é sempre o escrito.

Nos outros livros, quando a escrita é ato, é vista como expressão, comunicação e transmissão de idéias, como podemos ver em:

> "A escrita é um **meio instrumental** utilizado na **expressão** e **transmissão** de mensagens, ela serve de veículo para outras matérias.
>
> (...)
>
> Sendo a escrita o **instrumento fundamental** da comunicação, compete à escola ajudar no desenvolvimento desta atividade, pois é através dela que **registramos nosso pensamento** e o **comunicamos** a outras pessoas." (Livro 3: 73 - grifos meus)

Entendida desta forma a escrita (e a linguagem de modo geral), ou seja, como produto do pensamento, a implicação pedagógico-prática é que é preciso primeiro pensar e depois escrever, assim, a professora estará atenta todo o tempo à forma do escrito, pois o entende como um produto final e acabado.

Já vimos com Berger & Berger (1977), com Vygotsky (1989) e Bakhtin (1992) que a consciência adquire forma e existência nos signos criados pelo grupo social no curso de suas relações sociais, portanto, linguagem é um espaço de interação humana; nela, o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando ou escrevendo, com ela, o sujeito age com/sobre o mundo, constituindo vínculos e compromissos.

Assim,

> "A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante, surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica." (VYGOTSKY, 1989:131)

A implicação pedagógica deste entendimento é que, centrada na escrita como constituição da consciência, como espaço de interação, a professora verá a escrita do alfabetizando como um processo, preocupar-se-á em dialogar com seu aluno e entenderá que a escrita de uma criança não pode ser analisada apenas segundo as regras da lógica, da ortografia e da gramática. Precisa antes ser entendida como uma afirmação da palavra da criança. Uma criança que não espera até ser ensinada para pensar e dizer.

Uma escrita que parece confusa, difícil de ser encarada pela escola, mas que é o dizer de uma criança que quer *viver e habitar o seu tempo*.

Entendida a linguagem, seja em sua modalidade escrita como na modalidade oral, como processo de troca, diálogo e interação, não há razão para uma fase preparatória do ensino, ou uma fase instrumental ou técnica. Aqui o aprendizado da escrita se dá com a prática da escrita. Como diz Smolka,

> "As crianças aprendem a escrever escrevendo (...) **aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem 'para o professor corrigir'. Elas usam - praticam - a leitura e a escritura**." (SMOLKA, 1989: 110 - grifo meu)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Foi Paulo Freire quem disse que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente." (FREIRE, 1994: 20)

Para Bakhtin: a palavra é um signo neutro onde se trava uma luta de sentidos. Assim as palavras **alfabetização**, **leitura** e **escrita** podem servir a diferentes interesses.

Sem a possibilidade da escrita enquanto ato criador, afirmação do sujeito e de sua cultura, a leitura fica reduzida a mero ato de consumo da produção de outrem.

Ler e escrever como atos criadores não é o mesmo que ensino da "criatividade", como vemos em várias listagens de atividades que se colocam nestes e em tantos outros livros

didáticos ou não, é ler e escrever afirmando-se como sujeito histórico produtor de cultura, é ler e escrever em diálogo, estabelecendo pontes entre nós e os outros nós.

Quanto aos livros didáticos...

Segundo Leandro Konder (1989), Walter Benjamin acreditava que "as idéias grosseiras se entendem bem com o pensamento dialético, porque elas não passam de uma expressão da dependência da teoria em relação à prática."

Concordo com ele e, por isso, advirto a universidade, mesmo representando uma certa grossura, o livro didático penetra a escola com grande força. Se não gostamos dele podemos inventar-lhe outros modelos, mas não creio que devamos abandoná-lo. A produção destes recursos didáticos deve ser pensada pela universidade, não como solução para a qualidade do ensino, mas porque com a produção de diversos materiais, o professor terá maior possibilidade de opção. A qualidade acabará por vir.

Como disse, este trabalho precisava ser um resgate de minha própria historia e foi. Lamentavelmente, verifiquei que a formação de professores hoje está como quando me formei, no inicio da década passada. Os livros que usei, as explicações que tive, as propostas metodológicas que conheci não mudaram quase nada. Mas será que não é possível mudar esta realidade? Creio que sim!

BIBLIOGRAFIA:

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

BARREIROS, Cláudia H. *Alfabetização e poder na escola: um estudo de livros didáticos usados na formação do(a) professor(a)-alfabetizador(a).* Dissertação de mestrado. UERJ, 1997,168p.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; vol. l)

BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza (org.). Rio de Janeiro: LTC, 1977, p. 193-199.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros (leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII).* Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

CUNHA, Lygia da Fonseca Fernandes. A trajetória do livro: do artesanal ao raro e precioso In: *CCBB. Catálogo da exposição Artes do Livro*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1995, p. 33-8.

FRAGO, Antonio Viñao. *Por uma história da leitura como prática cultural. Problemas e questões*. Universidade de Murcia. Espanha. s. d. (mimeo)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Col. Questões da nossa época. 29ª ed., São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1993.

____. *Anotações pessoais de palestra realizada na PUC/Rio em 28 de junho de 1996.*

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina & DA SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Ática, 1995, p. 38-57.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP, Ed. Cortez & Ed. da UNICAMP, 1989.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1991.

____. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Ed. Dimensão. v. 2. nº.l2. p. 52-63, nov./dez. 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

VER TELEVISÃO É LER?

Mailsa Carla Pinto Passos
(Universidade Católica de Petrópolis)

Este trabalho consiste num capítulo de minha dissertação de mestrado intitulada **A leitura como prática cotidiana - histórias de leitura de educadores populares**, que foi concluída junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ sob a orientação da Profª Doutora Nilda Guimarães Alves.

Minha pesquisa se propõe a conhecer histórias de leitura de três educadores de Petrópolis/RJ à luz dos estudos do cotidiano, mais especificamente de Michel de Certeau. As questões que se colocam ao longo da pesquisa são analisadas dentro do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, além dos trabalhos sobre a história da leitura de Roger Chartier, Robert Darnton e da perspectiva da leitura como experiência formativa.

Este capítulo do trabalho se divide em basicamente três eixos: o primeiro seria em que medida se lê quando se assiste um programa de TV ou o quê na TV pode ser considerado leitura. Ou seja, a TV é analisada aqui como um suporte de leitura, já que trabalha com três linguagens: as imagens dinâmicas (com a velocidade das imagens), os sons, enquanto oralidade, narrativas, experiências ouvidas e faladas; e, por fim, a escrita, como suporte, apoio.

O segundo eixo seria a discussão em torno dos diversos *usos*, no sentido *certeauniano* do termo, que os sujeitos fazem da televisão no cotidiano. Como cada um pode ler o que é veiculado pela televisão de forma diferenciada. Um mesmo *produto* podendo gerar vários *usos*.

O terceiro eixo consiste na busca de pistas de qual a representação que estes educadores têm da televisão em relação à leitura. Questiono aqui o discurso, que está posto, de que a TV *afasta* os sujeitos dos livros. Para tanto tento esboçar um conceito de leitura mais amplo, que está para além daquela que tem os livros como suportes socialmente legitimados. Se ler é *tradução*, e se no mundo existem outros signos que não só os escritos, isso ajuda a pensar que lemos signos outros presentes no cotidiano. Recorri a Marin, quando este afirma que *ler é reconhecer uma estrutura de significância* (1996, p. 118) para procurar também conhecer os textos outros que são lidos por estes educadores em seu cotidiano.

Penso que de início devo esclarecer o porquê de, num trabalho sobre experiências de leitura de educadores e suas interferências nas práticas dos mesmos, decidi discutir a questão da televisão como um meio que pressupõe leitura. Tenho para tanto três argumentos que a mim já parecem suficientes.

O primeiro deles já está posto no título deste trabalho: acredito que a TV pressupõe uma leitura. É um veículo que trabalha também com a leitura.

O segundo é que dois dos três educadores que têm suas histórias analisadas neste trabalho citaram a TV nas entrevistas, e já que esta é uma questão que instiga a mim mesma enquanto leitora e educadora que trabalha com a leitura, vejo a necessidade de se abrir um espaço para esta discussão.

O terceiro argumento, que também se relaciona diretamente com o segundo é que estes educadores fazem parte da primeira geração que se formou assistindo TV, utilizando-a também como meio de informação e entretenimento cotidiano.

Pensando na questão que sobre a qual reflete Marin (1996) - *como é ler um desenho, um quadro, um afresco?* - formulo minhas próprias questões em relação a ler o que passa na TV, ou o que do ato de ler é demandado do sujeito que assiste, que lê a TV, ou o quê na TV é leitura, ou ainda em que medida se lê quando se assiste um programa de TV?

A televisão trabalha com estas três linguagens: as imagens dinâmicas, ou melhor, com a velocidade das imagens; os sons, enquanto oralidade, narrativas, experiências ouvidas e faladas; e, por fim, a escrita, como suporte, apoio, como é utilizada por todo o espaço urbano. No entanto, como conta Coutinho, (1991, p. 281), uma cena muda de Chaplin se afastando numa estrada, no final de um *Jornal Nacional* no início da década de 80, causou grande impacto no público e no meio jornalístico, no sentido de que, uma cena sem o som e sem texto escrito está aberta. Como continua o cineasta *"uma imagem muda* [nessas circunstâncias, é claro] *é perigosa porque a busca de seu sentido fica livre, o mundo pleno de significado oscila em sua base"*.

Qualquer imagem veiculada gera produção de sentidos em quem a vê, porém, no caso da televisão, dentro da situação narrada acima, o que aconteceu é que a cena muda permitiu a quem a assistiu estar livre para produzir sentido e pensar o que quisesse sem estar claramente sendo direcionado por quem produziu o programa que a veiculou. Ou seja, naquela situação ficaram faltando os outros elementos que compõem

o arsenal de linguagens com os quais a televisão trabalha e a partir dos quais ela se estrutura para produzir sentido.

O fato de determinada imagem - e não outra - ser escolhida e veiculada já consiste por si só num direcionamento. Veicular determinada imagem em detrimento de outra já é uma imposição de quem produz os programas de televisão. Porém, pela repercussão que o caso teve, reafirma-se a hipótese de que a TV não trabalha apenas com as imagens. Ela é um conjunto, ou melhor, uma conjunção de linguagens (Coutinho, 1991, p.281), que produzem sentidos, ou seja, que implicam em uma *leitura.*

No entanto, me parece que, neste tripé imagem/som/texto escrito[1], no qual a televisão está estruturada, o escrito e até o som não são elementos secundários: eles se complementam, se relacionam de forma que os três fazem da TV o que ela é. Mais ainda, o som e o escrito formam, junto às imagens, uma totalidade.

Porém, discordar que esta relação entre as linguagens é hierárquica não significa dizer que não se fundou em nossa geração formada pela/com a televisão uma relação com as imagens, com o icônico que não existia antes. A TV, enquanto um *aparelho cultural*[2], inseriu em nosso cotidiano uma profusão de imagens que interferem na nossa forma de ver o mundo e de produzir sentido.

A TV rompe com a linearidade que se presumia haver entre fala-escrita-eletrônica. Ela, ao retornar à imagem e utilizar a fala e a escrita de forma relacional, torna-se mais assimilável, mais recursiva.

Os sentidos que são produzidos pela TV, são impulsionados em grande parte pela sociedade de consumo, na qual este veículo de comunicação está inserido. O que a TV veicula, ou o(s) sentido(s) produzido(s) pelo que a TV veicula estão direcionados para a *necessidade do consumo* imposta pelo capitalismo. Isto, no entanto, não é próprio da TV, mas de quem detém esse meio de produção. Longe de ser uma entidade descarnada, este veículo é produzido por sujeitos que servem a um determinado fim, que têm um objetivo.

Este objetivo seria, como afirma Bourdieu (1997), o de cada vez mais descrever-prescrever o mundo social. O sociológo ainda afirma que a televisão ocupa o lugar antes ocupado pelas manifestações sociais, já que tem a capacidade de impor princípios de visão de mundo. (p. 29).

Em consonância com esta afirmação de Bourdieu, Sylvio e Luiz atribuem à televisão uma informação que massifica as opiniões e que, dentre outras coisas, afasta

as pessoas da leitura. Sylvio, um dos educadores entrevistados na pesquisa, diz que a TV

> d*á a falsa impressão de que você sabe, tá sabendo de tudo. Você vê um jornal* [na TV]*, te dá a falsa impressão de que você tá sabendo de tudo que tá acontecendo no mundo. Mas é tudo superficial (...)Por isso é que a galera hoje lê muito menos. Tudo é dado já mastigadinho pra você, quer dizer, não te instiga a imaginação, já te dá pronto (...) o futebol já tem uns caras "experts" em te dizer como é que tem que ser, como é que é. Todo mundo pensa pra você e aí fica todo mundo falando as coisas que os caras da televisão falam. A galera, os jovens não lêem, ou então lêem aquilo que está sendo divulgado pela televisão. Mas é tudo superficial e tudo, determinadas coisas que são escolhidas, né? (...)ficou tudo muito nivelado; a mídia, ela faz a média. E aí pra ela fazer essa média, pra atingir todo mundo, segundo os critérios deles, eles tiram às vezes a essência das coisas: entendeu? Tiram o essencial. Então... é igual quando você vê às vezes determinadas adaptações de romances para televisão, tiram a essência, tiram o principal da coisa. E faz daquilo uma brincadeirinha.*

Outro educador, Luiz, em relação à mesma questão, pensa também que as crianças lêem menos porque vêem mais televisão.

> *Eu penso que deva acontecer isso sim. Mas eu acho que é uma questão de planejamento familiar. Porque é claro que as crianças gostam de ver televisão, está aí pra ver. Mas eu acho que se a gente souber estimular a leitura, ela acontece também, porque é muito legal ler. Quem descobre o universo da leitura realmente não dá pra não ler (...) No que diz respeito à escola, por exemplo, o que eu vejo é, por que isso não acontece na escola? É porque, na verdade, as professoras não lêem,*

> *elas não conhecem esse universo maravilhoso da leitura. Então é impossível...*

No entanto, Luiz atribui este fato também a uma questão econômica e vê o problema, de forma nostálgica, como uma falta de inculcação e preservação de certos *hábitos saudáveis* que, segundo ele, já existiram em outro momento, como ele mesmo revela quando diz:

> *Por uma questão financeira, as pessoas não podem comprar livro, é caro. As pessoas estão perdendo* [o hábito de ler] *para* [ver] *a televisão. Hoje, basicamente, todas as casas têm televisão; este hábito* [de ler] *foi sumindo. Esse e outros hábitos saudáveis que existiam, tipo jantar à mesa(...). Essas coisas que as pessoas se reuniam para conversar. Conversar é uma iniciação, sentar todo mundo junto e conversar, falar.*

Nestas afirmações podemos observar que Sylvio e Luiz atribuem a falta do hábito de ler - e ainda de outros hábitos que não existem mais - ao contato dos jovens com a televisão.

Não historicizam este momento em que se lia mais ou mesmo se sentava à mesa para jantar. Esta visão bastante idealizada de um passado (sem data) que não indica que classes sociais, ou grupos étnicos, ou mesmo as mulheres não podiam, de certa forma fazer isto: não eram, por exemplo, nem os trabalhadores, nem os negros (afastados da escola até muito recentemente), nem as “donas de casa” da classe média que tinham que “servir” o jantar.

Por outro lado, imagino que os dois, quando se referem a esta situação de não-leitura, estão desconsiderando outras práticas de leitura, estão concebendo como leitura somente aquela que envolve os livros como suporte. E mais, quando partem do pressuposto de que a televisão massifica e gera apenas consumidores de opinião, de certa forma negam que possa haver *produção* também por parte de quem assiste, ou que os consumidores possam não ser tão passivos como se supõe, ou que os seres humanos não sejam só consumidores, mas sujeitos.

A leitura, como a entendo, tem duas frentes: uma se dá a partir da decodificação dos signos, que por sua vez são compostos, numa concepção saussuriana, de significante e significado. A decodificação e tradução dos significantes vão implicar

numa compreensão destes de acordo com o que o sujeito que lê traz de experiências anteriores, com significantes outros que possa ter tido contato.

Dizer que só o que está escrito (foneticamente no caso do nosso alfabeto) pode ser lido e traduzido é uma redução do conceito de leitura. Se ler é tradução, e se no mundo existem outros signos que não só os fonéticos, isso ajuda a pensar, numa tentativa de *ampliação do conceito de leitura,*que lemos signos outros, presentes no cotidiano. Penso assim ainda como Marin que *ler é reconhecer uma estrutura de significância* (Marin, 1996, p. 118) em textos, que são múltiplos, que podem também não ser só os escritos.

Neste sentido, o quadro *Maná* de Poussin, que o teórico usa como motivo para a discussão de uma leitura icônica, é um texto, bem como, acrescento eu, os out-doors, a organização de uma cidade, um desenho infantil e os textos que sequer são visíveis, como o tom de voz, como os cheiros, *textos* outros que são cotidianamente vivenciados e que, enquanto textos, são decifráveis.

A TV, instrumento veiculador de informação, participante na formação de identidades e subjetividades, de cultura e conhecimento, aparelho presente de forma imperativa na vida dos sujeitos contemporâneos ocidentais é um instrumento tecnológico que trabalha com uma dupla leitura: a TV lê o mundo, ou melhor, os sujeitos-autores operadores desse veículo fazem a leitura do mundo para quem assiste, e transmitem esta leitura que fazem em forma de produtos.

Quem vê televisão lê o que está vendo, seja o texto escrito lido por um jornalista, seja um diálogo lido e interpretado por um ator, seja um texto de propaganda; ou, também lê um texto icônico, um texto imagético.

Assim sendo, como a TV lida com a imagem, ou melhor dizendo, lida principalmente com a imagem articulada com o som e a escrita, isto envolve o leitor/espectador num *arsenal* muito maior de múltiplas linguagens do que um possível leitor da era pré-televisiva.

No entanto, como se pode observar pela opinião de nossos *praticantes*, não é muito comum analisar a televisão como um meio que demande também leitura. Isto se dá porque a representação que eles próprios têm da leitura é a de uma leitura dos livros, de uma produção editorial, esta sim, que via de regra só está presente na TV, via os programas que se propõe a fazer uma *releitura* das grandes obras, dos grandes clássicos, aos quais Sylvio se refere.

Em contrapartida, esta forma de ver um veículo de forma negativa em detrimento de outro veículo anterior (entendendo aqui o livro e a TV como instrumentos veiculadores de cultura, arte e informação) já aconteceu também em relação ao cinema num determinado momento.

Décio Pignatari (1973, p.81) cita um trecho do escritor Georges Durhamel em trabalho publicado em 1930. Falando sobre o cinema, este autor escreve que

> *É um divertimento de escravos, um passatempo de iletrados, de pobres criaturas aturdidas por suas necessidades e preocupações... um espetáculo que não exige esforço, que não supõe nenhuma seqüência de idéias, não suscita questões, não aborda seriamente nenhum problema, não inflama qualquer paixão, não provoca no fundo dos corações nenhuma centelha, não alimenta qualquer esperança.*

Como se pode observar, a crítica que se faz à televisão hoje, ou boa parte dela, pelo menos, se parece bastante com as críticas feitas por este escritor (e talvez alguns outros do seu tempo), ao cinema, no início do século, a partir do surgimento deste, enquanto linguagem nova de caráter imagético, tecnologia pela qual a imagem se mesclava ao som e movimento.[3]

O cinema de então fazia as vezes do que a televisão é hoje para os críticos que atribuem a ela o silenciamento das massas, a pauperização da experiência infantil.

Esta questão, além da anterior que opõe o livro à TV, problematiza o debate entre o que é culturalmente considerado *espetáculo* e o que se entende por *simulacro*. Para Santiago (1991, p.146) esta distinção feita pelos teóricos modernos

> *tende a classificar o espetáculo (que se dá em museus, salas de espetáculo, de concerto, etc.) como forma autêntica de cultura e desclassificar o simulacro (que se dá sobretudo pela televisão) como arremedo bastardo produzido pela indústria cultural.*

O espetáculo teria assim o status de arte, ou, dito de outra forma, de produto culturalmente *melhor*, enquanto o simulacro consiste em apenas um arremedo de arte, uma produção da indústria cultural para servir a quem não tem acesso ao espetáculo ou para servir às *massas. O espetáculo leva à reflexão* e o *simulacro serve para matar o tempo*. Esta distinção, posta desta forma, hierarquiza tanto a produção, quanto o

consumo cultural: o consumidor do simulacro também seria um consumidor *menor* que o consumidor do espetáculo. (Santiago, 1991, p.151)

O próprio Luiz tem uma representação negativa dos professores da sua escola que assistem TV, quando diz que *as professoras não lêem,* [que] *elas não conhecem este universo maravilhoso da leitura*. Neste discurso, nota-se que para ele, estas professoras são consumidoras do *simulacro,* da produção que serve para passar o tempo e não consumidoras da verdadeira obra de arte, do *espetáculo,* do livro.

Ainda mais enfático em relação a esta questão, ele afirma em determinado momento que

> *É porque na verdade (...) essas pessoas estão dentro do cotidiano, são pessoas muito comuns, que obviamente preferem ver novela do que ler (...) Basta você entrar numa sala de professores para ver como rola um papo e tal, vê que todo mundo vê tudo, todas as novelas.*

No que Luiz pensa a respeito das professoras com as quais trabalha, está refletida a concepção acima referida de que os consumidores do simulacro são também considerados consumidores menores. Isso indica o quanto o mercado cultural se estabelece sobre hierarquias. Analisando estes dados da fala de Luiz e retomando a análise de Durhamel, no que se refere ao cinema, constatamos que, na medida em que a televisão vem ocupando o lugar do livro (de acordo com a análise destes sujeitos) e do cinema, como um veículo mais popular, livro e cinema consistem em *espetáculo* e a TV, em *simulacro.*

Isto independentemente das próprias mudanças ocorridas no livro (formato, tipos, cores, etc.) e no cinema ao longo de cem anos (o cinema falado, o cinemascope, etc.) em função das próprias mudanças tecnológicas, que eles tiveram que acompanhar para não desaparecer enquanto indústria, enquanto suportes culturais das linguagens com as quais trabalham.

Existe uma hierarquia de meios e uma corrida industrial e tecnológica para não se *perder o lugar*[4] em termos de número de consumidores; no entanto, os meios que são consumidos pelos setores populares são vistos pelos *intelectuais* e pelos *especialistas*, como meios deslegitimados, culturalmente *menores.*

Nesta mesma hierarquia, ler um clássico da literatura pode ser considerado melhor do que se ir ao cinema, que tem mais valor do que assistir uma novela de televisão, e assim por diante. Este discurso, localizado na fala de nossos praticantes, na

fala de Durhamel e presente no senso-comum, mesmo que às vezes sublinearmente, é o mesmo que aponta o livro como suporte de leitura *melhor e de maior valor* em relação às revistas em quadrinhos, ou aos jornais, por exemplo.[5] Nesta medida, as críticas sobre o veículo, interferem nas questões em torno do conteúdo.

De certa forma, os *veículos* vão mudando de *status*, e o que continua sendo desmerecido enquanto consumidor são as classes populares e os *grupos minoritários* que fazem uso dos veículos.

No que diz respeito mais especificamente ao livro e à televisão, ocorre que os espaços institucionais destinados ao primeiro já foram, de certa forma, ocupados também pela TV e pelos outros meios de comunicação de massa. Historicamente, as pessoas sempre tiveram (ou não) o hábito de ler, dependendo da cultura na qual estavam inseridas, sua formação, etc, tendo ou não o livro como suporte. No entanto, quando a televisão ocupa um lugar cotidianamente, estabelecendo concorrência dentro dos espaços institucionais ocupados pelo livro, como acontece hoje em dia, ela é vista como o vilão que vem roubar dos leitores a experiência da leitura, tendo esta experiência, contemporaneamente, um valor indiscutível.

Não há como negar que a TV *frequenta* a escola e vice-versa, o mesmo acontecendo com a igreja. Mesmo estas duas instituições tendo a leitura do escrito como a chave para o encontro com o conhecimento verdadeiro, já utilizam a televisão também como veículo. Existe hoje a possibilidade de uma aula ser ministrada pela TV, bem como uma missa. No entanto, a TV é um facilitador, mas não meio de conhecimento que possa substituir o *texto último*.

O espaço da leitura, no qual ela é manifestação mais imediata e observável onde o escrito se perpetua, não foi invadido, mas sim, dividido entre a televisão e os livros. Só que com grande vantagem para a primeira. No entanto, isso não quer dizer que as pessoas deixaram de ler. Elas, no máximo lêem outras coisas, em outros suportes e nos livros inclusive. Ou por outro lado, verdadeiramente, nunca tiveram o hábito de ler livros, por não ter tido acesso a eles, nunca ter podido comprá-los, ou nunca podido ter espaço ou tempo para ler, se falarmos deste tempo e desse espaço chamado Brasil.

Esta é um pouco a reflexão que faz Britto (1998, p. 61-78) quando se refere ao professor como um leitor interditado. O autor afirma que existe uma representação da figura do leitor na qual este tem uma atitude de leitura/de leitor antes mesmo que abra o livro. Segundo ele

> *a leitura se constitui em um capital individual com valor de mercado e de 'status' no meio social imediato*. (Britto, 1998, p. 70)

Ou o próprio fato de que o professor pode vir a não ter esta postura de leitor *a priori* do livro e não possuir este *capital individual* o colocaria na condição de não-leitor, se se pensa nos livros como suportes considerados socialmente mais representativos da experiência da leitura. No entanto, o professor no Brasil lê sim, lê outros tipos de texto. É um leitor que lê aquilo a que tem acesso.

Inclusive a própria leitura enquanto prática social, já foi experienciada por outros sujeitos, de um outro tempo, de formas diferentes. Ela já esteve, por exemplo, bem próxima dos programas de TV, mesmo sem o aparato tecnológico que estes envolvem. Darnton (1992, p. 217) lembra que

> *No século dezenove, grupos de artesãos (...) revezavam-se lendo ou ouvindo um leitor para se manterem entretidos, enquanto trabalhavam. Até hoje, muitas pessoas tomam conhecimento das notícias através da leitura de um locutor de televisão. A televisão pode ser menos um rompimento com o passado do que geralmente se supõe.*

Esta experiência de leitura narrada pelo autor consiste numa experiência mais com o ouvido do que propriamente com o lido. Estes artesãos do século XIX liam o mundo sem necessariamente precisar decodificar o escrito. Liam a partir do que ouviam da leitura de outros. Não havia a tela, o livro ainda era o suporte, mas o contato entre texto e leitor não era direto. Este ritual pode ser comparado com a experiência de quem assiste à TV hoje. Tanto os cidadãos do século XIX quanto os telespectadores do nosso tempo produziam/produzem sentido a partir dessas experiências.

Particularmente, no que diz respeito à formação de minha geração, não se pode deixar de pensar o quanto cotidianamente para pensar, trabalhar, conversar e outras práticas, fazemos uso das imagens de filmes, desenhos animados, propagandas que ficaram marcadas em nossa memória. Será que estas imagens não podem ser consideradas também memórias de leitura, já que envolvem também produção de sentido? Ainda mais: será que estas experiências outras de leitura afastam dos livros, ou do texto escrito? Talvez não seja bem assim.

Belinky (1998) conta que na década de cinquenta escrevia um programa na TV Tupi. Deste programa participavam um grupo de teatro e seu marido, Júlio Gouveia. Montavam ao vivo, para a TV, o Sítio do Picapau Amarelo. Em determinado momento, Júlio Gouveia fez uma pesquisa com os telespectadores: ele pediu desenhos das crianças de 1ª e 2ª séries e textos das de 3ª e 4ª para descobrir o que do programa ficava mais presente no imaginário das crianças-telespectadoras.

Tatiana conta que as redações não eram tão interessantes quanto os desenhos: *nestas a gente sentia a mão de outras pessoas, a ajuda de professores, não era tão espontâneo. Agora, o desenho de criança de seis e sete anos só Picasso conseguiria imitar.*

A surpresa do resultado desta pesquisa consiste em que o que mais apareceu nas produções infantis, diz Tatiana, foi a referência *à cena da mão do Júlio com a manga, o punho com abotoadura (...) tirando um livro da estante, o que era a abertura do programa.*

A escritora afirma ainda que

> *era o que a gente queria. O livro pegou (...) e mais (...) este retorno eu tenho até hoje (...) de gente que nos diz: olha eu aprendi a gostar de livro e de teatro por causa dos seus programas...*(TV Escola, 1998)

O depoimento de Tatiana Belinky revela uma outra forma de ver a relação leitura/TV. Contra o recorrente discurso de que a TV afasta os leitores dos livros, seu relato inverte este modo de pensar nos dizendo que já houve um momento no Brasil em que a TV serviu como divulgadora do livro. Ou pelo menos que as crianças que assistiam ao programa acima referido e que mandaram seus desenhos para a pesquisa, construíam para si uma relação com o livro, num *golpe* tático. Revertiam as expectativas de que a TV substituiria ou faria às vezes do livro, a imagem que ficava para este grupo social era a atitude diante do livro, o pegar um livro na estante para ler.

Para nós parece um exemplo claro de que os sujeitos que assistem não são passivos diante da produção, eles modificam o produto através das suas práticas. Quem poderia imaginar que os desenhos enviados por essas crianças não consistiriam basicamente em reproduções da figura veiculada pela televisão como sendo a da Emília e do Visconde de Sabugosa, mas a que mais se repetia?

Inclusive o próprio Sylvio, embora acredite que a TV seja massificadora, *não instigue a imaginação e dê tudo mastigadinho* conseguiu *taticamente* subverter esta

ordem que ele acredita que a televisão imponha. Primeiro porque viu televisão na infância e hoje é um leitor, um *devorador* de livros, como ele mesmo diz. Depois porque foi a partir da televisão que se decidiu pelo teatro. É ele mesmo quem conta que

> *Aí apareceu o teatro na minha vida, na adolescência, no momento de escolher o que ia fazer (...) Um dia, eu olhando pra uma coisa de televisão, um jornal de televisão eu vi um pessoal que estava vindo ao Brasil, era um grupo de outro país, eles faziam um balé-teatro: eles saíam de dentro de um cubo e começava a acontecer um mundo mágico. Eu olhei para aquilo e falei: é isso que eu quero fazer, o teatro...*

Foi vendo um programa na televisão que descobriu o teatro e fez sua opção profissional. Foi a TV que trouxe para sua vida o teatro, que hoje é, dentre outras coisas a essência do seu *fazer pedagógico*. Em contraposição ao discurso contemporaneamente hegemônico de que a TV cala as pessoas, massifica e de que não possibilita o diálogo, o uso da TV que Sylvio fez foi um uso dialógico, dentro de uma concepção bakhitiniana de *diálogo*.[6] Ele vê, compreende, reprocessa, transforma o que *lê* na TV:

Além de não ter, ele mesmo abandonado a leitura em função da televisão, optou pelo teatro a partir de informações obtidas via TV. Em sua crítica à mídia esquece que a TV, como fonte de informação e de formação de sujeitos, como qualquer outro instrumento de comunicação, pode ser positiva.

Quanto a Luiz, ele critica a TV, porém vê formas de ação

> *Olha, eu já fui um grande inimigo, eu falei muito mal da televisão. Mas hoje eu não sou mais. (...) O potencial que tem nessa telinha é uma coisa fantástica. Temos que usar melhor, a nosso favor. (...) Agora, é claro que a gente vive numa sociedade de consumo, então enquanto não mudarmos a filosofia de vida, a televisão vai ser ainda este 'monstrinho' que a gente tem dentro de casa. (...) A televisão é uma coisa legal, um veículo de informação muito bom. Tem a questão de que o Estado deveria ter uma participação mais forte*

dentro da questão dos meios de comunicação voltada para a questão educacional e cultural.

Luiz identifica o problema da TV e da mídia como sendo um problema relacionado com *a quem estas servem*, nas mãos de quem elas estão entregues.

Pensa, assim, como Marcondes Filho (1992) que *informação em qualquer nível da sociedade é sinônimo de poder. O controle da informação, leva ao controle da sociedade.* No entanto, como continua o mesmo autor, *controlar não é garantir as bases deste controle*. Pensar que a informação oriunda de um grande meio de comunicação, a comunicação em grande escala, atua formando mentalidades é superestimar sua importância e esquecer o poder formador que tem a comunicação interpessoal, aquela que se dá cotidianamente entre os sujeitos nos espaços sociais. Nesta *rede*, os grandes meios de comunicação constituem um fio, um fio importante, mas um dentre outros tantos. (p. 100-101)

Certeau (1996, p.261-262) afirma que o discurso em relação uma *passividade do consumo* está presente tanto na idealização da escola como meio institucional formador e divulgador de informação[7] quanto na formação de opinião via os meios de comunicação e o desenvolvimento tecnológico. O texto destinado aos consumidores, para os que se vêem como produtores e que se desejam formados e informados, ontem *era escolar, hoje tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva.*

Neste sentido, também o desenvolvimento tecnológico teria revertido o quadro em que as idéias veiculadas seriam mais importantes do que os meios. Hoje os *meios de difusão* são prioridade em relação às *idéias veiculadas*. Sujeitos sociais são *moldados pelo escrito (verbal ou icônico).* O autor se propõe a discutir este postulado de que os consumidores são passivos e os produtores, "os formadores de opinião", ativos dentro do processo, e para os quais a *eficácia da produção implica na inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo-receptáculo*. (Certeau, 1996, p.262).

Certeau questiona esta forma de pensar, já que acredita que o homem comum pode subverter *taticamente* as leis do consumo e modificar através de suas práticas cotidianas esta pseudo-ordem. Notamos que Sylvio o fez, como as crianças pesquisadas pela TV Tupi o fizeram, como faz Luiz, que critica, mas vê formas de uso que poderiam reverter o processo e como provavelmente vêm a fazer as professoras da escola na qual ele trabalha. Todos eles fizeram/fazem uso da televisão. No entanto, é um uso bastante próprio e bastante diferenciado. Os usos deste objeto de consumo podem também transformá-lo, ou podem pensá-lo transformado. Os sujeitos, apesar de

pensarem que a relação seja de passividade, não fazem um uso passivo. Suas *leituras* produzem sentidos que os levam a agir e pensar de forma própria, tanto em relação ao meio, como a partir dele.

Imaginar um mundo sem TV, hoje, é quase como pensar a vida do homem sem a roda ou o motor à combustão. As críticas são muitas. No entanto, urge lançarmos um olhar à TV que tente não trazer uma visão maniqueísta deste veículo de informação e lazer tão presente no cotidiano contemporaneamente.

Pela TV, o mundo penetra cada indivíduo que assiste. O mundo se apresenta como um mosaico de fatos, pessoas. Viu-se pela *telinha* o homem pisando na lua, a conquista do tri-campeonato mundial de futebol em 70, e anos mais tarde, já com um aparato tecnológico bem mais elaborado, a Guerra do Golfo, em tempo real, como jogo de luzes e cores, que por vezes fazia esquecer que aquilo era uma guerra e não um espetáculo pirotécnico[8]. Estes acontecimentos, *assistidos e lidos*, criam subjetividade, produzem sentido.

A televisão ofereceu uma forma distinta de se *ler* o mundo da que existia até então. Se entendemos a leitura como produção de sentidos inferimos que pode-se produzir sentido, não só a partir do código escrito, mas também de outras linguagens. A TV ampliou para os sujeitos a possibilidade de leitura do mundo, do outro, de si mesmo, cotidianamente, em sua sala, bem como ampliou o acesso.

Ao mesmo tempo fez uma redução desta possibilidade. Reduziu porque a *lente* da qual a TV se utiliza para mostrar o mundo, *focaliza* determinadas coisas e outras não. Neste sentido, o que os produtores desejam é que é veiculado. Isto corresponde também a dizer que se a televisão pressupõe uma leitura, o objeto desta leitura é selecionado por alguns. O que não quer dizer que quem assiste, quem vai *ler* o produto veiculado, não faça um uso deste produto que o modifica.

É imprescindível que se tenha claro que a discussão que se trava em torno da TV, via de regra confunde o veículo com o produto. A TV é um instrumento tecnológico, que trabalha com uma linguagem icônica, com imagens, com sons. Este veículo veicula (sendo bastante redundante propositadamente) um produto. Veículo e produto estão inseridos dentro de uma sociedade capitalista globalizada. Sendo assim, este veículo e sua produção são regidos por leis específicas que dirigem o que vai ser veiculado e quem vai ter acesso a o quê. Fica bastante evidente isto quando pensamos bem recentemente no advento da TV a cabo e das TVs comunitárias. É claro que existem mais de um tipo de televisão neste momento para tipos distintos de população.

Existem produções diferenciadas, produtos distintos, públicos distintos para um mesmo veículo. Os programas que são veiculados pelas TVs a cabo, por exemplo, se diferenciam dos produzidos pelas TVs abertas, talvez para dar o tom de *espetáculo* ao veículo que já havia perdido este *status* para se tornar *simulacro.* Neste caso, o consumidor exigiu/exige do mercado um produto diferenciado. Em relação às TVs abertas, os próprios mecanismos indicadores de audiência demonstram o quanto o consumidor tem o poder de interferir no que é produzido.

A discussão sobre esta questão não pode esquecer o fato de que existem sujeitos de classes sociais distintas, numa sociedade hierarquizada e que isto foi historicamente construído. A questão do acesso aos bens culturais sempre foi permeada pela exclusão de alguns em prol de outros. Isto acontece também com o livro. No entanto os preteridos, neste processo construíram/constróem formas outras de inclusão e de utilização destes bens. Isto sim, deve pautar nossa discussão para que se prossiga o debate.

Notas:

[1] Imagem, som e texto escrito são compreendidos aqui como três diferentes linguagens, sendo que o som entendo como a música, a fala, a entoação, etc

[2] Entendemos, como Canclini (1983, p.38), por *aparelhos culturais* as instituições que administram, transmitem e renovam o capital cultural, incluídos aí os meios de comunicação, junto com as escola, a família, as formas de organização do espaço e do tempo.

[3] Mesmo a apresentação dos filmes mudos era acompanhada por músicos que tocavam enquanto o filme era passado.

[4] Para Certeau (1996), o "lugar" é o espaço apropriado pelo poder.

[5] Dentro desta hierarquia que perpassa a questão do livro como um objeto cultural '"melhor" em relação a outros, uma outra vem se colocar: alguns livros (a literatura clássica, via de regra) seriam também "melhores" que outros (os de auto-ajuda, os best-sellers, etc).

[6] Para Bakhtin ser significa comunicar-se pelo diálogo. (Bakhtin, 1981, p.223) Neste sentido, o diálogo existe onde há voz e onde ela se cala, toda relação humana pressupõe um diálogo.

[7] *Ideologia* que se tornou hegemônica a partir da era moderna, com o Iluminismo.

[8] Em relação a estes acontecimentos, existem pessoas que até hoje falam da chegada do homem à lua como uma ilusão. Exemplo de espetacularização de um fato, reproduzida numa versão bélica no caso da Guerra do Golfo, como jogo da mentira e da verdade. Outro exemplo curioso - e bastante conhecido - desta espetacularização é o da narrativa da 'Guerra dos Mundos' de Orson Wells - aí sem imagens – ouvida pelo rádio, o que era uma obra de ficção, provocou pânico na chegada do homem à lua.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997(a).

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitor Interditado*. MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998: 61-78.

BELINKY, Tatiana. *Entrevista*. **TV Escola.** Brasília: MEC/Secretaria de educação à distância, out-nov 1998, (13): 26-27.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CERTEAU, Michel de, **A invenção do cotidiano: 1.artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, 2ª edição

COUTINHO, Eduardo. *A astúcia***.** NOVAES, Adauto (org.) **Rede imaginária – televisão e democracia.** São Paulo: Companhia das Letras/Sec. Municipal de Cultura, 1991.

DARTON, Robert. *História da leitura.* BURKE, Peter (org.) **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992

MARCONDES FILHO, Ciro**. Quem manipula quem? – poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARIN, Louis. *Ler um quadro: Uma carta de Poussin em 1639.* **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

PIGNATARI, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação.** São Paulo: Perspectiva - Série Debates, 1973.

SANTIAGO, Silviano. *Alfabetização, leitura e sociedade de massa***.** NOVAES, Adauto (org.) **Rede imaginária – televisão e democracia.** São Paulo: Companhia das Letras/Sec. Municipal de Cultura, 1991.

LEITURA NO CURSO DE LETRAS:
A HISTORIA DE LEITURA DE ALUNOS-PROFESSORES

Flávia Brocchetto Ramos
(Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul)

> *Quando eu comecei a lecionar, ia até a escola a cavalo. Como demorava muito e o cavalo já conhecia o caminho, eu ia lendo durante o caminho. (Tânia Constantini – aluna de Letras – UNISC)*

A Universidade de Santa Cruz do Sul promove cursos de graduação em Letras em regime de férias desde o início da década de 80, atendendo a professores oriundos de municípios da região da Universidade. Anualmente, a Instituição realiza vestibular para os cursos de férias, os quais geralmente são de licenciatura. Os cursos desenvolvem-se nos meses de julho, janeiro e fevereiro, através de módulos organizados a partir do conjunto de disciplinas que constituem o currículo de cada um dos cursos.

No mês de janeiro de 1999, desenvolvemos a disciplina de Literatura Infanto-juvenil, com um grupo desses alunos. Na ocasião, ouvimos interessantes relatos de histórias de leitura, fator que nos instigou a realizar uma breve investigação sobre a relação que os professores têm com os livros. Percebemos que muitos alunos lêem pouco e resolvemos ouvir as histórias e os motivos que conduzem esses alunos-professores a serem ou não leitores.

Dos 23 alunos que constituíam a turma, 15 devolveram o questionamento solicitado. Assim, os sujeitos desta pesquisa são os alunos que responderam o questionário em anexo.

Os professores em questão prestaram vestibular em julho de 1995 e, atualmente, estão no 9º módulo do curso de Licenciatura Plena de Português e Literaturas da Língua Portuguesa. A maioria deles reside em cidades da região de abrangência da UNISC e todos atuam como professores seja de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira ou do Currículo por Atividades.

A idade dos sujeitos pesquisados oscila entre 22 e 39 anos. Há maioria cursou magistério e todos são professores, uma porém, além de professora, é religiosa e vigária paroquial.

Questionados sobre o tempo que lecionam, percebemos que oito deles atuam de 8 a 18 anos e sete deles por um período de, no mínimo, 3 e, no máximo, 6 anos. Esses professores, formadores de leitor, lecionam na educação infantil, no ensino fundamental e também no segundo grau. Porém, a maioria trabalha com alunos da 5ª a 8ª série.

Resolvemos averiguar onde esses professores formadores de leitores moravam e o que liam. Alguns moraram na zona rural, na região do Vale do Rio Pardo ou em outras localidades próximas; outros residem em vilas ou pequenos municípios. Alguns estão a 50, 70, 90, 100 até 150 quilômetros de um centro maior onde há livraria. Em algumas localidades, a comunidade não dispõe nem de papelaria. Em seis dos municípios onde os alunos residem não há sequer um jornal, ou melhor, um jornalzinho. Quando há, a circulação não é diária. Em 10 das localidades não há banca para a venda de periódicos.

Quanto à existência de bibliotecas, na melhor das hipóteses, há biblioteca escolar. Os professores afirmam que a freqüentam. O problema está na qualidade do material lá encontrado. Todas dispõem de livros didáticos. Algumas têm periódicos, livros para pesquisa e livros literários. Em relação à literatura infantil, apenas um sujeito lembrou da sua existência, afirmando que os exemplares disponíveis nas bibliotecas escolares são: *velhos, finos e baratos*. A biblioteca parece ser vista pelos professores como um lugar de pesquisa, local destinado a guardar o conhecimento. Vários deles destacam a presença de livros para pesquisa nas bibliotecas visitadas. Ainda existem revistas, na maioria, velhas. Em termos de quantidade, há o predomínio absoluto dos livros didáticos. Parece que a biblioteca é concebida como o lugar onde são guardados materiais escritos, ou melhor, uma espécie de depósito.

Surpreende-nos que em condições tão precárias os professores tenham optado por cursar Letras e estudar a língua portuguesa e a as literaturas da língua portuguesa. Atuar na área de Letras implica ser um promotor de leitura e só promove a leitura quem a tenha como um hábito. Resolvemos descobrir como se deu o primeiro contato deles com a literatura.

Indagados sobre em que momento de suas vidas ocorreu o primeiro contato com a literatura e como foi, dois professores afirmam que o encontro deu-se no 2º grau. Um deles destaca: *Foi quando fiz o segundo grau. Quando fiz o primeiro grau, não havia livros de literatura infantil na escola. No segundo grau, achei o "bicho", pois nunca tinha lido um livro.*

Além da escola, a família exerce importante função na vida de leitor, através da literatura oral:

> *Desde bebê meu pai contava muitas histórias, ele reunia a família ao redor do fogo ou debaixo de uma árvore, à noite e contava histórias de Naneto Pipeta, de Pedro Malasartes, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Os três porquinhos, mas lembro especialmente da história de Percemolina.*

O depoimento desta professora nos faz lembrar de Robert Darnton, que descreve como era a vida dos franceses no século XVIII, ou seja, que os contos eram narrados em torno das lareiras, nas aldeias de camponeses[1]. O ato de ouvir a história é acompanhado por pausas dramáticas, olhares ferozes ou maliciosos, gestos para compor a cena, que não são recuperados no texto escrito. Além disso, como o conto não estava registrado no papel, ele sofria modificações dependendo do efeito que o contador pretendia provocar no espectador. Cada povo transforma ou recria a história inserindo-lhe traços da cultura da comunidade onde vive. No caso da história da Cinderela, além das tarefas árduas descritas no conto tradicional, a Cinderela Gaúcha[2] desempenha atividades peculiares das fazendas gaúchas. Nesse aspecto, o conto popular apresenta-se como um documento histórico, pois nascido há muitos séculos, vai sofrendo modificações em diferentes tradições culturais[3].

Paralelamente à literatura oral, o texto escrito conviveu, durante a infância, com alguns dos professores. É a palavra impressa que se instaura como um registro que prevalece sobre a oralidade nas comunidades que tiveram acesso à escrita. A história é memorizada como está no texto escrito, sem recriações. Caso o enredo seja apresentado de outra forma, o ouvinte protesta, pois difere daquele que está guardado no livro.

Uma professora lembra que aos 8 anos, quando ganhou livros de presente, ficou muito feliz. O fato deles serem de suas propriedades permitia-lhes que eles fossem riscados, recortados, dobrados, escondidos embaixo do roupeiro, que servissem até de banquinho para sentar. O leitor pode dobrar as páginas, copiar os desenhos, mas pode ir além e mergulhar na história verbal e/ou nas ilustrações. Nesse sentido, a escritora Lygia Bojunga Nunes[4] destaca:

> *...desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.*
>
> *Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; de pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um no outro e fazia telhados.* (p.7)

Mais tarde, nos aprendemos, como Lygia, a olhar os desenhos, a decifrar as palavras.

Outros professores destacam que seu encontro com a literatura também se deu na infância, mas de uma outra maneira. Conheceram-na através de histórias que os livros didáticos apresentavam e que era lidas, depois de adquirida a habilidade da leitura, ou pelos pais e/ou professores que as liam. Eles lembram-se que o primeiro contato foi interessante e ocorreu através da professora que contava histórias na sala de aula.

O mediador do encontro dos professores com a literatura, em onze dos casos, foi a professora e apenas em três foi um dos familiares (pais, irmão ou tia). Escarpit[5] salienta que o mediador da leitura geralmente é uma pessoa que ocupa um papel social superior ao do leitor a ser seduzido. A seleção, porém, inicia muito antes de o texto chegar ao leitor: com o livreiro, escritor ou editor, os quais têm critérios diversos para conquistá-lo. A seleção do livreiro é feita a partir do público real, enquanto que o editor tem em mente um público teórico.

Há livrarias que tendem a especializar-se, em uma atividade, (de)limitando sua clientela como a livraria de arte. A média delas atende a determinadas camadas sociais. As livrarias surgem após a constituição de um público consumidor daquele tipo de texto, como ocorre em várias universidades brasileiras.

No caso da leitura na região do Vale do Rio Pardo, destaca-se a abertura de uma livraria (com livros de literatura infantil de qualidade) no município de Venâncio Aires, a 40 Km de Santa Cruz do Sul, após a implementação de um curso de Pedagogia – séries iniciais, naquele local.

Os poucos livros que estão nas bibliotecas escolares, onde esses professores atuam, são de qualidade praticamente inexistente. Não havendo livrarias, o mediador que leva livros até a escola é o famoso vendedor (ambulante) de livros. Os textos, que vende, geralmente, não têm autor, nem ilustrador definido; são obras de cunho doutrinário e sem valor estético.

Outro elemento importante no circuito letrado é a figura do crítico literário, o qual pertence ao mesmo meio social do leitor a que a obra se destina. Nos circuitos populares, o crítico é uma figura inexistente, surgem outros elementos que influenciam nas opções de leitura, como o padre, o amigo, o parente, o morador que reside em um centro mais desenvolvido.

No caso dos entrevistados, revela-se a quase ausência de material escrito nas famílias, fato que desloca a iniciação e a formação do leitor para a escola. Além da não existência de livros, não houve referências aos mediadores como padre, tios, apontados por Escarpit. Percebemos, nesse sentido, a relevância da atuação da escola e, principalmente, do professor como formador de leitores, como mediador, aquele que apresenta o universo da literatura às crianças.

Deslocando o foco de reflexão, deixamos de lado por ora a história de leitura dos professores e passamos a enfocá-los como mediadores da literatura nas comunidades onde residem e, principalmente, nas escolas onde lecionam. Cientes da função do professor como promotor da leitura em comunidades isoladas, há que se repensar a formação dos professores no que se refere às práticas de promoção da leitura, como também sobre o conhecimento em geral, seja do acervo de literatura infanto-juvenil atualizado, seja do acervo de literatura brasileira contemporânea.

Além de pensar como se dá o primeiro contato com a literatura, devemos refletir sobre o local onde se lê ou se escuta a história. O local deve ser um espaço aconchegante, agradável, acolhedor. Parece que isso não está claro para a maioria dos professores, pois eles limitam-se a afirmar que liam em casa ou na escola.

Cabe lembrar que, com a privatização das práticas leitoras, as pessoas, se querem ler, têm que adquirir livros. As obras, de propriedade individual, são guardadas em casa. Na história de leitura no mundo ocidental, sabemos que, além dos livros, surgem espaços com mobiliário adequado ao hábito recém adquirido[6]. Os livros, nas residências, são deslocados de espaços mais públicos como a sala para locais mais reservados, como o gabinete, a biblioteca ou o quarto.

Na fala dos pesquisados, não são apresentados cenários específicos para a prática da leitura. Uma aluna, por exemplo, destacou que ouvia histórias debaixo de uma árvore ou ao redor do fogo, dependendo apenas da temperatura ambiente. Outra salienta que em casa *lia*

e ouvia histórias, pois quando chovia, os pais não iam para a roça. Na escola isso raramente acontecia, mas às vezes a professora contava "A galinha ruiva" e "O bichano". Leitura é lazer, é ócio, ou seja, perda de tempo, pois não traz recursos financeiros para a família. Ela aparece nas residências, apenas quando o trabalho não se impõe.

Indagados, especificamente, sobre o papel da escola de 1º, 2º e 3º graus na sua formação como leitor, oito sujeitos afirmam que retomaram a leitura ou tiveram maior contato com ela na faculdade, pois há um forte incentivo, além da disponibilidade de livros com temas diversos na biblioteca universitária. O fato sinaliza a relevância de um acervo de qualidade que deve estar à disposição dos leitores. Vejamos alguma falas significativas: *a escola onde eu estudei sempre valorizou e incentivou muito a leitura; foi básico o primário, pois todo o dia tínhamos a hora da história e, agora, na universidade retomei a leitura.* Outro sujeito destaca: *a escola contribuiu, mas acho que o que eu mais gostei foi de ouvir histórias já que os livros que eu li geralmente foram cobrados em debates ou questionários.* Pennac[7] reflete sobre a reconciliação das pessoas com o livro:

> *Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica ... proibir-se completamente o "rodear o assunto".*

Curiosamente, discordando de Pennac, um aluno afirma: *Iniciei lendo por obrigação, mas acabei gostando e passei a procurar livros com mais freqüência.* Provavelmente, ele adquiriu as habilidades mínimas para dialogar com o texto, viu no livro um companheiro para conversar.

Embora algumas estratégias empregadas pela escola pareçam inadequadas, ela também forma leitores. Porém, talvez ela fosse mais eficiente se respeitasse os estágios ou fases pelas quais passa cada um dos sujeitos leitores. Alguns se perdem no caminho, devido à incapacidade de a escola atender e respeitar cada um dos estágios[8] dos leitores. As crianças começam apreciando gravuras, antes mesmo de ingressarem na escola, e, ao final do primeiro grau, deveriam ter a habilidade de ler criticamente diversos textos.

No meio dessa quase ausência de material escrito onde os entrevistados residem, eles lêem. Quando indagados se lêem atualmente, doze respondem sim; dois , um pouco; e um, bastante. No entanto, não afirmaram sobre o tempo destinado regularmente à leitura, o

que lêem e qual a quantidade de material lido. O sujeito que diz ler *bastante* aponta que lê jornal diariamente e revistas e livros. Dos quinze entrevistados, catorze afirmam que lêem periódicos (jornais e revistas) e livros literários; o material exigido pela escola é citado por três professores como textos lidos. Apenas uma indicação é dada para o livro informativo, o material didático e a literatura infantil.

A maioria dos professores trabalha com manual didático, embora esse livro tenha sido citado apenas uma só vez. Seria por esquecimento ou por que os sujeitos sabem o quanto a Universidade se opõe a tal tipo de livro? Temos que pensar a respeito. Porém um fato nos preocupa mais no momento: apenas uma vez a literatura infanto-juvenil apareceu como material lido, e dos quinze sujeitos indagados, todos são professores de pré-escola à oitava série. Há apenas um caso em que o sujeito atua com segundo grau. Se o professor não é leitor de literatura infanto-juvenil, como poderá encaminhar atividades de promoção de leitura junto às crianças e aos jovens? Que textos escritos são lidos, discutidos, vividos na escola se a literatura produzida para o público em questão não é conhecida pelo docente?

Além disso, quando de posse do livro infanto-juvenil, o professor tende a elaborar um questionário com perguntas do tipo “Quem é a personagem principal?” ou a exigir as famosas fichas de leitura para os alunos maiores.

Há, porém, estratégias utilizadas pelos professores, como o caso da professora que, no período do almoço na Universidade, copiou todo o livro *De morte*, de Ângela Lago, pois pretendia levar a história para seus alunos dramatizarem. O texto copiado, porém, não tinha a diagramação, a cor do papel, a ilustração, enfim o projeto gráfico que tanto seduz o leitor. Era apenas mais uma história manuscrita.

Outra estratégia desenvolvida, juntamente com os professores entrevistados, foi a elaboração, a partir da Teoria da Literatura Infantil, de uma antologia de poesia para um leitor escolar a ser definido por cada organizador. Assim, quando ocorreu a disciplina de Literatura Infantil, os professores iniciaram, ainda na Universidade, o processo de seleção de poemas, mas vários optaram por realizar a atividade em seus municípios, durante um final de semana. Aí começou a se revelar mais claramente o panorama: bibliotecas em condições precárias, nas localidades onde os professores-alunos residiam, quando existem. Em alguns municípios, como é o caso de Pouso Novo, nem papelaria existia.

Uma professora que residia nesse município, a partir dos estudos sobre mediação de leitura, dirigiu-se a biblioteca da escola onde leciona, pois pretendia elaborar um livro de pano para a pré-escola. Não encontrou poemas adequados, pois não havia livros de poesia na sua escola, foi para os livros didáticos, mas os poemas encontrados nos manuais não apresentavam jogo com a palavra, surpresa, enfim a novidade dos termos, como afirmava nosso poeta maior José Paulo Paes.

Decepcionada, resolveu confeccionar um livro de poesia para os alunos de 5ª a 8ª série. Optou por comprar um caderno de capa dura e lá foi mergulhar nos livros didáticos para encontrar poemas atraentes aos jovens de Pouso Novo. E preparou o livro com o que encontrou, poemas que já haviam sofrido um processo de seleção pelo autor do manual.

Chegando à Universidade, o processo de análise do meio onde os poemas estavam sendo veiculados iniciou. A professora concluiu que o seu livro tinha cara de caderno o que provavelmente não atrairia o leitor previsto. Constatamos que onde várias das alunas residem não há sequer papelaria que venda papel colorido. Para prepararem a antologia, compraram, previamente, o material na livraria da Universidade.

Se leitura é um hábito, que como pode ser adquirido pode ser abandonado, a escola deve priorizá-la. Quanto mais vivenciada, mais hábil e perspicaz se torna o leitor. Os sujeitos indagados comentam sobre o horário em que lêem. Geralmente lêem antes de dormir ou pela manhã ou em outro horário, quando sobra um tempinho e ficam sozinhos. Ao destacar a necessidade de estar só para ler, os professores revelam suas concepção de leitura: um ato privado, solitário.

Um indivíduo afirma que lê:

> *...na escola, em casa, na biblioteca, na casa do meu pai, do meu sogro quando vamos lá passear e eles fazem os serviços de tratar os animais. Então, eu aproveito o tempo para ler alguma coisa, me dá prazer, programo uma possível aula, o tempo passa mais depressa até que eles retornem do serviço. Isso ainda serve de incentivo e demonstração para aquele que me vê sentado na área da casa, no terreiro, na grama defronte, na praça ou seja onde for, para ver as alternativas que a leitura nos permite.*

Uma professora lê enquanto toma o seu chimarrão. Quanto aos locais, destaca que lê na cama ou no sofá; outra, enquanto aguarda a condução ou viajando. Percebe-se que a leitura é um ato privado e individual, pois os alunos-professores privilegiam a leitura em momentos específicos, ou seja, quando estão sozinhos, quando a casa está mais tranqüila,

quando os filhos estão deitados, quando as pessoas se afastam para executar outros afazeres. Novamente, a leitura aparece como um ato solitário, mas vai mais além, pois o tempo de leitura é um tempo roubado, associado ao prazer, ao descanso, como tão bem mostra Pennac[9]:

> *O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver.*
> *Se tivéssemos que olhar o amor do ponto de vista do nosso tempo disponível, quem se arriscaria? Quem é que tem tempo para se enamorar? E no entanto, alguém já viu um enamorado que não tenha tempo para amar?*
> *Eu nunca tive tempo para ler, mas nada, jamais, pôde me impedir de terminar um romance que eu gostasse.*
> *A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser.*

A preferência dos professores é por literatura romântica, seguida pela informativa, realista, religiosa e, por último, pela leitura profissional. Há aqueles que não conseguem se encaixar em uma categoria, pois lêem *tudo que aparece na frente*. O mediador de leitura têm que considerar que há vários tipos de leitores[10], devido aos interesses que possuem. Dentre eles estão o *romântico*, que prefere o mágico; o *realista*, rejeita o fantástico; o *intelectual*, quer aprender cedo, quer tudo explicado; o *estético*, prefere som, ritmo, rima, ele gosta de poesia. No entanto, não existe um tipo genuíno, geralmente têm-se o misto.

Se o indivíduo é leitor, pressupõe-se que ele tenha material para leitura em casa. Constatamos que os professores dizem ter alguns livros de literatura, material didático, jornais, revistas e rótulos de embalagem. Quanto ao livro mais marcante para esses alunos, as respostas dadas ao questionário atém-se aos textos de literatura lidos na faculdade, como *Senhora*, *Dom Casmurro*, *Olhai os lírios do campo*, *Os ratos*, *O quatrilho*. Apenas uma aluna destacou textos juvenis: *Polyana* e *Polyana moça*.

A leitura é uma forma de estar em contato com o mundo, de obter prazer, de viajar a partir do texto literário. Ou pode ser *uma janela aberta para buscar*. Os alunos atêm-se a leitura literária, ignorando, nas suas definições, a informativa. Há os que pensam que a leitura se dá num diálogo em que leitor e texto estabelecem. Ler é produzir sentido. Ler é possível, mesmo onde as condições são adversas.

Um estudo sobre leitura, além de pensar sobre o que, quem, onde e quando se lê, deve buscar estratégias para ampliar as possibilidades de se formar professores-leitores

competentes. Nesse aspecto, frente ao quadro apresentado, a UNISC, preocupada com o desenvolvimento regional, vem realizando ações de pesquisa e extensão que interfiram no quadro visto.

Atualmente, a Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão está atuando junto a alguns municípios. Destacamos a preocupação de Sobradinho, município com 15 mil habitantes, localizado a 80 quilômetros de Santa Cruz do Sul que vem desenvolvendo ações de promoção de leitura em suas escolas daquele município. Durante o mês de maio foi realizada uma análise dos livros disponíveis nas escolas. Em seguida, organizamos uma lista de 400 títulos de poesia, narrativa visual e narrativas verbais para serem adquiridos e distribuídos em caixas volantes que atenderiam aos alunos. Agora, durante o mês de julho, realizamos um curso de 20 horas-aula com os professores de 1ª a 3ª série a fim de oportunizar o contato e a reflexão dos mesmos sobre os 800 – foram comprados dois exemplares de cada título - livros que estarão circulando nas escolas a partir de agosto.

Outro exemplo, é o do Curso de Pedagogia, que implantou no currículo a disciplina de Literatura Infantil, para oportunizar aos alunos o conhecimento de material de qualidade e instrumentalizá-los na seleção de textos de cunho emancipatório para seus alunos. Acima de tudo, busca-se professores que possam, de fato, atuarem como mediadores e, consequentemente, promotores de leitura.

Esperamos que os professores que trabalham com crianças e adolescente conheçam a literatura que se destina a esse público. Além disso, esperamos que as bibliotecas escolares tenham seu acervo renovado e que os livros velhos e ensebados sejam substituídos. Textos de qualidade e professores qualificados podem alterar o quadro de não leitura predominante nos rincões do País, transformando a realidade existente.

Notas:

[1] DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In.: O grande *massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 21

[2] De acordo com Paulo e Lisana Bertussi, em livro de *Contos infantis gaúchos*, a Cinderela além de realizar as atividades da cozinha, tinha, por determinação da madrasta, que ajudar a limpar as tripas e o bucho das vacas que eram mortas na fazenda do pai. No baile em que a Cinderela conhece o Príncipe, ela chega na copa, território essencialmente masculino nos bailes de campanha, e manda vir um guaraná.

[3] DARNTON, Robert. Op. cit. p. 26.

[4] NUNES, Lygia Bojunga. *Livro*: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990, p. 7

[5] Escarpit, Robert. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Oikos-tau, 1971.p. 72-80.

[6] CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In.: ARIÈS, P.; DUBY, G. (Dir.) *História da vida privada*. v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.p 137

[7] PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 121.

[8] Conforme Bamberger (1987, 33-5), há cinco idades ou fases de leitura: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (2 a 5/6 anos), idade do conto de fadas (5 a 8/9 anos), idade das "histórias ambientais" ou da leitura "fatual" (9 a 12 anos), idade da história de aventuras (12 a 14/15 anos), os anos de maturidade (14 a 17 ano).

[9] PENNAC, Daniel. Op. cit. p. 119.

[10] BAMBERGER, op. cit. p. 36.

Referências bibliográficas:

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In.: ARIÈS, P.; DUBY, G. (Dir.) *História da vida privada*. v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987
BERTUSSI, Lisana; BERTUSSI, Paulo. *As estórias de seu Arquimino*: contos infantis gaúchos. Caxias do Sul: EDUCS, 199o
DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In.: O grande *massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
ESCARPIT, Robert. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Oikos-tau, 1971.
NUNES, Lygia Bojunga. *Livro*: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990
PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ANEXO:

Nome:
Idade:
Formação:
Profissão:
Há quantos anos trabalha no magistério?
Séries em que atua?
Endereço:
Moras próximo a que grande centro? Km?
Há jornal do seu município? Qual?
Há banca, livraria?
Há biblioteca pública, escolar? Freqüentas?
Que tipo de material o local oferece?
Em que época da tua vida tu tiveste o primeiro encontro com a literatura? Como foi?

Quem propiciava?
Onde e como acontecia?
Papel da escola (1º e 2º grau e faculdade) na tua formação como leitor?

Atualmente:
Tu lês?
O quê?
Quando?
Onde?
Com que freqüência?
És um leitor realista, romântico, religioso, informativo?

Tens material escrito em casa? Que tipo?

Livro que leste e foi mais significativo para a tua vida?

O que é leitura?

I Seminário Sobre Letramento E Alfabetização

Antônio Augusto G. Batista
Centro de Estudos de Alfabetização e Leitura - CEALE - UFMG

A condição letrada é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Organiza-se em torno de um conjunto de gestos e comportamentos diversificados, de competências e habilidades heterogêneas, de objetos histórica e socialmente diferenciados; é construída por meio de um conjunto de práticas e de uma rede de instituições, agentes e materiais; seria a base de divisões no interior da sociedade e um dos fatores que poderiam transformá-la.

É preciso discutir, integrar e articular os resultados de pesquisas e estudos sobre essas diferentes dimensões da condição letrada. Dar um passo nessa direção será o objetivo principal desse seminário, cujos trabalhos procurarão discutir, sob diferentes perspectivas teóricas, as condições do letramento, os processos cognitivos escolares e sociais mais amplos que o constroem, seus efeitos na vida dos indivíduos e na sociedade.

Comunicações:

Intersubjetividade, interdiscursividade e entrevista qualitativa
Sérgio Roberto Costa

Leitura na narrativa de meninos das classes populares
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Leitura e escrita de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar
Ana Paula de Oliveira Guedes

Daquilo que os olhos lêem e o coração não sente
algumas reflexões sobre as práticas de leitura e escrita na escola
Cristina Maria do Amaral Marques

As múltiplas faces do ler-escrever na escola
Maria de Fátima Almeida

Leitura escolar no Brasil: um retrato da região Sul-Sudeste
M. H. Y. Zappone

Leitura: Crenças e Práticas de uma Professora-alfabetizadora
Mauro Mendes da Silva e Maria Inês P. Cox

Shakespeare suburbano:
o centro do cânone na periferia
Míria Gomes de Oliveira

O desenho como um recurso pedagógico em questão
Lílian Miranda Bastos Pacheco e Décio Pacheco

Se Maomé não vai a montanha a montanha vai até Maomé
Givaldo Tenório

Letramento e alfabetização: algumas colocações para reflexão
Filomena Elaine P. Assolini

Letramento e alfabetização: a criança, a interação com textos e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual
Vivian Edite Steyer

Escritas e sujeitos: histórias de interconstituição
César Donizetti Pereira Leite

Condicionantes sócio-culturais na produção do texto infantil
Silvia M. Gasparian Colello

Episódios da constituição da textualidade na escrita infantil
Gladys Rocha

Heterogeneidade lingüística e escrita de alfabetizandos
Criseida Lima, Cader Assad, Andreza Leria e Maria Inês Cox

Estratégias discursivas em textos de cartinhas de alunos das séries iniciais
Jonê Carla Baião

Mudança de paradigmas: construindo um novo olhar sobre a alfabetização
Leisa Maria da Silva e Marcos Gustavo Richter

Nem hábito, nem gosto, nem prazer
Dagoberto Buim Arena

Letramento ou leiturização? O Sócio-Interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia
Luiz Antonio Gomes Senna

Leitura enquanto prática cultural
Cibele Martins dos Santos

Novos Paradigmas: Hipercomplexidade e Autopoiese - Algumas Considerações Para a Defesa da Alfabetização, Leitura e Escrita
Anchyses Jobim Lopes

A leitura vivida na dimensão do ensino
Ivany Souza Ávila

"Até gosto, mas não leio": a leitura no cotidiano pessoal e profissional de professoras das séries iniciais do ensino fundamental
Luciane Manera Magalhães

No Sítio do Picapau Amarelo, boneca de pano é gente...
Karina Klinke

Os clássicos infantis e seus revisitamentos nas produções contemporâneas: possibilidades de leitura
Sueli de Souza Cagneti

Círculos de leitura: uma via para o letramento
Taiza Mara Rauen de Moraes

Dificuldades de Aprendizagem: um desafio no cotidiano escolar
Susana Soares Tozetto

Perfil do professor alfabetizador no curso de pedagogia - magistério das séries iniciais da UFMT
Vilma Espírito Santo de Almeida

A interdisciplinaridade: um processo cognitivo com ensino globalizado
Bárbara Jo Kroeker e Margaret Ruth Alford

Aulas de leitura: formação ou ilusão?
Cristiane Marinho da Costa

As dificuldades fonético-fonológicas presentes no processo de alfabetização
Regina Celi Mendes Pereira

A internalização da linguagem escrita
Cláudia Maria Mendes Gontijo

Identidade e alteridade em programa de extensão para alfabetização e letramento de classes populares
Carlos Tavares e Marcelo Alves

Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes
Gilvania Francisca Alves e Telma Ferraz Leal

Desempenho de alfabetizandos na leitura de textos narrativos e informativos
Maria de Fátima Franco

De Cinderela a Nikita: versões de um mesmo conto
Ana Paula G. Leitão e Rita de Cássia Barcellos

Conhecimento Prévio e Leitura de Textos sobre a AIDS
Luiz Prazeres

Letramento versus ensino de língua: uma ruptura perversa
Maria Aparecida Rossi

Leituras na escola: o fim do mistério?
Gisele Silva da Costa Cardozo

Produção de textos na escola: aprendendo a ensinar
Carla Andréa Brande

Foto de **Ângelo José da Silva**

INTERSUBJETIVIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E ENTREVISTA QUALITATIVA

Sérgio Roberto Costa (Ufjf)

1 Introdução

Em pesquisa anterior[1], quando de nosso trabalho de doutorado na PUC/SP, já fizéramos gravações em vídeo de eventos de letramento em primeiras séries do curso fundamental. Foi uma boa experiência, Contudo, agora, embora numa mesma perspectiva socio-histórica vygotskiana e bakhtiniana, o objetivo da pesquisa fosse outro e o gênero escolhido também o fosse - fazer entrevistas qualitativas com crianças e adolescentes para conhecer-lhes as práticas e vivências de leitura e escrita presentes no cotidiano deles[2] - uma questão chave nos perturbava. Até que ponto poderíamos respeitar o outro, isto é, os sujeitos escolhidos, e nós, como pesquisador, – também sujeito – fôssemos um outro par mais desenvolvido da díade que não pecasse por impor perguntas, mas que deixasse a conversa fluir dialogicamente.

Confessamos nossa angústia. Porém o trabalho de campo tinha que começar. Contatamos os pais das crianças e (pré)adolescentes (duas meninas na faixa de 9/10 anos e dois meninos na de 12/13 anos). Preenchemos fichas, acompanhado de Paola (bolsista da pesquisa); marcamos datas. Paola organizou o cenário, preparou os instrumentos técnicos: câmera de vídeo, gravador, mesas, cadeiras, etc. E a primeira entrevista começou, travada no início; contudo as meninas eram "soltas" e nosso diálogo saiu fácil. Com os meninos, a segunda entrevista, a conversa foi menos espontânea, mas conseguimos ir até o fim. Surpresas agradáveis para o pesquisador: além das práticas escolares tradicionais de leitura e escrita, o cotidiano das entrevistadas, principalmente, estava cheio de práticas de leitura e escrita: eram livros, revistas, jornais, textos bíblicos lidos; eram cartas, cartões, peças de teatro, paródias de músicas escritos e "brincares" de escolinha envolvendo leitura e escrita. Os meninos preferiam andar de bicicleta e jogar bola no tempo livre, contudo, apesar de o pai guardar livros e revistas colecionados, a sete chaves, no guarda-roupa, a leitura acontecia, mesmo que fosse para os trabalhos solicitados pela escola. Além disso, consultavam catálogo telefônico, ouviam histórias para dormir, às vezes escreviam cartas ou cartões, etc.

Apesar de essas práticas estarem presentes nas entrevistas, quando as lemos, inicialmente, ficamos, de certa maneira, decepcionados como pesquisador. Os turnos, simetricamente distribuídos no papel, nos colocaram em conflito. Parecia que tínhamos conduzido as entrevistas como par mais experiente; parecia que fizéramos uma entrevista numa linha mais tradicional, com perguntas adrede preparadas, o que nos deixou muito preocupado. Aí relemos (uma, duas, três vezes...) as entrevistas transcritas. Começamos, então, a observar que não tinha sido bem assim. É verdade que, às vezes, dirigimos os entrevistados para onde queríamos: verificar as práticas de leitura e escrita desses jovens (não seria esse o objetivo maior da pesquisa?) no seu cotidiano. Entretanto podemos dizer que as entrevistas foram qualitativas, pois, apesar de nossa preocupação, essas desarmonias ou desencontros, que ocorreram principalmente na segunda entrevista, fazem parte do processo, na relação intersubjetiva dos sujeitos em interação verbal e social, construindo o conhecimento, evidenciado no "gênero entrevista" e, ao mesmo tempo, se constituindo como cidadão interdiscursivamente, usando certas capacidades dominantes de linguagem (narrando, relatando, argumentando, descrevendo ações) ao "falar" sobre suas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita nas diversas esferas institucionais em que vivem.

Este nosso trabalho, portanto, pressupõe que a gênese da construção/apropriação do conhecimento é partilhada e se dá colaborativamente na interação verbal e social (enfoque socio-histórico), isto é, se realiza como " processo ativo" dos interlocutores – locutor e destinatário – na "monologização" do discurso (Bakhtin, 1929) – monogerado ou poligerado –, em que o sujeito se constrói e se constitui pela e na linguagem.

Nesse enfoque, interpretamos "interação verbal/social" como intersubjetividade/ interdiscursividade, ou seja, no plano das interações se processa e se constitui o desenvolvimento do conhecimento, cujo processo está intimamente relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional. Esse processo, empiricamente harmônico ou não, que tem sua origem no "social" e que é determinado pelo "socio-histórico", se faz mediado, principalmente pela linguagem (mediação semiótica) em cujo bojo se dá a internalização/interiorização (individual) do conhecimento – histórica, social e culturalmente produzido (Vygotsky, 1930). Ou, segundo Bakhtin (1929), pela alteridade, o sujeito "imerge" num território povoado pelo outro e, dialogicamente, se torna sujeito pelo outro e pela palavra, num processo, essencialmente, socio-ideológico. Esta perspectiva discursiva dialógica (de processos interpessoais/interdiscursivos), que

redimensiona a anterior, abre outras portas para se interpretar ou outros modos de se ver a constituição intersubjetiva do sujeito nas interações concretas emergentes em situações de produção (enunciações) específicas, no caso o "gênero entrevista qualitativa".

2 Socioconstrutivismo, Intersubjetividade e Interdiscursividade

2.1 Alguns pressupostos

Ao contrário de uma concepção teórica psicológica em que se entende a natureza da cognição como construída individualmente com reflexos no funcionamento social, estamos assumindo, como já dissemos, uma perspectiva em que a gênese da cognição está no social, o que significa dizer que o processo de conhecimento como produção simbólica e material se dá na interação. Na dinâmica interativa o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento e, portanto, institui-se na relação com outro(s), intersubjetivamente e interdiscursivamente, isto é, a elaboração cognitiva se processa socialmente na relação do sujeito com o outro. Nesse sentido é que Vygotsky (1930:75) afirma que todas as funções mentais têm origem social, ou seja, segundo a Lei da Dupla Formação, elas aparecem primeiro entre pessoas (interpsicológica/intermental) e depois no interior do sujeito (intrapsicológica/ intramental).

Esse plano interno, intra-subjetivo, não se caracteriza como um plano pré-existente ou cópia do plano externo, mas resulta da apropriação das formas de ação, a qual depende tanto de estratégias e conhecimento dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo. Nesse processo de internalização, a mediação pela palavra (signo por excelência) e as origens sociais do funcionamento mental são princípios explicativos do processo de elaboração histórica e cultural da consciência individual. A mediação pelo outro e pelo signo caracteriza, pois, a atividade cognitiva. Portanto, no sentido Vygotskiano, "origem social das funções psicológicas" significa que a atividade interativa é fundamental no desenvolvimento humano: é um princípio explicativo e não apenas uma circunstância. Assim, o clássico exemplo de Vygostsky (op.cit.:63-5) do "gesto de apontar" um objeto, feito pela criança, sintetiza a natureza simbólica e social da atividade humana. Pode-se dizer com Rivière (1985) que se trata, então, da individuação de alguém que é essencialmente social, produto da interação com o outro.

Wertsch, na introdução a Vygotsky (1930d/1987), interpreta bem essa dupla formação:

> *"Um ponto importante a destacar das idéias de Vygotsky sobre as origens sociais da cognição é que ele usa a noção de internalização justamente nesse sentido. Ele não afirma simplesmente que a interação social conduz ao desenvolvimento das habilidades da criança em resolver problemas, em lembrar-se, etc.; ao contrário, os muitos instrumentos (especialmente a linguagem) usados na interação social são apropriados pela criança individualmente e internalizados. Assim, Vygotsky está estabelecendo que existe um pressuposto muito forte entre internalização e as origens sociais da cognição."* (Tradução nossa)

Por essas idéias, pode-se dizer que, entre os principais mecanismos que "interferem" no desenvolvimento das funções psicológicas, está a internalização, um processo primordial pelo qual o funcionamento no plano intersubjetivo permite construir o funcionamento individual. Em outras palavras, esse processo permite uma função interpsicológica tornar-se intrapsicológica, isto é, uma atividade social externa transforma-se numa atividade individual interna. E, portanto, o plano intersubjetivo não é o plano "do outro", mas o da "relação do sujeito com o outro".

Também na linha da interpretação das relações/interações sociais como intersubjetividade e interdiscursividade, está a Teoria da Enunciação de Bakhtin – uma teoria socio-ideológica que enfatiza o caráter dialógico-enunciativo da linguagem. Como fenômeno sociológico, significa que a situação social determina a enunciação individual, portanto, um produto da interação social; como ideológico, implica que a mediação é semiótica e, como todo signo é ideológico, mutável e plurivalente, a enunciação e, por decorrência, o enunciado, são sempre dialógicos, polissêmicos, plurilingüísticos/polifônicos (vozes).

Nesse terreno interindividual, o diálogo tem primazia. Não o diálogo imediato, face a face, cujas relações se reduzem às trocas dos turnos. Mas o diálogo que sustenta/constitui a interação verbal – categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin. É na interação verbal que está o centro organizador e formador da atividade mental do sujeito, e não no seu interior. O processo é social. Portanto, não existe atividade mental sem expressão semiótica, que cria tanto o conteúdo a exprimir quanto sua objetivação externa (enunciação). Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental (conteúdo a exprimir). Como, então, "a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados" (Bakhtin/ Volichinov: *op.cit*.:113), "discurso" seria a linguagem em funcionamento numa situação específica, uma prática social contextualizada.

Nesse sentido, toda enunciação é um diálogo, um processo de comunicação interdiscursivo ininterrupto e, portanto, o conceito de dialogia é mais abrangente, isto é,

passa a ser um princípio explicativo, epistemológico: diálogo não é apenas "um conjunto de turnos alternados simétrica/assimetricamente", mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo socio-históricos. Para Bakhtin, então, o processo de interação social e construção do conhecimento sempre pressupõe o outro, a palavra do outro - "palavras alheias > palavras próprias alheias > e palavras próprias".

O movimento interindividual complexo "palavras alheias > palavras próprias alheias > palavras próprias" constitui a dialogia internalizada, ou seja, a internalização do discurso de outrem: a origem das vozes e palavras dos outros vai se apagando, tornando-as anônimas à medida que são incorporadas/apropriadas, num processo chamado monologização da consciência. Em outras palavras, a internalização do discurso alheio se dá na apreensão das palavras do outro e na transformação delas em "minhas/próprias", isto é, as palavras ou vozes (polifonia/polissemia) dos outros desaparecem e se reelaboram, tornando-se "minhas/ individuais", não "para si", no sentido vygotskiano, mas "para o outro".

Portanto, esse processo de monologização é "enunciativo-discursivo", garantindo a possibilidade de ser "replicado", mesmo quando seu efeito composicional implica aparência de autonomia, controle, monologia e monovocalismo (Rojo:1995c:7), numa ilusão de apagamento de vozes. Ele reflete uma mundança no conceito de internalização na relação sujeito/linguagem, entendendo-se que o discurso interior é tão social quanto sua expressão verbal (exterior), com implicações no processo de interlocução, em que as relações entre interlocutores (locutor/alocutário; enunciador(es)) e audiência (a intersubjetidade e a interdiscursividade (não são tão transparentes e claras e as interações não são tão harmônicas assim, como podem parecer (Smolka, 1995; Smolka, Goes & Pino, 1995).

Em síntese, podemos dizer que a natureza semiótica (mediação semiótica) vygotskiana e a natureza dialógica (mediação socio-ideológica) bakhtiniana do desenvolvimento das atividades/ações humanas e da constituição do sujeito poderão apontar um caminho para uma "releitura" de "intersubjetividade" e "interdiscursividade" e, conseqüentemente, uma reinterpretação dos "conflitos" das relações/interações sociais com reflexos na metodologia de análise das entrevistas qualitatitvas que estamos analisando.

2.2 Intersubjetividade, interdiscursividade e entrevista qualitativa

Na literatura lingüística, vários trabalhos lêem a consolidação de atividades discursivas (gêneros diversos) como práticas sociais e interativas, que se dão, complexamente, no plano da intersubjetividade e da interdiscursividade, sob vários enfoques. Nessas leituras, a desarmonia, os desacertos, as rupturas ou os descompassos das relações/interações sociais na construção do conhecimento e na constituição do sujeito são sempre evidenciados. Contudo, o que seria tudo isto senão a própria intersubjetividade/interdiscursividade em cujo plano as interações constituem o conhecimento e o sujeito, mediadas pela linguagem, isto é, um processo de interlocução nem sempre transparente, harmônico, claro, colaborativo.

Assim, portanto, repensar esse processo numa perspectiva interacionista vygotskiana não seria falar

> *"apenas numa 'subjetividade constituidora' (no sentido piagetiano), mas se falaria também e sobretudo numa instersubjetividade constitutiva, pois a relação entre indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico."*

Partindo, pois, do pressuposto de que a construção do conhecimento tem origem socio-histórico-cultural no movimento das formações e transformações discursivas, em que intersubjetividade e interdiscursividade se interpenetram e se complementam na relação criança/adolescente e esferas institucionais, as condições de interação social e de situações de construção do conhecimento são socialmente mediadas e constituídas, e também constitutivas do conhecimento no jogo das representações sociais.

Nesse "jogo" as crianças desenvolvem e usam vários modos e recursos para interpretar e fazer sentido de suas vivências de escrita e leitura nas várias esferas sociais (família, escola, igreja, mídia, etc.) e o que elas percebem como relevante ou significativo nem sempre é a mesma coisa, pois possuem indicadores diferentes; seus recortes dependem de suas experiências e história de vida e suas interpretações dependem do contexto das situações, das funções e usos dos instrumentos culturais com o quais convivem.

Essas diferenças estão ligadas a constantes mudanças e incessante elaboração dos sistemas simbólicos que provocam uma contínua reestruturação da atividade mental humana no processo histórico, "fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social" (Smolka, op. cit.:56).

A questão das diferenças (conflitos, desacertos, harmonia/desarmonia) desse processo foi retomada por Smolka, Góes & Pino (1995), quando aprofundam a discussão da intersubjetividade. Partindo do pressuposto de que a elaboração conceitual determina e é determinada por opções metodológicas, eles fazem uma releitura de intersubjetividade – a sua natureza não só harmônica, mas também desarmônica –, criticando as limitações em que ela tem sido analisada. Segundo os autores,

> *"... intersubjetividade tem sido analisada (pelas diversas correntes) como implicando exemplos comunicativos, envolvendo relações diádicas face-a-face, e tem se restringido ao desenvolvimento cognitivo." (op.cit.:173)*

Para a releitura que fizeram , em que a consciência individual emerge e se transforma dentro da dramática tessitura das relações sociais (*op.cit*.:180), basearam-se na "dramaticidade social desarmônica", em que se dá a formação do sujeito, presente nas teorias de Vygotsky, Bakthin e Wallon. (*id*.: 180-1). Na teoria de Vygostsky, o entendimento da formação do sujeito está "no DRAMA que se instala entre as pessoas" (*id.ibid*.:180) - (grifo nosso). Em Bakhtin (1929), na sua afirmação de que no terreno interindividual enfrentam-se os valores sociais contraditórios e aparecem os signos. Em outras palavras, é na interação verbal, cujo caráter dialógico é primordial, que deve estar o entendimento dos processos mentais e sociais humanos, "... pois nosso próprio pensamento /.../ nasce e forma-se em INTERAÇÃO e LUTA com o pensamento alheio /.../" (Bakhtin, 1953:317). E acrescentaríamos:

> *"Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo torna-se a ARENA onde se desenvolve a luta de classes."* (Bakhtin, 1929:46 - grifo nosso.)

E, finalmente na teoria de Wallon (1975, 1979 – apud Smolka, Góes & Pino, 1995:180), na formação da identidade da criança na relação diádica mãe/criança. Segundo ele, nesse jogo entre os pares, um "interjogo" não necessariamente harmonioso, a formação do EU (criança) envolve afirmação de uma identidade e diferenciação do outro dessa identidade. Isto é, ao tentar imitar o modelo, a criança distingue-se dele, do **outro**. Mas é nos movimentos desse outro (a mãe), de quem a criança precisa desde cedo para suas satisfações, que tomam forma as primeiras atitudes infantis.

Nesse sentido, eles concluem:

> *"A polissemia do signo, a polifonia das vozes, e os conflitos e encontros do EU-outro, constituem o drama dos relacionamentos humanos."* (op.cit.:183)

Para criticar, então, a tendência geral de se analisar a natureza da constituição do processo de intersubjetividade, numa visão polar – que neutraliza seu caráter dialético –, como movimentos que vão do caos à clareza, do desentendimento ao entendimento partilhado, do irregular ao regular, como se a concretização harmoniosa do último pólo, de fato, caracterizasse a natureza do processo, eles discutem, primeiro, a constituição do sujeito (o plano intra), segundo princípios sociogenéticos discutidos por Valsiner (1992, 1994) e, depois, inter-relaciona-a com a releitura do conceito de intersubjetividade (o plano inter), uma questão persistente em vários autores, que tentam conceitualizar os processos comunicativo e interativo em ligação com a noção de intersubjetividade (Rommetveit, 1979, 1985; Wertsch, 1985a, 1989; Trevarten e Logotheti, 1987; Tudge, 1992; Rogoff, 1990).

Baseados em Valsiner (1992), os autores (*op.cit.*:165-8) apresentam três modelos sociogenéticos de relação entre a realidade individual e social apontados por ele e sugeridos como explicativos da constituição do sujeito: o da aprendizagem harmônica social, o do fusionismo e o do contágio social. Apontando problemas nos modelos, questionam vários aspectos deles, como a metáfora do contágio social e os mecanismos de imunização. Será que esses mecanismos, como experiências passadas, não foram sócio-construídos? Será que o papel social da interação pode ser reduzido a "sugestão" (modelo a) ou a "contaminação" (modelo c)?

Questionam também a proposta co-construtivista de Valsiner (1994), como núcleo teórico do desenvolvimento do sujeito na relação entre a criança e os "outros sociais", por apresentar uma visão epistêmica e psicológica do sujeito, uma idéia de que há separação entre os mundos individual e social, como se houvesse uma cultura coletiva e uma pessoal (fenômenos paralelos). E além disso, questionam a interpretação do autor de que as diferenças, as iregularidades/quebras dos padrões de comportamento e oposições nas relações sociais devem ser explicadas como movimento de diferenciação genética e de formas caóticas/fluidas que se tornam claras depois.

Quanto à contribuição dos autores citados acima, que focalizam os processos comunicativo e interativo inter-relacionados com intersubjetividade, podemos dizer, segundo Smolka, Góes & Pino (op.cit.), que:

a) para Rommetveit (*op.cit.*), numa leitura pragmática, como a linguagem é um fenômeno totalmente e genuinamente social, os interlocutores chegam ao "estado de intersubjetividade" – um movimento comunicativo, principalmente, diádico – na "interação verbal", quando têm um mesmo foco

de atenção, ou o mesmo tópico ou objeto de conversa. E, ainda, que a "interação verbal" possui alguns traços importantes que a determinam: caráter pluralístico do mundo social, fragmentariamente conhecido e parcialmente partilhado, onde a linguagem comum é vaga, ambígua e imperfeita, o que a torna um meio de comunicação flexível e versátil, passível de interpretação e negociação e onde cada interlocutor é um "habitante" de múltiplos mundos por causa da realidade que é complexa e multifacetada. Portanto, a comunicação é que estabelece o "estado de intersubjetividade" e esta é condição e característica da verdadeira comunicação;

b) para Wertsch (*op.cit.*), a intersubjetividade adquire traços de "capacidade humana emergente" e, numa releitura de ZDP de Vygotsky, funde o "interpsicológico" deste autor com o "estado de intersubjetividade" de Rommetveit, estabelecendo não estados, mas "níveis de intersubjetividade";
c) para Trevarten & Logotheti (*op.cit.*), numa leitura inatista, intersubjetividade é uma propriedade específica da espécie humana;
d) para Tudge (*op.cit.*), é "objeto" ou "resultado" de uma atividade ou trabalho cognitivo;
e) e para Rogoff (*op.cit.*), uma condição presumida ou pré-existente da comunicação.

Smolka, Góes & Pino chegam, então, à conclusão de que há uma circularidade conceitual de intersubjetividade nas opiniões desses pesquisadores, pois uns a lêem como "pré-condição" e outros, como "evento" de comunicação e interação e de que, contudo, há uma convergência de pontos de vista sobre a sua natureza harmônica. Mas perguntam: será que intersubjetividade é sempre harmônica? A harmonia lhe seria "essência"? E se de outro lado, como Valsiner (1994), Elbers, Maier, Hockstra, & Hougsteden (1992) argumentam, respectivamente, que pode haver não participação ativa e descompassos, irregularidades, desentendimentos, conflitos no processo, como interpretar essas desarmonias: como "disfunção intersubjetiva" ou "função" que não é intersubjetiva, ou ainda como "parte" de uma função intersubjetiva?

A partir dessa discussão toda, os autores sugerem que a concepção harmonia/ desarmonia deve-se ligar a aspectos metodológicos e que a dificuldade estaria em como assinalar os processos desarmoniosos na natureza constitutiva do processo de intersubjetividade, tomado como um princípio amplo. A partir daí, eles fazem uma análise empírica de um episódio de sala de aula, em que quatro crianças de quatro anos se preparam para um jogo de memória, num processo interativo poligestionado, e não diádico, quando um quinto participante (Fábio) entra em cena, quebrando a simetria do conjunto anterior em "estado de intersubjetividade", segundo as características

apontadas por Rommetveit (*op.cit.*). A "quebra" estaria no fato de Fábio chamar 11 vezes Fernando, como a solicitar-lhe permissão para jogar com o cachorro (carta) dele. Fábio continua insistindo, tocando o braço de Fernando e até o chama de Fernanda, ironicamente, mas no final, Fernando simplesmente diz "NÃO" ao pedido de Fábio ("Deixa eu jogar com seu cachorro!").

Analisando a dinâmica interativa do episódio e a constituição dos sujeitos, elas apontam para um tipo de "relação intersubjetiva" que foge ao sentido de "estado" visto, anteriormente, que se caraterizava por certas condições específicas. Neste caso, não há sintonia, reciprocidade, foco partilhado, conversa mantida ou negociação, embora tivesse havido um pequeno e fugaz momento de comunicação. Além disso, há um outro aspecto a ser considerado: a relação de poder entre os participantes. Fernando é o líder e controla a situação, distribuindo cartas, dando ordens e ditando regras. É a ele que Fábio se dirige. Não há, como à primeira vista parece haver, uma relação simétrica entre as quatro crianças: todas com quatro anos e num nível de competência "semelhante".

Neste ponto, os autores fazem, então, uma releitura das categorias de simetria e assimetria, incluindo outros critérios para a análise da dinâmica interativa, pois existe uma relação implícita de poder que deixa transparecer a "dramática tessitura das relações sociais", em que nem sempre se pode encontrar a "simetria" ou a "harmonia" ideais ou desejadas. Para eles, o que se encontra, muitas vezes, é um processo simultâneo, ou mesmo "recíproco", mas não de "mutualidade" harmoniosa, pelo qual os sujeitos são constituídos em relação a algumas posições sociais definidas ou assumidas. "Recíproco" é usado aqui no sentido de ser "inversely/constitutively related", como o poder de um sujeito desautorizando/tirando o poder do outro. Nas palavras dos autores, há também um movimento dialético no processo:

> *"O processo de formação da consciência individual, ou constituição do sujeito, acontece não só "intersubjetivamente", mas também dialeticamente na função interpsicológica." (op.cit.*:178)

Assim, Fábio, como falante. chama o nome de Fernando e, neste ato, constitui-se a si mesmo e ao outro como protagonistas do evento. Como Fernando ouve Fábio, mas não responde, ele também constitui Fábio como um sujeito, reconhecendo-o enquanto o nega, não lhe respondendo, ou explicitando-lhe "curto e grosso" a resposta "NÃO". Segundo os autores:

> *"Através dos múltiplos chamados e da insistência de Fábio, assim como através do silêncio de Fernando, ausência de resposta e negação, é estabelecida uma relação*

(poder) assimétrica – cada ação mantém o "EU" enquanto constitui o outro." (id.ibid.)

Ou nas palavras de Rojo (1995:21 - no prelo), do ponto de vista teórico, teríamos uma análise ontogenética da constituição da linguagem e do indivíduo numa interpretação socio-histórica que busca "no próprio curso histórico do desenvolvimento, **as acumulações, as contradições e os conflitos – o trabalho do humano para construir um outro humano.**" (grifo nosso)

Essa análise sociogenética e cultural histórica da formação da mente, segundo princípios vygotskianos e bakhtinianos que estabelecem, respectivamente, a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humanos, usadas pelos autores para interpretar "os dois lados" da formação do sujeito, epistemologicamente, oferece uma "abrangência" muito maior de interpretação da dinâmica interativa da relação dos sujeitos na entrevista qualitativa, relatando/narrando suas atividades de oralidade, de leitura e escrita construídas partillhadamente na mediação com as esferas institucionais com que interagem.

3 Análise dos dados

Pelas idéias expostas até aqui, vamos entender LINGUAGEM como espaço de construção/constituição dos sujeitos: produto socio-histórico da interação verbal e, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento. Ela é, pois, simultaneamente, matéria-prima e elemento constituinte do pensamento individual. Isto significa que ela possui duas funções básicas indissolúveis: é constitutiva e constituidora dos sujeitos. Assim sendo, os sujeitos, ao se apropriarem da linguagem como expressão semiótica na interação verbal – de caráter fundamentalmente dialógico –, constituem-se como indivíduos e a constróem como enunciação.

Essa idéia de linguagem em movimento é-nos importante para o entendimento da "entrevista qualitativa" como um processo enunciativo-discursivo, em que discurso[3] é, simultaneamente, processo e produto da interação verbal e o enunciado sua unidade real, pois segundo Bakhtin/Volichínov (1929:113) **"a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados."** Assim "discurso" pode ser entendido como linguagem em funcionamento numa determinada situação, isto é, como prática social, historicamente produzida e contextualizada: um acontecimento enunciativo em determinadas condições de produção/enunciação (Foucault, 1987;

Orlandi, 1987 e 1993). E como para Bakhtin (id.ibid.) **"a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor"**, o discurso ou interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção. Portanto, entendendo linguagem como um fenômeno socio-ideológico (Bakhtin, *op.cit*.), podemos dizer com Fontana (1991:49) que *"sujeito e sentido são efeitos ideológicos constituídos* ***no*** *e* ***pelo*** *discurso"* que pode ser definido como *"o lugar de encontro do lingüistico com o ideológico"*.

Como estamos entendendo Entrevista Qualitativa segundo a concepção de **dialogia** de Bakhtin em que entrevistador e entrevistados constróem o todo do enunciado na *interação verbal* e, portanto, foge da forma genérica tradicional assimétrica em que o entrevistador, não sendo sujeito do processo, controla-o, tanto pelas perguntas adrede preparadas quanto pelo tempo de que dispõe, é importante, inicialmente, que caracterizemos o **quadro interativo** das duas entrevistas – gravadas em vídeo e áudio – que fizemos (em 05-05-98) com Paloma e Driely, meninas de 9-10 anos, e (em 12-05-98) com Lucas e Fábio, pré-adolescentes de 12-13 anos, numa sala de reuniões de pesquisa da UFJF.

Paloma e Driely são primas, moram no mesmo bairro, são bem descontraídas e conheciam o pesquisador há mais tempo, pois moramos (pesquisador) perto da casa de Paloma e o avô e o pai dela eram nossos mecânicos. Assim, nossa entrevista fluiu normalmente, numa dinâmica interativa sintonizada, ou seja, de foco partilhado, em que os turnos das entrevistadas se alternavam simetricamente e até se superpunham várias vezes. Isto acontecia tanto com os próprios turnos das entrevistadas, como com os do pesquisador, apesar da relação de poder entre os participantes não ser tão simétrica, uma vez que nós, como pesquisador, representávamos a instituição e estávamos na própria instituição, um lugar não freqüentado pelas entrevistadas.

Lucas e Fábio também moram no mesmo bairro que Paloma e Driely, mas não eram nossos conhecidos. Um clima mais “tenso”, então, predominou nesta entrevista, por causa da distância maior entre os participantes. Além disso, como nos foi relatado na entrevista, Fábio está morando na casa de Lucas há pouco tempo, como se fosse um irmão de criação, mas percebe-se, uma certa “submissão” de Fábio a Lucas. Na entrevista, aquele só fala quando a palavra lhe é dirigida. Aliás, enquanto na entrevista anterior Paloma e Driely falavam ao mesmo tempo (superposição e/ou sobreposição de

vozes) e seus turnos se distribuem mais simetricamente, com Fábio e Lucas o quadro da dinâmica interativa é bem outro. Tivemos que "dirigir" a entrevista quase que o tempo todo, pois tanto Lucas quanto Fábio só relatavam algo, quando lhes perguntávamos, e cada um por sua vez. Portanto, predomina um foco menos partilhado, assimétrico, desarmônico, em que fica bem clara a relação implícita de poder, tanto entre pesquisador e entrevistados, quanto entre os entrevistados, embora a entrevista seja mantida até o fim

O silêncio alternado de Fábio e Lucas, de certa maneira, caracteriza a falta de reciprocidade, de foco partilhado ou de negociação entre ambos, ou de uma "mutualidade" harmoniosa, embora Lucas não desautorize explicitamente Fábio, como o fez Fernando com Fábio no episódio a que nos referimos atrás, analisado por Smolka, Góes e Pino. No respeito a vez e voz do outro – silêncio alternado – se estabelece uma relação de poder assimétrica em que, segundo, os autores acima "*cada ação mantém o "EU" enquanto constitui o outro"*.

Para nós, então, fica bem clara a harmonia/desarmonia nesse processo intersubjetivo da construção das duas entrevistas, em que as relações de poder emergem, na primeira menos patente que na segunda. Contudo, *é nessa dramática tessitura das relações sociais que se instala entre os sujeitos*, ou seja, *na interação e luta com o pensamento alheio*, que tomam forma, dialeticamente, os movimentos enunciativo-discursivos pelos quais os sujeitos, partilhadamente, constróem e produzem seu discurso com eficiência e eficácia, externalizando, nas entrevistas, suas práticas de oralidade, escrita e leitura, construídas na dinâmica de suas relações com as diversas instituições ou esferas sociais com que interagem.

Em outras palavras, na interação com as diversas esferas sociais (Família, Escola, Igreja, Mídia...), essas crianças e adolescentes vão se constituindo como sujeitos, construindo seu conhecimento espontâneo e científico, vão se tornando letradas, num sociedade, como a nossa, em que a escrita tem tamanha importância como "tecnologia". As diversas práticas sociais de ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA, relatadas pelos entrevistados comprovam que, apesar, do processo nem sempre harmônico ou simétrico do quadro interativo da entrevista qualitativa realizada, a negociação foi mantida e os objetivos alcançados.

Assim, por exemplo, na ORALIDADE, Paloma e Driely evidenciam a construção de conhecimentos espontâneos construídos, mediados por brincadeiras e jogos na esfera familiar, em que descrevem ações ou dão instruções:

/.../

S: E quando, quando pôr exemplo chega alguma menina ou coleguinha de vocês, eles não sabem uma brincadeira...
D: A gente ensina
S: Vocês ensinam?
D: Ahan

/.../
P: Vôlei
Amarelinha
Três cortes
S: Quê que é isso?
P: Três cortes...
S: Três cortes, como é que é isso?
D: É assim, vai, faz uma roda, aí vai jogando, aí fala assim 1,2, na hora que chegar no 3 a pessoa
P: aí a gente tem que fechar a mão e...
D: .... é mais não dói não, aí se pegar na pessoa, se a pessoa agarrar, aquela pessoa que tampou sai, se a pessoa não agarrar, bater nela e cair no chão, aquela pessoa sai...
/.../

P/D – É, tem até pique alturinha.
D – Nessa nossa vida...
P – Tem pique alturinha.
D – Nessa nossa vida...
S – Pique o quê?
P – Alturinha. Pique alturinha.
S – O que que é isso?
P - Aí eles não podem. A gente tem que ficar na altura e o que tiver pegando tem que ficar no baixo.
D – Aí por exemplo, ele sai correndo atrás da gente, aí ele pega, ele pega a gente, aí aquela pessoa tem que encostar a mão num lugar pra ir sair pegando.
P – É tipo assim, tipo assim, encosta a mão ali, naquela pasta preta ali, assim e volta aqui e tem que pegar todo mundo e aí vocês tem que subir aqui.
D – Só uma pessoa.
P – É só uma pessoa. Aí tem que subir na alturinha.
D – É.
/.../

É desse modo que Paloma e Driely, na esfera social familiar, aprendem e ensinam no movimento enunciativo do discurso espontâneo, interagindo com os colegas de infância. O discurso internalizado é externalizado para o "outro", que aprende os diversos tipos de piques e outras brincadeiras.

Quanto às práticas sociais de LEITURA e ESCRITA[4] presentes nas duas entrevistas, vamos destacar alguns exemplos relevantes, procurando relacioná-las com as instituições (esferas) sociais com que os entrevistados interagem. Procuraremos agrupá-las de acordo com algumas categorias: **letramento, gêneros discursivos, capacidades de linguagem dominantes...**

Por **letramento** entendemos as diversas práticas sociais escritas ou oralizadas envolvendo a escrita enquanto sistema simbólico ou enquanto tecnologia (Scribner & Cole, 1981), um termo, hoje, mais amplo que alfabetização, usado no sentido tradicional, pelo qual as pessoas são tachadas de letradas ou não (alfabetas ou analfabetas), por saberem ou não ler e escrever (dominam ou não o código alfabético), em função de terem ou não frequentado uma escola. Porém a escola , apesar de ser a principal agência de letramento na nossa sociedade, não é a única. As pessoas também

se “letram” na interação com outras instituições: a igreja, a mídia, a família, etc. Dessa maneira, assim como a escola transpõe certas práticas culturais de escrita (gêneros discursivos diversos) de diversas instituições sociais para dentro de seu muros, assim também certas práticas de letramento escolar ou de teatro, etc. são transpostas para as brincadeiras realizadas em casa por crianças e adolescentes. Nesse processo crianças e jovens vão sendo letradas, em contato com portadores de textos diversos (revistas jornais, livros...) e desenvolvendo certas capacidades de linguagem (relatar, narrar, argumentar...), conforme o gênero discursivo (cartas, paródias, entrevista, pesquisa, peças de teatro, contagem oral ou escrita de histórias, classificados de jornal ...) que estão usando na elaboração de seus enunciados para a construção do conhecimento nas diversas instituições em que vivem e com que convivem e interagem.

Essas práticas sociais envolvendo escrita e leitura, conforme fragmentos exemplificativos abaixo, vêm demonstrar que, apesar da aparente ou latente desarmonia ou conflitos da dinâmica interativa das entrevistas, nossa proposta de verificar **o quê**, **por quê**, **quando** e **onde** crianças e adolescentes lêem ou escrevem foi alcançada, mediada pelo que categorizamos como gênero “entrevista qualitativa”.

Assim, por exemplo:

(i) na **esfera escolar**, eles fazem pesquisas, entrevistas, redações, lêem e interpretam textos de livros didáticos e lêem livros indicados pela professora:

/.../
S: Que tipo de trabalho é esse que vocês fazem da escola em casa?
P: Tem muita pesquisa. Dever assim que passa para a prova. E, tipo assim, é semana passada teve do dia do trabalhador, aí a gente trouxe....,
/.../
P: Assim. A gente tem que fazer pesquisa com alguém, com três pessoas... é....
S: Chama de que?
P: De que pesquisa do trabalhador.
S: Sim, e é uma entrevista que vocês fazem com trabalhador
T: É
S: É, vocês escrevem as perguntas?
P: A gente é que cria.

L – Passa, a professora passa mais exercício de leitura.
S – Que tipo de leitura que é?
L – Por exemplo, interpretação de texto.
S – Mas isso é do livro didático que você tem ou são livros que, que ele marca para você ler?
L – Não, do livro didático, mesmo, _____.

/.../
S – Tem redação?
F – Tem.
S – Mas a redação é feita em casa ou na escola?
F – A professora tem vez que ela passa pra fazer em casa, tem vez que ela passa na escola.

Ou

(ii) na **esfera esfera familiar:**

(a) as entrevistadas (os meninos entrevistados preferem outras brincadeiras: jogar bola, andar de bicicleta) transpõem atividades escolares para seu cotidiano, como

brincar de aulinha ou escolinha, fazendo uma recriação cultural de uma prática própria da instituição escolar e seus vários gêneros discursivos (dever, ditado, histórias...):

D: A gente brinca de aulinha com nossos, com nossos primos pequenos que tá na 1ª série.
P: A gente.
S: Como é que é essa brincadeira de aulinha?
D: Ah, a gente dá dever pra eles, ditado...
P: A gente pega assim, nossas primas que tem 4, 5 anos assim...
S: Hum....
P: 6, 7 a gente pega e forma uma salinha, a gente pega uma mesinha e uma cadeirinha.
S: Hum?
P: Aí a gente vai e faz a mesa da gente, ela faz a mesa dela e eu faço a minha mesa, faço a cadeirinha dos meus alunos ela faz os dela, aí a gente dá um livro que a gente assim sabe....
D: Ganhou na 1ª série.
P: Ganhou na 1ª, aí a gente dá....
S: Hum.
P: Aí vai....
D: Passa o exercício deles
P: É, dá pra eles o exercício, a gente passa no quadro continha assim 3+3, aí eles fazem.... assim....
S: Hum....

Este fragmento revela a reconstituição cultural da instituição escolar na instituição familiar, desde a disposição física da "salinha" até as atividades propostas, que representam claramente as relações de poder do espaço escolar: a mesa do professor, as carteirinhas de "**meus** alunos", "**a gente dá dever pra eles, ditado, dá um livro, passa no quadro continha...**".

b) os entrevistados lêem vários tipos de portadores de texto: jornais, "tirinhas" e classificados, revistas diversas, livros de história, bíblia, catálogo telefônico...

Vejamos alguns fragmentos das entrevistas:

Fragmento 1:

S: O que, por exemplo? O quê que vocês lêem?
D: Eu leio bastante gibi
S: Gibi?
D: Ahan
P: Ela tem um livro grande, assim, sabe,
D: Cheio de historinha
P: Daquele cheio de história Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve.
D: Rosa Branca, Rosa Vermelha...
P: Aí a gente lê uma daquela, aí a gente acaba lendo o livro inteiro, né
D: Porque a gente gosta muito de ler
/.../

Fragmento 2

S – O que que você lê?
F – Ah, eu só leio historinha.
S – Historinha de quê?
F – Ah, em quadrinho.

/.../
F – É, tem de Mônica ou do Cascão.
/.../

L – Eu gosto mais de ler revista que fala sobre carro.
S – Sobre carro? Você tem revista lá, de carro?
L – Eu não tenho não, mas meu pai tem, quando eu peço, ele me empresta.
S – Seu pai tem bastante revista sobre carro?
L – Ele gosta.
S – Ele gosta disso. E aí você lê as revistas
L–Eu leio. _____.
S – E livros, outros livros?
L – Livros eu de vez em quando leio livros sobre o descobrimento do Brasil.....
S – Ah.
L – Sobre Portugal, descobrimentos.
S – Mas esses livros você tem na sua casa ....?
L – Não, esses livros todos é o meu pai que tem porque ele já coleciona já há muito tempo.
S – Ah, seu pai coleciona livros? Assim, que tipo de livros que ele coleciona?
L – Ah ele, ele coleciona livros, por exemplo, é sobre descobertas científicas, essas coisas.

/.../

Fragmento 3

S - Você lê jornal?
P- Ah, de vez em quando.
S - O que que você lê?... Você lê jornal também? (D)
D - De vez em quando, quando tem aqueles...
S - O que que tem, qual a parte _____?
D - Aqueles... quadrinhos que têm histórinhas, aí eu gosto daquela parte.
S - Ah, aquelas historinhas em quadrinhos que têm no jornal?
P - Eu também gosto daquilo.
S - E o que mais que vocês lêem em jornal?
D - Na pesquisa do trabalhador eu tive que procurar jornal do cla... do classificado pra pegar os empregos...
P - Eu também tive.
D - Pra colar numa folha.

Fragmento 4

P - O meu vô ele tem uma "bíblia".
S - Mas ele lê pra ele mesmo ou lê pra vocês?
P - Eu leio para mim, ela tem uma "bíblia" só pra ela, eu leio pra mim.
D - Eu também. Às vezes a gente lê pros nossos primos, mas eles acham muito chato.

Fragmento 5

S – Então, como é que é o catálogo? Catálogo telefônico?
F – Ah, tem um montão de telefone, né. Vários bairros.
S – Então, tem o nome das pessoas com o telefone, mas não tem um outra parte que tem por endereço?
L – Nunca vi não.
/.../

S – Você já olhou (folheou) um catálogo telefônico também?
L – Já.
S – Conhece direitinho como é que faz lá?
L – Ah, conheço mais ou menos.
S – Hum, mais ou menos por quê?
L – Não, se me der assim, tem alguns telefones que eu consigo achar, agora tem telefone, assim, mais difícil assim eu não acho não.

As práticas sociais de leitura presentes nos fragmentos que mostramos sintetizam bem o processo interativo que os sujeitos têm com diversos portadores de textos, próprios das diversas instituições/esferas culturais (família, escola, igreja, imprensa, produtores culturais..)

© os entrevistados **escrevem** cartas para familiares e amigos, cartões em épocas especiais (páscoa, aniversários, natal, etc.), letras de música (paródias), histórias, quadrinhas... Vejamos alguns fragmentos:

Fragmento 1

D: Eu tava ...peguei o caderno, eu tava até de férias, aí eu peguei e comecei a escrever uma estória , ui bem coloquei o nome dela
S: Você escreveu o quê? Uma história?
D:Ahan._____
P: Duas, duas páginas
D: Comecei a escrever.
S: Você inventou?
D: Ahan, eu invento.
S: É? /.../

Fragmento 2

P: A gente inventa, a gente tem dia que a gente faz teatro, né D ?
S: Teatro? Mas_____
P: A gente faz teatro, assim, a gente faz teatro assim pras pessoas falar, a gente chama os nossos
S: E vocês mesmos que escrevem os textos ?
D: É.
P: Ahan.
S: É ?
D: Às vezes não, às vezes a gente tira do livro.
S: Ah, vocês tiram idéia do livro, então ?
D: É, e tem dia que os nossos primos, eles dão idéia pra gente e dão um texto pra gente escrever pra eles apresentarem , aí a gente vai, escreve...

Fragmento 3

P: Eu já recebi uma carta, eu escrevi pra ela e ela me respondeu
S: Ah é? De onde?
P: Lá do Rio

Fragmento 4

P: Ah, escrevemos é ... pra... é...tipo esse ano eu tô fazendo uma carta é...assim pra minha mãe, do dia das mães
P: É só de "te amo", aí eu tô fazendo, só de "te amo"
S: É? Pra dar pra mãe?
P: É.
S: Ah, e você tá fazendo uma assim também?
D: Eu vou fazer também.
S: Mas com só "te amo" ou outras coisas?
D: Outras coisas.
S: Vai escrevendo?
P: Assim, versos
D: Poesias
S: Faz poesias pra ela?
D-: Ahan.

Fragmento 5

S - Inventar e fazer música do Natal?
P - É.
D - É, mas não deu certo, aí eu faço cartãozinho para minha mãe, pego folha de papel ofício, corto ela e dobro, faço cartãozinho de Natal.
P - Eu também faço.
S - Vocês fazem os cartões? Como faz?
P - Um coração, eu faço um coração, pego cartolina, faço um coração e escrevo um negócio lá...
S - Escreve um negócio lá?
D - "Feliz Natal, te amo, mãe".
S - E você entrega esses, vocês entregam esses cartões?
D/P – Entregamos.
S – Interessante, e é só na época de Natal que vocês fazem cartãozinho ou fazem também assim na Páscoa, sei lá?
P – Não, é na Páscoa, no Ano Novo...

Fragmento 6

S – Já? Quando é que você escreve cartas?
F – Ah?
S – Quando é que você escreve cartas?
F – Ah, só de vez em quando.
S – Para quem que você escreveu?
F – Ah, eu escrevi pra minha mãe quando eu tava na casa do meu pai.

/.../

Fragmento 7

S – E na, e você (Lucas), já escreveu carta para alguém?
L – Eu já escrevo assim, mais para minha mãe verdadeira, mesmo, porque ela não mora aqui no bairro não, ela mora lá no bairro (Jardim Blanco).
S – Ah.

Assim como a leitura, a escrita também tem para os entrevistados um valor funcional muito grande no seu dia a dia, opondo-se ao uso obrigatório e descontextualizado da escola. Contudo, esses descompassos, que se opõem à harmonia ideal ou desejada, se constituem a intersubjetividade em que o sujeitos constróem seu discurso e seu conhecimento dialeticamente.

4 Conclusão

Nesse processo harmônico/desarmônico enunciativo-discursivo das entrevistas qualitativas que analisamos, os sujeitos, ao relatarem, narrarem as práticas de uso da linguagem oral e escrita em diversas instituições, demonstram ter construído conhecimentos, desenvolvendo novas funções psicológicas, ao recriarem culturalmente,

em esferas sociais diversas, as atividades de oralidade, leitura e escrita como novas práticas sociais de letramento, se constituindo como cidadãos. Os instrumentos presentes na entrevista (gêneros discursivos diversos das várias esferas sociais e as capacidades de linguagem) seriam, portanto, produto do meio/contexto social e agente ativos da construção desses contextos, com fundamental importância nas relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento consciente.

Em outras palavras, esses instrumentos estão intimamente associados a um conjunto particular de contextos culturais, históricos e institucionais em e por cujo processo dialógico, também harmônico/desarmônico, (intersubjetivo e interdiscursivo), se constrói e/ou se recria o conhecimento individual, evidenciado nas entrevistas qualitativas, que nos dão subsídios para o entendimento da construção e da constituição dos processos mentais e sociais dessas crianças e adolescentes, embora pudesse parecer que fosse mais fácil construir um elenco de perguntas diretas e talvez até obter resultados semelhantes, quantitativamente.

Contudo, a "entrevista qualitativa" – de perspectiva dialógica bakhtiniana – que, epistemologicamente, pressupõe a gênese da construção do conhecimento partilhada e colaborativa na interação verbal e social, não pressupõe necessariamente que o processo seja harmônico, simétrico, claro e colaborativo. Assim sendo, esses *descompassos, desacertos* ou *desconcertos* são a própria instersubjetividade e interdiscursividade, intrínsecas aos processos mentais e sociais humanos, que se formam em INTERAÇÃO e LUTA com o pensamento alheio (Bakhtin, 1953:317)

5 Bibliografia

BAKTHIN, Mikhail (Volochínov). (1929) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec,1981.

Bakhtin, M. (1953). Estética da Criação Verbal. SP., Martins Fontes, 1994. p.399-414.

_____ (1974) Hacia una metodologia de las ciências humanas. In M.M. Bakhtin (1979) Estética de la Creation Verbal: 381-384.

_____ (1953) El problema de los gêneros discursivos. In M.M. Bakhtin (1979) Estética de la Creation Verbal. p. 248-93.

_____ (1953) O gêneros do discurso. In (1979) Estética da Criação Verbal. SP., Martins Fontes, 1994. p.275-326.

_____ (1959) O problema do texto. In Estética da Criação Verbal. SP., Martins Fontes, 1994. p.327-358.

FONTANA, M.G.Z. (1991) Signo ideológico versus interação comunicativa. O social e o ideológico nas teorias da linguagem. In PINO, A. & GÓES, M.C. (orgs.) Pensamento e linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. CAD. CEDES 24: 44-50, Julho/1991.

FOUCAULT, M. (1987) Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense. FONTANA, M.G.Z. (1991) Signo ideológico versus interação comunicativa. O social e o ideológico nas teorias da linguagem. In PINO, A. & GÓES, M.C. (orgs.) Pensamento e linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. CAD. CEDES 24: 44-50, Julho/1991.

GUMPERZ, J.J (1991). A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In COOK-GUMPERZ, J. (Org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas: 58-82.

JOHN-STEINER, V. & SOUBERMAN, E. (1978) Posfácio, in VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1994. KATO, M.A. (1986) No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística. SP: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. Introdução. (1991) E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In Trab. Ling. Apl. Campinas: (18):5-14, Jul./Dez.,1991.

_____ (1992) O letramento na formação do professor. Anais do VII Encontro Nacional da ANNPOLL, Porto Alegre, Goiânia, ANNPOL, 1992.

_____ (1993) Diálogos truncados e papéis trocados: O estudo da interação no ensino de língua materna. Alfa 37: 59-74.

_____ (1995) (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática soocial da escrita. Campinas; Mercado de Letras.

_____ (1995) Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Ângela B. Kleiman (Org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____(no prelo) Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a critical approach to the study of literay. In Oliveira, M.K. & Kalsiner, Jan. Literacy in Human Development. N. Jersey: Ablex, 1996.

LURIA, A.R. (1930). Cognitive Development. Its cultural and social Foundations. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1976.

LURIA, A.R. (1976). Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo, Ícone, 1990.

MAINGUENEAU, D. (1989) Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes/Unicamp.

MARCUSCHI, L.A. (1986) Análise da conversação. São Paulo: Ática.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione,1993.

ONG, W.J. (1982) Orality and Literacy. The tecnologizing of the word. Londres, Meuthen.

ORLANDI, E. (1987) A linguagem e seu funcionamento. Campinas: Pontes.

_____ (1993) Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In TRONCA, I. (org.) Foucault vivo. Campinas: Unicamp.

PIAGET, J. (1923) A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RIVIÈRE, A. (1985) El sujeto de la psicologia cognitiva. Madri, Alianza, 1987.

R0JO, Roxane H. Rodrigues. (no prelo) O Letramento na ontogênese: uma perspectiva socio-histórica. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (1994) Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente. Mimeo. LAEL/PUC/SP.

_____(1995) Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In Ângela B. Kleiman (Org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SCARPA, E.M. (1987) Aquisição de linguagem x aquisição de escrita: continuidade ou ruptura? In Estudos Linguísticos, XVI: 118-28. Campinas, IEL/UNI.CAMP

SCHNEUWLY, B. (1988) Le Langage Ecrit chez l'Enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

_____ (1994) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Les interactions lecture-écriture. Suisse: Peter Lang S.A. Editions Scientifiques Européenes.

SCHNEUWLY, B. (1995) Curso sobre Aprendizagem da linguagem escrita. LAEL/PUC/SP: de 09 a 13/09/95. Áudio: Fitas 1 a 4.

SCRIBNER, S & COLE, M. (1981) The psychology of literacy. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

SMOLKA, A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In Cadernos Cedes, 24: 51-65. Campinas, 1991.

_____ A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In SMOLKA,A.L.B. & de GÓES,M.C.R. (ORGS.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas:Papirus, 1993.

_____ (1988) A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. S. Paulo: Cortez, 1994.

_____ (1995) Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. Cad. CEDES: No. 35. Campinas: Papirus.

_____(1995) Leitura: diferentes olhares e práticas. UNICAMP: 4o. Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Mimeografado.

SMOLKA, A.L.B. & GÓES (orgs.) (1993) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus.

SMOLKA, GÓES & PINO (1995) The constitution of the subject: a persistent question. In Sociocultural Studies of Mind. J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvares (eds.). Cambridge: UNIV. Press.

STREET, B.V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. (1992). Ruptura e Retomada na Comunicação. O processo de construção da leitura por crianças da periferia. Tese de Doutorado, UNICAMP.

VYGOTSKY, L.S.(1930) A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1994.

_____ (1934) Pensamento e Linguagem. São Paulo:Martins, 1989.

WELLS, G. (1985) Preschool Literacy-Related Activities and Success in School, in Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of readings and writing. Nova York, Cambridge University Press, 1985.

_____ (1991) A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In JJ. Cook-Gumperz (org.). A construção social da alfabetização: 83-108.

WERTSCH,J.V.(Ed.) (1985) Culture communication and cognition: vygotskian perspectives. London: Cambridge University Press.

_____ (1985) Vygotsky and the social cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V. & SMOLKA, A.L.B. (1994) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In DANIELS, H. (org.) (1994) Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas; Papirus.

[1] **A construção do Letramento Escolar: um processo de apropriação de gêneros.** Tese de Doutorado. LAEL-PUC-SP, 1997.

[2] **Práticas socio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes**. Coordenação da Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas. CNPQ-98: Processo No.

[3] Bakhtin (1953:292-3) critica a imprecisão do conceito de discurso - a *vaga palavra "discurso"* - usada pelos lingüistas que a delimitaram como um *termo* rigorosamente definido. Embora ele também não o defina explicitamente, deixa claro que **"o discurso se molda sempre à forma do enunciado (***unidade real* **da comunicação verbal) que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma."** (p. 293). V. também Maingueneau (1991).

[4] Não estamos separando Leitura e Escrita, uma vez que uma coisa implica outra.

LEITURA E ESCRITA NA NARRATIVA
DE MENINOS DAS CLASSES POPULARES

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora

Introdução

Este texto representa um mergulho em profundidade no relato de dois meninos de 10 e 11 anos de idade entrevistados no âmbito da pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes", desenvolvida pela Faculdade de Educação da universidade Federal de Juiz de Fora e coordenada pela professora Maria Teresa de Assunção Freitas. Neste relato as palavras, "impregnadas de sentido", representam a chave para a compreensão não apenas do papel que leitura e escrita desempenham na vida desses meninos mas, muito mais que isso, elas nos permitem compreender o que representa a infância na contemporaneidade e como, do seu lugar de crianças, esses meninos percebem e vivenciam os valores e regras do mundo dos adultos.

As questões que orientaram o trabalho de pesquisa foram as seguintes:

- Na atualidade, qual o espaço que a leitura e escrita ocupam na vida de crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais da cidade de Juiz de Fora?
- As crianças e adolescentes de Juiz de Fora são leitores e escritores?
- Sendo leitores e escritores, o que lêem e escrevem ? Onde, como e porque lêem e escrevem?
- No contexto de Juiz de Fora, que instâncias favorecem ou dificultam o ler e o escrever dessas crianças e adolescentes?
- Como estas crianças e adolescentes percebem o trabalho da escola em relação à leitura e escrita? O que lêem e escrevem na escola e para a escola? Que contribuições a escola lhes tem dado para que se tornem leitores e escritores?

A metodologia escolhida para a investigação foi a da pesquisa qualitativa, orientada pelo referencial teórico da abordagem sócio-histórica. A escolha desta metodologia reflete a preocupação com a compreensão das questões orientadoras da pesquisa no contexto social e histórico no qual acontece a investigação.

> "A compreensão implica numa relação de duas consciências, de dois sujeitos, portanto ela é sempre dialógica. Nessa perspectiva, ao invés de pesquisar a criança e o adolescente para conhecê-los melhor, nosso propósito é o de pesquisar com a criança e o adolescente as experiências sociais e culturais, suas experiências de leitura e escrita que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente."
>
> (FREITAS, 1997, p. 22)

A primeira etapa desse trabalho consistiu na realização de um trabalho etnográfico em diversas instâncias de leitura e escrita da cidade de Juiz de Fora. Desse modo, os membros do grupo de pesquisa partiram para a realização de observações em bibliotecas, livrarias e salas de aula, com o objetivo de surpreender, nessas instâncias, a leitura e a escrita de crianças e adolescentes.

Foram muitas as questões surgidas a partir desses trabalhos etnográficos. Foram percebidas diversas formas de inserção de crianças e adolescentes nas instâncias de leitura e escrita pesquisadas. Acima de tudo, emergiu a necessidade de se ouvir esses sujeitos para se compreender melhor como têm vivido suas experiências com a leitura e a escrita nos diversos contextos em que estão inseridos.

Movido por essa necessidade de compreensão é que, no primeiro semestre de 1998, o grupo de pesquisa partiu para a etapa das entrevistas, selecionando os sujeitos com os quais pesquisaria e preparando-se para esse difícil momento no qual os pesquisadores estariam frente a frente com os sujeitos da pesquisa, buscando com eles a compreensão das questões orientadoras do estudo.

Pesquisar com a criança e o adolescente: um momento de aprendizagem

O desafio de pesquisar **com** a criança e o adolescente foi certamente o maior que o grupo de pesquisa enfrentou .A realização das entrevistas foi antecedida por momentos de angústia, dúvidas e medos, que se revelam nas atas das reuniões do grupo.

A idéia de que a criança e o adolescente são seres em formação, que "não sabem" enquanto o adulto é o ser já formado, que "sabe", empresta um caráter assimétrico às relações que se estabelecem entre esses sujeitos no contexto da entrevista. Decorre daí a grande dificuldade em transformar esse momento em um verdadeiro encontro de vozes, no qual criança e adolescente estejam sendo tomados como sujeitos do processo de pesquisa e não apenas como objeto de investigação.

Quando adulto e criança encontram-se num contexto de entrevista, cada um desses sujeitos insere-se nesse contexto marcado por comportamentos e atitudes oriundos de sua origem cultural. Os comportamentos esperados de adulto e criança estão previamente definidos para cada um desses sujeitos, a partir das imagens que fazem-se mutuamente um do outro, e da imagem que o próprio meio social veicula deles. Desse modo, *"[...] o desafio que assumimos no momento da entrevista, como estratégia metodológica, é supor que estas relações que se estabelecem entre os sujeitos podem ser alteradas, havendo possibilidade de surgimento de novos enquadramentos relacionais que apontem para a emergência de formas mais heterogêneas, ou até mesmo mais criativas, de produção de linguagem."*(CASTRO & SOUZA)

Buscando essas "formas mais criativas de produção de linguagem" optamos por entrevistas abertas, nas quais teríamos algumas questões como pano de fundo mas não a intenção de direcionar a fala dos sujeitos para essas questões específicas. O objetivo era deixar que a fala dos sujeitos emergisse livremente no momento da entrevista, oferecendo a contra-palavra do entrevistador como um suporte que estimulasse a fala do entrevistado e a livre expressão de sua visão de mundo e de suas experiências pessoais.

Reconhecer esse saber próprio da criança e principalmente admiti-lo como um saber relevante, que merece ser reconhecido, representou um momento de aprendizagem para o grupo, que exigiu que re-significássemos muitos de nossos valores e questionássemos outros tantos, veiculados pela sociedade de consumo. Foi necessário que relativisássemos o valor e a aplicação de conceitos como realidade e fantasia, verdade e mentira, possível e impossível e reconhecêssemos a precariedade de nosso conhecimento acerca de aspectos das vidas dessas crianças e adolescentes.

No fim do mundo, um encontro de mundos

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu de modo diferente para cada um dos pesquisadores do grupo. Buscaram-se para entrevistar crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais, sexo e grupos etários.

O sujeito que escolhi para foi Racim, um menino de 10 anos, morador de um bairro de periferia da cidade de Juiz de Fora. Estuda numa escola particular do bairro e está cursando a 4 ª série do 1 º grau. Racim foi convidado a participar da pesquisa e estimulado a trazer um amigo para a entrevista, para que a conversa pudesse fluir de forma mais natural.

O local escolhido foi a casa da pesquisadora , pela proximidade da casa do sujeito e também por ser um local já familiar a ele. Como a entrevista seria gravada em vídeo, além da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, contamos também com presença de uma pessoa que operaria a câmara de vídeo. A pessoa escolhida para essa função foi uma das participantes do grupo de pesquisa.

O operador de vídeo é mostrou-se muito importante no processo de entrevista. Além de operar o equipamento, essa pessoa é um observador privilegiado de tudo o que acontece durante o diálogo entre pesquisador e entrevistado. Constitui-se, dessa forma, num elemento precioso para a triangulação dos dados que emergem da entrevista. Sendo um elemento “de fora” e ao mesmo tempo um participante do processo de pesquisa, pode captar sutilezas que escapam ao entrevistador, que está envolvido de forma mais direta no processo. É capaz, portanto, de lançar novas perspectivas de análise que expandem e complementam a análise feita pelo entrevistador.

O colega escolhido por Racim para acompanhá-lo na entrevista foi Leonardo. Leonardo tem 11 anos, está na 5 ª série e estuda numa escola público, em bairro próximo à sua residência.

A entrevista inicia-se um tanto tensa, com ambas as partes avaliando-se mutuamente e buscando definir seus papéis na situação de entrevista.

Castro & Souza, ao analisar as posições que adulto e criança ocupam na situação de entrevista, chamam a atenção para o fato de que os sentidos que emergem nessa situação vão sendo negociados no decorrer da entrevista. A situação na qual o adulto pergunta e a criança responde inverte o que se tem como usual, ou seja, usualmente é a criança quem interroga o adulto, seja para saber algo que desconhece, seja para pedir ou para ser esclarecida. Essa inversão estabelece uma tensão na situação, na qual tanto adulto quanto criança buscam seu **novo lugar social** , redefinido pela própria situação de entrevista.

Esse espaço de redefinição mostrou-se bastante evidente na entrevista. As imagens inicias do vídeo evidenciam uma posição tensa dos meninos, sentados lado a lado diante da mesa retangular e também da entrevistadora, à cabeceira da mesa. Entretanto, no decorrer da entrevista os papéis de adulto e criança foram se redefinindo com naturalidade. Ao invés de perguntar simplesmente, coube ao adulto a posição de integrar-se no fluxo da fala das crianças, buscando acompanhar e estimular esse fluxo.

Fazendo a própria reza

> *"Minha mãe me ensinava: "Pai nosso que estais no céu...", só que eu não... não... eu fazia um dia e esquecia no outro, aí eu falei, "vou fazer a própria reza", aí eu vou lá e peço pra Deus como se eu estivesse conversando."(Racim***)**

Para uma análise das falas dos sujeitos entrevistados é necessário contextualizá-los. É preciso ir além dos conceitos pré-estabelecidos de infância e reportar-se à infância concreta de nossos dias, exposta à cultura eletrônica, ao vídeo, ao cinema, à televisão, aos

“games”, o que interfere de modo direto em seu modo de ver e pensar a realidade e também na sua forma de constituir-se enquanto sujeito contemporâneo.

A influência desses meios de comunicação é marcante nas falas dos meninos e parece determinar de modo direto suas visões de mundo. Perguntados sobre o que gostam de fazer em suas horas vagas, Racim e Léo expõe suas preferências:

R(1): ___ Jogar vídeo game.

L(2): ___ E fliperama.

R(3): ____ É, vídeo game, fliperama.

L(4): ___ Ficar correndo... Quando estou em casa eu também gosto de alugar fita.

P(5): ____ Ah, é?

R(6):____ Gosto de ver aquelas fitas do James Bond, Jean Claude Van Dame, Arnold Shuwaszenegger.

P(7):____ E você, Léo?

L(8): ___ Só gosto de luta mesmo.

Esse tipo de filmes parece ter uma forte influência no comportamento dos meninos. A predileção por filmes de luta, de ação, reflete-se nas brincadeiras.

L(9): ___ Eu gosto também é... as artes que eles fazem, muitas coisas.

P(10): ____ As artes como? Artes marciais?

L(11): ___ É.

P(12): ___ Hum! O que você acha legal em artes marciais?

L(13): ___ Ah, os golpes que eles dào, aí eu fico tentando fazer, não consigo.

R(15): ___ Eu também, passou hoje o “American...

L(16): ____ Ninja.

R(17):___ “American Ninja 5”, aí eu estava lá, eles chegavam, dava um voador junto, eu pulava do sofá dando voador.

Em (13), Léo revela suas tentativas de copiar, sem sucesso, os golpes de artes marciais que assiste nos filmes. Racim em (17), mescla a narrativa do filme com a narrativa de sua própria ação de imitação. Confunde-se com o "American Ninja" e insere-se na ação do filme: *"aí eu estava lá, eles chegavam"*.

Para Vygotsky (1987), a imaginação não pode ser concebida em contraposição ao pensamento realista, como um devaneio. Ela se apoia na realidade e se desenvolve a partir desta, sendo fruto das relações do indivíduo com os outros, relação esta historicamente definida e mediada pela linguagem. A capacidade de imaginar representa uma penetração mais profunda na realidade, pelo afastamento de impressões imediatas que ela possibilita. Dessa forma, o desenvolvimento da imaginação representa uma maior liberdade do indivíduo frente à realidade.

Poderíamos pensar que esses meninos, ao imaginarem-se como personagens dos filmes de ação, estariam simplesmente absorvendo de forma irrefletida as mensagens veiculadas por esses filmes. Entretanto é importante destacar que a imaginação à medida que representa uma penetração mais profunda na realidade, permite uma reflexão crítica acerca da mesma. Os meninos apreciam os filmes, mas demonstram perceber a falta de veracidade dos fatos neles apresentados.

L(18): ___ Eu gosto também de... das coisas que eles fazem, é... pula barranco, pula um montão de coisa.

R(19): ___ Desce a corda assim.

L(20):___ Pula no rio onde tem jacaré, ainda sobrevive...

R(21): ___ Leva tiro adoidado e não morre.

P(22): ___ E o que vocês pensam disso?

R(23): ___ Que é uma mentira. Porque se acontece isso com uma pessoa, por exemplo, como nós, a gente já está morto.

Esse apreço dos meninos por ações que eles próprios consideram exageradas, como demonstrado em (18) à (21), é também apontado por Vygotsky(1987) como uma característica da imaginação criadora:

“El afán de los niños por exagerar, lo mismo que el mismo afán dos adultos, tiene una raiz interna muy honda, debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores. Exageramos porque querríamos ver las cosas aumentadas cuando esto corresponde a nuestra necessidad, a nuestro ánimo interno”

(VYGOTSKY, 1987, p. 33)

Situações de exagero abrem caminho, às manifestações artísticas, às descobertas científicas, à criação enfim, pois representam uma liberação em relação aos limites reais.

A criatividade aparece no discurso dos sujeitos sob diversos aspectos: como forma de resistência às normas estabelecidas, em suas preferências por músicas que expressam um modo irreverente de lidar com a realidade, nas brincadeiras, como desafio às suas visões de mundo. Perguntados sobre suas preferências musicais eles falam:

R(24): ___ “Claudinho e Buchecha”.

L(25): ___ Gabriel Pensador

R(26): ___ “Durum, da qui dun...”

P(27): ___ Essa todo mundo sabe...

R(28): ___ Sei também é... “Uma noite e meia. ” Vem chegando o verão, um calor no coração, top-less na areia, virando sereia...”

P(29): ___ E do Gabriel Pensador, conhece alguma?

L(30): ___ Ahan.

R(31): ___ Vamos fumar um cachimbinho da paz..., um, dois, três, quatro, cinco, meia, sete, oito, tá na hora de molhar o biscoito...

(Cantam ainda trechos de outras músicas.)

P(32):___ E por que vocês gostam desses cantores?

R(33): ___ O ritmo.

L(34): ___ A voz.

R(35):___ As músicas, criativas.

P(36): ___ Criativas! O que você acha assim..., quando que uma música é criativa pra você?

R(37): ___ Quando tem coisa legal, assim, que eu não conheço.

O que representa para esses meninos ser criativo? Em (37) Racim define como "coisas que não conhece". Ser criativo então seria ser diferente, inusitado. Essa afirmação é bastante coerente com as preferências que ambos manifestam: cantores irreverentes, que falam de temas do cotidiano de forma irônica. Poderíamos imaginar que apenas o ritmo chama a atenção dos meninos mas eles demonstram conhecer as letras das músicas. Essa não seria uma forma de leitura? Uma leitura de mundo que usa a lente da irreverência, do deboche, e que é, portanto, uma forma criativa de expressar a realidade. Falando sobre o desenho animado "Tico e Teco", exibido na televisão, Racim volta a fazer alusão à questão da criatividade:

R(38): ___ Sabe por que é legal? A aventura, eles faz uma coisa, eles pega aquelas arminhas de pau, de desentupir banheiro, aí vai lá, faz tipo um arco e flecha com aquilo: Poim! Acerta na cara dos outros com aquilo.

Ao falar sobre a atividade criadora, Vygotsky (1987) chama a atenção para o fato de que todas as invenções humanas, das mais simples às mais revolucionárias, têm como base a imaginação. A possibilidade de imaginar, por sua vez, é dada pelo contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido, já que a imaginação criadora apoia-se nas experiências reais. Desse modo, somos levados a encarar a preferência dos meninos por programas e cantores criativos como desejo de inovar, de construir algo novo. Isso nos leva a questionar a idéia de que os meios de comunicação de massa seriam formas unicamente de alienação de crianças e adolescentes. Essa é uma visão maniqueísta, que desconsidera o próprio movimento dialético da realidade. É inegável que o contato com modernas tecnologias abre um leque de possibilidades inimagináveis.

Todo esse aspecto do "novo", moderno e inusitado convive, no imaginário desses meninos, com tradições, crendices e medos próprios de sua idade e do meio no qual estão inseridos. É assim que mesclam, em seus relatos, filmes de ficção científica e uma visão mística do mundo:

R(39): ___ Gosto de "Jornada nas Estrelas", "Guerra nas estrelas". Eu gosto da... da... você já viu "Experiência?"

P(40):___ Eu acho que já vi sim.

R(41): ___ Eles fazem uma experiência com uma menina, vcom DNA de um ET, com DNA humano. Aí corta o dedo dela, aí sai um punhado de negócio, aí o dedo volta de novo.

L(42):___ Deixa eu ver... um outro de ficção legal é um que eu vi, assim na televisão, que é os caras raptaram a menina, cortaram a cabeça dela pra fazer cirurgia depois botaram tudo de novo. E aí depois a menina foi embora, aí saiu uma múmia assim debaixo do chão, aí o cara pegou um negócio, estava com um facão e cortou a cabeça da múmia.

Interrogados sobre se sentiam medo desses filmes os meninos afirmam que não, mas logo em seguida afirmam que às vezes têm pesadelos.

R(43):___ [...] Pra ter certeza de que eu não vou sonhar eu vou lá e rezo. Eu vou lá e rezo. "Em nome do Pai, do Filho e Espírito Santo, amém. Papai do céu, faça que eu não tenha nenhum pesadelo"(risos)

L(44): ___ Todo dia eu rezo. Rezar por nossos parentes que já morreu...

R(45):___ Se a gente não reza, Deus vai fazer alguma coisa com a gente, castigar.

Confrontando as falas de Léo e Racim em (39) à (42) e o que dizem em (43) à (45) parece que nos defrontamos com uma contradição: de um lado filmes que destacam o poder da ciência, de outro, o misticismo, a religiosidade. Entretanto é importante lembrar que o indivíduo constrói sua subjetividade a partir de múltiplas influências que recebe de seu meio social. Desse modo, convivem no imaginário desses meninos o poder da técnica e também o temor à Deus, incutido em seu ambiente familiar.

Retornando às questões norteadoras de nossa pesquisa, surge a seguinte questão: como essas múltiplas influências refletem-se nas práticas de leitura e escrita desses meninos? De que modo eles têm se constituídos enquanto leitores e escritores? Eles

falam também de suas experiências com a leitura e a escrita. Relatam suas leituras: em casa, na escola, na Igreja...

Na Igreja.

R(46): ___ Tem uns [livros] que é do reino de Deus, né? Uns negócios assim, eu já, um dia, eu, fui no catecismo com meu primo, meu primo me chamou pra eu ir, só um dia, que eu não faço catecismo não, aí eu fui lá e eles me deram uma coletânea. Coletânea do Reino de Deus.

L(47):___ É um dia eu estava na igreja, eles me deram uns livros lá de Deus, que onde ele nasceu, onde ficava até burro dentro. Aí a gente vai levar tesouros para ele, montão de coisas.

Em casa:

L(48): ___ Tem vez que tem revista lá[em casa], eu pego as do Flamengo pra ler.

Na escola:

L(49):___ Na escola também tem[livros], na escola pode pegar, trazer pra casa, segunda-feira tem que entregar.

P(50): ___ Você costuma pegar livros na biblioteca?

L(51):___ Tem dia que eu pego.

R(52):___ Eu não pego, na minha escola não tem biblioteca.

L(53): ___ Eu tenho medo que some.

P(54):___ Ah é? E se sumir o que acontece?

L(55):___ Tem que pagar.

Essa fala de Léo motiva um relato de Racim. Ele fala de um episódio ocorrido na escola, quando teve que usar uma enciclopédia e nem quis tocá-la pois havia sido advertido de que ela era muito cara e se fosse danificada o responsável teria que pagá-la. Ele usa a expressão:

R(56):___ Eu falei: ainda bem que eu não vou pôr nem um dedo nesse livro.

Falam ainda de livros infantis que já leram, mas não conseguem lembrar de nenhuma história que possam contar. Léo se arrisca a contar a história da “Branca de

Neve", mas no meio da narrativa começa a misturá-la com a história da "Cinderela". Racim chama sua atenção para o erro e ele desiste de prosseguir. Também não conseguem lembrar-se de nomes de livros que tenham lido, fazendo referência a personagens isolados, como a "Bruxa Maratuxa", citada por Léo. Entretanto ele não consegue lembrar-se de nenhuma história da qual ela participe. Sabe apenas que já leu várias sobre ela e que é uma bruxa *"que anda pela cidade"*.

Essa dificuldade de Léo e Racim em narrar histórias que tenham lido parece estar ligada ao fato desses meninos estarem pouco expostos à prática da leitura como fonte de lazer, seja em casa, seja na escola. Terzi (1995) destaca o fato de que "o desenvolvimento da leitura da criança é influenciado pela própria orientação de letramento própria de sua comunidade". No decorrer da entrevista, nenhum dos sujeitos faz alusão aos hábitos de leitura dos pais. Léo faz referência às revistas que vê em casa e diz que a mãe, depois de lê-las, *"dá pros outros"*, exceto as do Flamengo, que ele guarda. Os meninos dizem que as mães contavam-lhes histórias, mas não conseguem lembrar-se de nenhuma, o que leva a crer que ,se essa prática realmente existia, era bastante esporádica ou não foi suficientemente significativa.

Confrontando a dificuldade em narrar textos que leram com a facilidade com que narram filmes e desenhos aos quais assistiram ___ como mostram os turnos (41) e (42) e outros momentos da entrevista___ evidencia-se que esses meninos são leitores fluentes de um outro tipo de texto, o texto imagético, mas têm pouca familiaridade com a leitura do códex.

CORSINO (1997), ao relatar os resultados de uma pesquisa sobre leituras de jovens da cidade do Rio de Janeiro, constata a pluralidade de linguagens às quais estamos expostos nos tempos atuais, linguagens essas que possibilitam múltiplas leituras. Essa multiplicidade de leituras, por sua vez, abre caminho a novas formas de atuação sobre a realidade, novas capacidades cognitivas, na construção, enfim, de um novo tipo de subjetividade.

Os estudos de Vygotsky acerca da formação das funções mentais superiores ___ aquelas tipicamente humanas ___ enfatizam que essas funções são constituídas a partir das relações interpessoais, mediadas pelos signos socialmente construídos, entre eles, e de

forma privilegiada, a linguagem. *"A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos."*(VYGOTSKY, 1991, p.65) Desse modo, processos interpessoais são transformados, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, em funções intrapessoais.

Se por um lado o pouco contato com textos literários representa uma limitação dos sujeitos entrevistados em lidar com esse tipo de leitura, por outro a leitura imagética (do filme, da TV, dos games) provoca o surgimento de novas habilidades que precisam ser melhor investigadas para que possam ser melhor exploradas.

Escola/leitura/escrita: muito dever, pouco prazer

De que modo a escola vem lidando com esse novo tipo de leitor contemporâneo? Há espaço para as experiências que trazem do ambiente extra-escolar? A criatividade está presente também no trato com as tarefas escolares?

Quando falam das experiências com a leitura e a escrita na escola a ênfase recai sobre a grande quantidade de tarefas a serem cumpridas. É interessante observar que os meninos tratam as tarefas escolares como se elas representassem atividades meramente mecânicas.

P(1):___ Você tem muito dever de casa?

R(2): ___ Ah, bastante. Tem uns questionário "bravo".

P(3): ___ Como é que é um questionário "bravo"? Agora fiquei curiosa.

R(4): ___ De 1 até 16, ela [a professora] passa três de uma vez, de 1 até 16.

P(5): ___ Três questionários? E como é isso, que pergunta que faz?

R(6): ___ É... cê escreve a matéria que ela passou no quadro, ou então dita [a professora dita a matéria]. Aí ela vai lá e faz o questionário, cê tem tem que responder às perguntas que tá faltando, cê vai lá, olha na matéria e "pimba"!

P(7): ___ Como é esse "pimba"?

R(8): ___ Cê escreve a resposta.

L(9):___ Ah, também é bom assim quando ela [a professora] passa pouco, mas tem dia que ela passa uma página inteira.

P(10):___ É?

L(11):___ Tem dia que passa 2. Aí tem um lugar do livro que é... eu tinha um livro que tinha... a gente ia lá na última, tinha a resposta tudinho.

P(12):___ Aí você ia lá e olhava?

L(13):___ É, aí um dia ela[a professora] falou pra mim fazer com a minha cabeça. Explicando.

P(14): ___ Hum... E como é isso de fazer com a sua cabeça, explicando? Cê acha fácil fazer assim?

L(15): ___ Ah! Surge umas idéias pra botar no questionário.

P(16): ___ E como vocês preferem? Você prefere quando tem que tirar a resposta de algum lugar ou quando tem que tirar assim das suas idéias?

R(17):___ Tirar da idéia. Sabe por quê? Cê tira, cê faz , tira mais[nota maior?]

L(18): ___ Cê pensa, cê tira menos.

R(19): ___ Cê vai lá, por exemplo. Aí tá perguntando: O que é rio? Aí cê...: corrente de água . Que nem eu: corrente água. Aí ela põe mais ou menos certo.

L(20):___ Quando também é um livro assim, aí tem que fazer um texto, aí eu olho, aí mas eu não copio não, faço com as minhas idéias, lembro da idéia do livro e ponho. Aí não faço tudo igual.

P(21):___ O que você muda?

L(22): ___ Ah, se tem um negócio assim, uma palavra que eu não entendo aí eu ponho outra, se não ela [a professora] vai pensar que eu copiei.

P(23): ___ Aí você procura fazer parecido mas pondo alguma coisa de suas idéias?

L(24): ___ Com outras palavras.

Quando indagado sobre as perguntas feitas no questionário Racim, em (5), responde contando a estratégia usada por ele para chegar à resposta. Pode-se explicar a

inadequação da resposta do menino à pergunta se atentamos para o caráter óbvio do tipo de atividade que ele descreve: a resposta está lá, na matéria dada. Não é preciso pensar para respondê-la, basta olhar a matéria __ “e pimba!”. Desse modo, o que está sendo perguntado não interessa, pois para responder é preciso apenas conhecer o mecanismo de busca da resposta certa. O que é perguntado é irrelevante.

Esse mecanismo de busca pode ser ainda mais óbvio, como relatado por Léo em (11). Nesse caso a resposta está lá, no última página do livro, é só olhar.

Por que a pergunta desaparece e se impõe a estratégia de busca da resposta? Geralmente na escola a professora faz perguntas para as quais já tem as respostas. Os alunos sabem disso, sabem também que o que se espera deles é que consigam chegar à resposta ___ que a professora conhece de antemão. Desse modo, mais importante que compreender a pergunta é desenvolver um mecanismo eficiente de chegar à resposta. Não há porque lançar mão da criatividade, pensando sobre o que lhe é perguntado, se a resposta certa já existe. Ela está em algum lugar ___na matéria copiada, na última página do livro___ basta achá-la. Tentar dar respostas pessoais pode inclusive representar uma avaliação negativa, como fica evidente nas falas dos meninos em (18) e (19).

Terzi (1995), ao analisar o trabalho com a leitura e a escrita na escola, descreve esse tipo de estratégia de localização de respostas relatado pelos meninos .

> *“Dada a exigência das professoras de que os alunos copiem do texto as respostas às perguntas de compreensão, eles desenvolvem uma estratégia de localização das respostas que não exige a compreensão das perguntas. As respostas são, então, copiadas ou lidas sem qualquer envolvimento das crianças com o significado, gerando a criação e o uso da pseudolinguagem, numa suspensão do uso da linguagem para responder perguntas a que estão habituadas.”*(TERZI, 1995, p. 60)

Esse jogo de faz-de-conta, no qual o professor finge que pergunta e o aluno finge que responde numa linguagem que finge ser a sua, cria formas de expressão, de comunicação, de interpretação, próprias da escola, que só fazem sentido e têm valor no contexto escolar.

Nas falas dos meninos, o máximo de criatividade que exercitam na escola é possibilidade de expressar “com as suas palavras” a idéia de um autor distante, como expresso por Léo nos turnos (20) à (24). Ao mesmo tempo que afirma fazer “com suas idéias”, diz lembrar-se “das idéias do livro”. Poderíamos considerar esse “lembrar-se das idéias do livro” como uma manifestação de interdiscursividade? Afinal, ao produzirmos um texto o fazemos a partir de nossas experiências anteriores com dezenas de outros textos. Entretanto, ao afirmar que muda alguma palavra “que não entende”, deixa claro que não se trata da interdiscursividade nesta perspectiva, mas sim de uma cópia com algumas alterações.

Até mesmo outras formas de linguagem, como a linguagem matemática, ganham um feição meramente escolar. Os meninos afirmam gostar muito das aulas de Geometria. Para justificar esse gosto, afirmam:

L(25): ___ Tem que recortar, aí tem que ver... dá uma folha, tem que recortar primeiro e botar na cartolina, aí recorta, depois cola e recorta.

R(26):___ A melhor parte da geometria é na hora que tem que usar o compasso.

P(27): ___ Que tipo de coisas você faz com o compasso?

R(28): ___ Bolas, a gente faz, é... Um dia tinha um negócio aqui, ó, dois pontinhos, não, era uma bola, já tinha uma bola aí cê tinha que pegar aqui dela [apoia as mãos na mesa para reproduzir os movimentos realizados] e fazer uma bola aqui, outra aqui, outra aqui, outra aqui.

Os meninos demonstram desconhecer totalmente as finalidades do estudo da Geometria. Em momento algum relacionam as atividades que realizam na aula com a possibilidade de representarem o espaço, atuando sobre ele. Descrevem o mecanismo de realização das atividades mas são incapazes de relacioná-las a qualquer função prática. Na verdade, o que parece atrai-los na aula de Geometria é a possibilidade de realizarem atividades diferentes, nas quais têm um papel mais ativo.

Esse encarceramento das atividades escolares nos muros da própria escola leva os sujeitos entrevistados à concepções relativas à importância do conhecimento e domínio

da língua materna tipicamente escolares. Léo afirma não gostar de Português. Quando indagado sobre o porquê de sua posição afirma:

L(29):___ Tem que fazer aquelas coisas de sinônimo, antônimo, coletivo... Coletivo eu gosto um pouquinho.

R(30): ___ Coisa que eu não gosto em Português é aquele...nós, vós, "tus"...

L(31): ___ Verbo!

P(32): ___ E pra que você acha que se aprende verbo.

R(33):___ Por exemplo, tem mais de uma pessoa aí é ..., se tá falando com o padre, por exemplo, cê tá na Igreja em vez de você tem que falar "vós".

P(34): ___ E você Léo? Acha importante aprender Português.

L(35):___ Han, han! [sinal afirmativo com a cabeça] Quando você tiver numa turma assim é... a gente... cê fala com eles como é que faz, na Igreja também.

R(36): ___ Português é a matéria que a gente tem mais que aprender, é a nossa língua. Se a gente não aprende Português, que nem... que nem minha professora fala: "cês ligam mais pra inglês que pra Português. Cês querem saber língua nova, a nossa língua mesmo, a gente fala tudo errado".

A reprodução da fala da professora por Racim em (36) demonstra a concepção de trabalho com a língua materna na qual se apoia sua escola: trabalhar com a língua materna como se ela fosse uma língua estrangeira. Como é possível a meninos de 10, 11 anos que se comunicam entre si, em seu ambiente familiar e em outros múltiplos contextos não conhecerem sua própria língua? O que a professora na verdade espera é que os meninos sejam capazes de lidar com uma metalinguagem. E é justamente isso que torna o trabalho com a língua enfadonho e desagradável aos meninos, como Léo e Racim deixam claro em (29) à (31).

Antônimo, sinônimo, coletivo verbo... Para quê? Os meninos tentam explicar em (33) à (36), mas eles próprios não parecem muito convencidos. Quem usa o pronome "vós" quando "está na Igreja"? Racim vale-se, então da explicação dada pela

professora, pois ele mesmo não consegue identificar os objetivos do tipo de trabalho com a língua ao qual está sendo submetido na escola. Segundo Soares :

> *"É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada."*
>
> (SOARES, 1989, p.17)

O tipo de trabalho com a língua materna ao qual os sujeitos entrevistados têm sido expostos leva-os à crença de que não conhecem sua própria língua, ignorando o fato de que são usuários fluentes da mesma. Este tipo de trabalho influencia também a concepção que têm de escrita. Quando interrogados sobre seus hábitos de escrita, afirmam:

R(38): ___ Escrever é importante. Mas só que escrever eu já sei. Nossa! Cê tem que ver a letra do meu colega, ele faz isso [desenha um gesto brusco no ar] . Não tem letra não, é só rabisco.

P(39):___ E você, escreve muito?

R(40): ___ Eu escrevo que nem um condenado!

L(41): ___ Quando eu tive três aulas de Ciências eu escrevia 4 folhas. Primeiro eu fiz 2, aí na outra [aula] eu fiz 2. Muito...

Mais uma vez é a forma que se impõe ao conteúdo. O conceito de escrita dos meninos está ligado a um "hábito de mãos e dedos". Em (38), ao falar sobre sua escrita e a de seu colega, na verdade Racim está referindo-se ao aspecto mecânico da mesma. Vygotsky(1991), ao analisar o trabalho com a leitura e a escrita na escola afirma que : *"[...] a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa."* Trabalhar a escrita como "atividade cultural complexa" significa enfatizar o caráter de produção de sentidos do ato de escritura. É necessário que a criança compreenda a escrita como algo relevante, um instrumento para expressar idéias, sentimentos, emoções. É inegável que os meninos escrevem muito ___ "como

condenados!”___ mas sua escrita, pelo menos na escola é, em geral, desprovida de conteúdo.

Resgatando, na interação, a produção de sentidos

Qual seria então o espaço da criatividade, da subjetividade, da relação autor/texto/leitor, da leitura como produção de sentidos de que nos fala Goulemot (1996) *“[..] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”*.

Não haveria então espaço para a criação na sala de aula? Talvez sim. Perguntei a Léo e Racim se gostavam de produzir textos na escola:

L(1):___ Gosto. Se tiver em dupla com meus colegas aí surge idéia dos dois.

R(2): ___ Eu gosto com mais gente [...] que nem um dia, tinha que fazer uma pesquisa: “seu melhor amigo”. Aí juntou um grupo, aí todo mundo fazia o seu, aí todo mundo tentando ver quem era. Peguei meu estojo, meti na frente do meu papel, tô lá copiando.

P(3): ___ E por que você colocou seu estojo na frente?

R(4):___ Pra ninguém descobrir quem era o meu amigo.[...] Aí a tia falava assim, tipo um amigo oculto, por exemplo, eu falei do meu amigo Rômulo. Eu falei assim: ele tem o cabelo castanho, é meio doido, adora “zuá”[fazer chacota, debochar] do Blasto. Aí todo mundo primeiro falou: ___Hum! Hum!... Todo mundo pensando... Aí um falou, errou, aí depois a menina, a Liliane, ela falou: ___ Rômulo! ___ aí acertou.

P(5):___ Você gostou desse dia?

R(6): ___ Han, han. Foi legal “a zói”[legal demais, muito legal]. *É, falando de mim foi a Midiane. Ela falou assim: ele é um menino cabelo castanho, sempre quer saber mais que os outros, só sabe, só sabe fazer que nem karatê e gosta de mexer...*

P(7):___ E o que você achou do que ela falou de você?

R(8): ___ É verdade!

Racim e Léo falam também de algumas ocasiões nas quais tiveram a oportunidade de explicar aos colegas exercícios nos quais estes tinham dificuldades como momentos agradáveis na escola.

A oportunidade de trabalhar em grupo, quando “surge idéia dos dois” representa a possibilidade de atuarem de forma coletiva na construção do conhecimento. Vygotsky(1991) afirma que a colaboração entre pares ou com o adulto proporciona à criança a possibilidade de desenvolver suas potencialidades. Realizando com a colaboração do outro aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinho, a criança está lançando as bases para a realização independente dessa mesma tarefa no futuro. Desse modo, o outro, seja ele o adulto ou um companheiro mais experiente, é um mediador privilegiado do processo de construção do conhecimento pela criança.

Fora da escola os meninos afirmam que escrevem listas de telefones ___ *“para depois passar trote”*___ , a relação dos meninos que farão parte do time de futebol, bilhetes para a mãe. Falam também de terem escrito cartões ___ *“bonito à bessa”*___ para as mães. Esses parecem ser usos bastante restritos e esporádicos da linguagem escrita fora do âmbito da escola, mas nesses usos podemos perceber o caráter comunicativo e interativo que a linguagem escrita tem. Desse modo podemos afirmar que, em termos quantitativos, os meninos têm uma prática bastante intensa de escrita na escola. Porém essa escrita escolar é apenas extensiva. O uso da escrita significativa é mais freqüente fora da escola, sendo esta uma escrita mais intensiva, na qual os meninos podem perceber uma finalidade e através da qual podem expressar-se.

Atando as falas, buscando o sentido

Muito de si, da escola, da família, de infância, de medo e ousadia falaram esses meninos. Tanto, que atar suas falas na busca de um sentido para suas experiências com a leitura e a escrita, parece uma tarefa que acaba por reduzir toda a riqueza das experiências dessas crianças. Dar conta dessa pode abrir a possibilidade de uma melhor compreensão desse conjunto de experiências que caracterizam a infância contemporânea.

Retomando as questões orientadoras da pesquisa, enunciadas na primeira parte do texto, busco o fio com o qual ensaio atar as falas de Léo e Racim.

- Na atualidade, qual o espaço que a leitura e escrita ocupam na vida de crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais da cidade de Juiz de Fora?
- As crianças e adolescentes de Juiz de Fora são leitores e escritores?
- Sendo leitores e escritores, o que lêem e escrevem ? Onde, como e porque lêem e escrevem?
- No contexto de Juiz de Fora, que instâncias favorecem ou dificultam o ler e o escrever dessas crianças e adolescentes?
- Como estas crianças e adolescentes percebem o trabalho da escola em relação à leitura e escrita? O que lêem e escrevem na escola e para a escola? Que contribuições a escola lhes tem dado para que se tornem leitores e escritores?

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que não é possível falar sobre qual o espaço que leitura e escrita ocupam na vida desses meninos sem antes esclarecer que há vários tipos de leitura possíveis. Desse modo é que podemos perceber que a leitura do texto escrito está restrita, na vida dos entrevistados, às práticas de leitura escolares. Um tipo de leitura que não favorece à produção de sentidos, mas que se atém a um único sentido: o escolar.

A prática da escrita na escola está também relacionada à mecânica do ato de escrever. É um ensino voltado para o trabalho com a metalinguagem, que desconsidera o caráter interativo da linguagem. Esse tipo de trabalho conduz os sujeitos entrevistados a compararem o estudo da língua materna ao estudo de uma língua estrangeira___ como faz Racim ao reproduzir a fala da professora de Português que critica os meninos por darem muita importância ao Inglês sem, na verdade, saberem o Português.

Esse tipo de postura faz com que a língua materna passe a representar, para esses meninos, uma língua desconhecida, já que o tipo de domínio que eles têm da língua não é reconhecido nem legitimado pela escola que exige-lhes um tipo de domínio da norma culta que eles não têm.

Fora da escola, a leitura imagética ocupa um grande espaço nas vidas de Léo e Racim. Os filmes, os jogos de video-game, os programas de televisão, as músicas populares parecem adquirir um sentido pessoal para os meninos que se identificam e se envolvem com a ação dos filmes e dos jogos, com as letras das músicas. É esse o espaço que eles identificam como criativo, no qual liberam sua fantasia e sua imaginação criadora. É esse espaço que prima pela produção de sentidos.

Melo (1983) ao analisar as influências dos meios de comunicação de massa sobre uma possível "crise da leitura" nas sociedades contemporâneas mostra, através dos resultados de várias pesquisas, que esses meios não embotam, mas pelo contrário estimulam, o hábito da leitura. O mesmo autor destaca o fato de que a escola não seria o lugar, por excelência, da formação do gosto pela leitura. Este gosto estaria ligado ao contexto social mais amplo no qual os sujeitos estão inseridos: o ambiente familiar teria uma influência preponderante nesse sentido.

No caso dos sujeitos entrevistados parece evidente que a influência familiar não constitui-se de forma alguma num elemento mediador entre a criança e a leitura. São poucas as referências a situações familiares de prática de leitura, de narração de histórias, de estímulo à prática da escrita. Mas poderíamos nos questionar se a escola não teria mais sucesso ao desempenhar o seu papel de mediadora entre a criança e a leitura se conseguisse conciliar o interesse natural dos meninos pela ação, pela aventura, pela inovação às atividades que desenvolve. Partir dessas reais motivações como elementos deflagadores do gosto, do envolvimento com a leitura do texto escrito.

A partir das questões que emergiram do diálogo com Léo e Racim, julgo fundamental o aprofundamento em algumas questões que poderiam ser sintetizadas da seguinte forma: como compreender a relação entre os meios de comunicação de massa e as influências da família e da escola na formação do leitor/escritor contemporâneo?

Acredito que o entrelaçamento desta com as demais entrevistas realizadas no grupo de pesquisa poderá oferecer elementos para uma melhor compreensão dessas questões, que o entrelaçamento das diferentes vozes emersas dessas entrevistas possibilitará a produção do sentido para a experiência de crianças e adolescentes com a leitura e a escrita na contemporaneidade.

Referências bibliográficas:

1- CORSINO, Patrícia. Leitura na cidade: pensando a leitura dos jovens do Rio de Janeiro, Cd rom , ANPED, 1996.

2- FREITAS, Maria Teresa Assunção. Projeto de pesquisa" Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes". Juiz de Fora; (mimeog.) 1997.

3-GOULEMOT, Jean Marie. Da Leitura como Produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger(org). Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.p.107-253

4- MELLO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. Cadernos de pós-graduação. Comunicação Social 1. São Paulo Set. 1983.

5- SOARES, Magda . Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1989.

6- SOUZA, Solange JOBIM E; castro, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. Texto produzido no âmbito da pesquisa "Subjetividades contemporâneas: a infância e a adolescência na sociedade de consumo". Rio de Janeiro (mimeog.) .

7- TERZI, Sylvia Bueno. A Construção da Leitura.- Uma experiência com crianças de meios iletrados. São Paulo: Editora da UNICAMP; PONTES, 1995.

8-VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

9-_____. La Imaginacion y el arte en la infancia (Ensayo psicológico). México Hispánicas S.A . de C.V., 1987.

LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Ana Paula de Oliveira Guedes[1] – UFJF

> O médico achou que eu era míope. E me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivaninha. Era engenhosamente construída. Podia se deslocar o assento de modo que ficasse mais próximo ou mais afastado da prancha inclinada, onde se escrevia. Além disso, havia uma trave horizontal no espaldar, que dava apoio às costas, sem falar do pequeno suporte de livros removível e que coroava o conjunto. Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito.(...) Freqüentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha. (...) Aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor.
>
> Walter Benjamin

Esse trabalho consiste em uma parte da análise transversal dos dados coletados no âmbito da pesquisa "Práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes". Várias categorias emergiram das entrevistas realizadas, cabendo-me analisar **as práticas de leitura e escrita fora do contexto escolar.** Buscarei responder as seguintes questões: Quais as práticas de leitura e escrita de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar? O que lêem e escrevem está relacionado às práticas da escola? O que levam essas crianças e adolescentes a lerem e escreverem?

No texto que se segue busco analisar as práticas de leitura e, posteriormente as de escrita, revelando os mediadores que influenciam tais práticas. Por fim, a partir dos achados, apresento algumas reflexões acerca da formação de leitores e escritores.

Dialogando com esses sujeitos foi possível perceber percebemos que, ao falarem de suas práticas de leitura e escrita, referiram-se, num primeiro momento, às práticas escolares, vindo à tona a leitura instrumental, didatizada e a concepção de escrita como cópia, desprovida de significado, características da escola. Entretanto, no decorrer de suas narrativas, outras situações de leitura e escrita foram sendo desveladas por esses sujeitos, revelando que, fora do âmbito escolar – ou como diria Benjamin- *em suas escrivaninhas*, vêm ocorrendo mudanças nas formas de ler e escrever nos dias atuais. Quais fatores contribuíram para tais modificações? O que vem favorecendo essas novas formas de leitura e escrita? Que leituras estão fora dos muros escolares? Quais são os instrumentos culturais com que interagem?

Desvelando práticas de leitura:

Mas, eu adoro ler!!! Me perco nos livros...
(Lana- 9 anos)

Será que existe um espaço concreto de leitura fora do âmbito escolar? Quais são eles? O que gostam de ler? Quais os mediadores que os levam crianças e adolescentes à leitura?

Nosso diálogo com crianças e adolescente permitiu-nos compreender que a leitura está presente em suas vidas. As referências aos livros superou até mesmo nossas expectativas, pois supúnhamos que o livro estava cedendo cada vez mais a outras formas de entretenimento. Os sujeitos pesquisados nos falaram de suas relações com o livro e seus autores, caracterizando-o como fonte de entretenimento nas suas horas de folga.

Como bem argumenta Sabrina, uma das crianças com as quais dialogamos, ao escolher suas leituras, cada indivíduo revela seu gosto pessoal e, além disso, traz consigo as marcas de suas experiências com a leitura, as influências de seu contexto sócio-cultural e econômico. As pessoas trazem as marcas do lugar de onde falam, de suas idades e interesses. Tudo isso pode influenciar o tipo de leitura que praticam. Quais são os gêneros de leitura mais apreciados pelas crianças? Será mesmo que diferem daqueles apreciados pelos adolescentes?

Ao fazerem suas escolhas, as crianças revelaram gostarem dos livros de história, descompromissados com o real, já que permitem-lhes dar asas às fantasias. Assim, os contos de fadas e fábulas foram os mais citados pelas crianças.

> Daquele cheio de história Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve. Paloma
>
> "Um menino de língua de fora", muito interessante. É... "O príncipe sabido e a princesa deslumbrante"[...] Eu adoro as histórias de Monteiro Lobato..[...] Adoro Stella Carr! (Lana)
>
> Eu tenho uma coleção de livros. Aí eu tenho Os dois bons amigos, A festa dos ursinhos ,o Natal dos Serelepes. (Ariane)
>
> "A jarra de leite"[...] “Bruxa Onilda" é muito legal. (Bárbara)

Acreditamos que o fascínio exercido por este gênero de leitura acontece devido ao envolvimento com o maravilhoso. Esses contos partem, quase sempre, duma situação concreta e lidam, muitas vezes com emoções já vividas pelas crianças. São contos que lidam com conteúdos da sabedoria popular, conteúdos esses essenciais da condição humana, e por isso, perpetuam-se até hoje. (Abramovich, 1991). Esse nosso entendimento vem confirmar a proposição de Vygotsky (1987) de que a fantasia se constrói sempre com materiais culturais tomados do mundo real. Para ele, a atividade criadora da imaginação se relaciona com as experiências acumuladas pelos sujeitos. Quanto mais rica a experiência humana maior é o

material disponível para a imaginação. Assim, de acordo com Vygotsky (1987), a ampliação das experiências infantis é condição essencial para a atividade criadora. Considerando como o faz esse autor, que em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora atua de modo peculiar e que os adolescentes são mais experientes que as crianças, questionamos: Quais são opções de leitura desses adolescentes? Elas estão relacionadas às leituras da escola?

O encontro com os adolescentes permitiu-nos entender que em seu meio, os gêneros mais freqüentes são as aventuras policiais, histórias de terror e narrativas de ficção científica. Os textos literários estão presentes na vida de dois dos adolescentes entrevistados. Ambos fazem um leitura *desarmada*, *"leitura sonho*[2]*"* desse gêneros. Revelam ir *ao* encontro desses textos gratuitamente, sem pretensão imediata. É o que Geraldi (1995), chama de *leitura-fruição do texto*.

> Aí eu leio todo dia assim de noite pra não ir perdendo. Mas, tem dia assim, tem semana que não dá pra você pegar nem uma vez quase porque está cheio de coisa pra escola ... ficava assim, lia três horas assim direto no livro porque ficava doida pra saber... o livro é muito bom, você não consegue parar de ler! [...] "Cem anos de solidão" foi o livro que eu mais gostei. [...] Eu estou lendo "Incidente em Antares", "As viagens de Marco Pólo" ... é assim livro mais de aventura fantástica, assim. (Maria)

> Eu estou... estou lendo três livros, agora.[...] É porque... porque eu só leio, eu leio quando eu estou gostando do livro, quando o livro começa a ficar chato, eu paro e começo outro. De vez em quando tem outro pra eu ler ainda, eu paro e começo o outro, entendeu? Aí, depois quando esse fica chato, eu volto pro primeiro. {..]eu estou na metade, não, mais da metade do "Beijo da Mulher Aranha", na metade do "Confesso o que vivi" e eu peguei um livro lá "Iniciações Tibetanas" porque eu achei bonitinha a capa (risos) e eu já li três capítulos. (Guilherme)

Esta liberdade de desprezar uma leitura e começar outras é garantida por Penac (1995) ao tratar dos "*direitos imprescritíveis do leitor":* "Existem trinta e seis mil razões para se abandonar um livro antes do fim", argumenta o autor (p.150). E é também esse autor quem vai garantir a Guilherme o *direito de reler*. "Reler sem pular, reler sob um outro ângulo, reler para verificar (...) Mas relemos sobretudo, gratuitamente, pelo prazer da repetição, a alegria dos reencontros, para pôr à prova a intimidade." (Penac, 1995)

> Às vezes, quando em casa eu lembro dos livros assim, pego um pedaço ? Ah, aqui tava muito bom, eu pego outra vez... (risos) .

Ao analisar as entrevistas compreendemos que as aventuras policias, narrativas de terror e ficção cientifica são gêneros mais freqüentes entre os adolescentes:

> Olha eu estou lendo... eu comecei a ler... eu li um livro da "Agatha Cristie", aí eu gostei muito do estilo, aí de vez em quando eu estou lendo. Inclusive, eu devo ter lido uns vinte. (Cleber)

> Eu estou lendo agora um livro do Stephen King e... eu gosto mais deste tipo de literatura mais romance, ficção. Eu gosto mais de histórias... mistério, suspense, alguma coisa assim. (Vitor)

Nas vozes de alguns adolescentes, o encontro com a leitura se dá via interesses específicos revelando-nos outras formas de leitura nos dias atuais. Trata-se da *leitura pretexto*: os adolescentes vão ao texto a fim de recriá-lo. Geraldi (1996) afirma que o uso do texto como pretexto não o destrói. Na sua opinião, é a leitura sem qualquer objetivo para o leitor que destrói textos e autores.

Dentre os grupos de adolescentes entrevistados, alguns praticam RPG. Eles buscam na leitura de ficção científica e terror, inspiração para *ambientar* seus jogos. Foi possível compreender que o RPG instiga à leitura, levando os jogadores a buscarem, nos livros, subsídios para a brincadeira.

> Normalmente, até em vez de comprar um suplemento você prefere às vezes comprar um livro... Agora que eu arranjei alguma coisa pra fazer, comecei a gostar de jogo, essas coisas, livro, comecei a ler uns de ficção científica.... O Duna é uma série de seis livros[...] tem uns livros de Star Trec também que falam sobre as naves de Star Trec e tudo... também tem o RPG de Star Trec ... então, você comprava o livro, lia o livro. Gostou do livro, você ambienta ele pra *Gurp , você pega o livro e joga ele... A* gente começou a jogar uma aventura baseada em *Duna* que é o livro que eu estou lendo. Eu comecei a ler o livro de ficção científica porque a gente ia começar jogar a aventura e eu precisava saber da ambientação da aventura.[...]Aí eu li... li até (a página) seiscentos e depois, fui pegando mais. Por isso que eu comecei a ler. (Marcelo)

> Nós começamos a fazer uma aventura desse livro, “Desespero”, do Stephen King. [...] O livro é a história de várias pessoas isoladas, elas estão viajando por vários motivos. Aí elas encontram um policial louco...numa estrada, quando eles estão passando perto da cidade “Desespero” e esse policial louco leva essas pessoas pra cidade, cidade deserta, e aprisiona todo mundo. E esse livro conta a história da... dessas pessoas tentando fugir da cidade e fugir do policial. Aí eu pensei em fazer uma aventura de RPG baseada nesse livro. (Vitor)

> Eu tenho mais um “Cemitério” que eu estou acabando de ler e amanhã eu vou comprar outro. Acho que ele é muito caro. Mas eu gosto do livro.[...] Mas, normalmente, livro é caro. Não só de RPG mas, de literatura também. (Vítor)

Ao queixar-se dos preços dos livros Vítor nos faz reportar às lamentações de Laís, menina de classe menos favorecida sócio-cultural e economicamente, que não vê atendido seu desejo de possuir revistinhas e livros infantis.

> Quando eu vou na cidade com a minha mãe eu vejo um monte de jornal, de revistinha, de livrinho... de coisa, aí a gente pede ela pra comprar e ela não compra. (Laís)

Laís queixa-se de não ganhar gibis e em seguida declara que o “*livro da escola a mamãe compra.*” Ora, em sua fala essa criança manifesta uma concepção de leitura bastante

comum nas camadas populares. Os livros, jornais e revistinhas são relegadas em prol do livro didático. Considera-se que este livro traz as informações e conhecimentos necessários aos aprendizes. Por outro lado, nas classes mais favorecidas o livro é um objeto cultural comum do dia-a-dia:

> Eu leio geralmente assim: minha mãe fala "Ah, esse livro é bom", ela compra pra mim. Aí, por exemplo, eu li "Cem anos de solidão". Agora estou lendo "Incidente em Antares" e ela comprou pra mim um outro... é do Mário Vargas, esqueci como é que chama... (Maria)

Soares(1991), baseando-se em pesquisas, demonstra que as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer e ampliação de conhecimentos e experiências, enquanto as classes dominadas a vêem, normalmente, como instrumento necessário ao acesso ao mundo do trabalho. Os contrastes, acima evidenciados, nos mostram que as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista são diferenciadas.

Retomando à questão do relacionamento dos sujeitos pesquisados com a leitura, destacamos, agora, o espaço da *leitura-busca-de-informações*.(Geraldi,1996*).* Nessa relação os textos são escolhidos a partir de interesses em busca das respostas às curiosidades e indagações. Nesse sentido, notamos que a apreciação e prática de esportes também influencia na opção de leitura:

> Eu pego muito livro de dança, assim... ballet, jazz... essas coisas que eu leio mais. (Sabrina)

Das falas desses sujeitos várias dicas vão surgindo para a prática de leitura na escola. Tecendo críticas aos "livros da escola" eles reivindicam o entendimento, por partes dos professores, das mudanças tecnológicas e de costumes de nossa época. É o que Jobim & Souza (1998) compreende como "historicizar o desenvolvimento humano", o que significa refletir sobre as mudanças que acontecem nas mentes dos sujeitos e nos modos de agir e pensar no mundo considerando o efeito dos instrumentos culturais criados pelo homem ao longo do tempo.

> Os livros que a escola pede atualmente, do vestibular, são livros mais que as histórias são mais antigas que não tem nada a ver com a nossa vida. (Rodrigo)

Por que continuar cobrando leituras, impondo títulos, marcando exercícios e provas de nossos alunos se assim matamos o desejo pelos livros? Referindo-se à leitura feita para as avaliações na escola, Guilherme desabafa:

> Primeiro, na prova, ela deu várias questões sobre interpretação do livro, sabe? [...] **Eu achei ruim o modo de cobrança, sabe.**

Marcelo revela em sua fala que esta "leitura arma" não permite uma interlocução com a palavra escrita.

> Aí eu falava de consciência limpa: *eu li o livro, agora, se eu entendi alguma coisa, não me pergunta não!*

Essa interlocução com o texto lido faz-se presente na "leitura sonho", que a despeito da escola, são realizadas em *escrivaninhas benjaminianas*:

> "O mundo de Sofia", eu ficava, assim, **no sábado o dia inteiro lendo** porque eu não agüentava de curiosidade, assim pra saber o que ia acontecer, sabe? (Maria)

> Eu estou lendo "O homem que calculava"... do Malba Tahan e "As leis de Murphy", as leis que são anti-leis. Foi meu padrinho que passou "As leis de Murphy" também porque está falando mais do dia a dia e realmente eu estou percebendo que acontece exatamente... eles estão... bem ligados com o meu dia a dia. Eu estou percebendo exatamente o que acontece. (Danilo)

Danilo nos conta um pouco da sua relação com a leitura, revelando-nos como sua história pessoal influencia significativamente a interpretação que ele faz do texto. (Goulemont, 1996). Ao ler, ele produz sentidos e ainda é capaz de "*construir categorias de compreensão da realidade vivida a partir das informações e opiniões dadas pelo autor do* texto *lido*."(Geraldi, 1996:120).

Cabe-nos enfatizar que, ao analisarmos as histórias de leitura dos entrevistados, percebemos que apenas duas crianças revelaram um lugar para a escola na formação do gosto pela leitura:

> Eu comecei a ler mais por causa da escola, né? Livro pra comentar, três livros. Dá três livros, escolhe um pra fazer comentário. Aí, daí em diante, comecei, né? (Bárbara)

> Eu vou pra biblioteca... eu me perco no meio dos livros. Pego um monte de livros e fico lendo. (Lana)

Lana nos conta sobre as coleções de livros da biblioteca da escola, sobre seus autores e títulos preferidos, narrando algumas das histórias lidas:

> Eu adoro as histórias de Monteiro Lobato..[...] Lá na minha escola tem a coleção toda. Adoro Stella Carr![...] A história era assim... é muito interessante que era... são duas famílias[...] nossa era muito interessante! Eles viviam brigando, depois as famílias se conhecem, ficam amigas. Interessantíssima a história.

Essa menina reporta-se aos livros e escritores demonstrando uma intimidade com eles. Será que a maneira como a escola vem apresentando a linguagem escrita a essa aluna despertou sua paixão pelos livros? Ou será ainda que ela é influenciada pelo relação que seus

professores têm com a leitura? Há indícios, em suas falas, de que na sua escola a leitura é entendida e praticada como "sonho".

Continuando nossa análise vimos que crianças e adolescentes revelaram buscar o livro como entretenimento nas suas horas vagas. Esse fascínio pelas histórias se faz presente nas brincadeiras do dia-a-dia. Lana nos conta que sua brincadeira de escolinha consiste, na maioria das vezes, em contar historinhas e em conversar sobre os livros.

David, embora tenha demonstrado não ser um leitor em potencial, fala de um certo encontro entre ele e o livro.

> "O Rei Leão". ... Porque tem ele brincando... é uma historinha que dá risada. Isso que eu gosto. Tem negócio de colorir, aí a gente não tem nada pra fazer, eu pego meu lápis de cor e coloro. [...] eu peço a minha mãe um pincel e uma água, né, aí eu ponho na água e depois ponho as cores e depois eu pinto. Aí , quando eu acabo de colorir, eu leio.

O ato de colorir perde o caráter mecânico da ação pura de deslizar o lápis ou pincel sobre o papel. Empresta-se à atividade da magia da criação. Palavra-arte, possível caminho da alegria e do prazer, da dimensão estética da leitura. A oportunidade de pintar os livros estimula sua prática de leitura. Parece-nos que tal prática permite a esse menino sentir-se um reescritor do livro, reinventando a palavra escrita enquanto pinta. "Rei Leão"- livrinho preferido de David, é também um filme que fez sucesso entre crianças e adultos no início dessa década, tanto no cinema quanto nas locadoras. Filme esse que ainda continua promovendo lançamento e venda de diversos produtos como materiais escolares e roupas, o que permite-nos compreender como o cinema e a indústria cultural vêm influenciando a vida moderna e a formação de gostos. Será que existem outros instrumentos exercendo influências na vida desses sujeitos entrevistados? Estará a palavra escrita cedendo seu espaço a esses meios?

Ultimamente muito tem se questionado sobre o lugar ou o destino do livro-códex nessa era tecnológica. (Calvino,1993) vem responder tal indagação demonstrando que sua "*confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode dar"*(p.11). Esse escritor nos propõe a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade e a multiplicidade. Ao resgatar essas qualidades, Calvino mostra-nos que há sim lugar para a literatura e acredita que ela dificilmente será esquecida.

Como Calvino, cremos que a leitura do códex continuará presente nas gerações precedentes ao lado da leitura da tela e de outras formas de leitura. Nas falas dos adolescentes surpreendemos práticas de leitura no códex e também nas telas. Afinal, estamos entrando na era das *Cyberbibliotecas,* a rede telemática conhecida como Internet.(Palácios,1996)

Nos dias atuais, a Internet ocupa um espaço importante na vida de crianças e adolescentes das camadas favorecidas. Ela atua possibilitando incursões - de forma virtual - às *bibliotecas reais* que estão dispersas em todo o mundo. São as marcas da globalização e evolução tecnológica descortinando os tempos modernos. Hoje, já é possível conhecer as notícias do mundo sem sair de casa, antes mesmo antes de serem publicadas nos jornais. Basta um comando nas teclas do computador e mergulha-se nos fatos. Nas vozes de Vítor, Danilo e Marcelo encontramos depoimentos sobre a Internet:

> A internet é importante. Às vezes, a gente costuma pegar trabalho ou às vezes idéias, lá. Conversar também ou pegar jogos... ah, tem muitas coisas que você pode fazer. (Danilo)

> Meu tempo livre... Eu... gosto de ler, eu... eu fico muito também jogando jogos no computador, navegando na Internet. [...]Eu assino listas também na Internet, vejo as mensagens [...]se interessar eu leio... a Internet é um lazer que eu tenho... Esse aqui é um livro que eu achei na Internet ... é um livro bastante famoso na Internet. Conta a história de 1990 e 1991, uns piratas cibernéticos invadiram os computadores provocando uma pane no sistema de telefonia nos EUA inteiro. E esse livro vem contando a história desse acontecimento e as repercussões que teve em toda Internet.
> [...] Inclusive ele foi feito pra ser distribuído livremente. Ele não foi feito pra ser impresso no papel. (Vítor)

> Eu tenho acesso à Internet [...]normalmente eu acesso umas três horas, duas horas, fico no computador mexendo nisso. [...]eu virei fã da "Martina" Mendes (jogadora de tênis) e daí todo dia eu acesso a *home page* dela, pra saber o que está acontecendo de novo, converso com os outros fãs, troco correspondência, fotos, essas coisas...[...] Eu não tinha nada pra fazer, daí, entrei lá e gostei. Agora, assim...tenho que acessar quase todo dia, se eu não acessar eu fico... com dor na consciência, por não saber o que está acontecendo!!! Fico perseguindo, se ela vai jogar ou não, essas coisas.

> E além disso, eu assino uma lista sobre RPG que normalmente chega é... cinqüenta mensagens pôr dia lá em casa. E normalmente eu leio todas e respondo a maioria e tal ... [...] E daí a gente troca idéias sobre o como "mestrar", como fazer aventura, personagem não sei o quê, essas coisas. E daí eu pego as mensagens, normalmente eu respondo, todas. (Marcelo)

Via Internet os adolescentes lêem enquanto se divertem – ou se divertem enquanto lêem e se comunicam. Há sempre um encontro marcado entre os adolescentes e o *texto virtual* que paradoxalmente é repleto de significados para esses sujeitos e por isso, tornaram-se necessários no seu cotidiano. Um dado interessante é que, navegando na Internet, esses adolescentes fazem uso de uma língua estrangeira: a inglesa. Referindo-se à escrita e leitura de mensagens em inglês na Internet, Guilherme assim se expressa:

> Eu acho mais legal, até mais... emocionante, quando está em inglês, assim, você tem que procurando, sabe? Vendo as relações das frases, assim, pra você ver se você entendeu o parágrafo. É muito mais... emocionante.

A leitura nessa língua estrangeira não se limita à navegação na Internet. Bibliotecas dos cursos de inglês também são visitadas por adolescentes que praticam esse idioma:

> Livros é... eu pego sempre no meu curso de inglês, né? é... o último livro que eu li... acho que falava... histórias natalinas... aí eu não lembro muito bem o nome... Leio na Internet, leio mais em inglês... também estou lendo um livro em inglês que é "As viagens de Marco Pólo". (Maria)

A leitura produzida via Internet é marcada por sua funcionalidade e possibilidade de escolha. Há uma oferta abundante de *sites*, atendendo aos mais diversos interesses e gostos. Tal possibilidade é valorizada por uma das adolescentes entrevistadas:

> Fim de semana que uso mais esse assim do bate papo, você entra num canal assim, aí você pode escolher, geralmente um assunto assim, por exemplo, você pode falar de "Arquivo X" que eu, às vezes, eu gosto de falar também e tudo. Aí você conversa sobre um assunto assim. [...] Eu faço parte da lista do "Dire Straits" (Maria)

Um outro tipo de leitura comum entre os entrevistados, foi a leitura de revistas. Entre as crianças, a maioria nos revelou se deliciar com os gibis.

> Eu leio bastante gibi. (David)

> Revista em quadrinhos, Mônica, isso, é... sobre a Xuxa... Chiquititas. Ali na banca que tem ali na rua. (Paloma)

> Gosto de ler revista, do "Homem Aranha", do "Pateta", do "Mickey". (Rasim)

Paloma revela ir às bancas em busca de novidades sobre seus ídolos :

> Eu vou sempre, pra ver se tem alguma coisa nova lá, aí eu vou e compro.

Talvez a influência da mídia faz com que ela se dedique mais às revistas do que aos livros. Ir às bancas, segundo ela, é fato constante, porém confessa nunca ter visitado uma livraria. Refere-se com orgulho à sua cesta, onde guarda suas revistas.

Para Rasim, as revistas do seu time são as favoritas pois, trazem não apenas informações a respeito do Clube, mas também reportagens sobre os craques e ainda fotos-imagens de ídolos e torcedoras famosas *que fazem a cabeça da garotada*. Quando se trata de um esporte ou de informações sobre o time do coração, até os folhetos que acompanham os uniformes tornam-se instrumentos de leitura muito apreciados por seus leitores-torcedores.É o que nos conta Léo:

> Eu tenho um negócio que eu comprei o uniforme do Flamengo. Aí veio o negócio contando a história toda do Flamengo. (Léo)

A leitura de revistas por crianças e adolescentes, também está relacionada aos interesses e aos aspectos sócio-culturais. Entre os adolescentes, enquanto alguns se dedicam à

revistas de horóscopos outros, apaixonados que são pelo cinema, buscam informações sobre lançamentos, críticas de filmes e outras matérias relacionadas ao cinema.

> Eu tenho umas na minha casa também, mas teve... ano passado eu sempre comprava (revistas de horóscopos)... sabe? Todo mês eu tinha revistas, só que esse ano eu parei, mas aí, a minha colega sempre compra e sempre fico lendo dela, sabe?
>
> Ó, eu assino a "Set", sobre cinema. Eu leio... ela inteira em um dia e no resto da semana eu fico contando pra eles o que eu li![...] Eu leio, sabe, no jornal ou na "Veja" que a gente assina lá em casa as matérias que saem sobre cinema. (Guilherme)

Há ainda adolescentes que fascinados por automóveis entregam-se à leitura de revistas específicas:

> Eu também gosto de ler revistas, é principalmente "Quatro Rodas" porque eu gosto muito de carro, aí eu gosto de dar umas folheadas. (Danilo)
>
> Eu gosto mais de ler revista que fala sobre carro... Eu não tenho não, mas meu pai tem, quando eu peço, ele me empresta. (Lucas)

A leitura de jornais não é muito comum entre os entrevistados. Alguns deles falam do jornal como presença constante em suas casas e revelam buscar neste instrumento a leitura de seu interesse. Para as crianças, ele surge como informativos de notícias acerca *de seu mundo*:

> Eu pego o jornal, pego a revista de domingo e vou vendo. Aí tem uma parte que só tem propaganda. Aí, eu vejo se lançou brinquedo legal, se não lançou. Aí eu vejo o que que lançou, fico sabendo das coisas que estão lançando no mundo inteiro, porque eles falam lá. (Bruno)

E ainda trazem a possibilidade da leitura-lazer, que encanta crianças e adolescentes:

> Aqueles... quadrinhos que têm historinhas, aí eu gosto daquela parte. (Driely)
>
> Ah, eu gosto de ler quadrinhos no jornal, também. (Cleber)

Enquanto para uma das adolescentes, traz notícias, fatos e acontecimentos, enfim, informações sobre *o mundo*.

> Eu leio jornal... Que a minha mãe assina a "Folha" e a "Veja", aí é... leio a "Veja" e a "Folha", revista, se alguma me interessar, eu leio. (Maria)

Interessante retratar que Maria prefere se informar via jornais a assistir os telejornais. Argumenta que a TV é muito *sensacionalista*. Também Vinícius declara ler jornais porém, confessa ler somente a coluna de esportes.

> Só leio a página de esportes.

Ana Paula, adolescente, das camadas populares, vai ao encontro do jornal, ou melhor, dos "Classificados", na expectativa do primeiro emprego. Mas, praticante de esportes que é, se atém às reportagens concernentes :

> Eu compro “Tribuna” [...] Pra poder ver nos classificados. Classificados... Eu gosto de esportes.[...] Pratico vôlei e futebol.

Pode-se compreender, a partir das narrativas dessas crianças, que suas práticas e formas de leituras diferem daquelas exercitadas no âmbito escolar. As revistas e gibis são freqüentemente objetos de desejo e de consumo dessas crianças.

Analisando as práticas pedagógicas de leitura e escrita concernentes à teoria do conhecimento socio-interacionista, Oswald (1996) enfatiza que na concepção de Vygotsky, a criança é um sujeito social criador e recriador de cultura. Assim, crianças e adolescentes são transformados pelos valores culturais do seu ambiente e, ao mesmo tempo, transformam esse ambiente. Numa perspectiva vygotskyana o conhecimento se dá via interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos coletivamente. Em sua teoria, Vygotsky elucida que os instrumentos criados pelo homem ao logo de sua história podem ser utilizados para dominar a realidade ou para desenvolver suas capacidades. (Freitas,1994: 121). Para aquele autor, os instrumentos culturais são extensões do homem e ampliam a capacidade humana, pois funcionam como mediadores da relação entre sujeitos e o mundo. A mediação do outro foi focalizada pelos sujeitos entrevistados, mostrando-se com um fator relevante para a descoberta da palavra escrita.

Quais são as instâncias e instrumentos culturais presentes na vida das crianças e adolescentes? Eles favorecem a formação do gosto pela leitura?

Prosseguindo com a análise das entrevistas realizadas encontramos respostas às nossas indagações.

Percebemos que a leitura religiosa está presente somente entre as crianças e aparece, ora em situações de brincadeiras:

> L - A minha mãe ela tem é... ela vai na “igreja” ela é. Aí ela compra “livrinho”, acho que compra ou eles dão, aí ela pega... lê leitura, um monte de coisa, né. Aí a gente pega da minha mãe [...] Aí a gente pega pra gente brincar. A Taís fica com um, eu fico com o outro.

Ora nas aulas de catecismo e nas celebrações:

> A gente lê Bíblia [...] Tem dia que ela escolhe um texto lá né, aí ela pergunta: - Quem quer ler? Aí, as vezes eu leio, tem outras pessoas que lêem também. Ela fala sobre as coisas que a gente leu, ela pergunta, tem umas perguntas que a gente responde lá, é tem vez também que ela faz um monte de pergunta nos “papelzinhos” ela vai assim passa na mão assim, vai os outros vai pegando e vai respondendo.(Jarbas)

> É, um dia eu estava na igreja, eles me deram uns livros lá de Deus, que onde ele nasceu, onde ficava até burro dentro. Aí a gente vai levar tesouros para ele, montão de coisas.(Léo)

De maneira geral, é comum a influência exercida pelo ambiente familiar na formação do gosto pela leitura que, no caso de Bárbara, parece-nos ter sido conquistado a partir do contato com os *livros-herança* que acontecia desde a primeira infância:

> Eu tenho livros em casa que eu ganhei com três anos de idade. Quando abre, sai todos os desenhos para fora. Eu já li a coleção inteira. (Bárbara)

Também para Lana a oferta de livro, concomitante ao contato com leitores, proporcionou uma certa afinidade e intimidade com os livros.

> Aqui em casa, lá na minha casa, tem um monte de livro. Aí, eu pego e vou lendo... por exemplo, "Pollyana", eu estava lendo outro dia, foi da minha tia e da minha mãe.(Lana)

Lucas nos conta que, assim como o pai, ele gosta de ler revistas sobre carros:

> Eu não tenho não, mas meu pai tem, quando eu peço, ele me empresta. (Lucas).

Esse menino também nos conta sobre as coleções de livros do pai, que ficam guardadas como valiosos tesouros, sendo retirada do esconderijo quando o filho solicita. Assim como as crianças, alguns adolescentes referiram-se às pessoas que contribuíram e vêm contribuindo na formação do gosto pela leitura e escrita. Através de suas narrativas compreendemos que *mães-leitoras* tornaram-se mediadoras entre os sujeitos e a leitura:

> Minha mãe que adora comédia, tem dia que ela lá em casa, dá uma olhada que tem no livrinho, é comédia, é uma comédia muito engraçada ela cai na gargalhada de noite, tem dia. (Carolina)

> Minha mãe lê muito, então assim, acho que ela foi a principal, na minha vida pra eu começar a ler. Me estimulou muito. (Maria)

> Eu adoro ler, porque minha família toda lê. (Lana)

Em outros casos o papel da mãe foi significativo ao proporcionar o encontro com a linguagem escrita:

> A minha mãe me dá livro. Ela vai na Bienal do livro todo ano. Esse ano ela não foi não. Aí ela traz aquele monte de livro. Ela dá livro pra mim, traz pra escola, às vezes, eu pego livro da escola lá, ela dá pra mim. [...]! Tem vez que a minha vai comprar livro.. aí eu vou com ela nas livrarias, na "Editora Ática", um monte de lugar assim, pra ver os livros. Aí eu fico vendo lá, aí as vezes eu peço a minha mãe pra comprar um livro para mim . (Jarbas)

> Minha mãe comprou um livro lá, aí ela pede para a gente ler.[...] Tem uns livros que são do "Pato Donald"; do "Hércules"; tem do "Aladin"; tem do "Rei Leão"; (pausa), os "Três Patetas"; tem do "Mickey", do "Donald". (David)

A mãe que conta história é lembrada nas narrativas de Lana, permitindo o encontro da filha com a palavra escrita

> Eu adorava escutar minha mãe lendo pra mim.

Na fruição do gosto pela leitura também o relacionamento com os amigos foram significativos:

> Não, assim, sabe. Eu não gostava muito de ler não. Eu tenho uma amiga, Maria, ela lê, ela lê bastante. Aí ela começou a me obrigar a ler, entendeu? Ela pegava os livros dela (risos), *ó, você tem que ler esse livro*, sabe? / Aí eu lia, aí eu gostava, aí eu ia... sondava se ela não tinha outro pra me emprestar. Aí, ela me obrigava a ler outro. Aí eu comecei a ler assim mais, mais regularmente. Antes eu não lia nada. (Guilherme)

Nas palavras de Marcelo entendemos que o livro ofertado ou apresentado pelos amigos é um fomento à leitura:

> Bem, eu ganhei... e daí, já que eu ganhei eu não vou deixar... (risos) eu não lia nada, pra falar verdade. Só livros do colégio e, assim, muito devagar... e ganhei o livro. Eu peguei pra ler e lembro, no começo gostei do livro, demorei no livro, mas, no meio do livro deu um marasmo, né? Daí parei de ler um pouquinho e depois fui continuando porque eu queria ver... o final do livro. Eu lembro que eu encontrei a ... a Maria me falou sobre o final, falou que era legal, assim, né, fiquei curioso pra ler o final do livro. Daí foi assim que eu conheci o livro, né? (Marcelo)

Esse jovem que nos revela que nunca tinha lido um livro que achasse interessante, pois estava limitado às leituras dos bancos escolares, começa a descobrir a partir do encontro com o livro ofertado outra forma de se relacionar com a palavra escrita. Nesse caso, vimos que o diálogo sobre o livro com uma amiga incitou o desejo pela continuidade da leitura. Mas reportando-se às leituras dos livros indicados pela escola Marcelo faz uma revelação:

> Os livros do colégio são mal escritos.

Entretanto, Marcelo confessa gostar de ficção científica. E revela que a oferta gratuita e descompromissada é bastante atrativa:

> Peguei, assim... de ficção científica. Eu tenho um amigo que tem muitos livros de ficção científica. Daí, foi uma "mão na roda!" Livro de graça! Daí eu peguei pra ler que tem uma série de seis livros chamada "Duna". Eu já li os três primeiros e vou pegar os outros três depois pra ler .

Através dos enunciados de nossos pesquisados, surpreendemos outros instrumentos culturais, tais como cinema, Internet e jogos de RPG que despertam o interesse pela leitura.

Apontamos até aqui os achados a respeito das práticas de leitura dos entrevistados, mas e quanto a escrita? Que relação tem crianças e adolescentes com essa prática social?

Compreendendo a escrita

Através dos diálogos promovidos entre entrevistadores/entrevistados, pudemos perceber a presença menos constante da escrita do que da leitura em suas vidas.

Não podemos deixar de entender a escola como pano de fundo neste cenário. Sua parcela de contribuição para tal consiste em didatizar a linguagem escrita, desvinculando-a da realidade do aluno.

Crianças e adolescentes falaram das práticas impostas por suas escolas, lembrando-nos da análise de Vygotsky (1994), sobre o trabalho com a escrita na escola. Ele constata que, naquele contexto, a escrita é imposta de fora, vinda das mãos dos professores, ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade. Também em Dietzsch (1989), encontramos uma análise bastante reveladora no tratamento dado pela escola à escrita:

> "A*o negar suas funções comunicativas, a escola desvirtua a escrita. Talvez seja por isso que a criança parece não acreditar nessa escrita morta que não exigindo sua participação, cobra-lhe apenas a repetição e a cópia. Mero exercício, ausente de sentido, por se manter à margem da interação".* (p.69)

Ao fazer da escrita um ato mecânico, de cópia, e sem significado para o aluno a escola acaba por destituir-lhe o seu caráter de interlocução.

Entretanto, do lado de cá dos muros da escola, crianças e adolescentes de diversas inserções culturais, revelaram a presença de um tipo de escrita com funções diferentes das da escola. E estas funções, sejam elas de interação, de criação pessoal e imaginativa, ou simplesmente pelo prazer, permitem uma escrita que é vivida por crianças/adolescentes. Trata-se de uma escrita carregada de sentido, nascida de situações de interlocução real.

É possível compreender a partir dos enunciados dos nossos sujeitos, que a interação destes com a escrita se dá de diversas maneiras. Tal fato está relacionado às variadas funções que a escrita tem na nossa sociedade.

Escrita: sentidos pessoais

Nas suas narrativas Carolina e Cristiene nos falam de uma escrita pessoal com a função de registro para si mesmas, seja na forma de versinhos, poesias, *bobeiras* ou palavras soltas:

> Eu fico escrevendo umas bobeiras, que que eu fiz no dia, quando eu tô assim, de tarde eu escrevo o que eu fiz no dia[...], bobeiras tipo assim, eu gosto da minha mãe, gosto de mim, gosto da minha tia, da minha avó, aí

> eu fico escrevendo essas coisas. Outro dia, minha mãe viu, tava um negócio assim, eu escrevi minha família inteirinha e já tava com a mão doendo[..] eu gosto do sítio, gosto da casa da minha avó, eu gosto de ir na casa da minha tia.[...] Eu já escrevi um monte de versinho. Uma vez eu escrevi uma poesia mas eu não me lembro onde eu coloquei. [...] eu escrevo poesia, eu vou inventando na cabeça...eu ligo coração com avião, chão, eu começo emendar as coisas e faço poesia, às vezes fica até bonito. (Carolina)

> Eu sempre escrevo essas coisas assim, muito doida, sabe? [...] Ah! Eu sempre escrevo lá no meu quarto. Por exemplo, eu sempre vou no baile, né. [...] Aí eu sempre na segunda-feira, eu pego a agenda e escrevo. Mas, sempre escrevo nos dias que aconteceu, sabe? Escrevo no domingo, o que aconteceu no domingo. Por exemplo "eu vou ao baile". Aí , depois, deixo pra contar as novidades depois que aconteceu.[...] Escrevo as coisas mais importantes.(Cristiene)

Carolina e Cristiene nos contam empolgadas sobre suas criações individuais, nas quais registram os acontecimento mais importantes que fazem parte do seu dia a dia. Mas, esta escrita pessoal tem valor para a escola? Tem a escola conhecimento desta escrita feita em casa?

Ana Paula nos fala de uma escrita livre e prazerosa:

> Ana Paula: É bom escrever quando você não tem nada pra fazer. Igual o dia que tá frio assim, você pega uma coberta, pega a sua agenda, o dia inteiro dentro do quarto escrevendo. Isso é bom.
> Entrevistadora: Você falou que na escola você acha que não é legal fazer redações. E, escrever na agenda, escrever no diário, já é legal.
> Ana Paula: Porque você faz o que você quer, entendeu? Na escola tem aquele tema [...] na sua casa você pode fazer devagar, tem o seu tempo. [...] na escola já parece que é uma coisa [...].Eu tenho caderno de memórias.[...] Eu escuto uma música depois critico a música.

Esta adolescente nos fala de uma escrita “descompromissada” feita no seu espaço, fora da escola. Com tranqüilidade escreve coisas que lhe são significativas, como no diário onde relata suas vivências e o caderno de memórias, artifício que lhe permite registrar as suas músicas prediletas como também criticá-las. Mas por outro lado nos revela que não gosta de fazer redações, elas tem tema e tempo certo para serem feitas. Exercícios de escrita na escola não lhe são atrativos. Será que a escola não dá abertura para uma escrita crítica e que lhe desperte o interesse?

Guilherme, é um adolescente falante e crítico, que nos confidencia um pouco sobre seus escritos:

> Oh, eu escrevo assim bem pouco, tinha até que escrever mais. Escrevo... escrevo para mim mesmo, gosto de escrever para mim, sabe como eu estou me sentindo, o que eu acho das coisas[...]. quando eu quero falar alguma coisa, mas sabe? Falo assim: “Ah, não! Acho que isso eu não vou falar, acho que isso também não”. Aí eu vou lá e escrevo pra mim[...] e de vez em quando eu guardo, de vez em quando... todas ridículas eu jogo fora.

Este garoto considera-se pouco escritor, pois a escrita de que nos fala, é pessoal e particular. Mas é para ele uma escrita que tem sentido, que lhe permite um espaço para se conhecer melhor e analisar seus sentimentos através da linguagem escrita. Em sua concepção só a escrita acadêmica, como a utilizada na escola é valorizada. Assim, desconsidera seus registros porque este tipo de escrita é negado no âmbito escolar.

Guilherme revela fazer uso da escrita em situações de desabafo:

> Não porque eu acordei de manhã de mau-humor com o que tinha acontecido no dia anterior, aí eu fui lá e comecei a escrever. (mostra o escrito para a entrevistadora). Esse aqui, eu lembro disso, é um dia que eu ia num aniversário só que aí eu desisti de ir... aí a menina do aniversário me ligou perguntando se eu não ia, eu falei que ia. Aí meu pai me proibiu de ir, aí pra eu não brigar com meu pai, eu escrevi.
> Entrevistadora: Quer dizer que você escreveu ... o que você teria vontade de brigar com seu pai você transportou para a escrita.
> Guilherme: Aqui eu ainda estava "felizinho". "Agora, eu vou para o aniversário da Natália", e aqui em baixo "agora eu não vou mais".(risos). Entendeu? Aí, em vez d'eu falar com ele, por que não ia adiantar nada, porque ele é ignorante (risos), aí eu escrevi.

Guilherme vê na linguagem escrita uma forma de expressar seus sentimentos. Smolka (1989), ao analisar escritos desse tipo destaca que:

> *"eles trazem à tona temas e assuntos que nenhum livro didático e, muito menos, qualquer cartilha ousa considerar. Além disso, eles fogem aos padrões de escrita apresentados nas cartilhas e nos livros didáticos, afrontam e rompem, muitas vezes, com a organização, segundo os critérios da racionalidade: ordem (princípio, meio, fim), coerência, não-contradição." (p.110).*

Ariane e Laís usam o diário para registrar os acontecimentos mais marcantes, suas músicas prediletas e a escrita de poesias:

> Por que eu tenho as cópias as músicas que eu gosto. Eu tenho um diário "que nem esse" (mostra o diário). [...] Ah, eu escrevo poesia.[...] Meu diário só tem poesia. (Ariane)

> Eu gosto de escrever umas coisas assim, que aconteceu na festa, eu gosto de ir na festa... [...] aqui também está escrito (mostra o diário).[...] Eu acho bom. Ah! Pra gente guardar de lembrança. Quando a gente perde a boneca, a gente tem no diário. (Laís)

Laís, escreve de uma maneira prospectiva, vendo um futuro no qual não terá mais a boneca, mas vê no diário a possibilidade da lembrança. As narrativas de Lanna e Bárbara também revelam práticas de escrita:

> Eu escrevo direto no diário.[...] escrevo tudo que acontece no meu dia, faço agenda.[...] Essas coisas, diário, essas coisas assim que não conta pra ninguém. E é confidencial pra gente e para o diário, entendeu? E para ninguém. Para uma folha de papel que fica trancada.[...] Eu escondo.
> (Lanna)

> Eu também escrevo. Eu escrevo quando eu brigo com minhas amigas, quando eu brigo com minha mãe.[...] A gente escreve quem a gente paquera. Coisa nossa. Eu não escondo diário, por que ninguém, por que é errado mexer nas coisas dos outros, aí ninguém mexe no meu. (Bárbara)

Essas pré-adolescentes, nos falam da necessidade de trancar seus escritos, para libertar e, ao mesmo tempo, preservar seus sentimentos. Escondem da escola suas palavras carregadas de sentidos próprios. Trata-se de segredos entre elas e o diário, onde registram fatos pessoais, fazendo desse artefato um suporte para a memória.

Podemos entender, apoiados nas narrativas das crianças e dos adolescentes entrevistados, como a linguagem escrita se encontra em uma situação dicotômica. De um lado os sujeitos nos falam de uma produção escrita enfadonha, chata, desinteressante e obrigatória: a da escola. Por outro deixam revelar nas suas falas uma escrita prazerosa e carregada de significados que vem acompanhando suas vidas. De acordo com Smolka (1989: 93) "*a escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras com resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e escritura como prática dialógica, discursiva, significativa"*. Desta forma, uma indagação que perpassa todo este trabalho de pesquisa é a que se encontra a escola na atualidade. O que tem feito a escola e os seus professores para trazer efetivamente para a sala de aula o cotidiano do aluno?

Escrita: uma interlocução com o outro:

A escrita de cartas, cartões e bilhetes aparece nas narrativas das crianças como uma prática bastante presente. Demonstram uma forma espontânea de utilização funcional da escrita como uma interlocução à distância. Este tipo de texto tem uma função comunicativa com um interlocutor ausente fisicamente, mas de alguma forma presente, ao ser convidado a ouvir a expressão da notícia, da saudade ou do carinho. A linguagem escrita das cartas, cartões e bilhetes, nos mostra como a criança necessita da escrita para se comunicar, para interagir com o outro. É o que percebemos nas falas de Laís, Lanna e Bárbara:

> Eu já escrevi cartas para minha madrinha, pro meu tio aqui e pro meu padrinho. (Laís)

> Eu escrevo. Por exemplo: pra minha madrinha, [que] mora lá no Rio, eu escrevo carta pra ela. [...], eu escrevo carta pra ela[...] eu gosto de escrever. Eu adoro receber carta. (Lanna)

> Meu padrinho quando morava fora, eu escrevia, meu pai também, ele mora em Belo Horizonte, né? De vez em quando, vem gente de lá. Aí, só no final de semana ele vem. Aí uma vez só, acho que eu mandei uma carta pra ele,

> foi por uma pessoa que ia viajar para lá. Aí, eu mandei e a pessoa deu para o meu pai.[..]. Eu ia mandar pelo correio, mas aí eu aproveitei que outra pessoa ia. (Bárbara)

A escrita de cartas possibilita a interação com os colegas, isto é, torna-se uma forma de "conversar" na sala de aula. Nesse momento, há uma função real para a escrita, ao contrário do que normalmente acontece na escola. Entretanto, este tipo de brincadeira significativa com a escrita, geralmente acontece à margem do processo pedagógico já que muitas vezes o professor nem toma conhecimento de tais fatos.

> [...] A gente estava brincando, eu meus colegas, a gente estava brincando de pegadinha, aí a gente escrevia um monte de carta, que era uma pessoa que mandava para outra. A gente anotava o nome de outra pessoa para uma outra, aí, um dia, a professora me viu escrevendo a carta, ela me "meteu o fumo". (Bárbara)

O bilhete, apareceu nas falas de Rasim (8 anos), com um aspecto funcional:

> Escrevo bilhetinho pra minha mãe. Que nem um dia, a minha mãe estava dormindo, aí eu escrevi assim: "Mãe, fui jogar bola no campo do Bahamas" e deixei o bilhetinho. (Rasim)

Os cartões aparecem nas falas de algumas crianças também como uma forma de comunicação dirigida especialmente às mães. Mas nesta prática de escrita percebemos claramente a influência da escola:

> [...] Aí eu faço cartãozinho para minha mãe, pego folha de papel ofício, corto ela e dobro, faço cartãozinho de Natal. (Drielly)

> [...] Eu também faço.[...]Um coração, eu faço um coração, pego cartolina, faço um coração e escrevo um negócio lá. "Feliz Natal, te amo, mãe"[...] É a gente "fazemos". A gente até fez um junto, né Drielly? [...]A nossa mãe tem guardado até hoje [...]A gente colocava assim no chão, dava um corredor, assim... 40 metros! É, só "te amo", essas coisas assim, "te amo", "te amo". (Paloma)

> [...] Eu escrevo, no dia das mães mesmo, eu escrevi: " Mãe você é meu fruto" mas eu não sei o resto, mas é muito bonito! (Leo)

A confecção dos cartões feitos fora dos muros escolares, acabam deixando de ser uma prática espontânea por receberem um tratamento mecânico e acadêmico da escola. Muitas vezes as mensagens são esvaziadas de sentimentos, expressando termos comuns como “gosto de você”, “eu te amo”, “feliz dias das mães”; jargões sugeridos pelos professores.

Outras formas de escrita também aparecem nos relatos de Paloma e Guilherme, tais como o teatro e a produção de roteiros de filme, uma escrita diferente, criativa que dá margem à imaginação destes sujeitos:

> PALOMA: A gente inventa, tem dia que a gente faz teatro, né Driele? A gente faz teatro, assim para as pessoas falar, a gente chama nossos...
> ENTREVISTADOR: É, vocês brincam de teatro, e onde vocês apresentam suas peças?
> PALOMA: Ah! Lá na rua [...] lá na minha avó.
>
> Tem uns dez meses atrás eu comecei a escrever um teatro com uma colega minha [...] e tem dois meses que eu e o Vítor estamos combinando de fazer um roteiro "e a gente não fez até hoje". (Guilherme)

Estas crianças e adolescentes nos falam do desejo de criar, de representar, de fazer arte. " A *arte pode enriquecer, transformar, transbordar os sentimentos de quem a produz ou usufrui"*. (Kramer, 1994: 96 *).* A escola não pode continuar desconhecendo estas práticas...

A escrita na tela e no teclado:

A escrita no computador aparece nas narrativas dos sujeitos de classe média alta como algo prazeroso e que permite a conexão com assuntos atuais e de seus interesses. São *sites* de música, cinema, autores, jogos, filmes, entre outros. Ao contrário da escola, a linguagem do computador e da Internet tem um caráter interativo e atrativo para as crianças e adolescentes. Para estes sujeitos o computador vai além do seu uso como simples instrumento de máquina de escrever textos. Começam em primeiro lugar com os jogos, mas com o passar do tempo extrapolam as possibilidades de recreação, tornando o computador um instrumento de múltiplos significados. A navegação na Internet possibilita um diálogo real, em um tempo real, mesmo sem a presença física do interlocutor.

> [...] Estou mais na Internet também. Vendo páginas de músicos, de autores... Eu faço igual ele assino listas também na Internet, vejo as mensagens... se interessar eu leio e de vez em quando eu respondo. (Vitor)
>
> [...] Mesmo quando eu estou na Internet, eu assim, 97% é relacionado à música as coisas que eu estou fazendo na Internet.[...] E-mail, eu converso muito com o pessoal da Internet, né? (Maria)
>
> [...] Ah! eu curto bastante. Eu adoro também. É uma coisa, eu gosto de estar acompanhando, assim, porque é mais da minha geração. (Danilo)

Para estes adolescentes o computador e a Internet aparecem como instrumentos modernos e próprios de sua geração, fazendo parte do mundo no qual se situam, diferente da escola que, com raras exceções, se encontra num mundo distante e à parte da vida dos adolescentes e crianças. Será que a escola em algumas situações se tornou defasada em relação à realidade de seus alunos? Não tem a educação institucional deixado de perceber a modernidade e os seus novos desafios?

Marcelo, em sua fala, revela entusiasmo ao interagir pela Internet:

> Eu não escrevo, eu só escrevo texto, aquelas mensagens que eu recebo, eu escrevo de volta, né? É a única coisa que eu escrevo é isso (Internet), mais nada. Faço questão, porque eu odeio escrever![...]Não, eu não acho difícil. Tanto que as mensagens que eu recebo eu respondo com... com facilidade.[...] **Eu...leio, escrevo na Internet com prazer**.[...] É que durante esse tempo eu virei fã da Martina Mendes e daí todo dia eu acesso a *home page* dela pra saber o que está acontecendo de novo [...] agora, assim, tenho que acenar quase todo dia, se não eu fico com dor na consciência [...] converso com outros fãs, troco correspondência, fotos, essas coisas...
>
> (Marcelo)

Reportando-se à escrita na Internet vários dos sujeitos entrevistados revelaram prazer ao usar a escrita para responder chats. Será que a diferença entre a escrita manual e a escrita no teclado não consiste na diferença entre interlocução artificial/interlocução real? O que difere basicamente uma e outra é o sentido que os sujeitos atribuem a estas atividades.

É também na Internet que esses adolescentes buscam informações sobre o RPG. Nesse jogo, a escrita torna-se uma atividade necessária para seus usuários:

> E além disso, eu assino uma lista sobre RPG, que normalmente chega é ...cinqüenta mensagens por dia lá em casa. E normalmente eu leio e respondo a maioria e tal...acaba demandando muito tempo.[...].E daí a gente troca idéias sobre como mestrar, como fazer aventura, personagem, não sei o quê, essas coisas. E daí eu pego mensagens, normalmente eu respondo todas.[...] Só coisa relacionada ao RPG, tudo que fala, mas RPG, é relacionado a quase tudo né?[...] é como um diário do seu personagem você vai anotar ali. Se ele encontra alguém... o que que ele faz... (Marcelo)

> Quando precisa eu escrevo.[...] foram duas cartas. É, dentro do RPG, você tem que escrever carta. O Tiago pedia para escrever um diário do personagem. (Vitor)

Outras crianças como Carolina, Lucas e Bruno, que não são conectadas à Internet, também utilizam o computador, porém mencionando outros motivos que os levam ao uso da máquina. Uma escrita que, diferente à da escola, condiz com seus interesses pessoais:

> Eu abro o Word [...] eu fico escrevendo [...] quando eu não tenho dever, não tenho que fazer nada aí eu fico assim é... outro dia mesmo meu irmão tava querendo escrever uns negócios de seleção brasileira [..] eu peguei e escrevi, depois eu abri o "Paint Brush"[...] desenhei e colori [...] e quando não tem coisa assim, aí eu fico escrevendo umas bobeiras [...] de tarde eu escrevo o que eu fiz no dia, escrevo umas bobeiradas assim... (Carolina)

Carolina, vai além dos objetivos escolares ao usar o computador. Na sua fala, ela nos revela uma escrita pessoal e significativa, denominada por ela de *bobeiras*, onde o computador é transformado em diário. Lucas e Bruno também revelam formas semelhantes às de Carolina quanto ao uso do computador:

> A gente faz desenho junto. No dia das mães, a gente fez um cartaz, um monte de coisas, desenho[...] A gente tá fazendo do Titanic.[...] Mais cartaz, coisa assim ... que a gente faz assim, é só de curtição. (Lucas)

> [Escrever] No computador é fácil, né? Porque no computador é só apertar a coisinha do teclado. (Bruno)

Ambos utilizam o computador para uma escrita de cartões e desenhos e vêem nesse instrumento a possibilidade de uma escrita fácil e divertida. O computador aparece como um instrumento que marca presença na sua vida, já a escrita manual lhe parece uma coisa chata eu não lhe desperta o interesse.

Podemos dizer que o computador é um símbolo da modernidade e como tal, aparece no discurso das crianças e adolescentes como um instrumento cultural atrativo. Foi possível compreender que a nova máquina possibilitou a estes sujeitos redescobrir práticas de escrita com significado.

Indagamos então: Será que neste final de milênio o computador está sendo para as crianças e adolescentes o que a escrivaninha foi para Benjamin no início deste século?

Compreendendo as narrativas das crianças e adolescentes e valendo-nos delas para entender a modernidade, vimos que o computador e a Internet proporcionam novas formas de escrita. Descobertas estas novas formas, outras pesquisas se fazem necessárias para maior aprofundamento deste tema.

As questões que ficam para nós neste momento são: Será que a escola tem conhecimento dessas práticas de escrita através desses novos instrumentos culturais? Será que ela busca este conhecimento?

Considerações Finais:

A título de conclusão, pretendo, com base nas narrativas das crianças e adolescentes, apontar algumas pistas para a formação de leitores e escritores. Assim como Benjamin, ao confidenciar-nos sua relação com os livros e cadernos através de sua escrivaninha, seu espaço lúdico predileto, as crianças e adolescentes entrevistados permitiram resgatar suas histórias de leitura escrita distantes dos bancos escolares. Revelaram-nos que, a despeito da escola, são leitores e escritores que em, *suas escrivaninhas,* vivem variadas situações de leitura e escrita.

Na aventura desse encontro com os pesquisados, aprendemos que a leitura e a escrita podem ser atividades prazerosas se executadas na sua funcionalidade "*se tomadas como*

*processos vivos , inseridos na história, constituidoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura"(*Kramer,1995:139).

Vimos que, ao lado do livro, outras formas de leitura escrita se fazem presentes. Diversas são as razões e os instrumentos que levam nossos sujeitos aos livros e a outros portadores da palavra escrita. Cabe à escola buscar conhecer os motivos que fazem da leitura e escrita, práticas sociais presentes no dia-a-dia das crianças e adolescentes. Que a escola transporte para as salas de aula as *escrivaninhas...*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DIETZSCH, Mary Julia. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n.º 71 nov/1989.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papirus, 1994.

_____. Bakhtin e a Psicologia. In: Faraco, C.A .(et alii). **Diálogos com Bakthin**. Paraná: Ed. Da UFPR,1996.p.165-187. GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996. b

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER (org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

JOBIM & SOUZA, Solange. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção.((org).**Vygotsky um século depois...** . Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p.35-46.

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

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores** em curso. Escola de Professores: Rio de Janeiro, 1995.

OSWALD, Maria Luiza. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. F. **Infância: Fios e Desafios da pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1996. p.57-72

PALACIOS, Marcos. Educação na Internet. In: **Comunicação & Educação.** São Paulo: USP/Moderna, (6):35-40, 1996.

PENAC. Daniel. Como um romance. Rocco: Rio de Janeiro, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 18-29.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia** (ensayo psicológico). México, Hispánicas, 1987.

[1] Aluna do Mestrado em Educação da FACED/UFJF e membro do grupo de pesquisa.
[2] Sonia Kramer (1994: 119-126) coloca que a *leitura sonho* é atividade prazerosa, enquanto a *leitura arma* é a leitura instrumentalizada e escolarizada.

DAQUILO QUE OS OLHOS LÊEM E O CORAÇÃO NÃO SENTE - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Cristina Maria do Amaral Marques
(Colégio Ipiranga e Prefeitura Municipal de Petrópolis/RJ)

Este artigo é um recorte da pesquisa que desenvolvi em uma escola pública de Petrópolis para a elaboração da monografia apresentada ao curso "Alfabetização das crianças das classes populares" da Universidade Federal Fluminense, em março deste ano.

O objetivo principal da pesquisa foi estabelecer um diálogo entre as muitas formas que a leitura e a escrita são trabalhadas no espaço escolar e como as crianças *lêem* fora dele.

A partir do resgate da minha própria história de aprendente/ensinante procurei tecer os fios desta reflexão montando tramas em que, o tempo todo, estas histórias se entrecruzassem e instigassem o questionamento: que leitores a escola vem formando e como suas leituras do mundo e da palavra são colocadas o tempo todo em xeque pela lógica unilateral da escola.

Diz a sabedoria popular que "quem conta um conto aumenta um ponto". Interessante. Numa tentativa de resgatar a própria lida construi este trabalho contando contos... Contos de vida e de escola, de crianças e gente crescida que povoam minhas lembranças.

Busquei este caminho – não sei... até perigoso - por achar que um trabalho acadêmico dentro dos modelos pré-estabelecidos não conseguiria exprimir o movimento que me propunha a fazer: o girar do caleidoscópio(1), da memória.

Ao falar sobre as crianças e suas experiências na/da escola busquei – antes de tudo – falar da minha vivência com elas. Muito se tem escrito sobre o fracasso escolar, os altos índices de repetência, as alternativas possíveis para possibilitar o acesso destas crianças ao mundo do conhecimento, da cultura, da leitura...

De fato, travei muitos diálogos com autores/atores e seus escritos, li – não tanto como gostaria e cheguei à conclusão de que o que eu queria era falar de vida - histórias de vidas que pudessem conduzir a reflexão para o campo teórico. No entanto, sem a sisudez da academia, sem esperar somente uma avaliação positiva e mais um título acadêmico.

Não! Quis escrever porque tenho prazer em contar estas histórias. Às vezes, (re)contá-las para mim mesma: "quem conta um conto..."

Como contraponto do contar e reviver o feito, trabalhei também outras histórias. Dessas que ainda não sabemos o final e que, a cada dia, podem ser recontadas e aumentadas num ponto. Foram as histórias de vida/morte na Comunidade do Canto do Cemitério - Bairro Osvaldo Cruz, em Petrópolis, RJ.

Como professora-pesquisadora na Escola Municipal Lions Club de Petrópolis, busquei a cada dia repensar essas nossas histórias, colhidas em encontros semanais com um grupo de dez crianças - repetentes - da classe da alfabetização durante três meses em que nos reuníamos todas as quintas-feiras pela manhã, já que eles estudavam à tarde.

Encontros estes que não tiveram somente a preocupação com a aplicação de testes, questionários e/ou levantamento de dados... Foram encontros nos quais pudemos conversar, ler livros, fazer passeios pelo bairro e pela cidade, desenhar, contar "causos" do cemitério, discutir os problemas da escola que estava interditada - com a ameaça de cair e o espaço que eles tiveram que ocupar na quadra do bloco carnavalesco.

Destes encontros foram surgindo muitos questionamentos – meus e deles. E o principal: por que é que aquelas crianças não aprendiam na escola?

E puxando o fio de tecer a discussão venho confrontando com minhas próprias vivências as destas crianças, como o Sérgio – uma das crianças com as quais travei inúmeros diálogos e que me fez ver além do olhar...

E uma das histórias que compõem este trabalho é justamente a que vivi com o grupo de pesquisa quando estávamos na Biblioteca Municipal e percebi que Sérgio lia um livro para sua irmã Mírian.

- Que legal Sérgio, você está lendo a história para sua irmã!
- Não, né, tia. Eu "tou" fingindo.
- Mas você não está aprendendo a ler lá na escola?
- Não tia! Lá eu "tou" aprendendo o *babebibobu*, *papepipopu*. Não dá para ler isso daqui!

Naquele dia, voltei para casa com a fala do Sérgio na memória. Eu, com tantas idéias a respeito do que eles poderiam vivenciar estando em contato com aquela diversidade de materiais, fui posta em xeque pela sabedoria de uma criança que já percebeu que a concepção de leitura que a escola lhe oferece não é suficiente para que ele se sinta potente para ler fora dela.

Ao mesmo tempo, eu busco olhar de um outro ângulo, saindo das minhas esperadas respostas, e me ponho a pensar como o Sérgio elaborou sua leitura do que está posto.

E não é possível falar sobre esta questão sem que situemos Sérgio dentro do seu contexto de vida – fora da escola.

Filho mais velho de uma família de nove irmãos, Sérgio vive com sua avó, sua mãe e o padrasto – que não é pai de nenhuma das crianças. Seus irmãos Jonathan e Mírian freqüentam com ele a classe de alfabetização.

Sérgio tem nove anos e refaz a C.A. pela quarta vez enquanto Jonathan e Mírian estão na segunda vez. Eles são aqueles casos que tão freqüentemente vemos na escola de famílias que acabam sendo rotuladas como incapazes por *motivos genéticos.*

A mãe, como seria de se esperar, se via às voltas para dar conta do sustento dos filhos e da casa enquanto a avó acabava se ocupando da criação das crianças.

Eles vivem numa situação extremamente difícil e, nas poucas vezes que a mãe podia ir à escola, era com desespero que ela reagia diante dos pedidos da professora de uma ajuda para desenvolver melhor o trabalho com as crianças.

- Eu já dei porrada mas não adianta. O que é que eu vou fazer? – dizia ela.

O fato é que em meio a tantas situações de conflito e de confronto que Sérgio e seus irmãos viviam dentro e fora da escola, eles se mantinham unidos o tempo todo. Há entre eles uma cumplicidade enorme, um sentimento de proteção entre eles que me chamou à atenção desde os primeiros encontros.

Para ajudar a família Sérgio fazia pequenos serviços na comunidade carregando bolsas de compras morro acima para conseguir alguns *trocados.*

E aquela cena na biblioteca me fez começar a pensar como ele foi construindo este olhar para a leitura e a escrita que ele vem aprendendo na escola.

Seu olhar pode até estar centralizado numa única forma de ler – de acordo com o que a escola privilegia como leitura. No entanto, fica claro que ao ler o livro para sua irmã, Sérgio estava atribuindo sentido ao que estava escrito através da leitura de outras linguagens – como a das ilustrações – uma vez que, como nos aponta Orlandi (1996), “a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo”.

E a partir daí, Sérgio, não dizendo, nos diz que de fato ele lê o *não dito* no discurso da escola e nesse outro sentido ele se confirma como leitor – ainda que a escola não o reconheça como tal.

Portanto, fica também revelado em sua fala que, ler/escrever - na escola - está diretamente ligado a uma única lógica/forma possível, uma vez que a própria escola, com sua prática pedagógica baseada na reprodução, acaba não trabalhando a leitura e a escritura como processos discursivos, dialógicos e significativos e que se re-significam através de múltiplas linguagens.

Desta forma, a leitura e a escrita tornam-se um elemento de controle na escola e a relação dicotômica entre saber / não saber se estabelece à medida que um grupo é tido como capaz e outro não.

E este grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha pesquisa reflete bem esta situação. Todos repetentes pela segunda, terceira ou quarta vez eram considerados alunos problemáticos. A escola formou para eles uma turma em que noventa e cinco por cento das crianças estava a um passo de ir para a classe especial.

Numa outra turma de alfabetização - que funcionava pela manhã - haviam os alunos vindos da pré-escola e de casa. Esta turma sempre apresenta índices de aprovação de quase cem por cento todos os anos.

Estes alunos eram *os bem sucedidos*. A professora, com mais de quinze anos de experiência, é reconhecida como a melhor alfabetizadora da escola. Durante o horário de recreio ela permanecia na sala tomando a leitura dos alunos, refazendo as lições com aqueles que ainda precisam de um apoio maior.

Grande parte do crédito pelo sucesso destes alunos é destinado à professora - que inegavelmente tem o seu valor - no entanto, esta situação revela a lógica (perversa) da homogeneidade como uma espécie de trampolim para o sucesso.

Aqueles que não conseguem enquadrar-se no ritmo da turma carregam consigo a culpa e a responsabilidade pelo próprio fracasso.

Fica configurada aquela situação tão comum nas escolas onde os *melhores alunos* são encaminhados para as *melhores professoras* e os outros devem se contentar por ainda estarem ali – tentando(!).

O grande problema é que, nem assim aqueles alunos que repetiam a C.A. conseguiam avançar. Ata-se o nó.

O conteúdo – aprender a ler e a escrever - acaba se esvaziando ainda mais de sentido para a criança que vê neste aprendizado uma *técnica* que a possibilita fazer os deveres da escola.

A idéia de que para saber ler e escrever é preciso estar alfabetizado é quase inquestionável na escola, pois acredita-se que dominando o mecanismo da escrita e sabendo decodificar os sons as crianças tornam-se aptas para começar a trabalhar com *leitura e interpretação (?) de textos*.

A partir daí, Smolka (1993) nos ajuda a pensar um pouco mais sobre de que forma(s) a escola vai esvaziando de sentido o ato de ler e escrever. Analisando a produção da escrita e da leitura na/da escola ela aponta para uma prática "estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*".

A fala de Sérgio é reveladora no sentido de nos mostrar que aquele tipo de leitura que ele está *aprendendo* na escola não serve para que ele leia um livro por exemplo. Aliás, a escola é o único lugar do mundo onde se *lêem* textos como *O cacau é do cuco* (!?) – este era o *título* de uma cópia que eu vi no caderno das crianças e que me chamou muito à atenção...

Ainda pensando com Smolka (1993), "a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos" e desta forma criando a falsa dicotomia entre ler e interpretar – o que me parece um dos maiores equívocos produzidos na escola. Ler é primordialmente atribuir sentido e há múltiplas formas de fazê-lo.

No entanto o que vemos é que o conhecimento da/na escola assume uma forma fragmentada e descolada da vivência dos alunos e, por conseguinte, o ato de ler e escrever torna-se apenas ferramenta de reprodução do que está posto não possibilitando sequer a tentativa de um poder fazer diferente.

A escola, de uma certa forma, acaba naturalizando a repetência de um grupo que – por não corresponder ao modelo imposto – acaba tomando para si a culpa do próprio fracasso.

O discurso sobre as dificuldades dos alunos é legitimado para poder dar conta do fracasso da própria escola que se justifica através das explicações que tendem a ver nas <u>diferenças</u> os sinais de déficit – cultural, cognitivo, emocional, físico... – responsáveis pelo insucesso dos alunos.

Há, ainda que não perceptível para todos, uma constante tensão entre o que a escola coloca como verdade absoluta e o que se vê em casos como o de Sérgio e outros.

Como explicar que ainda que com toda esta *corrente contra* o seu sucesso estes alunos ainda continuem a persistir/insistir em continuar na escola?

Seria este o grande desafio da escola? Dar conta destes alunos que, mesmo considerados como não capazes, ainda estão lá?

É possível buscar pistas para entender o que é que move estes alunos a não desistirem da escola. Em uma das primeiras reuniões que fiz com as mães e responsáveis pelas crianças que fariam parte da pesquisa, a avó de Sérgio nos confessou:

- Quem sabe eles (Sérgio e os irmãos) “pode vim a ser” uma pessoa melhor, né? Eles são fraquinhos da cabeça mas, quem sabe?

Esta fala traduz como as classes populares ainda vêem a escola como a instituição capaz de promover a sua ascensão social – e têm assim uma forma de continuar e insistir no desejo de que seus filhos sejam *alguém* na vida.

É preciso começar a duvidar destas verdades que, de tão cristalizadas, passaram a fazer parte do senso comum nas relações na/da escola.

A escola é uma instituição que tem o papel de socializar o conhecimento, porém que conhecimento é este presente no nosso cotidiano escolar?

É um conhecimento que tem como foco principal a ação do professor que acredita se apoderar dele e - porque formado por uma cultura escolar que apresenta o conhecimento de forma fragmentada - busca repassá-lo para os alunos de forma linear, gradual e descontextualizada na tentativa de obter a totalidade deste conhecimento. E no caso da alfabetização este processo fica bem claro: primeiro as vogais, depois os encontros vocálicos, as *famílias* silábicas simples...

Por outro lado é preciso estar atento às armadilhas do discurso que já se tornou comum em nossas escolas que apregoa que a boa ação educativa deve sempre *partir da realidade dos alunos*. É preciso ter uma escuta sensível para estas frases de efeito que acabam virando jargão sem contribuir para uma reflexão mais crítica disso que chamam de *a realidade do aluno.*

Uma escola comprometida com a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pelo fazer do homem deve ter claro que é preciso investir numa pedagogia de acesso a este conhecimento que leve em consideração a sua provisoriedade - não há verdades definitivas ou imutáveis.

E não há como negar que a escola ainda está marcada para ser a responsável por dar um certificado de conclusão de curso - que significa (?) a garantia de oportunidades sociais. O que não quer dizer que este certificado não seja importante – ele o *é* – porém é preciso discutir *para quem* estas oportunidades podem chegar.

Há um modelo de escola que interessa para a manutenção da classe trabalhadora como suporte para quem está no poder – a escola que (de)limita o espaço do poder/conhecer, que está organizada para não sucesso...

Os reflexos desta desigualdade de oportunidades estão por toda a parte e se fazem sentir mesmo nas situações mais corriqueiras do nosso cotidiano.

Me pego remexendo nas lembranças e ouço novamente uma fala que ficou gravada na memória:

- A gente vê logo no primeiro dia: aquele aluno que não vai para frente. Aqui é assim... muitos vêm só para comer. De que adianta ficar se matando por alguém que a gente sabe que não vai dar para nada? Vão ficar por aí, de biscate, fazendo qualquer coisa só para não morrer de fome. – fala de uma colega da escola Lions em 96, época em que eu ainda atuava lá como professora.

Esta afirmação marcou-me tanto que hoje ao discutir esta questão ela retorna como que para me fazer perguntar: quem é que pode ser *alguém* de acordo com esta lógica presente nas escolas?

No entanto, o sujeito que a escola categoriza como aquele que não sabe (não pode) carrega consigo uma forma de resistência que nem mesmo ela é capaz de explicar. Resistência traduzida em força para continuar apesar do insucesso, apesar da opressão, apesar da voz silenciada, apesar da escola...

Se por um lado nos deparamos com professores que já incorporaram o discurso do fracasso previsível – até por também se sentirem como que fracassados diante das suas condições de trabalho – também encontramos quem acredite que é possível seguir em frente investindo no outro, acreditando que é possível tentar(2).

E um olhar interessado e sensível nos revela que é preciso ver além – onde está o espaço da *possibilidade* de sucesso na escola. E estão lá, professores e alunos em constante tensão frente à situação de estarem – juntos (!) – no mesmo barco.

O que na verdade me (co)move é perceber que nem mesmo o peso do fracasso é capaz de eliminar esse sentimento de esperança depositado na escola... Ainda que a leitura

não faça sentido, lá estão eles a nos lembrar o tempo todo que é preciso ver através de outras lentes – as dobras desta questão.

Nem sempre é fácil. Olhar pelas dobras também é um desafio para o olhar. Como nos diz Saramago “se tens olhos vê, se podes ver, repara”...

E bulo no caleidoscópio à cata das imagens e passagens de mim mesma – para tentar dar conta de re-ver/re-ler o que passou por mim e por todos aqueles que me fizeram dizer a minha palavra - num diálogo constante entre o dito e o feito.

NOTAS:

(1) A alegoria do caleidoscópio foi utilizada por mim como uma forma de conduzir o leitor através das imagens das minhas vivências enquanto aluna e professora fazendo o contra-ponto com a pesquisa realizada na E.M. Lions Clube de Petrópolis. Um girar constante.

(2) A professora Angela Antelo que trabalhou com as crianças com as quais desenvolvi a pesquisa foi uma grande parceira e, acima de tudo, pode provar que é a escola um espaço de possibilidades, sim! Ao final do ano de 1998 (ano da realização da pesquisa) dos vinte e nove alunos que ela tinha apenas quatro precisaram continuar com ela este ano, dentre eles Sérgio e seus irmãos. Apostando na capacidade que aquelas crianças tinham e tendo no afeto a palavra-chave para resgatar a auto-estima daquele grupo, Angela nos mostra que é possível termos uma escola comprometida com o sucesso dos alunos das classes trabalhadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Zaia (org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar- entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educaç*ão, São Paulo, n. 0, p. 17-52, set../out../nov./ dez. 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria T. A. *Vygotsky & Bakhtin Psicologia e Educação*: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização do alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. *A formação da professora alfabetizadora* Reflexões sobre a prática. (org). São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas,.1996.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento* - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez,1988.

PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queirós, 1996.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1993.

TAMARIT, José. *Educar o soberano*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLA, Victor V., STOTZ, E. N. (orgs) *Educação, saúde e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

AS MÚLTIPLAS FACES DO LER-ESCREVER NA ESCOLA

Maria de Fátima Almeida
(Universidade Federal da Paraíba)

No contexto escolar da educação brasileira surge uma variedade de linguagens e de leituras que requer uma atenção especial dos educadores.

O mundo moderno passa sérias transformações e se mobiliza para mudar, também, através do meios educacionais. Em todos os setores temos presenciado sinais de modificações em nome da modernidade. No campo em que estão sendo construídos os novos parâmetros sociais, encontra-se a educação, cuja representante é a instituição escola, principal responsável pela formação do cidadão. É este o lugar determinado ou o palco dos grandes eventos os quais ora investigamos, por meio do projeto *Processos de Construção de Leitura no Espaço da Sala de Aula*. O desdobramento analítico-discursivo dá-se mediante subsídios do sócio-interacionismo e da Análise do Discurso de linha francesa, uma vez que o objetivo deste estudo consiste em compreender e analisar as concepções de linguagem e de leitura e identificar os modos de construção do sentido no ato de ler nas práticas pedagógicas de educadores, nas quintas séries do Ensino Fundamental.

Adotamos como instrumento metodológico gravações de aula em áudio e aplicação de questionários com professores e alunos do ensino público e privado. Esperamos observar nos lugares e nos papéis dos educandos o tipo de leitor que a escola está formando para a modernidade e traçar o perfil do nosso educador como leitor. Neste estudo, buscamos integrar a Universidade com o ensino público, repassando e discutindo os resultados obtidos na pesquisa com os membros envolvidos das escolas pesquisadas. Deste modo, procuramos identificar, descrever e analisar as práticas pedagógicas dos educadores e apontar o rumo da leitura como um processo sempre em construção que reflete a concepção de mundo e de vida do cidadão.

Ilustramos com alguns recortes de aulas de leitura, destacando fragmentos de textos utilizados pelos professores na sala de aula pesquisada. Enfatizamos os tópicos

sobre: a construção do significado do ato de ler; as práticas do ler-escrever na escola; a utilização dos instrumentos nas práticas leitoras.

1. A construção do significado do ato de ler

Sabemos que discutir a educação e o ensino, especialmente o da leitura, implica situá-los no contexto social marcado por diferenças de classes, tendo em vista as diferenças sócio-culturais dos pares envolvidos. Neste estudo, destacamos a dimensão política do ato de ler: a leitura jamais será neutra, pois há sempre sujeitos envolvidos produzindo sentidos. A sala de aula se constitui num espaço apropriado, para a discussão e para a reflexão das mudanças. O momento histórico requer de nós a desconstrução e a reconstrução dos significados que nos são atribuídos e apresentados em diversas circunstâncias, para que possamos compreender o mundo sempre em transformação a fim de sermos os sujeitos das mudanças. Temos observado nas relações interpessoais no espaço pesquisado, a força institucional que determina o avanço ou não da ação pedagógica, bem como os lugares e os papéis dos sujeitos.

Foucault (1986) afirma que os sujeitos estão posicionados em relação de poder e organizados em micro-poderes, podendo haver uma troca ou inversão de papéis durante o processo de elaboração do conhecimento, neste caso, o ensino-aprendizagem da leitura. Na abordagem discursiva o sujeito é constituído na/pela linguagem, nas relações sociais, considerando-se a dimensão histórico-cultural. Deste modo, observar as funções que exercem os sujeitos na dinâmica do espaço educacional é também destacar as identidades sociais e culturais, elementos imprescindíveis para a formação, sobretudo, do educador - promotor de leituras. Assegura-nos Kleiman (1991:7) que

> *"o funcionamento da linguagem em contexto escolar está particularmente marcado pela função da escola como agência primeira de letramento, tornando-se a relação entre oralidade e escrita na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo um dos objetivos principais de investigação do papel da linguagem na ação entre aluno-aluno, professor-aluno e professor-alunos"*.

Assim sendo, os processos de construção da leitura são ações que capacitam o cidadão para participar ativamente da realidade, construindo os seus significados, conforme a visão de mundo dos interessados.

Os avanços nos estudos da Ciência da Linguagem permitem que se perceba o mundo com outra ótica, intercalando-se a discussão sobre os objetivos da produção do conhecimento e a construção da leitura na escola. Isto ocorre ao nível da língua falada e ao da escrita, tanto no plano teórico quanto no plano das experiências vividas, cruzando-se as visões metodológicas com as visões interdisciplinares. No mundo globalizado, faz-se necessário observar as formas de discurso, as imagens, como são passadas as informações e com quais objetivos. Deste modo, é necessário formar leitores hábeis e competentes, desde cedo, no interior das escolas.

Atualmente, a educação assume um importante papel no crescimento econômico, com vistas à competitividade, à melhoria de qualidade de vida, à maior flexibilidade e capacidade de resolver problemas, a mais autonomia visando mais iniciativa e noção de conjunto da sociedade. Essa idéia não é nova, mas se fortalece a partir do sistema atual que se vincula aos princípios dos organismos de financiamento internacional que, por sua vez, impõe determinadas reformas. Com isso surge a necessidade de se rever os modelos de escola, do educador e de leitores que temos na sociedade. Neste sentido, constitui-se um desafio para a educação lançar mão dos recursos tecnológicos, dominar os códigos e as linguagens sem se deixar envolver por um olhar ingênuo e despreparado. Lembra-nos o estudioso Pedro Demo (1994) que a junção da modernidade tecnológica com a educação viabilizou o reconhecimento de que ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade, sem temer os instrumentos tecnológicos facilitadores de atividades. Faz-se necessária uma atualização permanente dos profissionais que atuam no exercício da cidadania que irão ser gestores do conhecimento a ser produzidos no espaço educacional, é o que as pesquisas nos relevam.

Estas inquietações tornam-se mais difíceis de sanar, se não buscarmos alertar para o real tipo de profissional que temos, conceituar o que é educação de qualidade, nem identificarmos o lugar do leitor no processo de construção do saber, o que significa ler e, no futuro, saber, o que fazer com o conhecimento aprendido na escola. É a concepção de

leitura revelada pelo educador que nos permitirá, avaliar, interferir e repensar as práticas vigentes. Deste modo, buscamos respostas para as nossas indagações: Qual a função social da escola? Qual o papel da leitura para a formação do cidadão? A nossa resposta é a de que a boa formação do educador-leitor implicará o processo interativo, crítico e dinâmico de leitura. Saber ler e escrever torna-se essencial para se pensar e tomar decisões precisas no momento oportuno. Assim, deverá ser uma atividade contínua, uma prática a ser aprendida, desde cedo, em qualquer situação, especialmente, na sala de aula.

No contexto escolar, observamos que a reflexão sobre a leitura confunde-se com a metodologia de ensino, métodos de alfabetização ou modelos para desenvolver o gosto de ler obras literárias. Na visão contemporânea, ler é compreender o mundo; a leitura é constituída pela interação autor-leitor-texto no espaço da discursividade, observando-se, no texto, o processo de produção em que se instaura um modo de significação, ou seja, espaço para experimentar as transformações, para suscitar o debate, para socializar o saber e começar o exercício da cidadania, inclusive, recusando o instituído. Conforme Moita Lopes (1991) o significado da leitura é constituído na interação entre os pares e é percebido através das ações ou práticas discursivas nas quais estão posicionados.

Com o passar do tempo, através das relações sociais, cada um de nós aprendeu a perceber o mundo de outro modo com um novo olhar. A marcha para o terceiro milênio prioriza a rapidez, a eficiência e a produtividade. É importante compreender o novo tempo, os desejos das gerações futuras e dialogar com a realidade, ou seja, construir a própria modernidade. As nossas escolas ainda não atingem estes parâmetros, conforme ilustraremos com exemplos selecionados para este fim.

2. As práticas do ler-escrever na escola

Mostraremos alguns episódios de aulas gravadas em áudio nas escolas públicas e privadas, em João Pessoa. Dentre as análises das aulas de leitura e dos questionários aplicados a professores e alunos dessas escolas apresentamos alguns recortes que demonstram o fazer no ensino-aprendizagem do cotidiano das escolas pesquisadas. Vejamos nos exemplos selecionados de uma aula gravada em áudio, em uma escola

particular, em que a professora, após fazer a leitura de um texto do livro didático, lança algumas questões:

Exemplo 1

Professora: *Se você fizer uma circunferência de cartolina com essas sete cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul-claro, azul-marinho, violeta) e girar bem rápido, que cor você vai encontrar?*

Alunos: *Preto, azul,...*

Professora: *Olhe, eu não vou dar essa resposta, certo? ... eu vou deixar que vocês façam em casa e tragam na próxima aula.*

Aluno: *A gente não podia fazer aqui, não?*

Alunos: *É!*

Aluno: *Aqui no colégio, quem fizer, ganha um ponto é?*

Professora: *É! Quem descobrir eu dou o ponto de participação.*

Percebemos pelo episódio transcrito, a lacuna de formação teórica do professor que permanece preso a uma visão fechada e não descobre contra quem ou a favor de quem está a ação da leitura, ficando impossibilitado de intervir de modo adequado e oportuno na sala de aula. Deste evento surgem questões que esbarram no fato de os alunos não gostarem ou não saberem ler, culminando com a dificuldade que o professor tem de perceber-se como leitor, o que faz com que ele utilize unicamente o livro didático. Retomando o exemplo número um, em que a professora faz a pergunta: *Se você fizer uma circunferência de cartolina com essas sete cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul-claro, azul-marinho, violeta) e girar bem rápido, que cor você vai encontrar?* Esse professor, entretanto, se esquece de que para despertar no aluno o gosto pela leitura deverá tornar-se um leitor. No nosso entender, essa concepção de leitura não vai além da abordagem interpretativa do manual didático, permanecendo restrita à repetição do texto e não se constituindo um processo de atribuição de sentido. Destaca-se no trecho acima que a professora não demonstra ter habilidade para discutir nem para ouvir as outras leituras dos seus alunos. Portanto, não confere um outro sentido ao que se lê e perde a oportunidade de confrontar a leitura com as várias possibilidades de seu significado no texto. O professor no momento em que faz a pergunta deixa transparecer a sua concepção

de ler sem levar em conta as experiências do aluno - o que não contribui para a sua formação crítica e criativa. Este acontecimento, no entender de Orlandi (1988) revela que a escola não é suficiente para formar *nem autor, nem escritor*, ou seja, o aluno não assume a autoria do que realiza. Deste modo, as experiências do professor e do aluno não se somam num processo interativo, em que o saber acumulado é transformado, no momento da prática e da troca de papéis, na sala de aula ou num saber produtivo e organizado conjuntamente na interação com seus alunos.

3. A utilização dos instrumentos didáticos nas práticas leitoras

Destacamos outro episódio de aula que reforça o modelo tradicional de ler textos escritos na escola. O professor pede aos alunos que abram o livro à página 170 e "leiam" o vocabulário, em seguida copiem as questões e respondam em seus cadernos. Houve todo esse processo sem que nenhum aluno participasse. A professora falou, explicou, colocou suas opiniões e disse que naquele texto havia uma mensagem. O que enfatizamos é a desigual divisão do conhecimento disfarçada pela prática pedagógica que não propicia nem a interação nem a leitura nos moldes que a compreendemos hoje. Esta mesma professora ao responder "o que é ler", no questionário aplicado, revela a sua concepção de leitura - como um bom passatempo, mas na prática, utiliza outro conceito de ler como informação. Se o professor considera o processo de construção de sentido, isto é, a leitura numa única acepção, ele irá transmitir esta visão aos seus alunos. Tudo isso, prova que o professor não está devidamente qualificado para ser formador de outros leitores, estando longe de perceber a leitura como uma atividade prazerosa e um bom passatempo. Este mesmo professor também não considera o texto como uma seqüência de significados. Na visão discursiva de leitura de que trata Eni Orlandi (1996) o sentido do texto se constrói num momento exato da leitura na sala de aula e não é um ato isolado, mas um ato social e ainda entender que *o sentido pode ser outro*, dependendo do leitor e das circunstâncias. Portanto, há sempre algo a ser interpretado e o texto não se fecha em sua completude, mas há sempre sentidos a serem construídos. Sabemos que os instrumentos utilizados são importantes no processo de construção do sentido pois auxiliam a compreensão do texto.

Em outra aula de leitura gravada na escola privada, iniciou-se a leitura do texto: Menino, de Fernando Sabino:

Exemplo 2

Menino, vem pra dentro, olha o sereno!

Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes?

Toma a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino?

Coisa feia, toma modos...

Neste momento, enquanto a professora lia em voz alta, um dos alunos interrompeu a leitura e disse: *Professora, isto não é um texto, é só fala*. A professora sem nada responder, pediu silêncio e prosseguiu a leitura. É possível verificarmos que a colocação feita pelo aluno abriria um espaço para a discussão sobre o conceito de texto e de fala, ampliando também a visão de leitura, pois todo texto é uma proposta de diálogo e nós somos os interlocutores. Na verdade, o que essa atitude da professora nessa fala sugere é a questão que já citamos anteriormente: uma lacuna na formação do educador para atuar nesse papel de orientador, na prática de leitura. Aliada a essa questão há outros fatores que interferem no cotidiano das salas de aula tais como: silenciamento pela carência de conteúdo atualizado; autoritarismo pela centralização de poder na interação educando-educador; ausência de informação relacionada à troca dos papéis, na condução e na construção do seu próprio conceito de leitura. Todos esses aspectos são evidenciados também nas nossas experiências enquanto educadora, atuando em cursos de extensão para professores. Numa tentativa de promover leitores e concebendo a leitura como um processo em construção, sintonizamo-nos com Barthes (1984) quando enfatiza que a leitura é *um campo plural de práticas sociais dispersas, que geram muitas outras.* Nessa identificação ousamos formular um conceito que se aproxime dessa visão, apesar de diversas iniciativas e de vários projetos de leitura que, tentam caracterizá-la e conceituá-la. O que seria ler, hoje, quando há essa multiplicidade de linguagem e essa diversidade de leitores? Atualmente, não temos apenas livros. No início tínhamos as cartas, os textos escritos, agora temos, o mundo, a vida, a televisão, o computador, a internet. Assim

sendo, conceituar leitura ou restringir a um conceito único o ato de ler, torna-se perigoso e corre-se o risco de novamente moldá-lo.

O professor detém o controle disciplinar das atenções, da metodologia, do significado, da escolha dos instrumentos e das ações a serem desenvolvidas na prática pedagógica. Nesse sentido citamos a Coracini (1994) que assim se expressa: *constituído ideologicamente, um momento sócio-histórico que determina seu pensar e agir, o professor sujeito aparente agente e único responsável pelo que ocorre na sala de aula, a quem é dado "vigiar e punir", é, na verdade, também assujeitado e sofre tanto quanto os alunos, as conseqüências de um sistema de ensino repressor e violento, sobretudo, quanto aos recursos disponíveis a sua profissão.* . Esse mesmo sistema é contraditório, pois deixa lacunas para o professor agir e ser detentor de um saber-poder que poderá utilizá-lo para mudar as relações no espaço em que atua, além de exercer o papel de controlador e de dominador. Deste modo, ser professor é uma função que sempre existirá enquanto houver a Instituição Escola. Nesta posição ele se torna um profissional exercendo autoridade de sujeito e centro das atenções da sala de aula. Deste modo, reconhecemos a importância dos recursos instrumentais para o cumprimento do papel de bons educadores.

Considerações Gerais

Nos últimos anos, o estudo sobre os processos sócio-interacionais entre os pares na sala de aula representa uma das formas mais definidas de se conceber a aprendizagem. A concepção de linguagem como interação social destaca a leitura como um processo em construção formado por muitas vozes do contexto sócio-histórico e cultural. Infelizmente, não é o que observamos. As escolas permanecem com o poder e o direito de serem as únicas responsáveis pela construção do conhecimento socialmente reconhecido e aceito. Deste modo, o discurso da sala de aula é algo singular e sempre assimétrico, uma vez que é liderado pelo professor que permanece sendo o foco de atenções no papel que exerce.

Todas as estratégias de leitura e de escrita das escolas pesquisadas conduzem a caminhos já percorridos e conhecidos. O significado da leitura representa a percepção dos

atores e revelam as posições e os lugares que ocupam. Geralmente, os educadores em suas práticas leitoras trazem a marca da má formação e as lacunas no desenvolvimento do prazer de ler e de escrever e, assim, tornam suas aulas sem sentido. Os textos caracterizam, visivelmente, o poder que a leitura tem de formar ou deformar o cidadão, dependendo do seu ensino-aprendizagem.

Constatamos, com profunda tristeza, que apesar de tantos diagnósticos de psicólogos, educadores, antropólogos, sociolingüístas sobre a sala de aula, a educação brasileira padece e as práticas de leitura ainda precisam ser revitalizadas. É preciso que as aulas de leitura se transformem e sejam instrumentos de transformação de múltiplos e diferentes seres que navegam este imenso universo.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia (Org.).(1995) Leituras no Brasil. Campinas: Mercado Aberto.

ALVES, Nilda (Org.). (1997) Formação de Professores: pensar e fazer. 3. Ed., São Paulo: Cortez. Cadernos de Textos XVI Congresso da ANDES/SN. João Pessoa.

BARTHES, Roland (1984) O rumor da língua. Lisboa Edições 70.

CORACINI, Maria José (1994b). Les Questions du Professeur en Classe de Lecture en Français Langue Étrangère. Carnets du CEDISCOR, n.2. Paris: Preses de la Sorbonne Nouvelle.

_____ (1991). Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. Campinas, São Paulo: Cortez.

DEMO, Pedro (1993). Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes.

FRANCHI, Egle Pontes (Org.) (1995). A Causa dos Professores. Campinas: Papirus.

FOUCAULT, Michel. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (1986). A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense.

GERALDI, João Wanderley. (1996).Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas – SP: Mercado Aberto.

GÓES, Maria Cecília R. / SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. (orgs.). (1997). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas-SP: Papirus.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (1996). Oficina de lingüística aplicada. Campinas: São Paulo, Mercado Aberto.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) (1994). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

ORLANDI, P. Eni. (1988) Discurso e Leitura. Campinas - SP: Cortez, Editora da UNICAMP.

_____. (1987). A linguagem e seu funcionamento. Campinas - SP: Pontes.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994). O sujeito da educação. Petrópolis-RJ: Vozes.

SMOLKA, Ana Luiza / GÓES, Maria Cecília Rafael / PINO, A. (1995). The constitution of the subject: A persistent question. IN: James Wertseh e Barbara Rogoff. Sociocultural studies of the mind. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 165-184.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

LEITURA ESCOLAR NO BRASIL:
UM RETRATO DA REGIÃO SUL-SUDESTE

M. H. Y. Zappone (UEM - PG Unicamp)

As reflexões contidas neste texto são resultado da análise inicial de um *corpus* utilizado como fonte de uma pesquisa maior que objetiva estudar os "*Retratos de leitura das salas de aula do Brasil*", em projeto de pesquisa desenvolvido na pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Este projeto objetiva estudar relatórios produzidos por professores de todas as regiões do Brasil, onde estes descrevem práticas de incentivo à leitura em sala de aula. Tais relatórios foram produzidos a partir de um concurso realizado em 1997 pela Fundação Vitor Civita em parceria com a Petrobrás e Unesco[i] e tinha como finalidade premiar, através de uma viagem a Paris, os professores que desenvolvessem práticas criativas e incentivadoras da leitura.

O total de professores participantes do concurso aproxima-se de 700, entretanto, a análise que ora se apresenta discute apenas parte desta amostra, que se refere aos textos produzidos por professores da região Sul-Sudeste, totalizando 256 relatórios.

A leitura proposta aqui para tais textos foi feita com base em pesquisa anterior onde se procurou verificar as abordagens de leitura em circulação no Brasil. Com base em levantamento bibliográfico, foram estudados textos de vários autores brasileiros que articulam diferentes ou semelhantes concepções de leitura. Após sua leitura, as abordagens foram agrupadas em algumas designações, pensadas não só como tentativa de sintetizar as marcas mais particulares de cada uma, mas também em função de uma certa organização cronológica, já que umas precedem outras, num movimento espiral de construção desse referencial teórico sobre leitura com o qual contamos hoje.

Três linhas teóricas foram observadas, sendo designadas como *linha político-diagnóstica, linha cognitivo-processual e linha discursiva*. A primeira abarca os textos de Paulo Freire (1982) e Ezequiel Theodoro da Silva (1980, 1988,1985) e se caracteriza por seu caráter denunciador da situação da leitura no Brasil. Centraliza suas discussões sobre o ato de ler como compreensão crítica do mundo e, por isso, como uma forma de ação contra-hegemônica, pois ao tornar o leitor consciente da realidade, o capacita a desvelar as contradições do sistema que matém o *status quo* da classe dominante.

Baseando-se em teorias da cognição e de inteligência artificial, a linha cognitivo-processual é desenvolvida inicialmente junto a professores de língua estrangeira que têm acesso a farto material em língua inglesa, através da qual vários teóricos discutem os processos envolvidos na leitura. Essa abordagem pode ser observada em autores brasileiros como Kato (1885), Kleiman (1989, 1992, 1997), Cavalcanti (1989) e entende a leitura como sendo uma faculdade que depende tanto das articulações propiciadas pelo texto (elementos lingüísticos) como também pelas atividades que o leitor deve empreender para chegar à compreensão do texto (inferências, ativação do conhecimento prévio, hipóteses). Leitura, nesta abordagem, é a interação texto/autor via texto.

A linha discursiva, criticando a "objetualidade" com que texto é entendido na abordagem cognitivo-processual, já que é ele que autoriza certo número de leituras e não o leitor, apropria-se do método da análise do discurso e articula com ele uma

concepção de leitura que entende o ato de ler como produção de sentido. Assim, o texto por si só não porta significados; antes, estes são produzidos por um leitor que está inserido em uma dada formação discursiva que é determinada sócio-historicamente e ideologicamente. Assim, leitura, como pondera Orlandi (1987,1988,1998) e Coracini (1994,1995), é sempre o momento crítico da constituição de significado.

Partindo dessa apresentação geral sobre o referencial teórico que, de certa forma, orienta a leitura do *corpus* em questão, seguem-se algumas considerações ainda incipientes sobre aspectos da aula de leitura que constituiriam o retrato que se pretende montar sobre a leitura escolar no Brasil, abarcando seus principais componentes: o professor, suas concepções de leitura, o material de leitura e a figura do aluno.

O professor, como produtor do texto, constrói um discurso produzido dentro de uma determinada formação discursiva. Esta é marcada por vários fatores: a) pela realidade cotidiana das práticas de leitura efetivadas pelo professor em sala de aula, que podem ou não ser relatadas em seu texto; b) pelo imaginário dos professores sobre o que eles fazem em sala de aula; c) pelo imaginário dos professores sobre o que gostariam de fazer em sala de aula e ainda d) pelo imaginário que possuem sobre as expectativas da comissão julgadora, nomeada no regulamento do concurso como uma comissão de "especialistas em leitura". Dadas as condições de produção desse discurso, os textos articulam-se entre a prática efetiva por eles vivenciada e a simulação de práticas imaginadas por eles como mais adequadas ao ensino da leitura.

Na amostra lida, raramente o professor fala de si próprio. A idéia geral que dele se efetiva é a de que ele é o incentivador da leitura. Imbuído desse ideal, ele às vezes se perde no conjunto em que se insere (escola que cobra resultados, alunos sem condições econômicas de acesso aos materiais de leitura, sociedade que enfatiza sobremodo a leitura como forma de ascensão do indivíduo e de desenvolvimento social) e perde de vista suas próprias limitações ou dificuldades no ensino da leitura.

Assim, não são relatadas dificuldades teóricas ou metodológicas dos professores em relação ao trabalho de leitura que desenvolvem. Por isso, ao ler os textos, tem-se a impressão de que esses relatos são fruto ou de uma intuição muito forte sobre o como tratar a leitura em sala de aula ou tratam de uma criatividade a serviço de uma orientação teórica nem sempre existente ou consistente. Em suma, os relatórios não deixam entrever as dúvidas que os professores talvez nem saibam que têm sobre como trabalhar a leitura. São expostas apenas suas certezas, sobretudo se pensarmos que os relatórios descrevem práticas que, na opinião do professor, alcançaram resultados positivos, por isso seriam merecedoras do prêmio que o concurso oferece.

Outra observação sobre o professor de leitura é que ele disseminou-se nas várias áreas do saber, pois o ensino da leitura deixou de ser preocupação exclusiva do professor de língua portuguesa. A preocupação com leitura também faz parte das aulas de biologia, ciências, matemática, geografia, história educação artística para citar algumas áreas de formação dos professores, segundo estatística dos dados gerais dos professores dessa amostra.

Como lembra Magda Soares (1998), as exigências sociais relativas à demanda de leitura do indivíduo será sempre maior conforme o grau de desenvolvimento sócio-econômico-cultural experimentado por ele em uma dada sociedade. Assim, pode-se conjecturar que a presença de professores de outras áreas signifique a conscientização de nova configuração da leitura enquanto prática social, que extrapola os limites da aula de português, segue para outras áreas e se dissemina em toda a sociedade.

Apesar de a amostra de professores participantes apontarem para este entendimento da leitura como uma condição, um estado social, cognitivo, lingüístico daquele que lê, as concepções teóricas que os orientam não parecem estar solidamente demarcadas em seus procedimentos didáticos. Nem sempre o professor é capaz de referenciar sua base teórica de forma clara. Assim, ou por não ter sido solicitado a fazer isso, ou por realmente não possuir quaisquer pressupostos teóricos, é preciso que se pincem indícios sobre tais concepções de leitura.

Tendo como apoio teórico as abordagens de leitura anteriormente mencionadas, foi possível divisar quatro modelos de trabalho com a leitura na amostra em questão. Uma primeira linha baseia-se numa concepção mais estruturalista de linguagem, postulando o texto como unidade semântica, cujo sentido deve ser assimilado pelo leitor. Por isso, sua ênfase está na forma do texto, a fonte geradora de seu conteúdo e sentido.

Partindo dessa concepção de texto e de leitura como ato de decodificação e cognição da forma, o trabalho com leitura tende a uma abordagem bastante gramatical, onde se enfatiza o ensino da gramática, da ortografia, da escrita padrão e a leitura como forma de aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido podem-se encontrar relatórios[ii] (R58, R59, R251, R253, todos da mesma professora, que, apesar de pressuporem a leitura como forma de produção de sentido, o que implica uma concepção mais discursiva de leitura, trabalham de forma prática com uma concepção mais conservadora de leitura. Tal fato posicionamento da professora pode ser visto em sua citação: “leitura é um ato individual de produção de sentido”.

Outra linha de trabalho com leitura pode ser vista em R674, no qual um professor de filosofia tenta estimular a leitura dos alunos através da criação de situações propiciadoras da exposição das opiniões dos alunos. A sala de leitura transforma-se em Ágora, com carateiras dispostas em forma de círculo e o material a ser lido é o mais amplo possível (jornais, programas de rádio, romances, filmes). Na citação do professor: “As atividades são: leitura individual, leitura coletiva, debate sobre o que foi lido”. Baseando-se na atmosfera de debate constante dessas aulas, pode-se inferir que para este professor leitura é atribuição de sentido, pois implica uma forma posterior de expressão do que foi lido, o que o filia a uma concepção de leitura de linha discursiva.

Há ainda outra linha que se pode distinguir. Os relatórios que se podem inserir dentro desta perspectiva de leitura assinalam a leitura como caminho da cidadania, como forma de restituir ao indivíduo a sua voz de cidadão. Nela, o professor tem papel fundamental, pois é o elemento desencadeador desse processo de conscientização do aluno. Exemplos que podem ser mencionados são os relatórios R676, como se vê na citação: “formar integralmente a leitura como cultura na vida da criança para que se torne um homem bem educado, que deseja o seu bem e do outro”. Outros relatórios como R335 também enfatizam essa abordagem da leitura: “os alunos descobriram a importância dos nomes das ruas e da reivindicação de condições de vida melhor para a população.

Vê-se aqui uma semelhança dessas posturas didáticas com as idéias de Paulo Freire no que se refere à sua concepção de educação libertadora. Embora a concepção de leitura do autor esteja clara para esses professores, é possível fazer-se uma aproximação dos posicionamentos metodológicos desses professores e a linha político-diagnóstica referida no início deste texto.

Há, por fim, o último grupo de relatórios, cujas práticas de leitura relatadas parecem não se enquadrar em nenhuma das linhas anteriormente descritas. O relato das atividades de leitura estão destituídas de uma orientação teórica mais específica. Para esse grupo, o trabalho de leitura consiste basicamente em submeter o aluno ao contato com textos para que o "milagre" da leitura aconteça. Assim, não há dados suficientes para que se observe como são realizadas as atividades de leitura. São comuns relatórios em que o professor submete a classe à leitura de um texto e, imediatamente depois, menciona que após a leitura eram feitas determinadas atividades como dramatizações, elaborações de quadrinhos, jornais falados, sem que haja uma especificação da pertinência metodológica dessas estratégias de ensino.

Considerando, como a linha discursiva o faz, a leitura enquanto produção de um sentido para o texto, talvez esses professores, ao não instituir nenhuma forma de abordagem dos textos, não estariam levando seus alunos a atribuir um significado ao material lido?

Surpreendentemente, o material de leitura nas aulas raramente é extraído do livro didático. Diferentemente de outras situações que descrevem a leitura na escola[iii], nesse caso o livro didático não foi o principal ator. Os professores, na tentativa de estimular seus alunos à leitura, disseram trabalhar com outros materiais de leitura - livros de histórias infantis, textos jornalístico, cantigas trovadorescas, textos de ciências, história, geografia, além de revistas como Cláudia, o que talvez se deva ao fato de o grupo de professores não ser formado exclusivamente por professores de língua portuguesa.

Sobre os textos literários pouco ou quase nada se mencionou deles, com a exceção da citação de José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, e Carlos D. de Andrade, cujos textos foram tematizados em aulas.

Se, como menciona Magda Soares (1998), a *leitura* e *letramento* referem-se a "*um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes*."(p.107), a diversidade de materiais e essa certa "fuga" dos objetos canônicos de leitura talvez possa assinalar a tentativa da escola de estabelecer o contato do aluno com o maior número de modalidades de escrita, já percebendo, ainda que incipientemente, que a leitura pode ocorrer nas mais variadas situações sociais, com os mais diferentes usos a partir de variados objetos de leitura.

Finalmente sobre a figura dos alunos, com raras exceções, aqueles relatórios em que a leitura é concebida mais como atribuição de sentido, o leitor do contexto escolar é visto como um indivíduo quase sempre pouco adepto da leitura. Por isso, muitos relatórios mencionam a falta de hábito de leitura, o qual a prática escolar deve incentivar, procurando reverter tal situação. Contraditoriamente, depois de mencionar as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, os professores se surpreendem com o entusiasmo de seus alunos.

Considerando esse dado, mais uma vez, ao retomar a citação acima de Soares (1998), talvez a escola não esteja atenta à leitura que não se faz na escola e, presa a apenas algumas práticas bem como alguns tipos de texto, ela esteja cerceando demasiadamente a leitura do leitor escolar ao não observar as variáveis que entram em cômputo na prática social da leitura.

A julgar pela situação de leitura atual na escola, ou se valorizam essas variáveis ou a escola estará aquém das exigências reais de um mundo que recicla a todo momento

suas demandas de leitor e de leitura. Talvez, a fim de não se perder em nossa própria história, tenhamos que pensar freqüentemente que tipo de leitor a sociedade onde vive determinado aluno precisa formar para que ele possa interagir conscientemente em seu meio? Que tipos de texto deve a escola trabalhar? Quais as finalidades do ensino da leitura no contexto escolar? Enfim, talvez a escola deva se des-homogeneizar e se tornar mais heterogênea para lidar com alunos diferentes, em contextos diferentes a fim de dar conta de práticas sociais de leitura diferentes.

---

[i] Atualmente, os relatórios coletados mediante esse concurso encontram-se depositados junto ao Projeto Memória de Leitura, desenvolvido no IEL, sob a coordenação das profas. Dra Marisa Lajolo e Dra. Márcia Abreu.

[ii] Os relatórios encontram-se numerados de acordo com a numeração inicial que a Fundação Vitor Civita lhes conferiu ao serem recebidos. Essa numeração representa a ordem de chegada de cada relatório. Cada relatório recebeu um carimbo identificando seu número e a região a que pertence seu autor.

[iii] Refiro-me a pesquisas sobre leitura na escola que focalizam freqüentemente o uso do livro didático como uma prática que tolhe o contato dos alunos com textos inteiros e submete o professor, sob o pretexto de dar-lhe orientação, à autoridade do autor desse tipo de manual, tolhendo quaisquer manifestação da opinião de alunos e professores. AC: PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. (org). *A leitura e os leitores*. Campinas : Pontes, 1998; MORAES LEITE, L. C. *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. São Paulo : Mercado Aberto, 1983.; CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas : Pontes, 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da Unicamp,1989.

CORACINI, Maria José (org). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes,1995.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo : Autores associados,1987.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo : Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas : Pontes, 1989.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas : Pontes, 1997.

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas : Pontes, 1992.

ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo : Pontes, 1987.

_____. Discurso e leitura. São Paulo/Campinas : Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

_____ (org.). A leitura e os leitores. Campinas : Pontes, 1998.

SILVA, Ezequiel T. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo : Cortez/Autores associados, 1987.

_____. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas : Papirus, 1995.

LEITURA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA-ALFABETIZADORA[1]

Mauro Mendes da Silva
(Mestrando – IE/UFMT)
Maria Inês Pagliarini Cox
(Orientadora – IE/UFMT)

1. O ponto de partida

O debate educacional acerca do que significa ler, assim como do que significa ensinar e aprender a ler, há mais de duas décadas, está em pauta nos setores acadêmicos, projetando um novo paradigma de leitura para o século XXI. Revisitar esse debate, resenhando a farta literatura que ele gerou, é tarefa incompatível com a dimensão deste trabalho. Em vista disso, apresentam-se, em linhas gerais, os principais parâmetros em torno de que o novo paradigma gravita.

No cerne desse novo paradigma, está a concepção de língua ancorada na concepção de linguagem como interação social. A língua não é mais uma mera forma para o pensamento ou um mero código para a comunicação. A realidade fundamental da língua, afirma Bakhtin (1979), é a interação verbal:

> *"A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações"* (Bakhtin, 1979: 109).

No escopo dessa concepção de língua, o foco desloca-se do sistema gramatical para o discurso, para a enunciação, que é entendida sempre numa perspectiva dialógica. Ao apontar a natureza dialógica da fala, Bakhtin tem em mente não apenas o diálogo explícito entre interlocutores em presença, mas o diálogo intrínseco travado, ainda que solipsisticamente, com os enunciados que constituem o imenso tecido lingüístico-cultural que nos envolve, como bem sintetiza no trecho a seguir:

> *"O locutor não é um Adão e, por esse fato, o objeto do seu discurso torna-se infalivelmente o ponto em que se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversação ou numa discussão que incida sobre qualquer acontecimento da vida corrente), ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da troca cultural)."* (Bakhtin, 1984: 302 apud Maingueneau, 1997: 32).

Nesse quadro, o texto é reconceptualizado. Passa a ser entendido como uma unidade lingüística material dotada de sentidos que é produzida por um ou vários enunciadores em uma situação de interação específica. O texto é o resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Um aglomerado de frases desconexas não produz um texto. Para que haja texto, é preciso haver coerência entre o enunciado e o contexto e entre os vários elementos que constituem o todo lingüístico de modo a constituir uma unidade significativa global que possa ser percebida no circuito da interpretação. É a coerência que assegura a textualidade de uma seqüência lingüística. A coerência interna é, em grande parte, garantida pela coesão na forma de encadeamento linear e formal das partes do texto. A função da coesão é explicitar as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.

Além disso, o texto deixa de ser entendido como um hiper-significante fechado que encerra um único significado a ser extraído através da leitura e passa a ser entendido como uma superfície cheia de poros a serem preenchidos com as projeções dos leitores. Do ponto de vista interativo, o texto e sua leitura constituem, segundo Ribeiro (1996),

> *"Uma rede de relações por onde trafegam possíveis significações, produzidas, cada vez, por uma relação de enunciação específica. A cada leitura uma nova relação de enunciação se estabelece. Cada leitor se constitui como um conjunto de experiências que buscará estabelecer relações com estruturas lingüísticas do texto, de forma a produzir os sentidos possíveis nesse preciso momento social e histórico. (...) É um espaço em que se entrecruzam experiências históricas e sociais na forma dinâmica de uma produção de sentidos"* (Ribeiro, 1996: 36 e 37).

Também o leitor é re-significado: deixa de ser visto como um paciente, um decifrador do sentido depositado no texto, e passa a ser visto como um co-enunciador, exercendo um papel ativo na construção das significações geradas pelo texto. Como afirma Maingueneau (1996), a leitura é:

> *"uma atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto o que o texto não diz, mas pressupõe, promete, implica ou implicita, a preencher espaços vazios, a ligar o que existe num texto como resto da intertextualidade de onde nasce e onde irá se fundir."* (Maingueneau, 1996: 39).

Sob essa orientação teórica, um novo ideário acerca do que seja ensinar/aprender a ler começa a ser esboçado e repassado àqueles que trabalham efetivamente com a leitura, professores do nível fundamental e médio. A começar pela alfabetização, a leitura na escola deve ultrapassar o mero domínio da técnica. É preciso exigir mais da escola: não apenas alfabetizar mas também leiturizar. O trabalho pedagógico com a leitura deve ser pensado como um meio de tornar leitores produtores de sentido e não recitadores de texto, como afirma Foucambert (1997):

> *"A leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado."* (Foucambert, 1997: 78 e 79).

Diante dessa reorientação paradigmática, terá a lida quotidiana com a leitura no espaço da escola se transformado efetivamente nessas duas décadas? Esses parâmetros urdidos no campo das teorias refletem-se na prática de professores alfabetizadores, os iniciadores das crianças no mundo da leitura? Questões dessa natureza constituem o móbil deste trabalho. Parte-se do pressuposto de que a prática quotidiana do professor tem profunda relação com suas crenças. Mais especificamente, busca-se compreender a relação entre o crer e o fazer de uma alfabetizadora no que concerne à leitura. Três questões estão em foco: Como age a professora, no contexto de sala de aula, ao encenar a tarefa rotineira de ensinar a ler? Quais são suas crenças acerca do que seja ler e ensinar a ler? De que modo suas crenças e suas práticas se relacionam? Este trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa que procura trilhar os caminhos da etnografia do cotidiano e da interação em sala de aula.

2. Balizas teórico-metodológicas

Para conhecer os eventos cotidianos de uma sala de aula, em suas minúcias, é preciso entrar nela, vê-la de dentro, compreender suas regras de funcionamento, o relacionamento professor/aluno, enfim, conhecer sua cultura local. Em uma sala de aula, as ações significativas que são compartilhadas pelos seus membros constituem a cultura local. Erickson (1990) denomina esses significados-em-ação, tal como são vivenciados por um grupo natural de pessoas, de microcultura. Segundo o autor (1990: 102) "*microcultures are characteristic of all human groups whose members recurrently associate"*. Portanto, investigar o cotidiano de uma sala de aula, significa estudar sua microcultura – as práticas, as crenças, os padrões de organização social, a linguagem do grupo -, preocupando-se em compreender os significados que os participantes dão às suas experiências e vivências e às dos outros. Cada sala de aula constitui uma microcultura apesar de suas aparentes similaridades com outras salas. E a via mais eficaz de acesso à microcultura de um grupo é a etnografia.

Segundo Bortoni (1995: 1), "*a abordagem etnográfica é essencialmente qualitativa e interpretativa*". Isso significa, no dizer de Erickson (1990), que, ao fazer etnografia, o pesquisador não deve ocupar-se do comportamento (ato físico) dos atores em um evento interacional, mas sim, de suas ações (que são os comportamentos impregnados de significados partilhados pelos atores sociais engajados na interação).

Segundo esse mesmo autor, a pesquisa etnográfica, estudando o fenômeno no meio natural em que ocorre, consiste em responder as seguintes questões básicas "*What is happening here, specifically? What do these happenings mean to the people engaged in them?" (Erickson, 1990: 92).* Para caminhar em direção a essas perguntas, o etnógrafo precisa aprender a estranhar o familiar, a ver "a invisibilidade da vida quotidiana", condição que lhe é possibilitada através da observação participante. Erickson (1990) ainda diferencia exemplarmente a pesquisa interpretativa ou qualitativa de outras que também fazem uso da observação participante. Para ele "*The issue of using as a basic validity criterion the immediate and local meanings of actions, as defined from the actors' point of view" (p. 78).* Nessa perspectiva, não é a técnica de pesquisa utilizada que torna uma abordagem interpretativa, mas o método de pesquisa.

Para realizar a pesquisa, utilizou-se da observação participante da interação face a face entre a professora e os alunos durante as aulas de linguagem, a gravação em áudio dos eventos de sala de aula e as entrevistas. Foram anotados em um diário de campo minúsculos eventos que compunham os encontros escolares. Além do registro descritivo das aulas observadas, as

anotações armazenadas no diário eram reelaboradas na forma de vinhetas, com indicações sobre as ações e reações e as interpretações dos atores sociais. O recurso a esses procedimentos diversos, indispensável em pesquisas qualitativas, assegura uma maior confiabilidade na interpretação dos dados e tem por objetivo confirmar/refutar hipóteses, cogitadas pelo pesquisador, sobre o significado das ações dos atores sociais. Na organização e apresentação dos dados, lançando mão de um procedimento analógico, procura-se correlacionar o que se viu encenado no cotidiano da sala de aula com o que se ouviu nas entrevistas formais e informais com a professora.

3. A pesquisa em ato

A pesquisa foi realizada na 1ª série A da escola onde trabalha como professor um dos autores deste texto. A escola está situada em um dos núcleos habitacionais do bairro Morada da Serra, na Zona Norte de Cuiabá. Possui 13 salas de aula, lotadas nos três turnos de funcionamento. Além da clientela do próprio bairro, atende alunos provenientes de quatro bairros adjacentes, todos assentamentos de grileiros e de migrantes.

Acredita-se que o fato de um dos pesquisadores pertencer ao quadro docente da escola e de ter um relacionamento amigável com as professoras das séries iniciais contribuiu muito para o consentimento para a realização da pesquisa por parte da professora da 1ª série A. Mesmo sabendo que no transcorrer da pesquisa, além da observação,far-se-ia o registro em áudio de algumas de suas aulas, a professora não se posicionou contrariamente a esses procedimentos.

28 crianças compõem a barulhenta turma da 1ª série A. No início do ano letivo eram 33. As crianças (a gurizada, assim é que a professora se refere a elas), em sua maioria, têm sete anos, mas há as com seis, com oito e até com nove anos de idade. Grande parte delas é cuiabana e novata nesse doloroso ritual de aprender a ler e a escrever. São filhas de pais que não ganham além de 3 salários e estudaram muito pouco. A maioria delas não lêem em casa: algumas mencionaram ter e/ou ler a Bíblia; outras lêem livros de história; duas disseram ler poesias e seis disseram não possuir livros em casa. Como se vê, a base cultural dessas crianças parece ser bastante contextualizada na oralidade, por isso precisam ver na escola um objetivo claro para aprender a ler e a escrever.

Quanto às habilidades de ler e escrever, a sala de aula se dividia em três grupos de alunos, segundo a professora. Um de alunos que sabiam ler e escrever, outro que copiava mecanicamente do quadro, mas não conseguia escrever uma palavra diferente das copiadas e

um terceiro grupo que sequer sabia desenhar as letras. Enquanto o primeiro grupo cumpria o programa prescrito, a professora se ocupava em passar as letras, as sílabas e palavras no caderno dos outros que estavam à margem do processo.

A pesquisa durou quatro meses. O trabalho sistemático da observação participante só foi iniciado a partir da segunda semana da entrada no campo, visando uma maior aproximação com a professora e as crianças. A observação foi tranqüila. As crianças eram bem amáveis e cordiais, contavam fatos de seu dia-a-dia, mostravam seus cadernos e perguntavam por que se anotava "*tudinho*" no caderno.

Dividiu-se a análise em duas partes. Na primeira faz-se uma rápida descrição da prática de leitura que tem lugar nas jornadas escolares e, em seguida, tenta-se correlacionar o que se viu no cotidiano da sala de aula com o que se ouviu nas entrevistas com a professora.

4. Lições de leitura: tipicidades

Durante os quatro meses de convivência na sala de aula, observou-se que a prática da professora no que diz respeito à leitura quase sempre se iniciava com uma cópia. A palavra de ordem "Leia" vinha invariavelmente precedida da palavra "Copie", como se pode notar no exemplo (01) abaixo, típico no cotidiano das aulas.

(01) *Copie e leia*

A rainha ganhou uma galinha.
O nome da galinha é fofinha.
Fofinha ficou no ninho.
A rainha cuida da galinha.
A galinha botou um ovo.
(NC – 30/10/98).

Aliás, a cópia era o mote de tudo na sala. As crianças passavam a maior parte da jornada escolar entregues à tarefa de copiar.

Durante a observação, pôde-se notar que a fonte de material de cópia e leitura era exclusivamente a cartilha: os "textos" eram transpostos da cartilha para o quadro, do quadro para o caderno e, só então, lidos. A cartilha, ela mesma, como portador de texto, circulava apenas entre os alunos do grupo que, segundo a professora, já sabia ler. Nenhum material

alternativo de leitura – livrinhos de história, revistinhas, jornais etc. – foi trazido para a sala de aula, nem mesmo os habituais cartazes de famílias silábicas dependurados nas paredes existiam. Pode-se dizer que o cenário onde os encontros entre a alfabetizadora e seus alunos se davam era um cenário asséptico de letras. A escola dispõe de algum material significativo para leitura guardado no armário da coordenação pedagógica, mas a professora confessou não saber disso.

Os textos oferecidos à leitura, como praticamente toda espécie do gênero "texto de cartilha", eram, com raras exceções, constituídos por um conjunto de frases – períodos simples – alinhadas umas sob as outras, tendo como recurso coesivo, por excelência, a repetição de palavras que assegura a presença pletórica da família silábica em foco (ver (01). O tópico discursivo dos textos trabalhados, à semelhança de todos do gênero, era um ou outro grafema do sistema ortográfico do português. Os demais "conteúdos" subordinavam-se a esse tópico central. Quer dizer, os textos oferecidos à leitura tinham como propósito nuclear viabilizar o domínio da codificação dos fonemas e da decodificação dos grafemas, o aprendizado da técnica da escrita. Freqüentes vezes, a professora escrevia no quadro e solicitava que os alunos lessem elencos de famílias silábicas e/ou de palavras.

Depois de transcrever uma das lições da cartilha para o quadro e dar uma pausa para que os alunos a copiassem em seus cadernos, a professora iniciava o ritual da leitura. Às vezes, realizava ela mesma a primeira leitura do texto, num compasso silábico, marcado com o indicador apontando para a unidade gráfica que estava sendo convertida em som. Em seguida, elegia um aluno para realizar a leitura. Raramente, o leitor escolhido era ratificado pela turma que começava a ler simultaneamente. Não conseguindo garantir o turno ao aluno, a professora solicitava então que a turma toda lesse. Quando a leitura era coletiva, procurava imprimir o ritual da pronúncia indicando a palavra a ser oralizada. Durante o período de observação, não se constatou a prática de a professora tomar a leitura individualmente, assim como a prática da leitura silenciosa.

Após a fase de oralização do texto escrito iniciava-se a de exploração. A exploração desdobrava-se basicamente em perguntas voltadas para a compreensão literal do texto e para os aspectos metalingüísticos a serem fixados. As perguntas que extrapolavam o texto, raras nos eventos observados, geralmente tendiam a veicular uma lição de moral para a turma. O jogo de perguntas e respostas levado a efeito durante a fase de exploração do texto configurava, via de regra, um padrão interacional assimétrico e diretivo: a professora fazia as perguntas e conduzia os alunos às respostas esperadas. As tentativas de tomada de turno pelos alunos normalmente não eram ratificadas.

Essas ações, esses procedimentos, típicos nas aulas observadas, podem ser melhor visualizadas no evento de leitura mostrado abaixo.

(02) *Evento de leitura.*

Tarde de novembro. Terça-feira. Assim que termina de fazer o ditado, primeira atividade do dia, a professora passa um texto, extraído de uma das cartilhas de que dispõe, e exercícios sobre o texto e gramática, no quadro:

"A égua Moleza

José Antônio é o dono da égua Moleza.
Moleza é uma égua manhosa.
Ela fica muito tempo deitada.
José Antônio chama:
- Moleza! Moleza! Vamos à cidade?
Mas Moleza demora muito para se levantar.
José Antônio sabe como fazê-la levantar mais rápido.
Ele dá capim a Moleza.
Moleza pula contente."

Dirige-se para sua mesa que se encontra no fundo da sala. Permanece em pé, folheando uma das várias cartilhas que estão sobre a mesa, dando, assim, um tempo para que os alunos terminem de copiar o texto e os exercícios. A maioria das crianças copia do quadro conversando, poucas ficam quietas. A professora retorna à frente da sala, percorre-a com o olhar e pede silêncio: PRONTO! Apontando o texto no quadro, inicia o ritual:

(1) P: Vamos ler bem baixinho e devagar. Genivaldo, (O
(2) aluno começa a leitura, no que, é seguido por vários
(3) colegas)... Só Genivaldo lê! Será que tem muitos Geni-
(4) valdo aqui?!... É ele que lê (Vendo que as crianças
(5) não desistiam de acompanhar o colega, a professora

(6) permite que todas leiam, "mas bem devagarinho". Vai apon-
(7) tando, com o dedo indicador, palavra por palavra, e
(8) lendo junto com os alunos, do texto no quadro. As
(9) crianças repetiam, silabando).
(10) P: Quem era o dono da égua?
(11) As: José Antônio! (Em coro).
(12) P: José Antônio é nome próprio ou nome comum?
(13) As: PrÓprio! ComUm! (Várias vozes desafinadas)
(14) P: Por que que é comum?... É nome próprio, não
(15) tá escrito com letra maiúscula?
(16) As: Táááá! (Em coro).
(17) P: Então?!
(18) P: Como que é a Manhosa? Ela é rápida, ou o quê?
(19) As: ManhOsa! (Em coro).
(20) P: Dengosa, é o mesmo que: (Os alunos não enten-
(21) deram a palavra nova e perguntaram: "Que que é, tia?"
(22) A professora não esclarece a dúvida, seguindo adiante).
(23) P: A égua manhosa é rápida ou preguiçosa?
(24) As: PreguiçOsa! (Em coro).
(25) P: E aqui... aqui na sala, tem gente preguiçosa?
(26) As: Nãããã! Teeeem! (Várias vozes desafinadas).
(27) P: Tem gente que faz tudo, escreve Rápido aqui?
(28) As: Nãããã! (Em coro).
(29) A: Tem gente que não faz nada! (Grita um aluno).
(30) P: É... tem muita "Moleza" por aqui!

(NC – 17/11/98).

O evento se inicia com a professora transcrevendo no quadro o texto "A égua Moleza", um típico exemplar de cartilha: frases curtas, elencadas verticalmente e ligadas umas às outras sobremaneira através da repetição do mesmo item lexical ou da substituição anafórica por meio de pronomes.

Após o tempo de espera para a cópia, a professora inicia o ritual de leitura propriamente dito, selecionando nominalmente um aluno – Genivaldo – para ler, mas ele não consegue ratificar-se como falante devido às constantes intervenções dos colegas. Como os

alunos se sobrepõem ao turno concedido a Genivaldo, a professora intervém: "*Só Genivaldo lê! Será que tem muitos Genivaldo aqui?!... É ele que lê*". Não consegue, entretanto, garantir o turno ao aluno selecionado. Altera o expediente inicial de indicar individualmente quem lê e convoca a sala toda para realizar a leitura, junto com ela, no compasso marcado pelo dedo indicador que desliza, da esquerda para a direita, sob as palavras inscritas no quadro, sinalizando qual delas deve ser oralizada no momento.

Terminada a fase de oralização, ou seja, de decodificação dos significantes gráficos, inicia-se a de decodificação dos significados mediante um jogo discursivo de perguntas e respostas comandado pela professora. As perguntas são fechadas e demandam respostas que consistem na reprodução automática de informações contidas no texto (ver linhas 10 e 11). As respostas são ratificadas pela professora quando convergem para os estímulos pré-elaborados por ela, caso contrário refaz a pergunta até obter o que espera (ver linhas 18 – 24).

Nesse evento também pode ser observada a prática de usar o texto para passar e/ou cobrar conhecimentos gramaticais. No caso em questão, a professora cobra o domínio do que seja nome próprio e nome comum e o uso de maiúsculas (ver linhas 12 – 16). Pode, ainda, ser observada a prática de usar o texto para dar uma lição de moral, passar algum ensinamento edificante. A professora compara o ritmo – lento, mole, dengoso – da égua com o ritmo dos alunos da sala, levando-os, eles mesmos, a se auto-reconhecerem/autodesignarem preguiçosos (ver linhas 25 – 30).

Um padrão interacional assimétrico pode ser observado no desenrolar do evento: a professora controla os turnos. É ela quem decide sobre quem, o que, quando e como falar. As tentativas de tomada de turno pelas crianças não são ratificadas, a exemplo do momento em que perguntam pelo significado da palavra "dengosa" e não obtêm resposta (ver linhas 20 – 22) ou do momento em que um aluno interpõe, gritando, em meio ao vozerio, uma opinião acerca da moleza da turma e a professora concorda mas não lhe passa o turno (ver linhas 29 e 30).

Em linhas gerais, esse evento deixa entrever as ações típicas da professora durante uma aula de leitura. Como é habitual em pesquisas qualitativas de natureza etnográfica, procurou-se triangular o que se viu através da observação participante com o que se ouviu nas entrevistas, já que um dos pressupostos desse tipo de investigação é o de que as ações dos sujeitos ancoram-se em interpretações, em crenças, em concepções. Que crenças, pois, permeiam as ações da professora?

Primeiramente, parece-nos relevante retomar a concepção que a professora tem do que seja "texto":

(3) "texto é uma informação que o autor põe no livro e a gente lê e trabalha com a criança, tirando dali uma informação correta... vem sílabas, vem as palavras, a separação, de um texto você pode trabalhar também a gramática, a língua portuguesa, os substantivos, os derivados..." (EN – 11/11/98).

(4) "Um texto é um amontoado de letras que você reúne para formar uma palavra, frases e formar um texto mesmo." (EN – 27/10/98).

Ao nos falar de texto, a professora o define, em primeira instância, como uma "*informação que o autor põe no livro e a gente lê e trabalha com a criança, tirando dali uma informação correta*". Três aspectos merecem ser destacados nesse trecho. Em primeiro lugar, a concepção de texto como veículo de informações, quer dizer, uma concepção polarizada no conteúdo. Em segundo lugar, a suposição de que o texto veicula uma informação correta que deve ser extraída na leitura, ou seja, o texto só admite uma leitura. Em terceiro lugar, a atribuição do texto ao autor do livro (leia-se: autor de cartilha). Quer dizer, o professor se coloca e coloca os alunos na condição de consumidores de textos: o texto é algo distante, é domínio dos autores.

Quando se refere à forma – letras, sílabas, palavras, frases, texto – não é a textualidade que está em pauta, mas o código a ser decifrado. Afinal, texto é "*um amontoado de letras (...), palavras, frases*", um processo cumulativo hierárquico que vai das unidades menores para as unidades maiores. Além de um código a ser decifrado, o texto aparece também como um recurso para ensinar gramática, metalinguagem.

Se tal é a concepção de texto da professora, o que significa, então, "ler"?

(5) "ler é... aqueles rabiscos que a gente ensina... que chama letras, né... que eles vão juntando uma às outras e vai formando palavras... é isso que é ler..." (EN – 20/10/98).

(6) "ler pra mim é a criança decifrar aqueles códigos que eu já passei, qualquer forma que for... então ela tem que escrever pra ler, e tem que ler pra escrever (...). escrever é codificar aquilo que ela aprendeu a ler... e o que ela escreveu, ela tem que decifrar... a palavra ali... a frase, a sílaba... juntar todas as sílabas, junto com palavras e formar frases" (EN – 17/11/98).

(7) "tem leitura de várias formas, né, leitura só com os olhos, com os lábios... só com os olhos você vê e lê o que a pessoa tá querendo dizer, né... então, ler pra mim é mostrar para a criança como decifrar aqueles códigos..." (EN – 17/11/98).

Nesses trechos, a concepção de leitura esboçada realça a habilidade de decodificação: juntar letras para gerar sílabas, juntar sílabas para gerar palavras e juntar palavras para gerar frases. Além disso, ler e escrever são vistos como habilidades inalienáveis: lê-se o que se escreve, e escreve-se o que se lê. O domínio efetivo da leitura e da escrita significa o domínio do jogo combinatório grafia/som e som/grafia: ler é converter/traduzir letras em sons e escrever é converter/traduzir sons em letras. Quer dizer, a leitura é entendida como uma atividade de transcodificação de um sistema para outro. Embora a professora faça referência a outras formas de leitura, leitura silenciosa, por exemplo, ela o faz com menos ênfase. Correlacionando-se as ações da professora, retratadas no evento de leitura (02), com as crenças reveladas nos trechos (3), (4), (5), (6) e (7) da entrevista aqui comentadas, pode-se ver nas últimas como que um "script" para as primeiras. De outro modo, sua prática sedimenta-se nas suas concepções de texto e de leitura, sua prática é um duplo de suas crenças.

Todavia, ao falar sobre o significado do alfabetizar, a professora faz alusão a aspectos que transcendem a concepção técnica de leitura como habilidade de transcodificar significantes visuais em significantes sonoros, como se observa em (8).

(8) "alfabetizar, pra mim como alfabetizadora, que eu deduzi durante esses 25 anos de sala de aula, é mostrar para a criança... que no mundo existe... tudo que existe no mundo tem nome... e os nomes a gente tem que escrever pra ele entender o nome. que tem nome, que é Maria... nome de panela, que que é panela... por que que é carro. então, ele tem que relacionar tudo aquilo que tem no mundo, e, através de símbolos, né... e, alfabetizar, ainda, é mostrar pra eles a realidade do mundo... através dessa linguagem que a gente vê escrito, né... através de conversa... a alfabetização de uma pessoa não termina nunca... nunca vai terminar porque cada dia que passa você aprende coisas diferentes, palavras diferentes... surge tipos de eletrodomésticos... novos nomes de carro. (...) então, a função do alfabetizador é fazer com que aqueles alunos pequenos cresçam... e sejam alunos críticos, né... alunos com um bom linguajar e também saber construir seu pensamento, né..." (EN – 19/11/98).

Essa crença de que a função do alfabetizador é tornar os alunos conscientes da realidade, críticos, capazes de pensar e se expressar bem não parece, entretanto, ecoar na sua prática. Provavelmente, é ressonância do discurso emancipativo acerca da alfabetização, fermentado nas universidades entre intelectuais nas últimas duas décadas e repassado para os professores através de encontros, seminários, cursos de reciclagem e publicações.

5. Considerações finais

Pode-se dizer que as crenças e a prática da professora observada no que concerne à leitura continuam à margem do novo paradigma. Embora num dos momentos da entrevista fale da alfabetização no sentido de formar um aluno crítico, no dia-a-dia detém-se no trabalho da técnica de transcodificação, de conversão das letras em sons. Quer dizer, a alfabetização é vista como um fim em si mesmo e não como um meio para formar leitores. A julgar pelo que se viu/ouviu, a educação formal ainda não conseguiu fazer oscilar a profunda desigualdade que separa a multidão de alfabetizados não-leitores e a pequena elite de leitores que tem franqueado o acesso ao mundo da escrita apesar da escola. Dar a ler apenas o texto da cartilha é aniquilar o sentido da escrita para aqueles cujo contato com ela depende principalmente da escola. Todavia, a escola ainda parece estar longe de ser um ambiente capaz de viabilizar uma relação ativa com a escrita. É, antes sim, um ambiente marcado pela ausência da escrita, cujos efeitos Foucambert (1997) tão bem retrata:

> *"Essa ausência de escrita no que, contudo, foi inscrito não oferece nada para ler – portanto, nada para aprender a ler, nada que permita procurar, por meio do traço da escritura, o modo como um ponto de vista se elabora e pode ser compartilhado. É no máximo um pleonasmo inútil de uma comunicação que não existe e de uma expressão que nada tem para dizer, uma transcrição que, ao ser explorada, só pode dar a chave da sua transcrição – como se escreve aquilo que é pronunciado? (Em que situação e quem diria isso dessa maneira?) Portanto, aquilo que, no máximo, pode ser aprendido nesse caso, é um sistema de transcrição, de notação, de correspondência entre a voz e a mão, os sons e as sílabas, os grafemas e os fonemas. E então, quando e como se aprende a ler? Antes, durante, depois, nunca? Seria certo imaginar que uma criança possa lançar-se à conquista da escrita em face de tamanhas insignificâncias? São necessários outros desafios, outras ambições, outras premências, outros fervores! E só se dedicarão aqueles que têm de alguma forma ao*

menos a intuição desse poder que possui a escrita de estabelecer outra relação com o mundo." (Foucambert, 1997: 57)

Não obstante todo esse movimento de reconceptualização da leitura no Brasil e no mundo, as idéias daí surgidas não se transformaram em práticas. O que explicaria esse descompasso? Certamente, o que se presenciou foi, uma vez mais, a ineficácia de se tentar mudar um estado de coisas a partir das idéias de uma teoria – ou os pesquisadores sujam suas mãos com pó de giz ou continuarão a produzir idéias inócuas.

Nota

(1) – Os dados aqui analisados constituem parte de uma pesquisa mais ampla em que se procura investigar a relação entre as crenças e as práticas de uma professora na diligência de ensinar seus alunos a ler e a escrever (Projeto financiado pela FAPEMAT).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____ **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

BORTONI, S.M. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica**. *In*: I Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa. UFGO, set. 1995, 21 p.

CAJAL, I.B. **Turnos de fala: alguns aspectos da interação em duas salas de pré-escola**. Tese de Mestrado. Cuiabá, IE, UFMT, 1995.

COX, M.I.P. **O idioma do alfabetizador na interação com aprendizes da escrita: um estudo etnográfico.** Projeto de pesquisa. UFMT, 1997.

COX, M.I.P. e PETERSON, A.A. de Assis. **Leituras de uma propaganda da escola "Cultura Inglesa": efeitos de sentido**. *In*: Acta Scientiarum, n.º 20(1): 17 – 25, 1998.

DETTONI, R. do Valle. **Interação em sala de aula: As crenças e as práticas do professor**. Tese de Mestrado. UnB, 1995.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods**. *In*: research in teaching and learning, V. 2, New York: Macmillan Publishers, 1990.

_____ **Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement**. Anthropology a Educational Quartely, 18(4), 1987, pp. 335 – 56.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Os termos-chave da análise do discurso**. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIBEIRO, L.F. **Mulheres de papel: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis**. Niterói: EDUFF, 1996.

TEIXEIRA, M.B. **A etiqueta escolar: um estudo etnográfico da interação em uma sala da pré-escola**. Tese de Mestrado. Cuiabá, IE, UFMT, 1995.

SHAKESPEARE SUBURBANO: O CENTRO DO CÂNONE NA PERIFERIA

Míria Gomes de Oliveira

Mestranda IEL - Unicamp

> Feste Na verdade, senhor, eu não posso lhe
> explicar a minha idéia sem usar as palavras,
> e as palavras ficaram tão falsas que não tenho coragem de
> argumentar com elas.
> W. Shakespeare. *Noite de Reis*, III - i
>
> A maioria, entretanto, sentiu-se fascinada pela aventura de compreender que um classico só é universal na medida em que for brasileiro. Não existe o "classico universal" que só o Old Vic ou a Comédie podem reproduzir. Nós também somos universo.
> Boal, A. *Teatro do Oprimido*, p. 182

Introdução

A necessidade de reavaliação da concepção de linguagem e de leitura em contextos institucionais escolares tem sido uma constante nas discussões levantadas pelas correntes teóricas educacionais, principalmente aquelas que consideram o desenvolvimento da consciência crítica um aspecto do processo educacional e que compartilham do desejo de fazer da aprendizagem parte do processo de mudanças sociais.

Esta necessidade parece ter tomado uma dimensão ainda maior devido à constatação de que a falta de um posicionamento ético na própria linguagem teórica tem levado a imperdoáveis acontecimentos sociais (dentre eles, o mal andamento do sistema escolar), gerados por visões que legitimam apenas regras, subjetividades e formas de vida privilegiadas, visões estas que se negam a perceber a impossibilidade de teorizar sem consequências.

No contexto brasileiro, as influências da concepção estruturalista da linguagem criou raízes em suas gramáticas normativas e disseminou modelos de análise literária para a prática escolar. A prática de estudos dirigidos, questionários e roteiros de leitura visando à inculcação das figuras e funções da linguagem sempre deixou de fora as interpretações e a produção de significados, não só dos alunos, como até mesmo dos professores. Estes, muitas vezes, ou silenciam-se diante das respostas prontas dos livros do professor ou incorporam e reproduzem seus modelos de análise aos textos literários. Uma vivência crítica de leitura é facilmente substituída por uma prática pré-modelada nas gráficas editoriais.

Por isto, este texto tem por objetivo discutir os processos de construção de sentido em aulas de leitura e encenação de textos Shakespereanos em uma escola municipal na periferia de Belo Horizonte, partindo-se das hipóteses de que:

a) a concepção de linguagem e de leitura, presente em uma sala de aula, interfere diretamente nestes processos e, consequentemente, nos processos de formação dos alunos-leitores e ;
b) a concepção de linguagem Bakhtiniana pode ajudar na busca de uma prática de leitura menos tradicional[1] em sala de aula.

Tomaremos, como corpus de nossa análise, as interações em sala de aula gravadas em audio.

Linguagem e Leitura

Os estudos pós-estruturalistas, buscando explicações de como os homens experimentam as idéias e as traduzem em representação e ação, vêm contribuir e influenciar nossas reflexões sobre linguagem e leitura em sala de aula, principalmente, em dois conceitos:

- O primeiro é a definição de linguagem como prática social, constitutiva da realidade social, como discurso (Bakhtin, 1988: 71);
- O segundo é a definição de cultura como um processo aberto, complexo e dinâmico, emergente e em movimento.

A partir deles, nossa sala de aula passa a ser vista como um campo discursivo, ou melhor, uma formação discursiva, onde formas de conhecimento implícitos circulam, competem e interagem, fazendo negociarem entre si diferentes posições dos sujeitos nela encontrados. As interações são fundamentalmente heterogêneas e a circulação de influências ideológicas entre os sujeitos, que pertencem a diferentes formações discursivas, é freqüente.

As ações culturais, também complexas e contraditórias, inscrevem-se no fluxo da história, já que as práticas culturais são entendidas como um conjunto de eventos históricos carregados de possibilidades e delineadas pelo poder dos indivíduos presentes. Múltiplas **vozes** dos indivíduos dentro de uma comunidade estão em luta constante por legitimação. Assim, nem um indivíduo unificado nem uma sociedade homogênea é possível porque a fala interna e externa é dialógica e social (Anderson, 1989,261).

Concordamos com Varela (1994:89) quando diz que um dos efeitos visíveis dos processos de pedagogização do conhecimento tem sido o de cunhar os saberes ligados ao mundo do trabalho, das lutas sociais, das culturas de determinados grupos e classes sociais com o estigma do erro e da ignorância, desterrando-os do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade. Em nossa pesquisa etnógrafica, e, na busca de uma pedagogia de leitura crítica, entendemos que o posicionamento teórico

[1]Entendemos como "prática de leitura tradicional" uma prática que, a partir de uma visão estruturalista, centra-se apenas nos aspectos monosemanticos da linguagem e estabelece *uma única interpretação "correta"* do texto.

pós-estruturalista (bem como o pensamento bakhtiniano que muito influencia esse posicionamento com sua visão contextualista da linguagem) vem expandir e aprofundar nossas reflexões ao questionar o entendimento destes processos.

Nesse sentido, optar por uma concepção de linguagem Bakhtiniana em sala de aula é percebê-la não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas linguagem concebida como ideologicamente saturada, linguagem como visão de mundo, até mesmo como opinião concreta, assegurando um maximum de entendimento mútuo em todas as esferas da vida ideológica. (Bakhtin: 1988: 81)

A enunciação é vista como um "evento" social e histórico, ressoando não apenas seu tempo e contexto atuais, como seus usos passados. Por isso, o caráter histórico, social e ideológico da linguagem é fundamental ao dirigirmos nosso olhar para a sala de aula.

Só o evento histórico pode constituir a comunicação humana e levar a um ato de aprendizagem. O caráter histórico da linguagem traduz-se na capacidade que as palavras e os gêneros do discurso têm de gradualmente acumular significados através de experiências diversas, de diferentes avaliações e entonações. A historicidade requer a perspectiva do presente e do passado e é uma condição da linguagem. Não uma historicidade linear, mas aberta a suas potencialidades.

Este caráter da linguagem nos convida a perceber e valorizar a diversidade de tempos e histórias (de vida... das palavras...) em uma sala de aula como também a atentarmos para as múltiplas leituras, olhares e experiências vividas simultaneamente por todos em um processo nem sempre harmônico. Frisar a diversidade e os conflitos constitutivos deste processo é importante para lidarmos com eles. Apagá-los é impossível.

As tendências que concordam com a concepção sincrônica saussureana tentam centralizar a linguagem no mundo verbal-ideológico único da "linguagem correta". Entendida como um sistema, a linguagem unitária expressa forças que trabalham na direção de uma unificação e centralização verbal e ideológica concreta, que se desenvolve em conexão vital com os processos de centralização socio-política e cultural." (Bakhtin, 1988: 81)

Estas tendências têm se centrado nos aspectos estáveis e monosemânticos das esferas do discurso e não se percebe que, ao lado das tentativas de centralização verbal-ideológica, os processos de descentralização e desunificação prosseguem ininterruptos.

Toda enunciação se realiza em um campo em que forças centrípetas e centrífugas se interceptam, ou melhor, toda enunciação é parte da "linguagem unitária" (que faz com que ela aconteça e que a estrutura em seu momento, sua força centrípeta) e, ao mesmo tempo, participa ativamente da plurivocidade social e histórica que a rodeia (suas forças centrífugas).(Bakhtin, 1988;83)

A produção e compreensão de um enunciado ocorrem no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguem. O enunciado dialoga com seu meio, reflete e refrata seu redor. **A relação necessária de qualquer enunciação com outras enunciações** é o princípio do **dialogismo,** conceito básico da visão de linguagem bakhtiniana.

A palavra encontra em seu caminho na direção do objeto em questão um ambiente dialógico cheio de tensões e interrelações. Ela vem à tona com algumas, filia-se a outras, nega tantas outras. Não é presa a um significado fixo, mas definido em seu contexto. Tudo isto dá forma ao discurso, deixa marcas em seus aspectos semânticos. Como diria Feste, faz com que as palavras se tornem fundamentalmente falsas.

Uma enunciação, em um dado momento histórico particular, não pode apagar as marcas socio-ideológicas de seu ambiente, não pode deixar de se tornar participante ativa do diálogo social. Ela desponta enquanto uma continuidade ou rejeição a este diálogo.

Esta visão de linguagem pode exercer influências importantes nas práticas de leitura em sala de aula, na medida em que o ato de ler passa a ser encarado também como uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais em que haja produção de conhecimento. Para isto, é preciso que haja a reelaboração do saber, o questionamento dos valores veiculados a partir do próprio contexto vivido pelo ouvinte : é preciso que haja **negociação e produção** de sentido.

Levar em conta as negociações e a produção de sentidos é, de certo modo, trabalhar com a possibilidade de que a leitura de um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que é introduzido (Bourdieu, 1994 apud Batista, 1996 :284). Um texto, em sala de aula, é reconstituido e se altera ao receber deste contexto, e da comunidade de intérpretes (Fish, 1980) que vem a constitui-lo, os significados que despontam a partir dos processos de negociação e produção de sentido.

No projeto de teatro a ser analisado, tendo-se trabalhado com peças Shakespereanas, notamos, através das alterações nas traduções encenadas, um curioso percurso do texto delineado desde a tradução do Inglês, aos recortes feitos pela professora até as negociações de sentido entre professora e alunos em sala de aula. A tradução, que, parece-nos, era direcionada a um tipo de leitor letrado, pois mantinha não só as normas da lingua padrão culta como também arcaísmos, distanciou-se do seu contexto inicial e dos objetivos iniciais de seus editores. As pressuposições de valor que mantêm uma linguagem elitista, geralmente associada à ideia de canonicidade da obra Shakespereana e que estão enraizadas num conjunto de divisões e práticas sociais também elitistas e segregadoras, dispersaram-se ao entrarem na sala de aula de uma escola de periferia. Conforme dito por Bakhtin (1992: 119):

> *“Em cada época de sua existência histórica a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dele e alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um vínculo orgânico*

ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado)"

A análise das modificações do texto shakespeareano, como veremos a seguir, convida-nos a perceber como, na reprodução do objeto impresso, um texto tende à diversidade e à instabilidade ao ser inserido em um outro espaço social. Em nosso caso, sendo este espaço uma instituição, e estando o texto, desta forma, submetido às determinações desta instituição, podemos notar que um "novo texto" emergiu junto a um conjunto de práticas de transmissão e saberes, marcados pelos conflitos desta situação.

Podemos dizer que o estudo das peças em sala de aula se distanciou da perspectiva estrutural da linguagem a partir do momento em que as enunciações eram (re)construídas. As avaliações, emoções, visões de mundo, o conhecimento lingüístico dos alunos e da professora entraram em um espaço discursivo dialogizado com o texto nos momentos em que se deparavam com segmentos desconhecidos, ou melhor, em momentos em que o texto exigia um capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1992) não possuído pelos alunos. Este diálogo ocorreu no nível da enunciação, entendida como uma unidade de comunicação da fala, acreditando-se que:

"... o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude ***responsiva ativa*** *: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso...toda compreensão é prenhe de resposta: o ouvinte torna-se locutor." (grifo meu)* (Bakhtin, 1997 :290)

Estas noções, aplicadas à aula de leitura, vêm questionar, também, o papel do professor que, investido do poder outorgado pela escola, impõe a linguagem e interpretação corretas do texto (que, como dito acima, nem sempre são suas) sem admitir a interferência do aluno, pois baseia-se em um sistema lingüístico estável, correto e imutável. Ele não vê o aluno como um ser que tem voz. E, o que é pior, com o passar dos anos, as práticas vão se naturalizando e os alunos passam não só a não questionarem como também a apoiarem sua compreensão no aval do professor.

Não queremos, com isto, negar o papel do professor. Vale lembrar Busnardo & Braga (1999:5) quando afirmam que

"...a voz do professor também não pode ser apagada no dialogismo verdadeiro : cabe ao professor intervir com as suas próprias interpretações, com a introjecção de outros mundos e outros olhares. O texto escrito, junto com a voz do professor, podem potencialmente ser referenciais que criam um "incômodo", um distanciamento crítico que desloca o sujeito e

> *interrompe a sua intimidade com o seu mundo original. Para as camadas socialmente desprivilegiadas, esse é um processo que precisa acontecer, pois o sujeito necessita perceber com outros olhos a si mesmo e buscar entender sua relação com o "outro" poderoso. Em outras palavras, o processo a que nos referimos envolve dois tipos distintos de contextualização : o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais lingüísticos, discursivos e ideológicos."*

Nesse sentido, procuramos o diálogo, as negociações, a contextualização, a polifonia e não a predominância da voz de um sobre a do outro, o monologismo.

Esse deslocamento não é nem automático, nem uniforme. As experiências por nós vivenciadas em nossa formação escolar e os rituais incorporados na escola, muitas vezes, geram atitudes inusitadas e contraditórias. O conflito de vozes que, como dissemos, é constitutivo da sala de aula, gera resistências que geralmente despontam no comportamento (in)disciplinar do aluno e no exercício da autoridade do professor enquanto mediador do processo de interação. Os procedimentos disciplinatórios internalizados por professores e alunos (a partir de suas funções na sala de aula), remete-nos ao conceito de disciplina de Foucault (1975: 195-6) quando diz se tratrar de

> *"...uma maquinaria ao mesmo tempo imensa e minúscula que sustenta, reforça, multiplica a assimetria dos poderes...As <u>disciplinas ínfimas</u>, os panoptismos de todos os dias podem muito bem estar abaixo do nível de emergência dos grandes aparelhos e das grandes lutas políticas.*"

Pretendemos, portanto, questionar e problematizar os procedimentos que envolvem os processos de negociação de sentido, os rituais naturalizados e incorporados na escola (e formadores de *habitus*) rituais estes que, segundo Bourdieu (1982: 98):

> *"...transformam ao mesmo tempo a representação que a pessoa faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação"*.

A análise dos processos de formação de leitores a partir das interações em sala de aula requer, portanto, a consideração de múltiplos aspectos.

Contextualização do Projeto

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte viveu, durante o mandato do Movimento Frente Popular 1994-1997 a implantação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. Tal projeto propunha repensar os tempos e espaços escolares tendo como base a idéia de ciclos e a organização dos professores em trios.

Esta organização permitiu maior tempo de trabalho coletivo para os professores no turno de trabalho visando a implementação da pedagogia de projetos : enquanto um professor estivesse em sala os outros dois estariam planejando os projetos. Cada escola, a partir do consenso interno, propunha seu projeto à regional (orgãos municipais criados para descentralizar as secretarias nos bairros de periferia).

Na Escola Municipal Cora Coralina, onde gravei em audio a aula corpus deste trabalho, os professores optaram pela equalização total da grade curricular como tentativa de se quebrar a hierarquização entre as disciplinas, três módulos diárias de 80 minutos, avaliação diagnóstica (e não mais punitiva) através de conceitos , salas-ambiente e a disciplina Teatro “oficializada” no curriculo além da organização de projetos temáticos bimestrais.

A “disciplina” Teatro foi ministrada semestralmente em três turmas de 3º ano do terceiro ciclo (alunos entre 14 e 16 anos, equivalente à 8ª série).

Segundo a professora, este projeto tinha como justificativa a necessidade de buscar alternativas inovadoras que motivassem seus alunos a ler e interpretar melhor. Como a maioria dos alunos mostrava grande interesse por atividades lúdicas, e, por gostar de trabalhar com teatro, resolveu por “mãos à obra”.

No primeiro semestre de 1997, segundo ano do projeto de teatro na escola, a professora propôs aos alunos da turma 332 trabalharem com peças de Shakespeare. Esta turma apresentava problemas de disciplina (muita conversa e desinteresse, de acordo com os professores). Na verdade, a turma vinha desde a 5a série com o estigma “turma fraca”.

Os objetivos deste projeto de teatro eram:

- Consolidar práticas educacionais inovadoras;
- “Educar através da descoberta de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma”(Lopes,1989);
- Tentar quebrar o distanciamento entre a linguagem de professores e alunos (a maioria dos alunos moram nas favelas próximas à escola);
- Propor um diálogo entre a cultura legitimada pela escola e a cultura dos alunos atentando-se aos costumes, conflitos, crenças como forma de trabalhar o direito às diferenças culturais;
- Estabelecer um discurso de crítica social na desconstrução das peças montadas;
- Trabalhar o conceito de disciplina como construção da autonomia e liberdade através da construção coletiva das regras de convivência para melhor desenvolvimento do trabalho em grupo;

- Por fim à pratica pedagógica que quer silenciar a multiplicidade de vozes presente na idéia de que diferença é deficiência (Soares, 1988) para por em prática a idéia de escola como contra-esfera pública (Giroux,1994);
- Dar lugar às diferentes leituras e interpretações dos alunos.

O desenvolvimento do projeto dava-se em três momentos: primeiramente, procedia-se à leitura em voz alta do resumo das peças em sala ou assistência a filmes; depois, os alunos votavam a escolha da peça a ser montada; finalmente, passavam aos ensaios e montagem de cenários e confecção do figurino pelos alunos. O projeto contava com a participação dos demais professores, quando a peça remetia a algum assunto de outra disciplina.

Passemos, então, à analise das aulas.

Análise

Se, como dito por Makenzie (1986), é possível perceber os diferentes significados que surgem de um texto, sob diferentes imperativos históricos, a partir da relação entre a forma, a função e o significado simbólico, os textos encenados no nosso projeto, enquanto objetos materiais em sala de aula, sofreram modificações nestas relações, na medida em que certas leituras desapareceram e outras novas foram surgindo.

É importante repetir que as transformações do objeto impresso surgiram envoltas às determinações da instituição em que foi inserido. A dimensão funcional assumida por professores e alunos em sala de aula, através de seus procedimentos e atitudes, vem influenciar diretamente o processo de emersão deste novo texto. Desta forma, a ocupação de lugares pré-estabelecidos na interação professor (P) e alunos (A)[2] marcam seus lugares institucionalmente legitimados e tradicionalmente aceitos. Ao assumirem estes papéis, P e A assumem também procedimentos que caracterizam as suas funções sociais, caracterizando, assim, situações em que são levados a reproduzir determinados procedimentos: rituais internalizados no meio social em que atuam.

Estes procedimentos foram notados desde o primeiro contato com as escolas onde gravei as aulas. A aula do segmento abaixo estava por iniciar:

[2]Convenções para a transcrição do Corpus
P = Professora
A= Aluno(a)
As = Vários alunos ao mesmo tempo
A + primeira letra do nome da personagem.Ex.: AH =Aluno que fez o papel de Hamlet
Itálico sublinhado e em negrito nas transcrições = Trechos do texto da peça
S. = Segmento
Negrito = ênfase na entonação
/ = pausa breve
// = pausa longa
(xxx) = inconpreensível
/.../ = corte na transcrição
[ ] fala simultânea

S.1

A's - [xxx]

P - Bom / gente / pera aí / ó...// Vamo lá?Vamo começar?//

A's - [xxx]

(Pedido de silêncio de alguns alunos)

P - Ô gente, aqui ó, vão pegando o texto aí que antes de começar a gente tem que falar da excursão ao Palacio das Artes na sexta.

Conforme visto acima, o barulho inicial, o pedido de silêncio de P e de alguns alunos, bem como os avisos [3], caracterizaram momentos que geralmente acontecem no início ou no fim de uma aula. Assim também, abrir e expor os tópicos da aula faz parte da delimitação dos procedimentos a serem seguidos de acordo com a idéia de ritual. Ainda neste segmento, o pedido de silêncio dos alunos revela a presença do postulado de Foucault (1995) a respeito da ***técnica hierarquizada da vigilância,*** em que os sujeitos tendem a incorporar e colocar em prática procedimentos disciplinatórios aos sujeitos que se encontram em um mesmo nível sócio-hierárquico.

Nos segmentos a seguir, alunos voluntários liam o texto em voz alta e, a partir da proposta da professora de fazerem modificações no texto, ocorriam as mudanças.

S.2

*P - /.../Aí, vai...//"**Deus vos guarde/ senhor**".//*

A - Deus vos guarde?//

P - Que qui a gente põe?// Não / é que / na verdade / "Deus vos guarde" era um cumprimento / era um cumprimento da época.// É igual quando a gente fala assim / aproximando um pouquinho disso aí / "fica com Deus"/ quando a gente tá indo embora // Ou vai com Deus" // Só que a gente não fala "Esteja com Deus" quando chega.// A gente não fala assim.// Mas parece que na época eles falavam, tá vendo?/ "Deus vos guarde".//

Ô gente / é engraçado / tem que prestar atenção nestas curiosidades / porque é pensar no jeito de falar como vai mudando.// O que qui a gente põe aí então?//

A's -(xxx)

(Falam ao mesmo tempo)

A - "Fica com Deus".//

A's -(xxx)

P - É mas fica com Deus a gente fala quando tá indo embora.//

---

[3]Em outros aulas, notamos que pedidos para ir ao banheiro e beber água, geralmente, ocorrem , também, no início da aula.

A - Boa tarde, Senhor.//

A - Como vai senhor.//

A - Como fica então?//

P - Isso // Como vai Senhor, não é?//

(Alunos mudam no papel)

A - É "como vai" / ou "boa tarde"?//

P - "Como vai"/ né pessoal?//

A's - Ééé.//

*P - Aí tira o / "**e a vós também senhor**" / aí o Falstaff vira e pergunta **/ "Estás querendo falar comigo**?"/ Tá certo?/ Sinão não vai ter sentido ficar esta fala aí de baixo / **"peço desculpas por me apresentar diante de vós com tão pouca cerimônia**"//*

(Aluna interrompe)

A - Este aí de cima vai ficar "está"/ não é?//

*P - É, está querendo.../ **"está querendo falar comigo**?"// (Se dirigindo para o aluno-ator) Viu Falstaff?...//Bom / "**de me apresentar diante de** ..."/ de vós não né gente?//*

A - Você.//

P - Mas olha / eles não são tão íntimos.// Talvez se a gente colocar "senhor"/heim?// Porque aí tem cerimônia logo depois.// Olha pro cê vê // "Cede benvindo".

A - Seja.//

Nos turnos acima, a discussão acerca da linguagem do texto tem início a partir da intervenção de A ***(Deus vos guarde?)*** que a professora toma como "não-entendimento" e, ao mesmo tempo, uma rejeição à fala da personagem da peça.

Atente à ênfase, criada através da repetição da professora, em ***"como a gente fala"*** como forma de transmissão do modelo que pretende, ou seja, fazer com que os alunos contextualizem as falas do texto baseados na linguagem falada por eles. Paralelamente, ela também se insere nesta linguagem, produzindo dois tipos de contextualização : o aluno contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida (***A - Boa tarde, Senhor.// A - Como vai senhor.//***) e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais lingüísticos, discursivos e ideológicos (Busnardo & Braga, 1999 : 5) ***(Mas olha / eles não são tão íntimos.// Talvez se a gente colocar "senhor"/heim?// Porque aí tem cerimônia logo depois.//.)***

Este "a gente não fala" é, ainda, uma metáfora do que eles estão fazendo, isto é, percebendo a si mesmos frente à cultura e à linguagem dos *outros* presentes no texto.

Observe também o processo de construção e negociação de sentido. Primeiro, a conversa simultânea parece demonstrar a discussão e negociação de sentido entre eles. A seguir, a professora rejeita uma proposta do aluno por se enquadrar apenas parcialmente no enunciado, já que "***fica com Deus a gente fala quando tá indo embora***". Logo depois, surgem outras propostas, marcando a diversidade da sala de aula bem como o fato dos diferentes sujeitos experienciarem o mesmo sentido através de diferentes enunciados. O tema que liga o enunciado ao contexto aponta para diferentes significados dispersando-se diante da necessidade de ser "dito" pela linguagem.

À medida em que os alunos começam a trabalhar no sentido de negociar perspectivas, começam a surgir argumentos que dão suporte às diferentes posições dos participantes. É como se, durante a negociação, houvesse a expansão e desdobramento da fala do *outro* em um processo de disputa para, logo a seguir, "entrarem em acordo".

O segmento marca, portanto, o contato entre as palavras deles com as palavras alheias, revelando o caráter dialógico, pois ocorre a relação necessária de todo enunciado com *outros* enunciados (ou será com o enunciado do *outro*?) e o caráter polifônico na interação pois as vozes são pronunciadas com direitos iguais, ou melhor, não há uma desvalorização da linguagem do aluno em detrimento da autoridade da linguagem padrão presente na tradução. Além disso, notamos que a noção do caráter histórico da linguagem subjaz ao segmento, pois possibilitou-se a abertura às múltiplas possibilidades e potenciais de fala experimentados pelos diferentes alunos no momento.

Na aula a seguir, as modificações já haviam sido feitas, os alunos já haviam "decorado" suas falas e encenavam sem o texto nas mãos. Os ensaios ocorriam em sala com as cadeiras afastadas ao fundo. Nesses ensaios, notamos outras modificações no texto da tradução feitas livremente pelos alunos:

S. 3

AC1 - ***Alguém que foi mulher senhor // mas / paz pra sua alma*** [Faz gestos do "nome do pai"] / ***está agora morta.***

AH - ***Para este sujeito/ temos que falar muito claro/ ou nos perderemos em seus equívocos.// Há quanto tempo você é coveiro?//***

Note, no início deste segmento, o gesto feito espontaneamente por AC1. Como gesticular faz parte de nosso esforço em dar maior expressividade à fala, AC1 não só representou "como a gente fala", mas também gesticulou "como a gente fala".

É interessante compararmos estas falas (e várias outras já modificadas previamente) com estas proferidas livremente durante os ensaios:

Modificações feitas durante a leitura conjunta em sala de aula	***Modificações livres durante os ensaios***
C1 - Alguém que foi mulher senhor ; mas, paz à sua	AC1 - *Alguém que foi mulher senhor // mas /*

alma, está agora morta.	*paz* ***pra*** *sua alma* [Faz gestos do "nome do pai"]
H - Como é preciso este sujeito! Temos de falar muito claro, ou nos perdemos em seus equívocos.	*AH* - ***Para este sujeito****/ temos que falar muito claro ou nos perderemos em seus equívocos.*
C1 -Lá os homens são todos loucos como ele.	*AC1* - ***Porque lá só vivem pessoas loucas*** *como ele.*
L - Deitai-a pois por terra e dessa carne bela E impoluta brotarão violetas. E tu grosseiro padre, ouve o que digo - Minha irmã será um anjo de bondade Enquanto tu uivarás no teu túmulo	L - Deitai-a pois por terra ***ó que*** dessa carne bela e impoluta brotarão violetas. E tu grosseiro padre, ouve ***o que eu te*** digo Minha irmã será um anjo de bondade Enquanto tu uivarás no teu túmulo
C1- Deixa de quebrar a cabeça por causa disso e quando de outra vez te fizerem esta pergunta, responde - "um coveiro". As casas que faz duram até o dia do Juízo Final. Vamos, vai até o bar e traz-me um copo de vinho.	C1 - Quando ***ti fizerem esta pergunta, enves de você quebrar a cabeça é só você responder*** - um coveiro, ***porque*** as casas ***que ele constrói*** duram até o dia do juízo final. ***Agora vá e me traga um copo de...eh...agora vá até o bar e me traga*** um copo de vinho.
OLÍVIA Pela minha fé, bêbado **!**	OLÍVIA **Ai, meu Deus**, bêbado!

Com as modificações, o sentido é atualizado além de haver uma adaptação dialetal espontânea durante a oralização do texto interpretado previamente.

Em momentos como estes, a polifonia esteve presente nas aulas de encenação, marcando a mistura de acentos, o apagamento de fronteiras entre a linguagem do texto, da professora (trazida anteriormente nas aulas de leitura da peça) e a dos alunos, realizando o "jogo múltiplo dos discursos, seu entrelaçamento e seu contágio recíproco" (Bakhtin, 1988 : 123) na transmissão do discurso de outrem.

No segmento 4 e nas modificações demonstradas abaixo, o mesmo processo de negociação de sentido ocorreu durante as aulas. Porém, nestes exemplos, notamos a interferência da voz de P, enfatizando algumas cenas como estratégia de subversão da obra canônica e salientando as vozes que vêm "de baixo", a voz dos oprimidos, fazendo soar, simultaneamente, as vozes locais. Nesses momentos, o sentido se transforma para garantir um dos objetivos do projeto, ou seja, trazer um discurso de crítica social nas peças encenadas bem como possibilitar comparações entre relações de poder da peça em seu tempo e no Brasil de hoje.

S.4

P - A gente pode trocar o nome do rio aí...//Tâmisa.// Pode colocar Lagoa da Pampulha/ não pode?// Lugar sujo poluído.// Hei/ que qui cês acham?//

A's - [Risos] *Pode.*

P - Onde fica o Tâmisa, heim? Quem não sabe favor pesquisar pra próxima aula.//

Modificações da Professora	**Tradução**
VIOLA-Não vim fazer uma declaração de guerra E nem falar da criação **do CPMF**. Trago **uma rosa branca** nas mãos, Minhas palavras estão cheias de paz.	*VIOLA* - Não vim fazer uma declaração de guerra, Nem falar da criação de um novo tributo: Trago o ramo de oliveira nas mãos; Minhas palavras estão cheias de paz.
FABIANO...só porque **eu não o ensinei a vender precatórios,** como todo. mundo faz.	FABIANO ...só porque amarrei um urso no pátio da casa, e depois soltei os cães para brigar, como todo mundo faz.
COVEIRO 1 Descalça esta bota!	COVEIRO1 **Mate esta charada!**

Tudo isso nos leva às colocações Bakhtinianas de que o contato com o outro reflete um processo ainda mais amplo do fenômeno da linguagem:

> *"nosso próprio pensamento - nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes - nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir formas de expressão do nosso pensamento".(1997:317)*

Assim, pode ser que toda esta discussão nos oriente um pouco mais, também, no entendimento da própria formação da consciência e da criticidade de nossos alunos.

Conclusão

Através da análise das interações, podemos perceber como os textos trabalhados se modificaram ao serem inseridos em contexto institucional escolar a partir da configuração de um conjunto de fatores sociais e históricos. As traduções das peças shakespereanas sofreram alterações ao serem lidas por sujeitos que agem de acordo com diferentes esquemas de ação, diferentes valores e que são, ao mesmo tempo, sujeitos às determinações sociais da instituição em que se encontram. Podemos afirmar que o campo de ação destes sujeitos é marcado pela contradição e pelo conflito: eles assumem diferentes posições enunciativas.

Por um lado, a professora, ao mesmo tempo em que quer conscientizar seus alunos sobre questões de injustiça social e levá-los a refletir sobre suas realidades, também usa de procedimentos disciplinatórios como forma de garantir seus objetivos. Ela estabelece uma relação de confronto com a ideologia dominante das relações de poder, fazendo com que os alunos percebam o funcionamento destas relações no cotidiano, adota uma concepção menos estruturalista da linguagem e uma concepção menos tradicional de leitura, mas reproduz rituais internalizados e naturalizados na escola.

Por outro lado, os alunos também agem contraditoriamente ao incorporarem estes mesmos procedimentos disciplinatórios. Neste sentido, a questão da intenção e das instruções tornam-se o lugar em que se pode observar a hibridez e as tensões que ocorrem na articulação do domínio discursivo da sala de aula e os mecanismos de enunciação.

Ouvir algumas de suas próprias aulas, é, talvez, uma forma de levar o professor a pensar sobre sua concepção de linguagem e leitura em sala de aula e também sobre os rituais aí naturalizados. O que não significa que deva deixar de lado os questionamentos socio-ecomômicos na busca de uma pedagogia crítica. Muito pelo contrário. Afinal, e contudo, em se tratando de Educação, vejo o compromisso primeiro de lançarmos sementes ao vento, já que não podemos controlá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, Gary L. Critical Ethnography in Education : Origins, Current Status, and New Directions. **Review of Educational Research**, vol. 59, nº 3, pp 249-270, 1989.

Bakhtin, Mikhail. Discurso no Romance. In.: **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo : Hucitec, 1988.

_____**Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____ Os Gêneros do Discurso. In.: **Estética da Criação Verbal.** São Paulo, 1997.2ª Edição.

Boal, Augusto. **Duzentos Exercícios e Jogos**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

Bourdieu, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo : Perspectiva, 1982.

Bourdieu, P & Passeron, J.C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992.

Busnardo, JoAnne & Braga, Denise B. Uma visão neogramsciana de Leitura Crítica: Contexto, Linguagem e Ideologia. **Ilha do Desterro.** No prelo.

Cadernos de Escola Plural. Belo Horizonte, 1995 - 1996.

Fish, Stanley. **Is there a text in this class?** The authorithy of Interpretative Communities. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1995.

Foucault, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis : Vozes, 1995.

Giroux, H. & Mc.Laren, P. Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública : a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: Moreira, A.F. & Silva, T.T. (orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

Lajolo, Marisa. Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In.: Zilbermann, R. (org.) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1988.

Lopes, Joana. **Pega Peatro**. Campinas : Papirus, 1989.

McKenzie, D. F. **Bibliography and the sociology of texts**. The British Library, 1985.

Shakespeare, William. **As Alegres Comadres de Windsor**. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

_____**Hamlet, o príncipe da Dinamarca**. Trad. Barbara Heliodora.Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995.

_____**Noite de Reis ou o que quiserem**. Trad. Sergio Flaksman: Relume Dumará, 1990.

Soares, Magda B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1985.

Varela, J. O Estatuto do saber Pedagógico. In.:Silva, Tomaz Tadeu (org.) **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

O DESENHO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

Lílian Miranda Bastos Pacheco
(Prof. Md. da Universidade Estadual de Feira de Santana)
Décio Pacheco
(Prof. Dr. da Universidade Estadual de Campinas)

Qual o papel da imagem no processo de aquisição do conhecimento?

A epistemologia genética defende a hipótese do conhecimento-assimilação. Segundo essa, a imagem tem a função de evocação*: Uma imagem visual é uma evocação figural de objetos, etc., que os traduz sob uma forma simultaneamente símile-sensível e mais ou menos esquematizada* (Piaget, 1977, 519). Conhecer um objeto significa, pois, agir sobre ele para transformá-lo.

Piaget diferencia a função da imagem e da função do conceito:

> *a função da imagem consiste (tal como a da palavra) em "designar", ao passo que a do conceito (relações, classes, etc.) consiste em interpretar e compreender, num sentido que é orientado diretamente para a legalidade e a explicação causal ou para a razão dedutiva.* (1977, 516)

Algumas características que foram abandonadas no conceito são recuperadas, por meio das imagens mentais, mas estas se processam individualmente. Talvez se o processo de aprendizagem envolvesse não só a representação por meio de signos alfabéticos (leitura/escrita), mas, também, por meio do ato de desenhar, se pudesse auxiliar os estudantes no seu processo de aquisição do conhecimento. O desenho, enquanto linguagem figural, viabiliza o resgate e representação da imagem mental, retirando-a de seus limites individuais, possibilitando, assim, sua elaboração, à medida em que é comunicada.

Ao propiciar aos sujeitos oportunidades de desenhar sobre o que se fala, o que se pensa, ou seja, a imagem mental, é provável que se esteja favorecendo a ocorrência de reorganizações cognitivas, na medida em que é favorecida a ocorrência de *insight*, não só sobre os conteúdos que são representados, mas também sobre as várias dimensões da linguagem e dos múltiplos efeitos de sentido que o significante gera a partir da sua dimensão gráfica. Rudolf Arheim, um importante estudioso da arte afirma que: *falar é desmembrar em partes uma imagem unificada para fins de comunicação* e *compreender a fala é reconstruir a imagem a partir das peças desmontadas*. (1989,97)

Segundo Piaget e Inhelder (1994), quanto mais oportunidades de estabelecer relações for possível propiciar aos aprendizes, mais flexíveis serão os esquemas cognitivos que eles irão poder organizar. Nesse sentido, o desempenho dos alunos, avaliado por meio de desenhos, poderia ser melhorado na medida em que fossem promovidas diferentes situações de representação do mesmo conceito. O problema está, então, em identificar critérios de análise desse material produzido pelos alunos.

O objetivo deste trabalho foi, pois, o de averiguar possíveis critérios de análise de desenhos, produzidos por crianças, da 1ª série do Ensino Fundamental, antes e depois de uma determinada intervenção pedagógica, em sala de aula, que avaliasse a elaboração de um conceito através desse tipo de representação.

Procedimento Metodológico

Fez parte deste estudo piloto 23 alunos, de uma sala de aula, da 1ª série do Ensino Fundamental, da escola pública Anísio Pereira Bernardes, que se localiza na comunidade rural Fazenda da Matinha, em Feira de Santana/BA.

Realizou-se através de uma intervenção pedagógica, organizada, através de um estudo piloto, a fim de promover uma aprendizagem onde o trabalho de leitura e a escrita se desse por meio de situações lúdicas, vivenciadas pelas crianças. Neste sentido, elegeu-se começar por uma música temática cantada na rodinha. Uma música que tratasse de um tema familiar.

A música, de Vinícius de Moraes: "A Casa".

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi, porque pinico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero

A intervenção pedagógica consistiu em dois encontros, sendo que em cada um deles foram desenvolvidas as atividades que se seguem:

Primeiro encontro:

- música ou canção de roda;
- representação gráfica de algumas palavras contidas na música através do trabalho com letras volumétricas;
- avaliação do realismo nominal;

∗ representação gráfica de um conceito trabalhado na música através do desenho;
∗ ditado de palavras chaves presentes na música.

Segundo encontro:

∗ retomada da música cantada em roda;
∗ comentários através de diálogos a respeito da música, por exemplo, "A Casa" de Vinícius de Moraes, foram feitas perguntas para as crianças, como estas:
- Como é a casa da música ?
- Como são as casas de vocês ? E as de Feira de Santana?
- Como são as casas por dentro ? E por fora ?
- O que tem dentro delas? Quais seus ambientes? Quais seus objetos?

∗ representação tridimensional da música através da construção com sucatas;
∗ representação gráfica de um conceito trabalhado na música através do desenho.

Critérios de Análise do Desenho

Frente aos dados obtidos nesse processo escolheu-se apenas os desenhos produzidos, objetivando-se, aqui, estabelecer critérios para sua análise, na perspectiva de mensurá-los, com vistas a contribuir para a elaboração de um instrumento que possa vir a avaliar, em outros estudos sistemáticos e contínuos, o referido aprendizado em situações semelhantes de sala de aula. (Tabelas em Anexo)

Algumas Considerações

A análise dos desenhos, coletados neste estudo piloto, permitiu a discriminação e mensuração de 10 critérios. São eles: *posição* do desenho no papel, tamanho do desenho como um *todo*, tamanho da *casa*, *composição* do desenhos, presença de *elementos simbólicos*, presença de *linha de base* da casa, *detalhes internos* e *externos* em relação à casa, presença de *elementos soltos* e *cor* do desenho.

Os critérios *posição*, tamanho do *todo* e da *casa*, *composição* e *linha de base*, diz respeito a como o sujeito estrutura seu desenho no espaço do papel. O critério *posição* refere-se à localização escolhida e os critérios tamanho do *todo* e da *casa* referem-se às dimensões dos desenhos. Já o critério *composição* diz respeito ao conteúdo do desenho, se o sujeito representa o conceito pedido como um todo, ou apenas partes que o compõem ou, ainda, se estabeleceu algum tipo de relação entre os componentes do desenho. O critério *linha de base* diz respeito à contextualização do desenho no espaço do papel.

Outro aspecto que se pode considerar é o da comunicação, isto é, se o desenho possibilita a leitura e compreensão do observador. Este item envolve os seguintes critérios: *elemento simbólico, detalhes internos* e *externos, cor, elementos soltos*. A presença de *elementos simbólicos* indica que a criança se satisfaz com um desenho em que ela o entenda. Não há, ainda, a necessidade de se fazer entender pelo outro. Já a riqueza de *detalhes* ou a quantidade de *elementos soltos* e o *colorido* são características que permitem maior quantidade de informações.

A riqueza de *detalhes* e o *colorido* remete, também, a um outro aspecto que é o da motivação da criança no desempenho da tarefa.

Esses critérios, portanto, ao informar sobre a estruturação do desenho no espaço, seu potencial de comunicação, a quantidade de informação que transmite ao outro e a motivação dos sujeitos, revela, não só aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais presentes no desempenho da tarefa em questão. Desta forma o desenho, enquanto instrumento de intervenção pedagógica e mensuração do desempenho dos alunos, é de fundamental importância, já que integra aspectos afetivos-sociais e cognitivos presentes no processo de aprendizagem.

Dessa experiência inicial, ainda não se tem respostas definitivas, mas, a cada contato com os alfabetizandos, a questão sobre o lugar da imagem no processo de aprendizagem se recoloca. Cada vez mais, destaca-se a importância de um trabalho pedagógico que envolva a dimensão semântica e vivencial dos conceitos que os alunos terão que representar alfabeticamente, ao invés de se reduzir a aula no estudo do signo verbal, pelo signo verbal, de forma descontextualizada. Toda a riqueza das casas vivenciadas junto às crianças deste estudo poderiam ter se perdido num estudo de três letras e duas sílabas: C-A-S-A.

Bibliografia

ALENCAR, Eunice. (org) *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem*, Ed. Cortez, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. - SP: Livraria Pioneira Editora, 1995.

CARRAHER,T. e REGO, L. *O Realismo Nominal como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (39): 3-10, novembro 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. - 6ª ed - São Paulo: Scipione, 1993, Série Pensamento e Ação no Magistério, vol. 3.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*.- SP: Scipione, 1989, (Col. Fundamentos para o Magistério).

DI LEIO, Joseph H. *A Interpretação do Desenho Infantil*.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*.- São Paulo: Cortez, 1985.

_____ *A Representação da Linguagem e o Processos de Alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52) 7/17, fev/1985.

_____ e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORAES, Vinícios de. A Casa (letra de música). In (disco): *A Arca de Noé No. 1*.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O Espaço do Desenho: a educação do educador*.- 5 ed - SP: Loyola, 1993, vol.4, (col. "Espaço").

PIAGET, J. *Intelligence and Affectivity*. Annual Reviews INP. Palo Alto, California, USA, 1981.

_____ e INHELDER, B. *A Imagem Mental na Criança*. Porto, Livraria Civilização, 1977.

_____. *A Psicologia* da *Criança*. - 13ª ed - Rio de Janeiro, Bertrand Brasil / DF: DIFEL, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação* - Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

PINSKY. *Pensando o Desenho*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1980,49-55.

PRÓ-POSIÇÕES. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP, No. 1, março de 1990, ALMEIDA, Célia Mª de Castro.- *A Representação do Espaço e Tempo no Desenho da Criança.* p. 39 a 52.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escritura: a Alfabetização como processo discursivo*.- 6 ed - SP: Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*.- 9º ed - SP: Ática, 1992.

Anexo

Critérios de Análise do Desenho

Tabela 1: Posição do Desenho em cada Dia

Posição	1º Dia	2º Dia	Total
Cantos e Lados	**12**	8	20
1/2 Superior ou Inferior	5	5	10
Centro do Papel	6	**10**	16
Total	23	23	46

Tabela 2: Tamanho do Desenho em cada Dia

Todo*	1º Dia	2º Dia	Total
Pequeno (0 a 30% do p.)	**14**	9	23
Médio (30,1 a 60%)	8	8	16
Grande (60,1 a 100%)	1	**6**	7
Total	23	23	46

***** Extremos verticais do desenho como um todo.

Tabela 3 : Composição do Desenho em cada Dia

Composição	1º Dia	2º Dia	Total
Elementos Soltos	**10**	0	10
Casa	8	4	12
Casa + Elemt. Externos	5	**19**	24
Total	23	23	46

Tabela 4: Presença de Elemento Simbólico no Desenho.

Elemento Simbólico*	1º Dia	2º Dia	Total
Não aparece	17	**21**	38
Apenas 1	**6**	0	6
Mais de 1	0	2	2
Total	23	23	46

* Quando o significado não imediato para o leitor.

Tabela 5 : Casa do Desenho em cada Dia

Casa	1º Dia	2º Dia	Total
Ausente	**10**	**0**	10
Pequena (h de 2-4,9 cm)	4	7	11
Média (h de 5-7,9 cm)	4	8	12
Grande (h mais de 8 cm)	5	8	13
Total	23	23	46

Tabela 6: Presença de Linha de Base no Desenho.

Linha de Base.	1º Dia	2º Dia	Total
Ausente	**23**	15	38
Presente	0	**8**	8
Total	23	23	46

Tabela 7 : Detalhes Internos da Casa em cada Dia

Interno	1º Dia	2º Dia	Total
Ausente	10	0	10
Poucos (de 1 a 2)	**4**	3	7
Regular (3 detalhes)	5	**16**	21
Muitos (mais de 3)	4	4	8
Total	23	23	46

Tabela 8: Detalhes Externos à Casa em cada Dia.

Externo	1º Dia	2º Dia	Total
Ausente	18	4	22
Poucos (1 detalhe)	1	5	6
Regular (2)	2	4	6
Muitos (3 ou mais)	2	**10**	12
Total	23	23	46

Tabela 9 : Apenas Elementos Soltos em cada Dia

Elemento	1º Dia	2º Dia	Total
Ausente	13	**23**	36
1	4	0	4
2	1	0	1
3	5	0	5
Total	23	23	46

Tabela 10: Colorido do Desenho em cada Dia.

Cor	1º Dia	2º Dia	Total
Lápis grafite	**22**	1	23
1 cor	1	10	11
Colorido (mais de 1 cor)	0	**12**	12
Total	23	23	46

SE MAOMÉ NÃO VAI À MONTANHA, A MONTANHA VAI À MAOMÉ

Givaldo Tenório

Entendendo alfabetização como um processo mais amplo do que apenas ler, escrever e contar, faz-se necessário propiciar ao aluno de Educação de Jovens e Adultos o "Acesso aos bens culturais - condição básica de cidadania".

Ter contato com a produção artística expressa pela humanidade é fundamental para gerar novas leituras, ampliando o conceito de mundo a partir do SENTIR - PENSAR - EXPRESSAR em arte.

As turmas de Educação Básica funcionam a noite, quando a grande maioria dos museus e galerias de arte estão fechados (no Recife)... Como possibilitar o contato com as obras de arte produzidas pela humanidade ?

A saída foi reproduzir imagens em xerox e vídeo, levando este acervo à sala de aula.

Múltiplos olhares foram acionados na produção dos vídeos: "Cultura" e "Museus".

Inicialmente pensamos em abordar um roteiro da boemia da cidade do Recife, mas observamos o caráter efêmero de alguns espaços culturais da cidade.

Pernambuco é um labirinto de sons, ritmos, cores, cheiros e maneiras de fazer as coisas - partimos desta diversidade mostrando fragmentos de espetáculo (de rua, teatro, casa de show) de expressões plásticas como os bonecos de Mestre Vitalino (barro) - arte ou artesanato ? Passamos pela grandiosidade da obra de Francisco Brennand, desde painéis que se encontram no centro da cidade até seu monumental atelier.

Mas a arte não está só nos museus e galerias, está na rua, no cotidiano... No princípio o homem fazia seus desenhos na caverna, hoje nossos alunos picham os muros e alguns dominam a grafitagem, estes registros fazem parte do vídeo, assim como os índios pintavam o corpo, hoje pratica-se a tatuagem...

Pés que caminham, correm... Pés que dançam - do balé clássico ao forró pé-de-serra.

Este labirinto é o que compõe a cultura brasileira prenha de várias culturas, possibilitando sempre uma nova leitura e uma releitura do mundo em que vivemos.

12º COLE - Material apresentado por Givaldo Tenório - Equipe Técnica de EBJA - SME/ Recife-PE

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:
ALGUMAS COLOCAÇÕES PARA REFLEXÃO

Filomena Elaine P. Assolini
(Mestranda do Programa de Psicologia
da F.F.C.L.R.P. – USP – Ribeirão Preto)

Introdução

O objetivo deste artigo é verificar como os conceitos de letramento e alfabetização são definidos pelos professores de primeira série do ensino fundamental do município de Ribeirão Preto – SP Consideramos essa reflexão pertinente, uma vez que tais definições orientam a prática pedagógica desses professores.

A fim de atingir o objetivo proposto fundamentamo-nos nos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre letramento, bem como em alguns postulados teórico-metodológicos da análise de discurso de "linha" francesa (de ora em diante A.D.).

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica sobre esses referenciais, que nos ajudarão a refletir sobre as questões relativas ao letramento e à alfabetização.

Fundamentação Teórica

Tfouni (1994, 1995, 1996) discute criticamente a questão do letramento e, dentre outras coisas, apresenta-nos algumas concepções (de letramento) que não são nem processuais, nem históricas. Ela se refere a trabalhos nos quais muitas vezes encontramos sob o rótulo de *literacy* uma variedade de definições e visões, o que acarretaria uma série de equívocos entre os estudiosos da área.

Os estudos da autora sobre letramento e alfabetização permitem contestar e ampliar essas definições e mal-entendidos.

Antes, porém, de apresentarmos os postulados de Tfouni (op. cit.) sobre letramento e alfabetização, convém destacar, resumidamente, as três perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado.

De acordo com a primeira perspectiva, denominada por Tfouni (1995) de *individualista-restritiva*, *literacy* confunde-se com alfabetização, como neste exemplo: "(...) *literacy* é habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso". (Langer, 1987:2 apud Tfouni, op. cit.: 32).

A segunda perspectiva "(...) chamada *tecnológica*, relaciona *literacy* enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados". (Id. Ibidem).

Por fim, a terceira perspectiva, a *cognitivista*, que vê o indivíduo (criança) como único responsável pelo processo de aquisição da escrita, pois tem-se como pressuposto que os conhecimentos e habilidades têm origem nesse indivíduo.

Reexaminando essas três posições, Tfouni (op. cit.) coloca que há um ponto comum nelas todas: a concepção de *literacy* enquanto aquisição da leitura/escrita.

Tfouni (1994, 1995, 1996) opõe-se a essas posições e propõe o seguinte enfoque sobre o letramento: trata-se de um processo sócio-histórico, que se insere em um "*continuum*", de onde se pode afirmar que existem diferenças entre letrado e alfabetizado, bem como iletrado e analfabeto.

Outra contribuição da autora refere-se à proposta teórica que versa sobre a interpenetração dos discursos (oral e escrito). Contrapondo-se a pesquisadores que se colocam a favor da teoria da grande divisa (que propõe uma separação, distinção entre os usos orais e os usos letrados da língua), Tfouni (1995) afirma que, "(...) de acordo com o conceito de letramento deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não alfabetizados e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade". (op. cit.:42). Como conseqüência disso, o princípio de autoria "(...) é apontado como sendo característico da organização do texto escrito, mas existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos". (p. 42). Dessa forma, para Tfouni (op. cit.), a autoria não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso oral, sendo que "(...) o princípio de autoria pode ser estendido para abranger produtores de linguagem que não sabem ler nem escrever". (p. 43).

Tfouni (op. cit.) propõe a noção de autoria como critério para separar-se letramento, no sentido sócio-histórico, de alfabetização, no sentido restrito, isto é, um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita ou, ainda, um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. Para a autora, o autor "(...) é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição de auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso". (Tfouni, 1996: 9).

É por esse motivo que tanto adultos quanto crianças não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente

pela escrita em uma sociedade letrada. É esta interpenetração que permite a organização do discurso oral de forma semelhante à do escrito, ou seja, o sujeito pode procurar organizá-lo representando-se em sua origem, buscando a coerência, a coesão, a completude, deixando-se tomar pela ilusão referencial.

No que diz respeito à análise do discurso de "linha" francesa - A.D. - , é importante ressaltar que essa teoria crítica da linguagem, que propõe fazer confluírem conhecimentos lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos, busca tratar da determinação histórica dos processos de significação, contrapondo-se à análise do conteúdo, praticada pelas ciências humanas, que concebe o texto em sua transparência e, portanto, considera relevantes questões como: "o que o autor quis dizer?", "qual o sentido do texto?".

Dentre os conceitos básicos da A.D. (condições de produção, sujeito, sentido, etc), interessam particularmente para este estudo os de formações ideológicas, os de formações discursivas, bem como os de dado e de recorte.

No que diz respeito às formações ideológicas, podemos afirmar, com base em Haroche et alii (1971), que "(...) elas constituem um conjunto complexo de atividades e representações, que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras". (p. 102). Dessas formações ideológicas fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

As formações discursivas, por sua vez, são concebidas por Pêcheux (1990) como aquilo que, "(...) numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes determina o que pode e deve ser dito". (p. 160).

Dentro desse contexto, gostaríamos de destacar que, na perspectiva discursiva, os sentidos não nascem "do nada", eles são, isto sim, sócio-historicamente construídos. Decorre daí o porquê de afirmarmos que não há literalidade, transparência de sentido, muito menos à univocidade "x" – sentido "x". É por isso que a A.D. não privilegia a hipótese de um sentido único, mais importante hierarquicamente. O que existe é a ideologia, ou melhor, o(s) efeito(s) de evidência que ela produz, conforme afirma Pêcheux (op. cit.).

Considerando os conceitos acima destacados, acreditamos que não podemos deixar de nos posicionar criticamente em relação aos pressupostos teóricos sobre letramento e alfabetização, em que se baseiam os professores entrevistados. Pressupostos esses que, como veremos mais adiante, induzem o educador a práticas

pedagógicas que privilegiam estratégias e procedimentos de ensino caracterizados sobretudo por técnicas mecanicistas e repetitivas. Automatizando o ato de ler e escrever, acabam por transformar o aluno em receptor passivo e o professor em aplicador de métodos já operacionalizados e desgastados em manuais didáticos.

Ainda em relação à A.D., salientamos que esse referencial teórico-metodológico entende o dado como elemento indiciário de um modo de funcionamento discursivo. Dessa forma, o dado é considerado apenas um indício para a interpretação. As marcas lingüísticas que se sobressaem e configuram as pistas para a análise traçam o caminho que leva o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento discursivo. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática.

Destacamos, por fim, a noção de recorte, que, na perspectiva da A.D., é entendido como "(...) uma unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem e situação". (Orlandi, 1987: 139).

Apresentada a fundamentação teórica que sustenta nossa investigação, dirigiremos nosso olhar para a próxima sessão, que diz respeito à trajetória metodológica.

2 – Metodologia

Realizamos entrevistas com quarenta professores efetivos da primeira série do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como os conceitos de letramento e alfabetização são definidos por esses professores. Valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas.

As perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado, individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista, constituíram-se em um referencial para agrupamento e recorte do "corpus".

A partir deste agrupamento e levando em conta as noções de dado e recorte, tais como são propostos pela A.D., "recortamos" algumas seqüências discursivas, cujas marcas lingüísticas nos possibilitarão analisar os processos discursivos.

Segundo Ginsburg (1980), as marcas são pistas, que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro, elas não são detectáveis e apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi (1988), não são unívocos nem auto-evidentes, são construções discursivas com seus efeitos de caráter metodológico. Para atingi-las é preciso teorizar.

Dito isso, passaremos, agora, à apresentação e análise dos dados, e, em seguida, deter-nos-emos na discussão e reflexão dos mesmos.

3 – Análise dos Dados

Convém lembrar que as entrevistas foram agrupadas tendo em vista as três perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido enfocado. Assim, 18% das respostas remetem-nos à primeira perspectiva (individualista-restritiva), 8% à segunda perspectiva (a tecnológica) e 14% remetem-nos à terceira perspectiva (a cognitivista).

Cumpre ressaltar também que nem a A.D., nem os postulados teóricos de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre letramento inscrevem-se no paradigma galileano. Nessa direção, Orlandi (1987) mostra-nos que a A.D. não visa à exaustividade "horizontal", em extensão, mas sim a uma exaustividade "vertical", em profundidade, considerada em relação aos objetivos analistas.

Sendo assim, não se faz necessário que analisemos todas as entrevistas coletadas, pois, na perspectiva discursiva, "(...) a exaustividade extensional torna-se incoerente, na medida em que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro (...)". Orlandi (1987).

A fim de chamar a atenção do leitor, grifamos, nos recortes que se seguem, algumas palavras e expressões que serão alvo de nossa análise mais adiante.

"*Bom, eu acho que letramento e alfabetização devem ser a mesma coisa, porque das duas formas o professor de primeira série tem que ensinar à criança o código da escrita, e também a ler e entender esse código, quero dizer, decodificar*". (Professora "V").

"*Eu penso que o letramento tem a ver com as habilidades e a prontidão necessária para a criança aprender a ler e escrever, como por exemplo, a criança que não tem coordenação motora, que não tem orientação espacial, etc., não vão conseguir nunca ser alfabetizada e sem ser letrada as coisas pioram*". (Professora "L").

Os indícios lingüísticos destacados nas seqüências discursivas acima ("*letramento e alfabetização devem ser a mesma coisa*"; "*ensinar à criança o código da escrita*"; "*decodificar*"; "*habilidades*"; "*prontidão*"; "*coordenação motora*"; "*orientação espacial*"), permitem-nos remeter tais definições à perspectiva individualista-restritiva. Perspectiva segundo a qual *literacy* "(...) é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita; considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende".

(Tfouni, 1995:31). Nessa visão, temos, segundo a autora, uma relação por extensão entre *literacy* e habilidades específicas, como, por exemplo, aprender o alfabeto, correspondência som/grafema, pré-requisitos psicomotores, etc. Ressaltamos, ainda, que letramento e alfabetização são entendidos como fenômenos coincidentes, sendo que letradas seriam somente as pessoas que sabem ler e escrever (alfabetizadas) e escolarizadas.

Contrapondo-se a esse enfoque, Tfouni (op. cit.) mostra-nos que o letramento é um processo muito mais amplo do que a alfabetização. Podemos afirmar que o letramento "extrapola" a alfabetização, pois engloba a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade ou grupo de indivíduos; os estudos desta autora abarcam os aspectos sociais do letramento, não se centralizam, dessa forma, no meramente individual ou particular.

Tendo em vista o letramento enquanto processo no qual se encaixa a alfabetização, conforme Tfouni (op. cit.), destacamos o fato de que o indivíduo não alfabetizado não pode ser considerado de forma alguma iletrado, pois embora o indivíduo possa ser não alfabetizado em uma sociedade letrada, ele não pode ser iletrado nesta mesma sociedade.

A nosso ver, essa abordagem teórica contribui para que possamos questionar o pressuposto aceito resignadamente pela instituição escolar de que aluno iletrado e aluno não-alfabetizado pertencem à mesma categoria.

Nesse contexto, assinalamos que, de acordo com o ponto de vista sobre o letramento, proposto por Tfouni (op. cit.) , viver em uma sociedade letrada é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não. Por outro lado, ainda de acordo com a autora, não existe uma relação direta e automática entre alfabetização e escolarização, pois, conforme tivemos oportunidade de constatar, o fato de o educando inserir-se no processo formal de escolarização não significa que, necessariamente, aprenda a ler e a escrever.

Dando continuidade às nossas reflexões, apresentaremos, a seguir, outros recortes referentes ao tema em discussão.

"*Em um mundo absolutamente informatizado, eu acho que cabe à escola trabalhar a leitura, ensinar a decodificar a escrita para que ele possa se virar, no meio de tantos botões*". (Professora "N").

"*Para mim, o letramento envolve tudo o que diz respeito ao progresso e ao desenvolvimento de uma sociedade. Por exemplo, os americanos são um povo bem*

letrado, porque eles são muito desenvolvidos, eles têm tecnologia, know-how, porque foram bem alfabetizados e quanto mais e melhor a criança for alfabetizada mais chances ela terá de participar e lutar para que seu país não fique atrasado". (Professora "D").

"*A criança tem que aprender a ler e escrever desde cedo, porque assim ela terá muitas habilidades e capacidades para sobreviver em um mundo que é só tecnologia. Como se diz, globalizado*". Os letrados, os que sabem e *conseguem decodificar o mundo da escrita chegaram lá, mais depressa do que os analfabetos*". (Professora "B").

As palavras contidas nas afirmações acima *"informatizado", "tantos botões", "desenvolvimento", know-how", "tecnologia*", remetem-nos à segunda perspectiva de *literacy*, à tecnológica.

Tfouni (op. cit.) esclarece que a posição tecnológica "(...) tem uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o processo da civilização e o desenvolvimento tecnológico"(p. 32).

Tal qual na perspectiva anterior, a individualista-restritiva, na perspectiva tecnológica as práticas letradas consistem em práticas voltadas para a leitura e escrita de textos escritos. Outro ponto comum é o que diz respeito à preocupação em focalizar *produtos*, quer no plano individual (como é o caso da perspectiva individualista), quer social (perspectiva tecnológica).

Entretanto, de acordo com Tfouni (1996), a escrita somente faz sentido dentro de práticas discursivas "(...) que permitam ao aprendiz olhar a escrita como mediador entre ele, o mundo e o outro" (p. 2-3), ou , ainda, "(...) dentro de práticas discursivas orais", conforme de Lemos (1988:4). Nesse processo, o texto escrito assume suas verdadeiras características sócio-culturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto.

Nessa perspectiva, vale dizer que "(...) a função do alfabetizador é intermediar o acesso do aprendiz à escrita, fornecendo-lhe oportunidade de *encarnar* o *script* em usos sociais que possam fazer sentido e ter alguma utilidade para suas práticas cotidianas. A escrita não pode ser encontrada flutuando por aí; ela tem uma materialidade dupla: seus significantes são visíveis, e ela está sempre depositada em um objeto, que é denominado de *portador de texto*". (Tfouni, op. cit.:6).

Dentro disso, queremos observar também que, se considerarmos que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral,

poderemos propor práticas pedagógicas transformadoras, que considerem e valorizem o discurso oral do educando.

Vejamos, agora, o terceiro grupo de recortes e os respectivos indícios e marcas lingüísticas que neles se sobressaem.

"*Bem, existem crianças, que aprendem a ler e a escrever que é uma beleza. São crianças que já nasceram com muitas habilidades, potencialidades. A escola apenas melhora o que elas já trazem*". (Professora "Z").

"*Para a criança se alfabetizar e se tornar letrad**a** é preciso que, no mínimo ela tenha boa vontade, queira aprender. Porque codificar e decodificar não é tarefa fácil pra ninguém, ainda mais para tornar-se culta*". (Professora "J").

De acordo com as "pistas" acima grifadas, ou seja, "*que já nasceram com muitas habilidades, potencialidades*", *se alfabetizar*, *se tornar letrado*", *queira aprender*", podemos afirmar que essas afirmações remetem-nos à definição de *literacy* denominado por Tfouni (1995) de *cognitivista*. Essa perspectiva, que também é criticada pela autora, "(...) enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e, conseqüentemente, vê o indivíduo ("criança") como responsável central pelo processo de aquisição da escrita(...)". (p.32).

Nesse enfoque, são vistos, portanto, tão somente os processos internos e ignoradas as origens sociais e culturais do letramento.

Contrariamente às definições apresentadas que concebem a alfabetização como aquisição do código escrito, como sinônimo de desenvolvimento e progresso tecnológico ou, ainda, como habilidades "naturais" do indivíduo, Tfouni (op. cit.) propõe-nos uma abordagem discursiva de letramento, que é por ela assim definido: "(...) é um processo, cuja natureza é *sócio-histórica*". (p.35) (grifos da própria autora).

Dentro disso, é pertinente ressaltar que, segundo a autora, a alfabetização é concebida como processo individual, que não se completa nunca, nunca chega a um fim, portanto. Dessa forma, não podemos restringir o processo de alfabetização ao "produto de atividades mentais", muito menos à vontade do indivíduo em querer "*se alfabetizar*", "*se tornar letrado*".

É interessante notar ainda que essas definições de letramento e alfabetização orientam a prática pedagógica dos professores entrevistados. Em decorrência disso podemos verificar que as atividades pedagógicas oferecidas aos alunos são marcadas pela estratégia da repetição como, por exemplo: treino do mecanismo de coordenação motora fina para a grafia "correta" das letras; cópia das letras do alfabeto (ora grafado

em maiúsculo ora em minúsculo); leitura em voz alta das letras do alfabeto por inúmeras vezes consecutivas; leitura, cópia e "interpretação de textos", cujas estruturas lingüísticas são padronizadas, como em frases cujo modelo é svo (ou seja, com sujeito + verbo + objeto).

A nosso ver, entretanto, o processo de aquisição da escrita deve estar embasado em propostas pedagógicas que não apenas contemplam a historicidade do sentido das palavras como também mostrem ao educador e ao educando a utilidade prática e social da leitura e da escrita.

Dentro disso, Tfouni (1996) assinala que sem aprender para que fins servem a leitura e a escrita "(...) o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos". (p.3).

Gostaríamos de colocar também que a proposta discursiva de letramento (Tfouni, 1994, 1995, 1996) coloca-se criticamente em relação ao discurso pedagógico escolar tradicional veiculado na escola, pois, este, tal como se concretiza, acaba selecionando (apagando) as zonas de sentido às quais o aluno poderia ter acesso. Em função disso, podemos dizer que as formações discursivas nas quais a instituição escolar permite que ele (o aluno) se coloque não são quaisquer; são, antes, aquelas previamente estabelecidas por formações ideológicas que estão a serviço da classe dominante e, por isso mesmo, dão a ilusão de homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos.

Tendo como pano de fundo o letramento (concebido a partir da perspectiva sócio-histórica), Tfouni (op. cit.) propõe que a escola leve a efeito o processo que denomina de *alfabetização letrada*. Alfabetizar de maneira a tornar a criança letrada significa, para a autora, "encarnar" as práticas de leitura e escrita, tanto pela inserção dessas práticas contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto por sua associação a portadores de texto. Este processo permitiria que a criança se torne "(...) um ativo participante na conversação histórica de sua cultura". (Miller, 1990: 2 apud Tfouni, 1994: 4).

No entanto, é preciso cuidado para não cairmos em uma visão romântica, no sentido de pressupor que o processo de *alfabetização letrada* proposto por Tfouni

(1996), assim como o desenvolvimento individual dele decorrente, estejam acessíveis a todas as pessoas.

Conforme afirma Orlandi (1987), os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente, eles são distribuídos socialmente, trazendo, assim, para dentro da escola, a desigualdade e o conflito entre as classes sociais. Por esse motivo, "(...) o processo de aquisição da escrita levado a efeito através da escola deve necessariamente considerar o conhecimento anterior do aluno assim como sua origem social, visto que estes fatores devem entrar no processo de produção de sentidos, promovido pela escola". (Tfouni, op. cit.: 6).

Retomando nossa discussão sobre a proposta de Tfouni (1996) acerca do processo ideal de alfabetização letrada, gostaríamos de enfatizar que a criança, quando se alfabetiza, torna-se sem dúvida letrada (desde que não seja uma alfabetização baseada apenas nos aspectos mecânicos da escrita). Porém, para tornar de fato o aluno letrado é preciso, conforme já dissemos, introduzi-lo em práticas sociais onde a escrita realmente faça sentido, bem como possibilitar-lhe que se insira e se movimente em formações discursivas presentes no interdiscurso que sejam "novas", diferentes para ele, mas que, ao mesmo tempo, estabeleçam sentidos que façam sentido em seu discurso, em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

Outro aspecto de importância para o tema colocado refere-se ao fato de que podemos observar nos recortes anteriormente apresentados que ler aparece como sinônimo de decodificar: "*ler e entender esse código, quero dizer, decodificar*"; "*cabe à escola trabalhar a leitura, ensinar o aluno a decodificar a escrita*". (Professora "U").

Com base na A.D., contrapomo-nos a essa visão (ler é sinônimo de decodificar), pois entendemos que a leitura deve ser entendida no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas de atribuição de sentidos. Sim, pois "(...) quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo estamos participando do processo sócio-histórico de atribuição de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada". (Orlandi, 1988).

Nessa perspectiva, ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, ler é produzir o novo, o diferente, o múltiplo, o inusitado, o inesperado. Compreender, por sua vez, segundo Orlandi (op. cit.), "(...) é saber que o sentido poderia ser outro". E isto não é sequer cogitado pelos professores entrevistados.

O que temos a dizer, finalmente, é que, ao acolher a alfabetização e o letramento entre seus objetos de reflexão, os trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996), assim como a A.D., podem fornecer uma contribuição substancial para a educação de maneira geral, para a escola, os educadores e os educandos, de forma particular.

Referências Bibliográficas

de LEMOS, C. T. G. (1988). *Prefácio*. In Kato (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 9-14.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. (1971). La sémantique et la coupure saussuriense: langue, discours. In *Langages* nº **24**. Paris, Didier – Larousse.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, SP: Cortez.

____. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez.

____. (1997). *Gestos de leitura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

PÊCHEUX, M. (1990). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

TFOUNI, L. V. (1994). *A escrita – remédio ou veneno*? In: M. A. AZEVEDO & M. L. MARQUES. (Orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo, SP: Cortez.

____. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez.

____. (1996). *Letramento e alfabetização de adultos*. (mimeo).

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO:
A CRIANÇA, A INTERAÇÃO COM TEXTOS E A PSICOGÊNESE DO SISTEMA FORMAL DE APRESENTAÇÃO TEXTUAL

Vivian Edite Steyer
(Universidade Luterana do Brasil - ULBRA)

Introdução

A presente comunicação apresenta dados referentes à psicogênese do sistema formal de apresentação textual, a partir de uma pesquisa que tinha por objetivo estabelecer esta psicogênese, dentro de pressupostos piagetianos. De posse destes dados, procurarei estabelecer algumas considerações sobre "Letramento e Alfabetização", enfocando a interação da criança alfabetizanda com textos e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual

O contexto da pesquisa

Analisando os textos produzidos por meus ex-alunos, crianças alfabetizandas, minha atenção voltou-se para o sistema formal de apresentação textual, ou seja, para a forma como as crianças apresentavam seus textos. Efetuei uma série de levantamentos nestes textos e observei que as produções textuais pareciam se encontrar em diferentes níveis do ponto de vista de uma apresentação textual.

Surgiu, então, a seguinte questão: Haveria uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual? Com esta preocupação em mente, empreendi uma pesquisa cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, considerando-a do ponto de vista da teoria psicogenética (Piaget, 1990), mais o aporte da lingüística textual (Fávero; Koch, 1994, Koch, 1993, Koch; Travaglia, 1993).

O objetivo geral da pesquisa foi "estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual", buscando compreender como a criança imprimia "indícios" (Charmeux, 1994, Jolibert, 1994a) no seu texto e como os interpretava no texto do "outro". Por "sistema formal de apresentação textual" entendo o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (Ferreiro; Teberosky, 1985), menos a ortografia: pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual, os quais denominarei "aspectos formais".

A perspectiva de produção/interpretação textual que norteou esta pesquisa insere-se, de maneira ampla, na concepção de "letramento" (Matencio, 1994, Tfouni, 1994), compreendendo a criança como um "sujeito ativo" (Ferreiro, 1995), ao mesmo tempo leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, protagonista de uma relação interativa e criativa com o texto (Charmeux, 1994, Cohen;

Gilabert, 1992, Jolibert, 1994a, 1994b, Kaufman, 1994). Dentro desta perspectiva, os aspectos formais são componentes do texto e, por este motivo, absolutamente necessários para a produção de sentido por parte do escritor/produtor e do leitor/interpretador deste texto. Em função disto, tornou-se necessário compreender como ocorre, do ponto de vista psicogenético, a interação da criança com os textos, tanto do ponto de vista da escrita/produção quanto da leitura/interpretação textuais.

As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças, assim divididas: 12 crianças do jardim nível B (06 de cada turma), 61 crianças das três turmas de 1ª série e 18 crianças da 2ª série (06 de cada turma). A faixa etária estudada foi, então, a dos 5 a 8 anos. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente, pelo método clínico-crítico de Piaget (198?) e de modo a favorecer o respeito ao "sujeito" que constrói o conhecimento (Piaget, 1980), no caso, a criança no seu processo de letramento.

Procurei favorecer a interação da criança, o "sujeito" do conhecimento, com o "objeto" do conhecimento (o sistema formal de apresentação textual), em suas mais variadas formas. Por este motivo, empreendi a pesquisa através de seis diferentes fases, que foram as seguintes (por ordem cronológica): I: Ditado de cinco palavras e três frases. II: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. III: Ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação). IV: Escrita (livre) de um texto (livre). V: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. VI: Escrita de uma história dada.

Como é possível verificar, nas diversas fases, fui deslocando o foco das entrevistas do nível microtextual (no caso, as palavras e as frases) para o nível macrotextual (os textos e os livros). A propósito, mesmo que não tivessem uma relação direta com a questão focalizada, os procedimentos referentes ao ditado de palavras e frases foram importantes para fins de comparação entre a psicogênese da ortografia (Ferreiro, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1990a, 1990b, 1993, 1995, Ferreiro; Palacio, 1987, Ferreiro; Teberosky, 1985, Ferreiro et al., 1983, Teberosky, 1994) e a do sistema formal de apresentação textual.

Os resultados foram agrupados, para fins de análise da produção/interpretação textuais das crianças, em três categorias: produtos, procedimentos e concepções.

Para análise dos resultados foram utilizadas quatro instâncias explicativas (todas de Piaget), decorrentes dos objetivos específicos. A primeira diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, para analisar como acontece o processo de construção do conhecimento sobre o sistema formal de apresentação textual, inserindo-o dentro de um plano mais global de desenvolvimento (Inhelder; Piaget, 1976, Piaget, 1972, 1975, 1977a, 1978a, 1978c, 1978d, 1979a, 1980, 1983a, 1986c, Piaget; Inhelder, 1986, 198?, Piaget et al., 1973). A segunda é concernente à construção dos "possíveis", tratando de compreender as condutas que dão conta das estratégias/procedimentos inventivos das

crianças em busca de sentido para os "indícios" (aspectos formais) presentes no texto, bem como dos modos particulares que levam à construção do sistema formal de apresentação textual (Piaget, 1976, 1977b, 1981, 1985, 1986a, 1986b, 1987, Piaget; Garcia, 1987, Piaget; Inhelder, 1975a, 1975b, Piattelli-Palmarini, 1987). A terceira refere-se ao processo de "tomada de consciência" das crianças sobre seus atos de escrita e de leitura favorecendo, em particular, o sistema formal de apresentação textual (Piaget, 1977d, 1978b). E a quarta analisa o processo de reflexão que busca as razões de validação e justificação do sistema formal de apresentação textual enquanto parte do sistema maior de produção de sentido implicado nas relações interindividuais (Piaget, 1973, 1977c, 1983b).

Apresentarei, a seguir, uma síntese dos resultados, buscando articular as relações entre eles, em função dos objetivos específicos da pesquisa.

A psicogênese do sistema formal de apresentação textual

Os resultados evidenciam que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é constituída pelos seguintes fatores: a interação da criança com a convenção, o processo de construção textual, a consciência da criança sobre seus atos de leitura e escrita (consciência metalingüística) e a representação da figura do "leitor". Focalizarei, na seqüência, cada um destes fatores.

(1) Parece haver uma relação entre a construção do sistema formal de apresentação textual - *da qual faz parte o domínio da convenção* -, e o desenvolvimento cognitivo.

A interação das crianças com a convenção se dá, por um lado, através dos portadores de texto e, por outro, pelas relações interindividuais. Esta interação das crianças com a convenção aparece, nos textos produzidos por elas, de acordo com uma linha de evolução que vai da ausência de necessidade de utilização de um sistema formal de apresentação textual (os "casos preliminares", em que, por exemplo, a criança não marca os finais de texto) à constituição deste sistema. Os primeiros indícios de um processo construtivo surgem, no subnível IA, com a manifestação de uma sensibilidade à existência ou à necessidade de utilização de aspectos formais (por exemplo, "marcadores" para o final do texto). Neste subnível, pelo fato de a criança ainda desconhecer a convenção, ela utiliza formas não convencionais (por exemplo, coloca uma marca qualquer no final do texto: um traço vertical). Já, no subnível IB, a criança, sensível à existência de uma convenção, começa a abandonar formas não convencionais de utilização dos aspectos formais (por exemplo, passa a marcar o final do texto apenas com o ponto final). Finalmente, no subnível IIA, de posse de uma maior autonomia na utilização dos aspectos que integram o sistema formal de apresentação textual, a criança começa a se preocupar em dar mais indicações ao seu leitor, num processo evidente de construção das relações de co-operação que vão se estabelecendo entre o escritor e o seu possível leitor (por exemplo, colocando outros indicadores de final de texto, *além* do ponto final convencional: as palavras FIM, FINAL). Observe-se,

ainda, que, no subnível IIA, ao mesmo tempo em que a criança adquire o domínio da convenção (necessária para a interlocução), ela a supera, dimensionando-a como um "possível" no interior de um conjunto hipotético maior de possibilidades de construção do texto[(i)].

Focalizando mais especificamente as relações interindividuais, observei como evidência que, desde o início, a criança tanto escreve para ser compreendida pelo seu leitor, quanto se esforça para entender, ao ler um texto, o seu escritor. É em função desta necessidade de intercompreensão que se vai gestando o sentido de co-operação "leitor x escritor", do qual faz parte o domínio da convenção. Assim, posso dizer que um dos fatores de apropriação da convenção seria a necessidade de estabelecer relações cooperativas de produção de sentido entre "leitor" e "escritor".

Como se vê, o domínio da convenção está integrado ao curso do desenvolvimento tanto cognitivo quanto da socialização. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, este depende essencialmente do exercício de invenções contínuas e sistemáticas de estratégias/procedimentos que levem à solução dos problemas. Tais invenções - *reguladas pela, tanto quanto reguladoras da crescente capacidade de registro e coordenação de novos observáveis (tal capacidade sendo decorrente da ampliação gradual do funcionamento operatório da criança)* - são encontradas, principalmente, no subnível IIA, quando as crianças passam a inventar de modo mais contundente formas de "auxiliar" a compreensão do leitor (por exemplo, quando da marcação do final do texto).

(2) Passo, a seguir, a concentrar as atenções no próprio processo de construção do texto e analisar quais as articulações que acontecem com a invenção de estratégias/procedimentos efetuada pelas crianças. Do ponto de vista teórico, a análise destas estratégias/procedimentos permitirá discutir a noção de "possíveis".

No início, observa-se que são reduzidas as estratégias/procedimentos que a criança inventa para dar conta dos aspectos formais, pois ela fica limitada pela primeira alternativa que a ela se apresenta. Piaget detectou esta limitação e chamou-a de "pseudonecessidade": "*crença momentânea de ser uma escolha atual a única válida*" (1986b, p.104). Assim, no subnível IA, a criança admite que só há uma única alternativa possível para a apresentação do texto, o que, para o observador externo, acaba se configurando como uma alternativa "pseudonecessária", uma vez que outras também seriam possíveis. Uma limitação complementar da primeira, a "*pseudo-impossibilidade*" (Piaget, 1985, p.31), caracteriza-se por uma imposição de "*interdições*" (Piaget; Garcia, 1987, p.67). Neste caso, no seu contato com os "*observáveis*" (Piaget, 1985), a criança crê encontrar "impossibilidades" em atualizar esta ou aquela opção (embora as possa reconhecer), bloqueando, mais uma vez, a formação de possibilidades alternativas de apresentação do texto.

Uma explicação para esta fase pode ser a de que, em função do "*egocentrismo*" (Piaget, 1986a), a criança limita a exploração de invenções e novas possibilidades. Devido ao sentimento subjetivo de certeza ("certezas subjetivas"), de que é tributária esta exploração, advém o fato de que o único

observável é o único possível. É neste contexto que se configura, de início, a ausência de capacidade inventiva da criança, a primeira solução que ela encontra sendo aquela que "deve ser".

Com o princípio da liberação das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades no subnível IB, tem-se um início de abertura para os novos "possíveis" através de sucessões analógicas, com a exploração do "mais de um" (por exemplo, mais de um ponto ou mais de um recuo do parágrafo). A exploração através das "sucessões analógicas" se dá quando a criança procede apenas "*por meio de uma analogia que retém do primeiro*" elemento "*um caráter qualquer X, introduzindo ao mesmo tempo uma modificação* x*'*" (Piaget, 1985, p.23). Em função disto, a abrangência dos "possíveis" na criança ainda é muito limitada. Mas, no subnível IIA, completamente liberada das pseudonecessidades e das pseudo-impossibilidades, a criança chega a conceber um conjunto de possíveis quando "*diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados*" (p.11).

(2.1) A presença de pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades com relação às estratégias/procedimentos adotados pelas crianças nas situações de produção/interpretação textuais foi muito marcante, tendo sido detectada em todos os aspectos formais investigados. Além disto, verifiquei que, se por um lado, uma mesma pseudonecessidade ou pseudo-impossibilidade, isto é, uma mesma concepção, poderia determinar diferentes procedimentos em diferentes domínios, de outro, poderiam aparecer, em um mesmo domínio, diferentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades (diferentes concepções), determinando diferentes procedimentos. Trago dois exemplos a seguir.

Como primeiro exemplo apresento uma mesma pseudo-impossibilidade, que denominei de ***" é impossível partir o todo"*** , relacionada a diferentes domínios. Esta pseudo-impossibilidade traduz-se, talvez, na concepção pseudonecessária mais abrangente de todas as encontradas nesta investigação. Ela se relaciona ao "todo" e como há diferentes "todos" na linguagem escrita, com referência aos aspectos formais (texto, parágrafo, linha, frase, palavra, e assim por diante), ela aparece em diferentes situações. A concepção é sempre a mesma, ou seja, manter o "todo" intacto, mas os procedimentos que ela determina são diferentes, com algumas regularidades. Por exemplo, uma das regularidades foi a seguinte: o procedimento de "apertar" (isto é, diminuir o espaço entre elementos) para caber no espaço disponível aparece com relação à palavra, no final da linha, e ao texto, no final da página, ou seja, a criança "aperta" a última palavra para que ela caiba no final da linha, ou, "aperta" a última frase ou linha para que esta caiba no final da página.

O segundo exemplo refere-se ao domínio "utilização do ponto" e às diferentes pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades a ele relacionadas, as quais denominei de: ***" é necessário colocar um só ponto e no final do texto"*** , ***" é necessário colocar um ponto em todos os finais de linha"*** , ***" é necessário colocar pontos nos finais de algumas linhas"*** , ***" é necessário que o ponto esteja localizado apenas nos finais de linha"*** , ***" é impossível colocar pontos que não se localizem nos finais de linha"*** .

Estas diferentes concepções determinam os procedimentos de utilização do ponto: pontuar o final do texto, o final de todas linhas, de algumas linhas, etc.

Como se pôde observar, o curso da psicogênese desse sistema foi sendo determinado, em grande parte, pela progressiva capacidade, da parte da criança, de explorar e inventar alternativas de (ou procedimentos para) apresentação do texto; ou de explorar (novas) soluções para os problemas que se colocavam tanto na escrita/produção quanto na leitura/interpretação de textos.

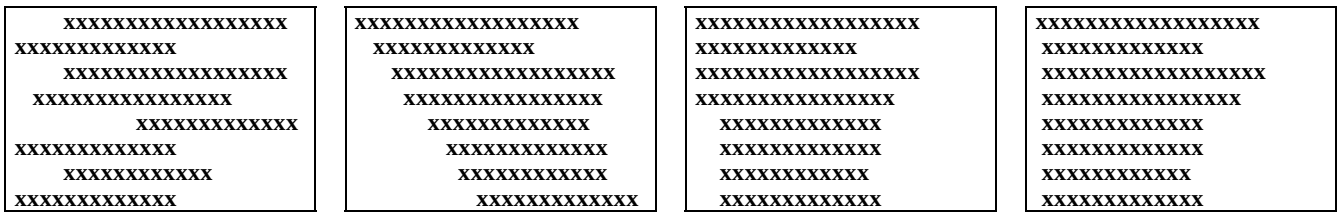
Também se pôde observar, com relação à exploração/invenção de alternativas/procedimentos possíveis, sempre uma mesma seqüência evolutiva: no começo, no subnível IA, as "certezas subjetivas"; logo depois, no subnível IB, com o declínio progressivo do egocentrismo, a capacidade nascente de antecipar mais de uma perspectiva e de coordená-las, levando à abertura de novos possíveis, os quais aparecerão primeiro sob forma de "mais de um"; e, finalmente, no universo investigado, no subnível IIA, a capacidade de antever simultaneamente um conjunto de possibilidades atualizáveis, coordenando-as (por exemplo, a colocação de vários pontos no texto).

(2.2) Examinando eventuais correspondências entre este desenvolvimento da capacidade inventiva da criança com o desenvolvimento operatório, observei que, quando a criança está explorando os possíveis através das sucessões analógicas "um a um" (Piaget, 1985, p.47), no subnível IA, a operação lógica elementar correspondente será a da seriação/coordenação por pares. Já, no subnível IB, a exploração dos possíveis pelas sucessões analógicas "mais de um" (p. 32) encontrará correspondência na seriação/coordenação por séries. Quanto ao subnível IIA, quando a criança chega a poder explorar, por antecipação, um conjunto de possíveis (os "co-possíveis concretos"), isto faz supor que ela já possa coordenar as partes e o todo, ou, em outras palavras, que ela já consiga seriar todos os elementos de um determinado conjunto (por exemplo, todas as linhas do ponto de vista da margem esquerda), mantendo entre eles uma relação de dependência transitiva.

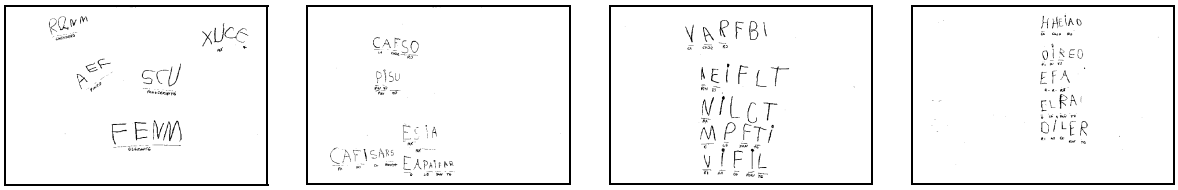
Apresentarei, a seguir, dois exemplos das inter-relações entre desenvolvimento cognitivo e as fases do processo de construção do sistema formal de apresentação textual: os alinhamentos da margem esquerda nos textos produzidos durante o ditado de palavras e frases(fases I e III), e a horizontalidade das linhas nos textos produzidos durante a escrita "livre" (fase IV) e a escrita de uma história dada (fase VI).

Com relação aos alinhamentos da margem esquerda, as crianças, num primeiro momento, nos "casos preliminares", não percebem a existência destes alinhamentos: ①. No subnível IA, a criança começa a coordenar a margem esquerda, mas ainda o faz por "pares", isto é, uma linha com a outra, para, em seguida, acontecer a coordenação de uma terceira linha com a quarta, e assim por diante: ②. Já, no subnível IB, a criança consegue coordenar por "séries", isto é, mais de duas linhas: ③. Entretanto, é apenas no subnível IIA que a criança irá coordenar todas as linhas de um texto do ponto

de vista da margem esquerda:④. Observe-se, de início, as representações de possíveis “textos-padrão” para os alinhamentos da margem esquerda:



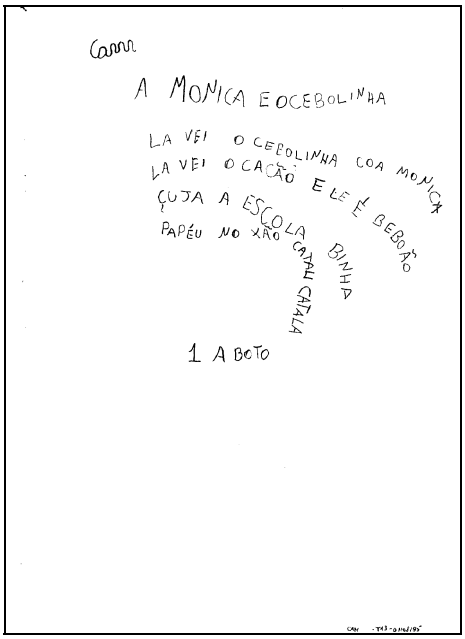
Observe-se, na seqüência, os textos das crianças[(ii)], onde é evidente que, no subnível IIA, a criança consegue manter, entre todas as linhas do texto, a referida relação de dependência transitiva:



① **casos preliminares** ② **subnível IA** ③ **subnível IB** ④ **subnível IIA**

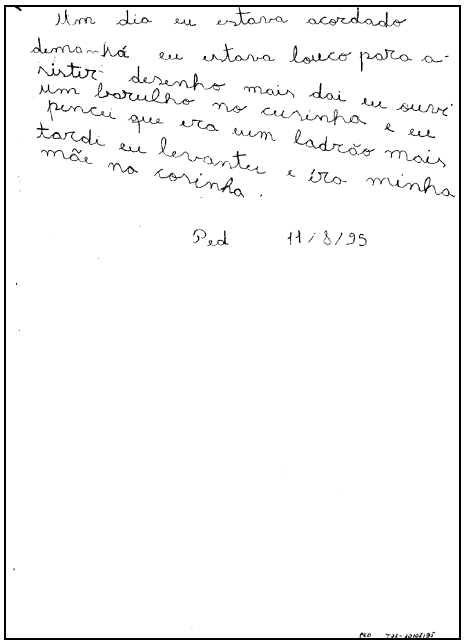
Já, com relação à horizontalidade das linhas, no subnível IA, a criança promove o alinhamento apenas com relação à atualização imediatamente anterior, isto é, apenas de uma linha com relação à linha imediatamente anterior, ou seja, um alinhamento por pares. No subnível IB, a criança consegue alinhar mais de uma linha, mas não todas ao mesmo tempo, isto é, um alinhamento por pequenas séries. E, no subnível IIA, a criança consegue a coordenação de todo o texto em linhas horizontais. Observe-se os exemplos, um de cada um destes diferentes subníveis.

O primeiro exemplo é do subnível IA:



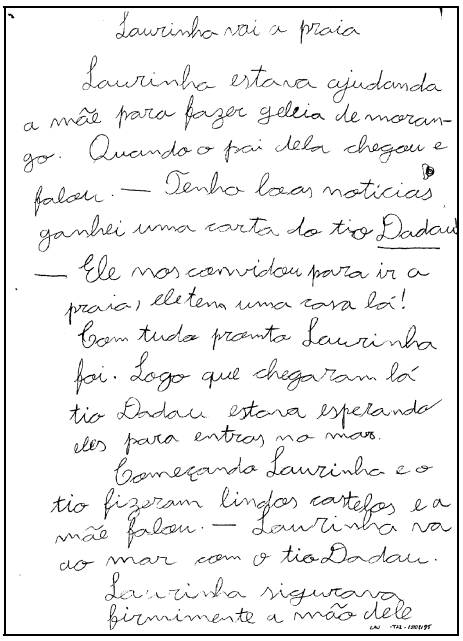
Neste exemplo, é possível visualizar que os alinhamentos que a criança consegue atualizar acontecem apenas com a linha imediatamente anterior. Por este motivo, no texto da criança, ocorre, no final, a mudança do sentido, da horizontalidade para uma seção vertical.

Em seguida, um exemplo do subnível IB:



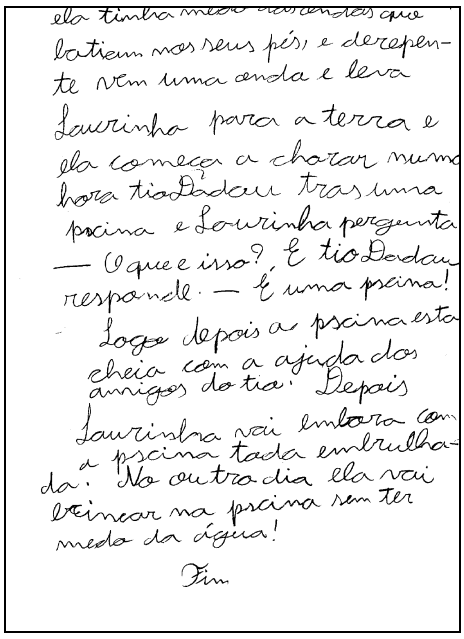
Neste exemplo, ficam evidentes os alinhamentos por “pequenas séries”, ou seja, a criança alinhou as linhas 1 e 2 em um “par” e as linhas 3, 4, 5 e 6 em uma “série”.

A seguir, o exemplo do subnível IIA (anverso e verso):



Laurinha vai a praia

Laurinha estava ajudando a mãe para fazer geleia de morango. Quando o pai dela chegou e falou. — Tenho boas noticias ganhei uma carta do tio Dadau — Ele nos convidou para ir a praia, ele tem uma casa lá! Com tudo pronto Laurinha foi. Logo que chegaram lá tio Dadau estava esperando eles para entrar no mar. Começando Laurinha e o tio fizeram lindos castelos e a mãe falou. — Laurinha vai ao mar com o tio Dadau. Laurinha segurava firmemente a mão dele



ela tinha medo das ondas que batiam nos seus pés, e derepente vem uma onda e leva Laurinha para a terra e ela começa a chorar nuna hora tio Dadau tras uma psina e Laurinha pergunta — O que e isso? E tio Dadau responde. — E uma psina! Logo depois a psina esta cheia com a ajuda dos amigos do tia. Depois Laurinha vai embora com a psina tada embrulhada. No outro dia ela vai brincar na psina sem ter medo da água!

Fim

Este exemplo evidencia a relação que a criança consegue estabelecer entre as partes e o todo, já que o texto está alinhado como um todo e o todo está alinhado horizontalmente.

O aspecto mais importante é que foi a partir do exame no contexto dos próprios textos das crianças e dos aspectos formais utilizados por elas que se pôde identificar que parece haver uma correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e o do sistema formal de apresentação textual. É conveniente, neste momento, lembrar que Ferreiro (1990a), já havia discorrido sobre "*Problemas lógicos levantados pela compreensão do sistema alfabético*" (p. 37). Portanto, na psicogênese do sistema formal de apresentação textual, assim como já fôra observado na da língua escrita (ortografia), parece haver "problemas lógicos" que a criança precisa resolver, no caso, a coordenação entre as partes e o todo. Assim, quando a criança está produzindo seu texto (e, no que diz respeito, particularmente, aos aspectos formais de apresentação textual), ela também está empenhada em resolver problemas lógicos, problemas tão complexos quanto a seriação. E, ao que parece, quanto mais elementos estes aspectos apresentarem (por exemplo, um texto longo com um grande número de linhas), mais complexas serão as relações que as crianças precisarão coordenar.

Tendo examinado as relações entre o desenvolvimento cognitivo e as condutas inventivas das crianças no processo de construção do sistema formal de apresentação textual, analisarei, na seqüência, como estas crianças explicam/validam as múltiplas formas de apresentação do texto, ou seja, quais as concepções que elas apresentam no curso do desenvolvimento.

(3) As variadas explicações das crianças com relação ao tópico em estudo (atos de escrita e de leitura com relação ao sistema formal de apresentação textual) também puderam ser categorizadas em níveis de desenvolvimento. No subnível IA, ou havia completa ausência de tomada de consciência da criança sobre seus atos de leitura e escrita (consciência metalingüística) - "***Eu não consigo explicar, também. Não consigo dizer onde vai o parágrafo.*** (...) ***Eu boto em qualquer lugar. Mas sempre tem um lugar certinho. Não sei!***"; ou estavam presentes "fabulações", quando a criança entabulava uma longa explicação que apenas evidenciava que a tomada de consciência ainda estava incipiente - "***A gente escreve, às vezes, com lápis, né? Aí, a ponta do lápis quebra. Ele*** (autor) ***vai apontar e aí eu acho que ele se esquece que ele fez prá cá*** (com recuo do parágrafo)***, depois quebra outra vez, aponta, depois ele bota prá cá*** (sem recuo)***.***". No subnível IB, as crianças passavam a utilizar justificativas com base em procedimentos figurativos, surgindo respostas envolvendo, por exemplo, o "espaço" - "***É porque é uma palavra muito curta*** (com recuo)**.** (...) ***É porque é uma palavra mais grossa*** (sem recuo)***. "***. Já, o subnível IIA, deu início às justificativas metalingüísticas. Observe-se uma definição de "frase" - "***Por causa que daí ela pára. Então vem outra frase, só que não é a mesma coisa. É outra coisa.***". Neste subnível, em virtude da crescente capacidade operatória, as crianças já conseguiam anotar os fatores envolvidos, o que lhes permitia apresentar justificativas não aleatórias ou figurativas, mas com base nos fatores anotados.

Entretanto, no subnível IIA, a coordenação de todos os fatores para explicar adequadamente a noção ainda não acontecia para todas as situações. Observa-se, então, que embora o processo de compreensão das razões já houvesse começado, ainda não se fazia suficientemente abrangente, válido para todos os aspectos da apresentação textual[(iii)].

Ficam evidentes, então, as relações de correspondência entre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e o desenvolvimento cognitivo na sua perspectiva mais ampla.

(4) O último fator merece um destaque especial. Nas situações de entrevista (sessões de leitura/escrita), durante a pesquisa, estávamos presentes, apenas, as crianças e eu. Entretanto, já nas primeiras entrevistas, foi trazido pelas crianças, para o convívio obrigatório, um "terceiro", na figura do possível/provável leitor. Nesse sentido, seria possível afirmar que, sempre que a criança escreve, ela pensa no seu leitor: esta condição acaba, ao que parece, por estabelecer entre ambos uma relação de cumplicidade de base cooperativa, e cujo efeito irá se explicitar na necessidade de construir um sistema de sinalização que auxilie o leitor facilitando a intercompreensão. Entretanto, como a criança concebe, de formas diferentes ao longo da psicogênese, a atualização das indicações que ela faz no seu texto, este leitor assume diferentes contornos, dependendo, exatamente, do nível em que ela estiver na

psicogênese. Com isto, observam-se relações entre a socialização e a psicogênese do sistema formal de apresentação textual.

Assim, enquanto nos níveis iniciais, ela acredita que não precisa dar qualquer indicação para o seu leitor pois ele "sabe" tudo, já mais ao final do processo, a criança, ao reconhecer neste leitor o seu estatuto de ignorância, passa a se esforçar por lhe dar o maior número de indicações.

A título de ilustração, o Quadro 1 traz um exemplo sobre a evolução da necessidade de marcar o discurso direto em uma situação de produção textual:

DESENVOLVIMENTO	SUBNÍVEL IA	SUBNÍVEL IB	SUBNÍVEL IIA
Identificação do discurso direto	**Leitor: "Sabe" onde iniciam e onde terminam as falas e "sabe" quem está falando. O leitor é onisciente.** **Escritor: Não é preciso mostrar nada no texto. As marcações são supérfluas.** **Texto: A presença dos aspectos formais é determinada por pseudonecessidade e pseudo-impossibilidades.**	**Leitor: "Sabe" onde iniciam e onde terminam algumas falas mas não todas. "Sabe" quem está falando em algumas falas mas não em todas.** **Escritor: É necessário dar algumas indicações.** **Texto: Há início de liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.**	**Leitor: Não "sabe" nem onde começam ou terminam as falas, nem quem está falando.** **Escritor: É necessário dar todas as indicações ao leitor.** **Texto: Há presença de um conjunto de aspectos formais de apresentação textual.**

Quadro A

No subnível IA, enquanto a criança está imersa no egocentrismo, embora considere o seu leitor, é incapaz de proceder uma diferenciação eu/outro. A criança representa o seu leitor como se ele fosse "onisciente" e soubesse tudo o que ela sabe. Portanto, se ela "sabe" onde termina a história, o seu leitor também "sabe". Por este motivo, ela não precisa lhe dar indicações no seu texto.

É com o declínio do egocentrismo, e na medida em que se processa a diferenciação eu/outro, que vai surgindo, no subnível IB, a necessidade de utilizar algum sistema de sinalização como auxiliar na relação entre escritor e leitor. A criança se dá conta de que existe uma convenção, mas como neste momento ela ainda se encontra em período de transição (isto é, de egocentrismo em declínio mas ainda egocêntrica), a relação dela com o seu leitor ainda não é de "co-operação". Por este motivo, ela dá algumas indicações a este leitor, mas não todas as necessárias.

Será apenas no subnível IIA, que a criança conseguirá - *num processo crescente de socialização do pensamento, que a torna cada vez mais apta à cooperação mental* -, através do descentramento, colocar-se no lugar do seu leitor e compreender que, assim como ela, também o seu leitor precisa de todas as indicações do escritor para produzir o sentido de um texto. É neste contexto que o sistema formal de apresentação textual acaba por se constituir num elo significativo de ligação entre leitor e escritor - *um elo forjado na relação silenciosa de cumplicidade crescente que se instaura no processo cooperativo de trocas mediadas pela escrita.*

O declínio do "egocentrismo" vai favorecer também a coordenação dos "observáveis" Assim, quanto mais socializado estiver o pensamento da criança, maior (e melhor) poderá ser a sua interação com os portadores de texto da comunidade, a ponto de conseguir identificar, nestes portadores, como o

sistema formal de apresentação textual está sendo atualizado e passar a se apropriar destas atualizações. Ao mesmo tempo, o crescimento do sentido de reciprocidade, a partir do crescimento da capacidade de diferenciação eu/outro, e da coordenação dos seus respectivos pontos de vista, vai aguçar a sensibilidade da criança para as relações "escritor x leitor".

Considere-se, então, que a sensibilidade ao uso de um sistema formal de apresentação textual depende, em muito, da consideração ao "leitor". Mas esta consideração, se, por um lado, depende das relações de reciprocidade e cooperação nas relações interindividuais, de outro, é também justamente ela um fator crucial no processo de instauração das mesmas relações, contribuindo, na proporção inversa em que se faz mais aguda, para o declínio do "egocentrismo" infantil.

Percebe-se em última análise que, com referência às relações interindividuais, há um desenvolvimento no que diz respeito à qualidade destas relações, em termos de atitudes de cooperação e de relações de reciprocidade. Se, de início, estas relações de cooperação e de reciprocidade têm dificuldade de se estabelecerem, pela indiferenciação de pontos de vista entre o "eu" e o "outro", é com o declínio do egocentrismo e o surgimento das funções constituintes - *dando conta de uma crescente capacidade operatória* -, que vão ser criadas as condições de diferenciação eu/outro, a identificação das diferentes perspectivas, bem como a necessidade de sua coordenação, com vistas a poder "co-operar".

Vê-se, em resumo, que desenvolvimento cognitivo, crescimento na qualidade das relações interindividuais e psicogênese do sistema formal de apresentação textual mantêm entre si relações evidentes de correspondência.

A partir desta apresentação seletiva de alguns resultados, surge a questão: Quais são as implicações para "Letramento e Alfabetização" que poderiam advir de uma pesquisa que procurou estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual?

Implicações para "Letramento e Alfabetização"

Considerando-se que a psicogênese do sistema formal de apresentação textual é definida por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais, torna-se importante favorecer a exposição da criança à linguagem escrita (os "observáveis"), tanto no que se refere à recepção quanto no que concerne à produção textuais.

O processo de construção do sistema formal de apresentação textual é ativo. As crianças se empenham em utilizar os aspectos formais e em interpretar o seu uso pelo "outro". É preciso atentar mais para este "sujeito cognoscente", procurando compreender como a criança pensa e porque ela pensa como pensa. Esta atenção resultaria em uma nova postura em sala de aula, quando então se buscaria desafiar a criança a interagir com este sistema nas situações mais variadas possíveis:

(1) Considerando que as crianças “adoram” ouvir histórias, quando as professoras as lerem para elas, poderiam aproveitar os livros de literatura infantil e explorá-los do ponto de vista também dos aspectos formais. Estes livros são muito ricos na apresentação de tais aspectos e diferentes livros permitem a exploração de diferentes aspectos formais.

(2) O quadro-negro é um dos poucos portadores de texto com que algumas crianças (em especial, das camadas populares) têm contato: logo, as professoras poderiam aproveitar também esta, além de toda e qualquer outra, situação de escrita/leitura para favorecer a interação das crianças com textos (e com as convenções). Quando escrevem no quadro e quando lêem o que escrevem, as professoras são vistas por todos os seus alunos como “escritoras” e “leitoras”. Em função disto, os aspectos formais que elas utilizarem (ou não), serão, também, os “observáveis” com os quais as crianças irão (ou deixarão de) interagir. Isto implica, em última instância, que toda e qualquer situação de escrita/leitura será sempre uma situação de interação da criança com o sistema formal de apresentação textual.

(3) Nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os cartazes expostos/produzidos constituem recursos muito utilizados. Também estes cartazes podem ser utilizados para explorar diferentes aspectos do sistema formal de apresentação textual, por exemplo, diferentes cartazes com diferentes tipos de diagramação textual, ou seja, também estes materiais expostos/produzidos constituem portadores de textos a serem explorados de forma interessante.

(4) As professoras, às vezes, introduzem algum aspecto formal de apresentação textual, transformando esta apresentação em “conteúdo” de uma aula. Ao planejar estas “*minilições*” (Calkins, 1989), as professoras poderiam procurar novas formas de introduzir os aspectos formais, tentando provocar “*desequilíbrios*” (Inhelder; Bovet; Sinclair, 1977), nas concepções das crianças. A exploração dos aspectos formais nos portadores de textos poderia ser uma opção rica para estas “minilições”, principalmente se houver intenção, por parte da professora, de abalar as “certezas subjetivas” das crianças (pseudonecessárias e pseudo-impossíveis), de modo a favorecer a exploração dos “possíveis”.

Em suma, mais do que “ensino” verbalístico, as situações de aprendizagem poderiam se constituir, primordialmente, em exposição das crianças, de modo amplo, à produção letrada da comunidade em que elas estão imersas. Neste contexto, inserir a criança no processo de letramento implica, tanto favorecer intensa interação com os portadores de texto quanto incentivar, ao máximo, a “experiência-ação” de produção textual. Espera-se, neste processo de interativa e criativa relação com os textos, que a criança possa construir não apenas o sistema formal de apresentação textual mas, ainda, todos os diferentes sistemas implicados na escrita textual.

Referências bibliográficas

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 375p.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler :** vencendo o fracasso. São Paulo : Cortez, 1994. 143 p.

COHEN, Rachel ; GILABERT, Hélène. **Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos.** São Paulo : Martins Fontes, 1992. 202 p.

FÁVERO, Leonor Lopes ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística textual :** introdução. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994. 112 p.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 3.ed. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1987a. 144 p.

___. Alternativas a la comprension del analfabetismo en la region. In : ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 1987, Brasília. **Anais.** Brasília : INEP, 1988. 325 p., p. 29-42.

___. **Com todas as letras.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. 102 p.

___. A escrita... antes das letras. In : SINCLAIR, Hermine (Org.) **A produção de notações na criança :** linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo : Cortez ; Autores Associados, 1990a. 180 p., p. 19-70.

___. Desenvolvimento da alfabetização : psicogênese. In : GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita :** perspectivas piagetianas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. 132 p., p. 22-35.

___. (Org.) **Os filhos do analfabetismo :** propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990b. 107 p.

___. O que está escrito em um frase escrita? : uma resposta desenvolvimentista. In : LEITE, Luci Banks (Org.) **Piaget e a escola de Genebra.** São Paulo : Cortez, 1987b. 205 p., p. 92-110.

___. **Reflexões sobre alfabetização.** 9.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1987c. 103 p.

___. ; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os processos de leitura e escrita :** novas perspectivas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 273 p.

___. ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284 p.

___. et al. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México, n. 10, p. 1-234, abr. 1983.

INHELDER, Bärbel ; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente :** ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo : Pioneira, 1976. 260 p.

___. ; BOVET, Magali ; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo : Saraiva, 1977. 282 p.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994a. 219 p.

___. (Coord.) **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994b. 323 p.

KAUFMAN, Ana María. **A leitura, a escrita e a escola :** uma experiência construtivista. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. 133 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 6.ed. São Paulo : Contexto, 1993. 75 p.

___. ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 5.ed. São Paulo : Contexto, 1993. 94 p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola :** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas : Mercado de Letras ; Autores Associados, 1994. 116 p.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** Porto : Rés, 1978a. 352 p.

___. **Comportamento motriz da evolução.** Porto : Rés, 1977a. 177 p.

___. **A construção do real na criança.** 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1979a. 360 p.

___. **Epistemologia genética.** São Paulo : Martins Fontes, 1990. 115 p.

___. **A equilibração das estruturas cognitivas :** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. 175 p.

___. Essai sur la nécessité. **Archives de Psychologie**, Genéve, v. 45, n. 175, p. 235-251, 1977b.

___. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro : Forense, 1973. 233 p.

___. **Fazer e compreender**. São Paulo : Melhoramentos; EDUSP, 1978b. 186 p.

___. **A formação do símbolo na criança :** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978c. 370 p.

___. **O julgamento moral na criança.** São Paulo : Mestre Jou, 1977c. 358 p.

___. **A linguagem e o pensamento da criança.** 4.ed.rev. São Paulo : Martins Fontes, 1986a. 212 p.

PIAGET, Jean. **Lógica e conhecimento científico.** Porto : Civilização, 1980. 522 p., v. 1.

___. _____. Porto : Civilização, 1981. 590 p., v. 2.

___. **O nascimento da inteligência na criança.** 3.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978d. 389 p.

___. **Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant.** Paris : Presses Universitaires de France, 1972. 283 p.

___. **O possível e o necessário :** evolução dos necessários na criança. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986b. 128 p.

___. _____. evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 137 p.

___. O possível, o impossível e o necessário : as pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In : LEITE, Luci Banks (Org.) **Piaget e a escola de Genebra.** São Paulo : Cortez, 1987. 205 p., cap. 2, p. 51-71.

___. **Problemas de psicologia genética.** 5.ed. Lisboa : Dom Quixote, 1983a. 182 p.

___. **Psicologia da inteligência.** 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1983b. 178 p.

___. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro : Record, [198?]. 318 p.

___. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1986c. 151 p.

___. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança.** São Paulo : EPU ; EDUSP, 1975. 194 p., v. 4, p. 71-115.

___. **A tomada de consciência.** São Paulo : Melhoramentos ; EDUSP, 1977d. 211 p.

___. ; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências.** Lisboa : Dom Quixote, 1987. 251 p.

___. ; INHELDER, Bärbel. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança.** 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar ; Brasília : INL, 1975a. 359 p.

___. **Gênese das estruturas lógicas elementares.** 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1975b. 356 p.

___. **A origem da idéia do acaso na criança.** Rio de Janeiro : Record, [198?]. 328 p.

___. **A psicologia da criança.** 9.ed. São Paulo : Difel, 1986. 135 p.

___. et al. **Problemas de psicolingüística.** São Paulo : Mestre Jou, 1973. 252 p.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem :** o debate Jean Piaget & Noam Chomsky. Lisboa : Edições 70, 1987. 513 p.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever :** perspectivas pedagógicas e implicações educacionais. São Paulo : Ática, 1994. 198 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita : remédio ou veneno? In : AZEVEDO, Maria Amélia ; MARQUES, Maria Lúcia (Org.) **Alfabetização hoje.** São Paulo : Cortez, 1994. 111 p., p. 51-69.

---

[i] Supõe-se que haja uma continuidade deste desenvolvimento, em direção aos subníveis IIB e III. Entretanto, em função da faixa etária investigada (5 a 8 anos), estes dois subníveis não foram encontrados na presente pesquisa.

[ii] Os exemplos dos textos das crianças, com relação ao alinhamento da margem esquerda, compõem-se de cópias digitalizadas apresentadas, em escala, com 20% do tamanho original. Com relação à horizontalidade das linhas, a escala é de 30% do tamanho original. No primeiro grupo de exemplos, as crianças receberam metade de uma folha ofício. No segundo, uma folha inteira.

[iii] Este processo de compreensão das razões irá continuar até o subnível III (passando pelo subnível IIB), quando a criança compreenderá o sistema formal de apresentação textual como um "sistema" propriamente dito, conseguindo anotar todos os fatores envolvidos e articulando as relações entre estes fatores. Entretanto, em função da faixa etária investigada, mais uma vez, estes níveis não foram encontrados no presente universo.

ESCRITAS E SUJETOS: HISTÓRIAS DE INTER-CONSTITUIÇÃO [1]

César Donizetti Pereira Leite [2]

"Estoura a Guerra do golfo. Ligamos correndo a televisão, para ver ao vivo as imagens do conflito. Na tela surge o repórter da CNN e outros moradores de Jerusalém, de máscaras por que não sabem se estão sendo atacados com armas químicas. Confortavelmente assistimos, de São Paulo, o que se passa no teatro das operações .... enquanto em lá os cidadãos israelitas pouco ou nada sabiam do que se passava". [3]

Este episódio sobre a guerra do golfo e a situação dos israelitas, podem nos levar a estranha sensação de que apesar de estarmos munidos de um grande número de instrumentos culturais, que entre outras coisas facilitam nossa vida possibilitando fácil acesso à informação, pois, não estando presente em Jerusalém, sabemos, em certa medida, mais do que as pessoas que lá estão. Isso ocorre de tal forma que acabamos nos tornando íntimos dos israelitas, e do que está acontecendo com eles. estamos em Jerusalém estando aqui, em nossas casas. Sabemos deles, vivenciamos o que eles estão vivendo, sem contudo viver o fato real; vivemos virtualmente.

Esse episódio, nos aponta para uma cultura marcada pelas contradições, onde alguns dos problemas que enfrentamos encontram formas cada vez mais práticas e rápidas de solução, e paralelamente a isso problemas como a miséria, a desnutrição e o analfabetismo caminham a largos passos nos deixando a margem de uma vida melhor e mais digna para todos.

---

[1] "Escritas e Sujeitos: História de Interconstituição" Cabral Editora Universitária. 1998.

[2] Professor da Faculdade de Psicologia da UNIMEP, Doutorando em Educação - UNICAMP.

[3] Santos, Laymert G. "As Práticas de Ensino no Contexto de Linguagens Verbais e não Verbais" in ANAIS do 8o. COLE. 1991

Dentro dessa discussão, a alfabetização aparece como tema central, e verificamos uma série de iniciativas interessantes tanto de políticas acadêmicas como de políticas públicas, que visam diminuir o grande abismo que há em nossa cultura entre as pessoas letradas e as pessoas analfabetas.

Talvez valeria a pena refletir sobre o que seria ler e escrever em nossa cultura marcada tanto pela imagem, como pelas multimídias, porém o que se observa é que o ensino está fundamentado quase que exclusivamente na lousa, no lápis e no papel. e que apesar de todo o avanço da pedagogia, da psicologia, da lingüística e da psicolinguística, escutamos com uma freqüência muito grande as seguintes colocações dos professores:

- “Aquele menino come muitas letras”

- “Como que eu faço com os meus alunos que não conseguem dar sentido ao que escrevem”

- “Meus alunos chegam a comer frases inteiras”

- “Eu não sei o que está acontecendo mas os textos estão sem coesão, e estão cada dia pior.” [4]

Há muitas outras questões que os professores levantam, mas geralmente acabam sendo da mesma ordem, que nós resumiríamos da seguinte forma: “Como fazer para ajudar as crianças a construírem sentido na e pela escrita?

Para nós essa questão aparece com outra intensidade e é a questão que nos moveu a realizar este trabalho, ou seja:

Qual a relação entre constituição de sentido na e pela escrita e a constituição do sujeito? Ou ainda poderíamos perguntar: Será possível pensar em constituição de textos sem pensar em constituição de sujeitos? Há algum texto que em seu processo de produção não constitui sujeitos? Existe algum texto que não pressuponha um sujeito que não leu ou um outro que lerá? A proposta que apresentamos é de discutir algumas inter-relações de constituição entre sujeito e escrita, dentro de uma

abordagem que procura romper com as formas convencionais de olhar tanto para a criança como para o texto. Para tanto, transitamos fundamentalmente entre três autores: Vigotski, Bakhtin, e Benjamin.

Todo trabalho está constituído a partir de experiências concretas de produção de textos de crianças de uma 2a. série de uma escola particular em Piracicaba SP. e procura mostrar a dimensão imaginária, artística, literária no processo de produção da escrita. Processo que consideramos ser não linear, não necessariamente consistente e coeso, mas sim um processo fundamentalmente marcado por rupturas, entre aquilo que se deseja dizer, o que se pode dizer, o que se diz e não se diz por escrito, e que nesse ponto de ruptura persistem espaços que instigam/resistem a interpretação, talvez aquilo que os professores chamem de "não coesão", de "as crianças comem letras", nós chamamos de intervalos, de fragmentos (constructo benjaminiano), que no esforço de ter que dizer, mesmo sem ter o que dizer faz com que as crianças escrevam, e nesse movimento de escritura componham seus textos, e com isso componham novos sentidos.

"Como os sentido se produzem"? Os sentidos que compoem o texto e que constituem os sujeitos. Essa é a nossa grande indagação.

Para trilhar esse caminho procuramos discutir a partir de situações concretas de sala de aula, algumas questões sobre sujeito e linguagem, sobre sujeito e texto, a produção textual, o imaginário a intertextualidade e as relações entre oralidade e escrita. Vamos partir de uma dessas situações: Em uma situação de produção de textos em grupo, João dita uma parte do texto para Mássimo que escrevia:

- Quando as luzes se apagarem.

- Então eu apago (diz Felipe, uma outra criança do grupo, rindo)

- Não, seu burro (João fala já meio irritado)

- Burro é você que não entendeu.

[4] Todas as situações trazidas aqui seja de falas de professor ou de alunos, foram retiradas de nosso trabalho "Escritas e Sujeitos: Histórias de Interconstituição" Cabral Editora Universitária, 1988.

Do que falava Felipe? E João? Das luzes da sala? Do texto? Brincavam com as palavras, com os sentidos? Até onde os sentidos eram partilhados?

O diálogo entre essas crianças aponta para uma reflexão sobre a dimensão polissêmica das palavras, dimensão que nós acreditamos e assumimos nesse trabalho, e nos utilizando dos autores acima citados realizamos essa discussão, vejamos como eles podem nos auxiliar a fazer uma leitura do episódio acima trazido.

Benjamin em seu livro "Magia e Técnica, Arte e Política" [5] nos trás uma discussão entre "alegoria e símbolo". Sobre o símbolo diz que desde a época do romantismo alemão, esse termo sugere a idéia de totalidade, de uma imediatez , no símbolo há uma clareza, uma harmonia na relação do significado com a imagem, com a coisa (ex. a cruz para os cristãos). Essa visão de símbolo pressupõe segundo Benjamin uma idéia de sujeito, um sujeito integrado, único e acabado, o que para Benjamin é uma ilusão pois na era moderna, o sentido único não existe, e se existisse somente Deus o conheceria.

É a partir dessa afirmação que segundo esse autor a noção de alegoria surge com força, pois a alegoria "fala de uma outra coisa que não de si mesma" a alegoria por gerar múltiplos sentido acaba sendo ineficiente, na medida em que o dito poderia não ser entendido pelo interlocutor, pois a alegoria sugere uma variedade de possibilidades a palavra, além do que ela pressupõe uma investida intelectual do sujeito na construção do sentido, pois nela o sentido não é dado, diretamente como no símbolo, mas sim, esse sentido tem que ser construído, nas relações sociais. Dessa forma, o sentido da palavra que não está nela, mas nas relações que estabelecemos com outrem remetem a uma concepção de artificio, de mediado. Em relação ao episódio acima das crianças, o que verificamos é que Felipe brinca com as palavras, realçando assim seu caráter alegórico, não poderíamos dizer que João não entende a brincadeira, pois consegue partilhar o sentido com Felipe, o que acontece é que nesse momento João está falando de uma outra coisa, de um outro lugar e com um outro objetivo, porém parece entender o que diz Felipe, tanto que

recusa a brincadeira, essa sua compreensão parece ocorrer por conta de um conceito que é muito importante para Bakhtin, que é o conceito de condições de produção (que trabalharemos logo mais).

Assim como a noção de símbolo trás uma visão de sujeito, essa concepção de alegoria também o faz, porém, o que parece lógico, uma visão bastante diferente da primeira, o sujeito que vemos dentro deste campo é um sujeito inacabado, em constante processo de constituição.

É com a noção de alegoria que trabalhamos, e com toda a idéia que esse conceito trás sobre linguagem e sujeito, e é aqui que encontramos com Vigotski e Bakhtin. Para esses autores, mesmo que de forma diferente, Vigotski nas relações entre pensamento e linguagem e Bakhtin na teoria literária verificamos o caráter polissêmico da palavra.

Para Bakhtin [6] a linguagem só pode ser analisada dentro de um espaço sócio-ideológico e constituído dialogicamente no fluxo da História. Bakhtin aponta para o caráter ideológico do signo que, dialeticamente reflete e refrata a realidade transformando-a, e para ele é neste jogo que o significado é constituído como uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Dessa mesma forma Bakthin fala sobre sua noção de sujeito dizendo que a consciência é um fator social e constituído pelo discurso. Assim tomar por base a teoria de Bakhtin seria considerar aspectos que para ele são fundamentais tais como a dialogia e a monologia, a construção conjunta das significações, o outro como interlocutor, o ponto de vista desse outro, as interlocuções e as negociações que nessas interlocuções ocorrem para a constituição dos sentido, do signo; é um verdadeiro espaço onde o significado, dentro de seu lugar de incompleto, inacabado, vai se constituindo., dessa forma não é só o caráter histórico que ganha valor em Bakhtin, mas também as condições concretas de produção dos sujeitos.

---

[5] Benjamin, Walter “Magia e Técnica, Arte e Política” - Editora Brasiliense - 1987.
[6] Bakhtin Mikhail “Marxismo e Filosofia da Linguagem”5a. Edição Hucitec 1990.

Dessa forma, o sentido das palavras está nas histórias, nas relações dialógicas que a compõe, mas também está na palavra que ao mesmo tempo deixa escapar esse significado e o aglutina. Nesse ponto, temos a contribuição de Vigotski [7], para quem o significado da palavra sempre se transforma e sempre é uma generalização, Vigotski diz que quando o significado de uma palavra evolui, não é só o conteúdo da palavra que se altera, mas todo o modo pelo qual a palavra é generalizada, e toda a forma de organização dos sujeitos. Essa palavra que segundo Vigotski surge primeiro na relação com o outro para depois ser internalizada, não enquanto palavra, mas enquanto relação dialógica, é o que é constitutivo da consciência, e da própria individualidade.

Afirmando esses três pressupostos, poderíamos fazer algumas colocações:

1o. O homem é um ser de linguagem e constituído na e pela linguagem.

2o. A linguagem é algo que seu sentido não está pronto, acabado, determinado, mas sim está em constante processo de constituição.

3o. As relações de linguagem são marcadas, e só podem existir em uma esfera social, ou seja não existe linguagem fora da esfera social. As relações são sempre dialógicas.

Mas a partir dessas colocações onde entra a escrita?

Vamos trazer uma outra situação de sala de aula vivenciada por nós e que está presente em nosso trabalho para refletir, o diálogo é entre Felipe e Mássimo, e possui a intervenção do pesquisador , eles redigiam um texto sobre “um dia no circo”

O Felipe diz:

F - Não está legal, não é assim. O que é isso?

M - Eu ia escrever de um outro jeito e você falou que era assim

F - Tem que explicar aqui, como iam saber que ele desapareceu sem que a luz estivesse acesa? Você não falou isso.

[7] Vygotsky, L.S. “Pensamento e Linguagem” Martins Fontes 1989.

Mássimo olhando para o texto diz:

Eu acho que tem que por isso.

Felipe olha para o pesquisador e pergunta.

F - O que você acha?

Pe - O que vocês querem falar, do palhaço ou do trapezista?

F- Do trapezista.

Pe - É isso não está claro.

M - Eu falei.

A escrita, do nosso ponto de vista, é entendida como um espaço concreto de materialização dessas práticas dialógicas onde as formas de dizer no e pelo texto escrito pressupõe formas diferentes de dizer que no discurso oral. Assim, a entendemos como uma das formas de linguagem que o homem se utiliza para sua constituição, a escrita é vista como algo inacabado, com um sentido não pronto, não definitivo, ou como diz Sartre como um pião que rodopia. Esse inacabamento da escrita, se deve a sua característica, de ser como toda forma de linguagem, algo dialógico, onde quem escreve dialoga com seus leitores, suas leituras, e que o leitor também faz constantes diálogos para o movimento de compreensão do outro no e pelo texto.

CONDICIONANTES SÓCIO-CULTURAIS NA PRODUÇÃO DO TEXTO INFANTIL

Silvia M. Gasparian Colello
(Faculdade de Educação - USP)

Entre as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribui para fazer dele um ser humano de fato. Em um processo dinâmico, contínuo e complexo, a palavra, melhor representação do potencial simbólico, promove a sutura entre o homem e o mundo. Mas, no contexto de nossas sociedades, qual é efetivamente o espaço reservado ao homem?

Assistimos, desde a revolução científica do século XVI, o predomínio do modelo racionalista de interpretação do mundo, razão pela qual valoriza-se informações quantificadas, ordenadas e classificadas. A pretensão de desvendar a natureza, reduzindo a complexidade dos fenômenos em leis gerais por si só explicativas é efeito de um "paradigma clássico" regido por princípios positivistas e funcionalistas, necessariamente parciais e autoritários. O culto à linguagem racional e objetiva é ainda reforçado pelo advento do "homem massa", tendência incompatível com perspectivas particulares, subjetivas e diversificadas. Paradoxalmente, a mesma civilização que amplia recursos de comunicação limita (pela interpretação, ênfase e jogo de estratégias sociais) os usos da linguagem, assim como os significados dos discursos.

O estudo de 623 redações infantis, produzidas por alunos de 1ª a 5ª séries em escola pública[1], mostrou que o grande desafio da alfabetização é a chance de fazer da escrita um recurso de interação pela crescente possibilidade de se lidar com significados e idéias. A evolução do escrever aponta, contudo, para a tendência do "texto-reprodução", sem necessariamente incorporar a "voz do sujeito" – a pluralidade de suas intenções, o valor de suas vivências e a poética dos sentimentos.

É significativo como, em seus textos, as crianças incorporam os paradigmas de interpretação da realidade, a partir dos quais a vida é tomada sob uma ótica estática e artificialmente harmoniosa, utilitária e racionalista, formas cristalizadas das mais populares "filosofias sociais": "o preto no branco", o "felizes para sempre", o "foi e sempre será"... Muito cedo, a escrita infantil traduz uma visão de mundo (ou ideologia?) apreendida dentro e fora da escola: são dados classificados, valores consumistas e "patterns os behavior", que neutralizam os conflitos internos e sociais.

Ao escrever sobre si mesmas, as crianças, tomadas pela confusão de sentimentos e por padrões de desempenho que se fundem à iniciativa pessoal, apropriam-se de fórmulas descritivas genéricas, desviantes ou simplesmente formais, que prescindem da emoção e do posicionamento crítico. Textos supostamente expressivos concretizam-se como produções funcionais, em uma demonstração do quanto o sujeito pode se esconder por trás das palavras. Entre as formas contidas de exposição de si, há que se apontar os textos de fantasia como produtos diferenciados da aventura da comunicação. Protegida pela situação hipotética do "faz de conta", a criança encontra a chance de um ser/fazer virtual, em um contexto menos harmônico e mais real. Contudo, mesmo nas mais ousadas produções, a

[1] Colello, Silvia M. , *Redação infantil: tendências e possibilidades*, Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

marca do realismo remete a abordagem temática às dimensões imediatas da vida cotidiana (o possível, o conhecido e o vivido), resistindo em dar ao autor “asas a imaginação”. Em uma verdadeira negação do potencial lingüístico, o texto infantil serve mais ao “fazer objetivo” do que ao dizer, pensar, recriar e constituir-se (também) pela via da escrita.

EPISÓDIOS DA CONSTITUIÇÃO DA TEXTUALIDADE NA ESCRITA INFANTIL[1]

Gladys Rocha [2](Centro Pedagógico/UFMG)

O objetivo deste texto é a discussão das propriedades ou marcas que constituem o texto escrito pela criança recém-alfabética, dos padrões responsáveis pela textualidade na escrita, dando relevo àqueles que se concretizam para o aprendiz durante o período inicial de apropriação das habilidades textuais. É importante dizer que as categorias da textualidade não estão sendo tomadas como um conjunto de normas ou dogmas, mas como uma forma de abordar teoricamente o significado e a natureza do texto, investigando não apenas o produto criado pelo autor, mas as categorias apreendidas na relação entre o sujeito leitor e o texto escrito, uma vez que os níveis de textualidade constituem-se no processo de elaboração de "propostas de compreensão", que se efetivam, ou não, a partir da atuação de sujeitos concretos, inseridos num determinado contexto.

Diante desses objetivos é desenvolvida, inicialmente, uma breve reflexão acerca dos fatores da textualidade, tendo como referência básica o trabalho de BEAUGRANDE & DRESSLER (1983). Dada a interlocução que estabelecem com os estudos desenvolvidos por esses dois autores, são também considerados como referência os trabalhos de MARCUSCHI (1983), COSTA VAL (1991) e KOCH & TRAVAGLIA (1991, 1997), que permitem ampliar a análise dos fatores que constituem a textualidade. Num segundo momento, são analisados eventos considerados significativos para a construção de uma leitura, ainda que preliminar, do percurso empreendido pelo aprendiz na construção da textualidade no texto escrito.

A investigação desse percurso foi feita a partir da análise integrada de processos e de produtos, tendo como foco o trabalho com dados singulares, entendidos como aqueles que

[1] Esse texto constitui uma síntese de aspectos abordados em dois capítulos da dissertação de Mestrado *"A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso"*, defendida na linha de pesquisa do CEALE – Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação da UFMG, em 23 de março de 1998.

revelam, que surpreendem, que podem indiciar movimentos que apontem para a compreensão de determinados percursos e/ou processos. A partir desses dados singulares, nunca banais ou triviais, são constituídas as abduções, procedimento que possibilita o exercício de tentar interpretar o fato e analisá-lo, buscando compreender sua origem. No caso deste texto, o objetivo é, a partir da análise de textos escritos e dos processo interativos a partir dos quais eles se constituíram, empreender um movimento no sentido de tentar recuperar processos vivenciados pelo aprendiz na apropriação de aspectos relativos à tessitura textual tendo na revisão, um elemento indicativo e/ou constitutivo desse processo.

A coleta de dados foi feita junto a alunos de uma mesma turma, do primeiro ano de escolarização do Ensino Fundamental, da Escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Dada a impossibilidade de realizar um estudo que apreendesse o processo, com todo o grupo de crianças da turma, foram selecionados oito sujeitos, definidos a partir de observações feitas em sala de aula e das produções infantis – primeiro texto e revisão, durante o primeiro semestre letivo de 1996. A definição dos sujeitos, feita com a participação da professora da turma, teve como referência o nível de experiência das crianças em relação à leitura e à escrita (estrutura da narrativa, existência ou não de preocupações com questões ortográficas, nível de informatividade dos textos), caracterizado a partir do conceito de nível de desenvolvimento real, descrito por Vygotsky (1991,1993) como aquele que define processos já constituídos pela criança, normalmente determinado a partir de conhecimentos e/ou habilidades que a criança já domina: aquilo que ela é capaz de realizar sozinha. As atividades de produção textual foram organizadas em dois momentos distintos. Num primeiro momento, quatro das oito crianças selecionadas participavam da atividade de escrita. Num outro dia, as crianças que tinham atuado como redatoras trabalhavam em duplas com os quatro colegas que não haviam participado da primeira situação. Inicialmente, o autor era convidado a fazer a leitura do próprio texto, procurando verificar se havia aspectos a serem melhorados, “na forma de contar a história, para que quem fosse ler, entendesse melhor”. Em seguida, o colega, que desconhecia as

---

[2] Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE /Faculdade de Educação/UFMG.

condições de produção vivenciadas pelo redator, atuava como leitor, buscando entender o texto e fazendo sugestões que pudessem auxiliar o trabalho de revisão a ser feito pelo

colega. A definição das duplas de trabalho foi feita tendo como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trabalhado por VYGOTSKY (1991,1993), segundo o qual é preciso considerar não apenas as conquistas que já estão consolidadas pela criança, o que ela já é capaz de realizar sozinha, mas também as atividades e/ou conquistas que pode fazer a partir da interação com um adulto ou colega mais experiente. Assim, procurou-se agrupar as crianças em função de suas possibilidades de interação através da escrita, definindo, como leitor, o aprendiz considerado mais experiente. Em apenas uma das duplas, em que o nível de conhecimento real foi considerado muito próximo, houve revezamentos periódicos da atividade a ser desempenhada. Desse modo, ora a atuação solicitada era como leitor, ora como autor.

Reflexões sobre a textualidade

É consensual a concepção de textualidade como o conjunto de propriedades que possibilitam que uma seqüência lingüística constitua-se como um texto e não seja um aglomerado de frases e/ou expressões.

BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) assinalam que a constituição da tessitura textual está relacionada a sete fatores: a coerência e a coesão; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Segundo os autores, a coesão e a coerência dizem respeito ao material conceitual e lingüístico do mundo textual e os demais fatores seriam de ordem pragmática[3].

MARCUSCHI (1983) organiza os fatores da textualidade em três categorias[4]: os fatores de conexão seqüencial (coesão), que se constituem pela utilização de padrões

[3] Conforme CRYSTAL (1988), na lingüística moderna, o termo "pragmática" veio a ser aplicado ao estudo da língua do ponto de vista dos usuários, em especial em relação às escolhas feitas, às restrições encontradas ao usar a língua em interação social e ao efeito de seu uso sobre outros participantes em um ato de comunicação. No presente estudo, é esse o sentido atribuído ao termo "pragmática": refere-se a fatores relacionados aos interlocutores, ao contexto situacional, às intenções e à função do texto.

[4] Na verdade, o autor acrescenta uma quarta categoria: "os fatores de contextualização" que, segundo ele, não constituem propriamente uma categoria textual, mas contribuem na construção de propostas de compreensão.

formais da linguagem para a construção/transmissão de conhecimentos e sentidos; os fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência), que se relacionam com o processamento cognitivo e que fornecem as categorias que dão conta da análise no nível mais profundo do texto; e os fatores de conexão de ações (pragmática), presentes no momento de atualização do texto. O autor chama essas categorias de abordagem do texto de "*categorias funcionais*", posto que elas são *funções* que o texto vai assumindo concreta e situacionalmente e não abstratamente. É essa categorização que será retomada durante a análise que se propõe neste capítulo.

BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) definem a coerência como a categoria que permite que os componentes do texto sejam aceitáveis, constituindo assim o resultado da atualização de significados que possibilitam a construção de sentidos. Para eles, assim como para MARCUSCHI (1983), a questão central da coerência é a continuidade de sentidos, resultante das relações expressas no texto, e o conhecimento de mundo ativado durante o processamento do discurso. Nas palavras de MARCUSCHI (1983:46-7):

> "O sentido deve manter uma continuidade, caso contrário o texto é incompreensível. Esta **continuidade de sentido** forma a **coerência** do texto e se expressa em conceitos e relações. A coerência estabelece-se no âmbito de um universo textual que abrange toda a constelação de produção e recepção, de modo que o texto contém mais do que a soma das expressões lingüísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia-a-dia." (grifos do autor)

Nessa perspectiva, assume-se aqui a idéia de que um texto pode ser considerado incoerente quando não houver continuidade, quando os elementos do universo textual apresentarem-se desarticulados no desenvolvimento de conceitos e/ou relações.

A coesão, por sua vez, como assinalado no capítulo anterior, refere-se aos processos de seqüencialização que permitem assegurar ou tornar recuperáveis constituintes da

estruturação mais superficial do texto. É, como afirma COSTA VAL (1991:6), *"a manifestação lingüística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual"*.

A intencionalidade, primeiro dos cinco fatores pragmáticos da textualidade destacados por BEAUGRANDE & DRESSLER (1983), refere-se à intenção do texto, aos propósitos do locutor em produzir textos coerentes com suas finalidades, sejam eles informativos, persuasivos ou de outra natureza. A intencionalidade é, portanto, uma propriedade centrada no locutor.

Por outro lado, a aceitabilidade focaliza o alocutário, o leitor, e diz respeito à expectativa de que o texto seja entendido por ele como uma ocorrência coesa, coerente e significativa. Desse modo, dependendo das estratégias utilizadas, das intenções do texto, do nível de cooperação estabelecido entre autor e leitor, será reconhecida ou negada uma maior ou menor ocorrência de rupturas e/ou imprecisões.

A situacionalidade diz respeito aos aspectos que fazem com que um texto seja relevante, adequado/inadequado para uma situação comunicativa. Como o nome indica, a situacionalidade pressupõe locutor e alocutário como sujeito situados, com papéis e/ou lugares demarcados na situação de interlocução.

Coerente com o significado e a abrangência desses três fatores pragmáticos da textualidade (ou fatores de conexão de ações), COSTA VAL (1991) enfatiza suas conseqüências para a prática comunicativa. A primeira refere-se à importância que tem, para o produtor, saber com que conhecimentos do recebedor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar. Esses conhecimentos podem ter origem no contexto mais imediato ou preexistir ao ato comunicativo. Na verdade, são eles que, muitas vezes, fazem com que uma informação possa ser coerente num dado contexto comunicativo e sem sentido em outros. A segunda conseqüência fundamental, segundo a autora, seria a existência de vários tipos de discurso, estabelecidos em função do contexto, da interação que determina que cada tipo particular de discurso seja mais adequado a dado contexto comunicativo. Esse aspecto é, de acordo com COSTA VAL (1991), muito relevante para quem trabalha com o ensino de produção de textos, pois advém daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. Assim, por exemplo, o que é qualidade num texto argumentativo formal pode ser defeito num poema ou numa narrativa.

Outra conseqüência prática relativa à conjunção desses fatores refere-se, a meu ver, à importância da conscientização, por parte do aprendiz, da perspectiva do leitor, do significado que a construção da imagem do interlocutor assume para o sujeito autor, uma vez que esses fatores, estritamente relacionados ao nível de informatividade e à própria coerência textual, supõem que o produtor, para tomar decisões em relação ao próprio texto, considere, de modo consciente, a perspectiva do leitor.

A intertextualidade designa, segundo BEAUGRANDE & DRESSLER (1983), as formas através das quais um texto remete a outros que fazem parte das experiências anteriores dos sujeitos envolvidos numa dada situação de interlocução. Essa referência a outros textos pode estar associada ao tipo de texto, em função do modo de organização e/ou do tipo de estrutura que caracteriza cada tipo de texto, ou relacionar-se ao conteúdo do texto, o que demanda que os interlocutores partilhem determinados conhecimentos de mundo a fim de que o discurso possa efetivar-se como proposta de compreensão.

A informatividade é definida por BEAUGRANDE & DRESSLER (1983) como um fator da textualidade centrado no "usuário do texto", na recepção. Ela apóia-se, segundo os autores, na relação que se estabelece entre um determinado enunciado e seus receptores, fazendo, desse modo, referência ao grau de previsibilidade do texto, sendo considerada mais informativa a idéia considerada nova ou não previsível para o interlocutor. Informações muito óbvias ou descontextualizadas são rejeitadas no processamento elaborado pelo interlocutor. Assim, o modo de organização das informações e mesmo a ausência de informações importantes no mundo textual podem representar elementos facilitadores ou dificultadores na construção da coerência.

Ao analisar a questão da informatividade, COSTA VAL (1991:32) remete à importância de se considerar a suficiência de dados. De acordo com a autora:

> "... avaliar a suficiência de dados é examinar se o texto fornece ao recebedor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo. Os dados cuja explicitação é necessária são aqueles que não podem ser tomados como de domínio prévio do recebedor nem podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos que o texto ativa."

Nessa perspectiva, um texto com insuficiência de dados, com informações redundantes ou contraditórias pode dificultar ou até mesmo inviablizar a sua recepção, tornando-o incoerente numa dada situação comunicativa.

Feitas essas breves reflexões acerca da textualidade, é importante dizer que a discussão isolada dessas categorias tem apenas a finalidade de tornar mais clara a análise, uma vez que no mundo textual elas não ocorrem isoladamente e estão profundamente imbricadas.

... "Se ele não entendesse, aí eu estou falando"...

Entre os fatores da textualidade, o nível de informatividade do texto concretizou-se, tanto para os autores quanto para os leitores, nesta pesquisa, como uma categoria bastante significativa no processamento do texto. No entanto, como não se trata de um fator independente, aliado a ele está, em várias situações, a tentativa de fazer com que o texto se constitua como unidade passível de significação, que seja aceito pelo leitor, que atenda às intenções do autor, o que remete a outras categorias da textualidade.

Os episódios seguintes representam uma amostra do significado que o nível de informatividade assume para a criança:

(01) *Felipe: - "Ele esperou"... Você não escreveu o que ele estava esperando. Você tem que colocar.*
- "O pai veio com um presentão"... E por que o menino chorou?
Léo: - Porque você não viu as gravuras. Ele estava chorando porque o menino queria o carinho do pai.
Pesq.: - Você explicou?
Léo: - Não...
Pesq.: - Tinha jeito do Felipe entender?
Léo: - Chiiii... É mesmo... Eu vou ter que pôr, né?
Felipe: - É... Vai.

As colocações de Gilda, transcritas abaixo, foram feitas a partir do texto apresentado em (03):

(02) *Gilda, ao ler seu texto, procurou duas vezes, no verso da folha, a continuidade da história. Depois, procurou sobre a minha mesa, que estava em frente à dela. Parecia não acreditar que não havia mais nada escrito. Depois disso, ela falou: - Está faltando... que o jabutizinho já tinha acabado com a dor de barriga.*

(03) Reconto com base em narrativa escrita – Primeiro texto – Gilda – 13/09/1996

Devagar
O filho do Sernho
jadoti eseta com do
de barica o jadoti
foi pusca a folha de
coiaba o jadoti ficou
sete tiasa jadoti tia
caido de uma dera

Nos diálogos apresentados em (01) e (02), é flagrante a preocupação das crianças com o nível de informatividade do texto, tanto do ponto de vista do leitor quanto do autor. A insuficiência de dados é percebida como uma questão problemática que compromete a compreensão do texto. O episódio transcrito em (01) evidencia o papel da interação na percepção de lacunas nas informações apresentadas. Na verdade, mais do que isso, remete à própria constituição da coerência textual e à importância de explicitar, para um interlocutor ausente, elementos contextuais relevantes para a recepção do texto escrito: *"É porque ele não viu as gravuras (...) Chiii... É mesmo... Eu vou ter que pôr, né?"*

Na cena (02), a criança, embora pouco experiente, demonstra ansiedade ao perceber a ausência da informação que daria fechamento à sua narrativa. Nesse caso, é plausível deduzir que Gilda já considera que a produção de um texto supõe a suficiente apresentação de informações, a fim de que ele possa ser passível de significação.

Diferentemente de Gilda, durante a leitura do próprio texto, Léo não sentiu necessidade de fazer alterações. Essa necessidade só se concretizou a partir da interação com o colega, como se pode observar a partir do diálogo subsequente ao texto:

(04) Reconto com base em "história muda" – Primeiro texto – Léo – 26/09/1996

O POTE MAGICO

UMA MENINA
ENTROU NUMA CASA
PARA PEGAR UM POTE
E A CHOU ESFREGOU
ESAIU UM GENIO
E ELA PADIU UM TANTO
DE DESEGIU DUAS BOLAS
UM BONECA UMA BENGALA
UM TREIN UM URSO

UM BARCO UM ROBO
UM TAMTO DE BOLINHAS
UMA LUNETA UM CORNETA
UMPALHASO UM CAPACETE
UMA BOLHINHA BALAS PIRULITOS
RAQUETE BISICLETA
O GENIO PEGOU O POTE
E FOI INBORA

A transcrição seguinte, referente ao texto anterior, é singular. Ela permite flagrar um momento em que a inserção de um novo dado é entendida pelo autor como uma forma de assegurar a construção de sentidos por parte do seu interlocutor:

(05) *Felipe optou por fazer a leitura oral do texto de Léo.*
Quando Felipe leu a última frase do texto "O gênio pegou o pote e foi embora", Léo completou: - Ele foi embora porque ele não podia realizar aquele tanto de desejo.
Pesq.: - E por que você está explicando isso?
Léo: É porque eu estou falando porque se ele não entendesse... aí eu estou falando...
Pesq.: - Mas por quê? Você acha que isso pode ser importante para ele entender a história?
Léo: - É.
Pesq.: - Felipe, você acha que precisa do pedaço que o Léo falou ou não?
Felipe: - Ficou melhor, eu acho.

Essa conversa reitera a importância da interação no processo de construção da competência textual. A presença do leitor e a audição[5] do próprio texto criaram condições para que o autor fizesse predições, tentando antecipar as possíveis lacunas presentes no próprio texto, a fim de que seu interlocutor tivesse acesso às informações necessárias para compreender o seu escrito, aspecto que evidenciou-se também, na segunda versão do texto:

(06) Reconto com base em "hist. muda"- Segundo texto - Revisão - Léo - 30/09/1996

O POTE MAGICO

UMA MENINA
ENTROU NUMA CASA
PARA PEGAR UM POTE
E A CHOU ESFREGOU

[5] Embora se tenha conhecimento das discussões, nem sempre consensuais, em relação à leitura silenciosa e à leitura em voz alta, não se pretende, em função dos objetivos desta pesquisa, aprofundar essa discussão. Tendo como referência o trabalho de Frank Smith (1991:192), segundo o qual "*a subvocalização (ou leitura silenciosa) não pode, em si mesma, contribuir para o significado ou compreensão, não mais do que a leitura em voz alta é capaz*," optou-se por respeitar a preferência do aprendiz. Entre os leitores, Felipe foi o único a optar pela leitura oral do texto.

E SAIU UM GENIO
ELA PEDIU UM TAMTO
DE DESEGHO DUAS BOLAS,
UMA BONECA, UMA BEMGALA,
UM TREIN, UM URSO,
UM BARCO, UM ROBO
UM TAMTO DE BOLHINHA,
UMA LUNETA, UMA CORNATA,
UM PALHASO, UM CAPASETE
DE
UMA BOLHINHA, BALAS, PIROLITOS
RAQUETE, BISICLETA
O GENIO PEGO O POTE E FOI
INBORA PORQUE NÃO
PODIA ARELISA TANTOS
DESEGIO

A partir da análise comparada dos textos e da interação verbal ocorrida quando da leitura do primeiro texto pelo colega, pode-se inferir que, para Léo, tornar o texto mais claro para o seu interlocutor representava a atividade reflexiva fundamental em relação à textualidade, embora ele não tenha perdido de vista a necessidade de fazer alterações em relação a aspectos convencionais do texto como o uso da vírgula e a concordância do gênero dos substantivos *boneca* e *corneta* com o artigo indefinido *uma*. No que diz respeito ao "*jeito de contar*", a ênfase estava na necessidade de "dizer mais", entendida, naquele momento, como o modo de tornar mais clara a sua proposta de compreensão.

Há que se ressaltar também que o "dizer mais", visto como necessário após a leitura do colega e na revisão do texto, surge pela não concretização da previsão de que esse "mais" seria um dado que faria parte dos conhecimentos de mundo e considerado como parte dos conhecimentos e experiências do destinatário, o que remete a um outro fator da textualidade, a intertextualidade: a ausência, no primeiro texto, da causa – *porque não podia realizar tantos desejos* – justifica-se pela suposição de que o leitor conhecia narrativas em que a presença do gênio da lâmpada aparece associada à realização de apenas três desejos. Esse dado é relevante porque permite considerar a hipótese de que a capacidade de estabelecer inter-relações com outros textos, tanto do ponto de vista da escritura quanto da leitura, no que se refere à retomada implícita de outro texto, também

verificada em outras interlocuções e versões escritas da narrativa “O pote mágico”, é uma habilidade passível de construção ainda no início da escolarização formal.

“Você vai conseguir ver... Eu acho que sim...”

O texto seguinte, redigido por Guilherme, quando se solicitou a ele que relatasse um susto, representa um exemplo extremamente significativo do movimento que a criança faz para se deslocar da narrativa oral para a narrativa escrita, de informações não verbais e dêiticas que podem ser de difícil concretização em função dos indicadores léxicos e reflexões que demandam:

(07) Relato - Primeiro texto – Guilherme – 09/10/1996

O vidro quebrado
Eu e a minha irmã estava-
Mos brincando la fora.
Quando eu e a minha
irmã ia-mos subir e fechar
a porta ela quebrou encima
de nois dois.
Meu machucado foi leve
Mas o da minha irmã
Cada corte desse tamanho
_____.

Durante a leitura do próprio texto, o autor não percebeu modificações a serem feitas. Pareceu-lhe plenamente satisfatória a presença do ícone como elemento que informava o tamanho do corte, na verdade uma tentativa de expressar graficamente o que na oralidade seria facilmente resolvido com um gesto. O ícone representa, para o autor, uma informação

expressiva e adequada do tamanho do corte, o modo de expressar, na modalidade escrita, uma informação que, na modalidade oral, é possível dar com as mãos, a fim de indicar, para o interlocutor, o tamanho do corte. Se, na narrativa escrita, é preciso encontrar outros mecanismos para elaborar essa informação, a iconização aparece como a alternativa mais adequada para indicar o tamanho do corte.

Entretanto, a interação com a colega coloca em xeque a "proposta de compreensão" que o autor havia elaborado. Com a leitura da colega, vem a indagação acerca do significado do ícone:

(08) *Bárbara: - O que eu não entendi muito bem é aqui desse tamanho. Que tamanho?*
Guilherme: - Você vai conseguir ver... Eu acho que sim... Aqui eu não coloquei ponto (antes do traço), eu coloquei aqui... (depois do traço).
Pesq.: - E você acha que ele poderia fazer isso de alguma forma que dê pra entender melhor?
Bárbara: - É só ele melhorar...
Pesq.: - O quê?
Bárbara: - Ele podia aumentar o tamanho aqui...
Pesq.: - Do traço?
Guilherme: - Mas esse aí foi o tamanho certo de cada corte da minha irmã...
Bárbara:- Eu entendi tudo. Só na hora do traço que eu não vi onde que estava o tamanho. Eu entendi que fosse o tamanho da linha. (...) Eu pensei que era outra coisa... Pesq.: - Quando você viu o traço você pensou que ele era o quê?
Bárbara: Ah... Eu pensei que ele ia escrever alguma coisa em cima...
Pesq.: - Bárbara, o quê que você sugere pra ele melhorar. Pra você entender melhor que esse traço é o tamanho do corte e...
Bárbara: - Pra pontuar e colocar uma setinha...
Pesq.:- Como é que é?
Bárbara: - Ele coloca o ponto aqui (antes do traço) e uma setinha aqui (indicando o traço).
Pesq.: (...) Você acha, Guilherme, que dessa forma ia melhorar?
Guilherme não respondeu, ficou olhando detidamente para o seu texto.

Nesse episódio, Bárbara evidencia sua dificuldade de compreensão do traço, mas, assim como o autor, revela dificuldades em propor alternativas de lexicalização da representação icônica, e acaba por sugerir outras soluções também no âmbito do icônico (quem sabe aumentar o tamanho do traço e colocar uma setinha). Guilherme vê-se diante da necessidade de reestruturar o seu escrito, de encontrar uma forma que lhe permitisse torná-lo interpretável. Nesse percurso, ele retoma seu texto e abandona a alusão feita em relação ao tamanho do corte. Segundo DASCAL & WEIZMAN (s.d.), nesse tipo de situação é possível lidar com a informação através de dois procedimentos distintos: pela comparação ou pela aplicação de um conhecimento determinado. Um modo de marcar a diferença, de acordo com os autores, seria através da hierarquização de diferenças ou semelhanças, mas paradigmas como alto/muito alto, grande/pequeno, alto/baixo, demandam conjecturas e podem não ser seleções adequadas para fornecer pistas para que o destinatário possa

interpretar. Na tentativa de tornar mais clara a sua informação, Guilherme tenta, ainda que inconscientemente, substituir o ícone pela hierarquização:

(09) Relato – Segundo texto - Revisão – Guilherme – 10/10/1996

O vidro quebrado Eu e a minha irmã estava- Mos brincando la fora. Quando eu e a minha irmã ia-mos subir Ao fechar a porta de vidro, Essa porta quebrou em cima de nos dois. Eu tive sorte e a minha irmã um azar danado.

O primeiro texto, a interlocução sobre ele e a revisão do texto nos dão pistas para considerar a hipótese de que o aluno enfrenta dificuldades na transposição do icônico: de um lado, este é usado como uma tentativa de representar graficamente uma comunicação própria da oralidade; de outro lado, o aluno revela dificuldade de lexicalização do seu dizer, uma vez que, nessa idade, a criança ainda não domina os significantes que precisaria fazer atuar para dizer, por exemplo, que o corte foi de aproximadamente cinco centímetros. Por causa dessa dificuldade faz a opção, na revisão, por marcar a diferença entre os seus ferimentos e os da irmã através da hierarquização sorte/azar que, além de demandar do leitor conjecturas, pode não oferecer pistas suficientes para a construção do significado anteriormente expresso através de um ícone. Desse modo, a revisão do texto, marcada pela intencionalidade de torná-lo compreensível e ampliar o seu nível de aceitabilidade, leva a uma solução com maior nível de abstração que revela a tentativa do autor em concretizar, para o leitor, a sua proposta de compreensão. Ao tentar fazê-lo, o aprendiz encontrou uma solução genérica, que embora não tenha atingido a dinamicidade da representação anterior, indicia um "eu-autor" mais experiente, capaz de utilizar recursos muito próprios da linguagem escrita.

"Eu não entendi nada"

A discussão do texto abaixo mostra a insatisfação da leitora diante de um discurso escrito contextualmente incoerente, bem como a importância da interação da redatora com uma colega mais experiente no processo de resignificação do seu escrito:

(10) Relato - Primeiro texto:- Hélida - 07/11/1996

O Meu Tonbo Foiasim eu estava deçendo a escada atrupecei na escada

(11) *Jéssica, ao terminar a leitura do texto da colega disse: - Eu não entendi nada...*
Hélida, atendendo a uma solicitação da pesquisadora, relatou oralmente: - É... quando... Ah... Quando eu saí da... da aula de música, eu fui, né, eu estava correndo, correndo, aí eu...
Jéssica: - Eu vi esse tombo.
Hélida: - Eu estava correndo e estava pulando escada em escada. Tinha uma, né, aí eu pulava ela assim aí depois quando eu pulei eu caí deitada e caí em cima da minha perna.
Pesq.: - Você entendeu o que ela falou?
Jéssica: - Entendi.
Pesq.: - Mas você não entendeu o que ela escreveu. O quê que você acha que ela pode fazer para melhorar isso, e na hora que você for ler você entender o que ela contou?
Jéssica: - Eu acho que ela devia escrever como é que foi. Ela não escreveu. Só escreveu "foi assim eu estava descendo a escada e atrupecei na escada." Aí ela devia escrever como foi...

A partir das intervenções da colega, Hélida procura reestruturar o seu escrito buscando estratégias para explicitar, na escrita, os elementos que possibilitassem uma maior contextualização do seu relato, a fim de torná-lo coerente para um destinatário que desconhecesse o contexto situacional em que o fato ocorrera:

(12) Relato - Segundo texto - Revisão - Hélida - 08/11/1996

O Meu tonbo Eu estava saindo da sala de muzica eu estava desendo a escada é eu cair da escada.

Uma observação apressada poderia causar a impressão de que não ocorreram alterações expressivas no segundo texto. Entretanto, trata-se não apenas de um "dizer mais", mas também e fundamentalmente uma tentativa de "dizer melhor", de contextualizar o escrito a fim de torná-lo compreensível e, portanto, coerente, para um interlocutor ausente. Há que se observar ainda as ampliações presentes no modo de organização da escrita, assunto que será discutido no próximo capítulo deste estudo.

Dizer mais, dizer melhor: indícios de um percurso

Feitas essas considerações e sem perder de vista que não se tem a pretensão de fazer generalizações, é oportuno indagar: o que indiciam esses eventos?

Responder plena ou definitivamente a essa pergunta ultrapassa os limites deste trabalho. No entanto, identifica-se uma regularidade, por parte do aprendiz, em tomar o "dizer mais" como objeto de reflexão. Esse "dizer mais" acaba por constituir-se num ponto de partida para reflexões mais amplas em torno do "dizer melhor". A convergência desses dados com alguns resultados de estudos como os de CALKINS (1989) e de GÓES (1993), permitem indiciar que a percepção em torno do nível de informatividade do texto, especialmente em relação à falta, à informação ausente, é o primeiro fator da textualidade que se concretiza de modo mais claro para a criança, durante o processo de apropriação das habilidades textuais. Nesse sentido, pode-se trabalhar com a hipótese de que "informar",

"dizer mais" constitui a primeira representação infantil em torno da textualidade na modalidade escrita, momento no qual são criadas (ou não) as condições para a construção do que é plausível inferir como a segunda grande representação infantil em torno da textualidade, o "dizer melhor". Desse modo, estou considerando o fato de que a percepção em torno da adequação/ inadequação/ insuficiência do nível de informatividade do texto, dada a complexidade de fatores que se entrecruzam no próprio processo gerativo do texto, acaba por criar as condições para que se constituam inquietações relativas aos fatores de conexão conceitual-cognitiva e aos demais fatores de conexão de ações. Logo, "o dizer mais" seria constitutivo do "dizer melhor" e portanto, anterior a ele. Como afirma VYGOTSKY (1991:51-2):

> "... as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso **significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos;** ao invés disso ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações **qualitativas.** Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas." (grifos do autor)

Há que se indiciar ainda, em função do significado das interações no processo gerativo das representações em torno do "dizer mais" e do "dizer melhor", que a elaboração

desses “conceitos textuais” está estritamente relacionada à construção da perspectiva do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert, DRESSLER, Wolfgang. 2imp. ***Introduction to text linguistics.*** London: Longman, 1983. (Primeira edição publicada em 1981).

CALKINS, Lucy M. ***A arte de ensinar a escrever;*** o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COSTA VAL, Maria das Graças. ***Redação e Textualidade.*** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRYSTAL, David. ***Dicionário de Lingüística e Fonética.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DASCAL, Marcelo, WEIZMAN, Elda. ***Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding:*** an integrated model**.** (s.n.t) (Mimeogr.)

GINZBURG, Carlo. ***Mitos, emblemas, sinais;*** morfologia e história. 2reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Cap.5: Sinais; raízes de um paradigma indiciário. p.143-79. (Primeira edição publicada em 1886).

GÓES, Maria C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza B, GÓES, Maria C. R. (orgs.). ***A linguagem e o outro no espaço escolar;*** Vygotsky e a construção do conhecimento. 2ed. Campinas: Papirus, 1993. (Não consta a data da primeira edição).

KOCH, Ingedore V. ***A coesão textual.*** 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Primeira edição publicada em 1989).

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz C. ***A coerência textual.*** 3ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Primeira edição publicada em 1990).

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz C. ***Texto e coerência.*** 5ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Não consta a data da primeira edição).

MARCHUSI, Luiz A. ***Lingüística de texto:*** o que é e como se faz. Série Debates 1, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986. (Mimeogr.).

SMITH, Frank. ***Compreendendo a leitura;*** uma análise psicolingüistica da leitura e do aprender a ler. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (Primeira edição brasileira publicada em 1989.

VYGOTSKY, Lev S. ***Pensamento e Linguagem.*** 3 reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Primeira edição brasileira publicada em 1987).

VYGOTSKY, Lev S. ***A formação social da mente.*** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Primeira edição brasileira publicada em 1984).

TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADOS

BORGES, Rogério. ***O pote mágico.*** Porto Alegre: Kuarup, 1987. (Coleção Bons Tempos).

_____. ***O presentão.*** Porto Alegre: Kuarup, 1987. (Coleção Bons Tempos).

DINORAH, Maria. ***Cantiga de Estrela.*** 3ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. Texto 13: Tombo, p.18. (Não consta a data da primeira edição).

JUNQUEIRA, Sonia. ***O dia em que um super-herói visitou minha casa.*** São Paulo: Atual, 1996.

MARQUES, Francisco. ***Carretel de invenções.*** Belo Horizonte: AMEPPE, 1993. Texto 1: Devagar, p. 13.

A HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICA E A ESCRITA DE ALFABETIZANDOS [i]

Criseida Rowena Zambotto de Lima (bolsista PIBIC-UFMT)
Andreza Moraes Branco Leria (bolsista PIBIC-UFMT)
Cader Faisal Assad (bolsista PIBIC-UFMT)
Maria Inês Pagliarini Cox (orientadora-UFMT)

Introdução

Neste estudo examina-se a escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização como espaço de manifestação da heterogeneidade lingüística. Tendo como pressuposto a concepção de que toda língua é múltipla, fluida, variável, busca-se depreender em textos espontâneos de alfabetizandos marcas lingüísticas – sintáticas, morfológicas, lexicais e fonéticas – que revelem a pertença a uma ou várias comunidades de fala. Afinal, somos todos plurilíngües em nossa própria língua. E o texto espontâneo, encarnando a fluidez e a expressividade da linguagem oral, constitui um espaço privilegiado para pesquisas dessa natureza. Sem o monitoramento do professor, aqueles que se iniciam na arte de escrever deixam rastros de suas muitas línguas nos caminhos que com letras vão traçando na página em branco, contrariando a expectativa de uma expressão neutra que apague as marcas, a identidade, dos sujeitos escreventes.

A pesquisa empírica que deu origem a esse trabalho consistiu na coleta de dados em textos produzidos por alunos de: (a) duas salas de aula de quarta série pertencentes a uma escola pública de Várzea Grande, (b) uma sala de aula de segunda série pertencente a uma escola pública de Chapada dos Guimarães e (c) uma classe de alfabetização de adultos que funciona num centro comunitário localizado num bairro periférico de Cuiabá. A população investigada assemelha-se em dois aspectos: advém de famílias desfavorecidas economicamente onde o contato com a cultura escrita é escasso e, quase sempre, indireto e apresenta uma carreira escolar feita de múltiplas repetências, evasões e passagens sazonais pela escola.

Para a coleta dos dados expôs-se às professoras regentes das classes o objetivo da investigação e fez-se uma consulta sobre a possibilidade de incluírem entre as atividades de escrita rotineiras em suas salas de aula a produção de textos espontâneos. O consentimento

em realizar essa tarefa foi o primeiro passo. Depois disso, procurou-se discutir com as professoras a natureza do texto espontâneo e os modos de elicitá-lo. Os textos produzidos pelos alunos foram lidos e esquadrinhados à cata de casos que indiciassem a intromissão de fenômenos da oralidade na escrita, mais precisamente, que patenteassem usos do português padrão relaxado, do português não-padrão e do falar cuiabano. Na seção a seguir faz-se uma ligeira revisão bibliográfica acerca da concepção de língua como um complexo de variedades.

Referencial teórico

Na aurora do século XX, para que a lingüística pudesse auferir o prestigioso *status* de disciplina científica, a exemplo das ciências exatas, Saussure tomou o fenômeno multiforme e heteróclito da linguagem e o segmentou, instituindo a clássica dicotomia língua/fala. A língua – formal, estável, homogênea, comum a todos os falantes – foi eleita o objeto da lingüística. A fala – material, variável, heterogênea, individual – foi destinada à lixeira da lingüística. Embora o gesto inaugural saussureano de simplificar e homogeneizar a língua tivesse sido decisivo para a constituição da lingüística enquanto ciência, no decurso do século foi alvo de acirradas críticas e revisões. Pode-se mesmo dizer que a história da lingüística do século XX é a história das muitas romarias à lixeira para recuperar partes nobres da linguagem deitadas fora. Na segunda metade do século, por exemplo, a sociolingüística contestou seriamente o princípio da homogeneidade da língua, trazendo para o escopo da ciência o estudo das variações Hoje, no campo da lingüística, ninguém mais ousaria afirmar que uma língua é homogênea, una. Como afirma enfaticamente Bagno (1997:18), "não existe nenhuma língua que seja uma só".

As discussões acerca da heterogeneidade lingüística proliferaram num crescendo nas últimas três décadas. Vários pesquisadores têm discutido a questão da diversidade do português no Brasil. Preti (1987), Mandryk & Faraco (1987), Camacho (1988), Cox (1994) e Bagno (1997) entre outros estão de acordo quanto à concepção de língua como um complexo de variedades. Em geral, identificam-se quatro modalidades específicas de variedades lingüísticas: geográficas, sociais, históricas e estilísticas. Essas variedades, de naturezas diversas, indiciam a pertença social dos falantes, considerados como membros naturais, a uma

ou várias comunidades lingüísticas. Buscando o que é consensual nesses autores, as variedades podem ser definidas da seguinte maneira:

-Variedades geográficas (conhecidas também como variedades diatópicas, dialetos ou falares regionais). Referem-se às peculiardiades lingüísticas circunscritas a espaços geográficos. Essas variedades lingüísticas estão vinculadas ao espaço, não enquanto espaço físico, mas enquanto espaço humano com uma história específica de colonização e de ocupação demográfica. Os cruzamentos lingüísticos resultantes das interações vividas pelas pessoas que escolhem viver/conviver numa mesma região acabam se sintetizando numa forma peculiar de falar que funciona como uma das muitas marcas que permitem reconhecer a identidade do sujeito. O português brasileiro comporta inúmeros falares: falar cuiabano, nordestino, sulista, carioca etc. A relevância sócio-econômico-cultural da região no contexto nacional reflete-se na avaliação dos falares. Pode explicar, por exemplo, o prestígio do falar carioca e o estigma que envolve o falar cuiabano.

-Variedades sociais (conhecidas também como variedades sócio-culturais, socioletais ou diastráticas). Referem-se às peculiaridades lingüísticas relacionadas a classes sociais, a nível de escolaridade, a grupos profissionais, de interesse, etários, de gênero, étnicos, etc. As pessoas que por alguma razão se encontram/relacionam de modo recorrente acabam formando uma rede de comunicação específica que permite a elas, enquanto membros naturais, se designarem “nós” em relação aos outros. Essa rede de comunicação que assegura, em grande parte, a socialidade intragrupal pode ser mais ou menos inacessível àqueles que não pertencem ao grupo – a sensação de ser estrangeiro na própria língua é bastante comum. Grupos marginais, por exemplo, costumam desenvolver formas de falar completamente opacas para os não-iniciados. É preciso ressaltar ainda que o prestígio dessas variedades é diretamente proporcional ao prestígio dos grupos e classes sociais que as falam. As variedades de português faladas pelas pessoas mais pobres com pouca ou nenhuma escolaridade, conhecidas como português não-padrão (PNP), são avaliadas negativa e preconceituosamente pelos falantes do português padrão (PP) e, na escola, onde o trabalho com a língua materna baliza-se pelo mito da língua única, são interpretadas como deficiências e não como

diferenças. Enquanto os traços ligados a variedades regionais podem soar como exotismos, os traços ligados a classes sociais são impiedosamente avaliados como erros.

-Variedades históricas (conhecidas também como variedades diacrônicas). Referem-se às peculiaridades lingüísticas observadas quando se examinam diferentes estágios de uma mesma língua. Uma característica inerente a todas as línguas é a mudança constante no tempo para que os falantes possam articular adequadamente as experiências vividas num dado momento. As línguas vivas são fluxos, devires. O português falado hoje, embora seja encarado como estático, está em perpétuo movimento. As próximas gerações vão herdar um português diferente do que falamos atualmente: com certeza ao se depararem com os textos que nós escrevemos terão a mesma sensação de estranheza que temos ao nos depararmos com textos escritos nos séculos anteriores. Também as variedades históricas estão sujeitas à avaliação. Na leitura dos homens de Letras mais reacionários, a mudança na língua é sempre interpretada como corrupção: a forma mais antiga é considerada a mais perfeita, a melhor. Essa interpretação é revidada pelos lingüístas que defendem a tese de que cada geração tem a língua na medida certa para expressar suas experiências. O português falado há um século servia perfeitamente para os falantes daquela época articularem suas experiências, assim como o que falamos hoje é perfeitamente adequado para articularmos as nossas experiências.

-Variedades estilísticas (conhecidas também como registros de fala). Referem-se às peculiaridades lingüísticas ligadas a fatores que dizem respeito às circunstâncias da enunciação: lugar, tempo, ocasião, propósito, relação entre os interlocutores. Não há falante que fale sempre da mesma forma. Se se observar a atividade verbal de um falante durante um dia inteiro, constatar-se-á que há uma variação notável de estilos consoante às situações de fala. Em situações que exigem formalidade e manutenção da distância pública e da assimetria entre os interlocutores, usa-se o registro formal que se caracteriza principalmente por ser um comportamento verbal mais tenso, mais refletido e, em geral, associado ao português padrão. Em situações onde há cumplicidade entre os interlocutores, usa-se o registro coloquial, mais tátil e mais relaxado em relação às normas da língua padrão.

As discussões acerca da heterogeneidade lingüística têm extrapolado o âmbito do debate acadêmico e atingido também o campo do ensino de língua portuguesa. Até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais acabaram por admitir a existência das variedades da Língua Portuguesa: "Quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades"(PCN,1998:29), recomendando que o ensino de português seja sensível a tais variedades. Essas discussões são essenciais para se desfazer o preconceito lingüístico de que existe só uma língua correta e de que quem não fala/escreve essa língua "não sabe português", preconceito sedimentado no espaço da escola. Subsumir que a língua portuguesa, como qualquer outra, é um complexo de variedades, interpretar todas elas como gramaticais, procurar descrevê-las e explicar-lhes as características são condições prévias para o professor encarar suas aulas não como ocasião para corrigir a linguagem estropiada dos alunos, mas como ocasião para enriquecer e diversificar o seu repertório lingüístico, criando condições para que aprendam variedades que ainda não dominam e que dificilmente poderão vir a dominar sem a intermediação da escola.

Análise dos dados

Mediante o pressuposto de que a língua é de natureza variável, examinar-se-á a escrita de alfabetizandos como um espaço de manifestação dessa heterogeneidade. A escrita, em suas primeiras manifestações, era uma representação da fala. Antes que as convenções ortográficas fossem estabelecidas (e elas são relativamente recentes na história da escrita), desvinculando a forma escrita do modo como era pronunciada pelos falantes e instituindo o princípio do *um* sobre o *múltiplo,* escritores, gramáticos e homens de Letras em geral podiam escrever como falavam. Uma mesma palavra era escrita ora de um jeito ora de outro. Por exemplo, encontram-se na primeira gramática da língua portuguesa escrita por Fernão de Oliveira em 1536 três grafias diferentes para a palavra linguagem – *linguage, lingoagem, linguagem.* Como essa prática idiossincrática de escrita comprometia a legibilidade dos textos para além das situações imediatas de produção, uma das principais funções da escrita, foram instituídas as convenções ortográficas. Hoje, por exemplo, por força de convenção, em vez das três grafias alternativas acima apenas uma – *linguagem* – é admitida como correta. Enfim, para contornar o problema da leitura, as convenções ortográficas colocam-se em desacordo com um

dos princípios basilares da escrita alfabética, como se pode ler em SILVA (1991:16): "A convenção ortográfica, instituída para solucionar as dificuldades causadas por essas variações, deixou de lado o princípio básico do sistema alfabético e adotou uma forma fixa para cada palavra. Essa forma congelada desvinculou a palavra, em grande parte, da maneira como ela era produzida oralmente pelos falantes em seus dialetos". As convenções ortográficas não impediram que a língua oral seguisse seu curso de transformação e diversificação. Em certos casos, a forma escrita convencional representa a forma oral atual de modo muito pouco transparente, o que representa uma dificuldade para o alfabetizando que interage com a escrita logicamente amparado na hipótese da biunivocidade entre som e letra. A questão que se apresenta é, pois, a seguinte: Se a história da escrita pôde passar pelo estágio primordialmente alfabético, tolerar grafias múltiplas para uma mesma palavra antes de chegar às convenções ortográficas, porque não permitir que os aprendizes das letras refaçam esse percurso?

À leitura dos textos espontâneos produzidos pelos aprendizes do sistema de escrita do português, desvelam-se inúmeros traços característicos das variedades lingüísticas faladas por eles. À guisa de apresentação das descobertas, são mostrados, primeiro, traços de natureza morfo-sintática e, depois, traços de natureza fonético-fonológica. Além dessa categorização lingüística "stricto sensu", faz-se também uma categorização sociolingüística, procurando distinguir os traços que indiciam o uso do português padrão relaxado, do português não-padrão e do falar cuiabano. Deve-se assinalar que não se trata de um estudo exaustivo. São reunidos aqui os fenômenos mais freqüentes.

A- Traços de natureza morfo-sintática.

As diferenças de natureza morfo-sintática mais significativas entre a escrita dos aprendizes e aquela prevista pelas convenções e normas gramaticais referem-se à concordância verbal e nominal, com reflexo nos paradigmas flexionais. Há uma tendência generalizada de eliminação de marcas gramaticais redundantes, manifestando-se tanto na locução nominal (na relação entre os determinantes e o nome), quanto na oração (na relação entre o sujeito e o predicado).

Na concordância nominal do português não-padrão, vê-se a eliminação das marcas redundantes de plural e de gênero. A regra de plural é, segundo Bagno (1997:47), “marcar uma só palavra para indicar mais de um”:

“As roupa fica cheio de graxa duro de limpar”
“Muito legal as professora da escola”
“Eu vou vir na escola ver as professora”
“Daqui uns dia ele começou a responder as professora”
“Queses cartais, os ventilador, as cadeira, a quadra”
“Ele fazia as tarefa”
“Caiu e se machucou os olho”
“(...) algumas gente que escreve na parede”
“(...) tem muitas coisa que eu gosto daqui”
“(...) acabou todos os jogo”
“(...) e as menina falava”
“(...) girando ele chegou com as corda”

Nessa série de enunciados, apenas o artigo é flexionado, indicando o plural. Quer dizer, a marca incide sobre a primeira palavra da locução nominal.

A economia das marcas de gênero, embora menos freqüente do que a das marcas de número , é outra característica que se manifesta em algumas locuções nominais encontradas nos textos espontâneos dos alunos. Os determinantes, os adjetivos mais comumente do que os artigos, podem permanecer invariáveis:

“Feiz um pistisa gostoso”
“A roupa fica limpo e perfumado”
“As roupa fica cheio de graxa”
“Ela faz comida tom gostoso”
“eu fui no Ana”

As diferenças relacionadas à concordância de número identificam os escreventes como falantes do português não-padrão, ao passo que a concordância de gênero, ou seja, a não-concordância, é típica do falar cuiabano. Nas comunidades cuiabanas mais tradicionais é comum ouvirmos enunciados como os mostrados acima, que são, freqüentemente, alvo de estigma por parte de falantes de outras variedades lingüísticas que, desde a década de 70, deslocaram-se para Cuiabá atraídos pelo fluxo migratório em direção às regiões Centro-Oeste e Norte.

Na concordância verbal do português não-padrão, constata-se também a eliminação das marcas redundantes de número e pessoa. Apenas o primeiro termo da oração, no caso o sujeito, concentra as informações gramaticais acerca do número e da pessoa. A sintaxe da concordância verbal reflete-se nos paradigmas verbais, simplificando o sistema de flexões número-pessoais. Apenas a primeira pessoa do singular é marcada formalmente através de um sufixo, reduzindo-se as seis formas do verbo a apenas duas, polarizadas entre a pessoa "eu" e as pessoas "não-eu". A ausênsia de marcadores flexionais de pessoa é compensada sintaticamente pela presença obrigatória do sujeito na oração.

"E eles casou e enconvidou a gente"
"tem vez nos tem algum discurço mas nós fica de bem".
"(...) uma menina e um menino que forma uma grande casalsinho"
"E a mãe e o pai de Rapunzel foi a festa"
"(...) e as menina falava au au ponha outro time"

B- Traços de natureza fonético-fonológica:

Na escrita dos alfabetizandos presentificam-se inúmeros processos fonético-fonológicos. A não familiaridade com a escrita não lhes permite um distanciamento em relação à própria fala. Essa simbiose entre os aprendizes da escrita e a oralidade das variedades lingüísticas que falam acaba se imprimindo no texto. Lendo-os, pode-se mesmo ouvi-los.

Para efeito de organização dos fenômenos fonético-fonológicos detectados na escrita espontânea dos alfabetizandos, trabalhar-se-á, de acordo com Callou & Leite (1993:43), com três categorias de análise, cada uma contendo subcategorias**:**

1- Processos que alteram os traços do fonema

a- Rotacismo (l => r)

Existe na língua portuguesa não-padrão uma tendência em transformar em [r] o /l/ que figura nos encontros consonantais e na posição de travamento da sílaba, uma vez que, segundo Bagno (1999:93), "as consoantes /l/ e /r/ são, do ponto de vista articulatório, parentas muito próximas, o que faz com que na história de muitas línguas (...) elas se substituam uma a outra indiferentemente".

"probreminha" (probleminha)
"espricar" (explicar)
"probrematico" (problemático)
"cimprisidade" (simplicidade)
"fragrante" (flagrante)
"espriquei" (expliquei)
"corquer" (qualquer)
"curpa" (culpa)
"armoço" (almoço)
"municipar" (municipal)
"sortando" (soltando)
"sorteira" (solteira)

O rotacismo é um traço de linguagem geralmente associado ao dialeto caipira ou a variedades lingüísticas faladas por pessoas pouco escolarizadas pertencentes às camadas mais pobres da população brasileira. No falar cuiabano, todavia, é um traço encontrável também com muita freqüência entre pessoas com alto grau de escolarização, como professores universitários, médicos, engenheiros etc., que são estigmatizadas como caipiras pelos imigrantes vindos de outras regiões do país.

b- Harmonia vocálica

O portugês falado informal apresenta uma redução do sistema vocálico, como conseqüência do processo de harmonia vocálica. As vogais pretônicas assumem a mesma altura da vogal tônica, o /e/ se transforma em [i] e o /o/ se transforma em [u], quando as vogais tônicas são altas como / i / e / u /.

“mininu” (menino)
“nuturno” (noturno)
“discupe” (desculpe)
“furmiga” (formiga)
“filis” (feliz)
“priciza” (precisa)
“consigui” (consegui)

c- Assimilação da nasalidade (ndo => no)

A tendência em transformar a terminação ndo do gerúndio em no é muito comum no português falado no Brasil. “Os fonemas /n/ e /d/ pertencem a uma família de consoantes que são chamadas dentais” (Bagno1997:76). Por serem produzidas no mesmo ponto de articulação, essas consoantes tendem a se tornar semelhantes e fundir-se numa só. Essa transformação não ocorre somente no português não-padrão. Segundo Bagno(1997:73), “até mesmo os falantes do português padrão, em situação informal e ambiente descontraído, ou numa fala mais acelerada, costumam pronunciar os verbos no gerúndio com terminação -no no lugar da terminação -ndo.”

“abanano” (abanando)
“seguino” (seguindo)
“cantano” (cantando)

“lembrano” (lembrando)
“brincano” (brincando)
“rancano” (rancando)
“trazeno” (trazendo)
“subino” (subindo)
“olhano” (olhando)

d- Vocalismo de Postônica (e => i) e (o => u)

O português falado apresenta no final de palavra, em posição postônica, uma redução do sistema vocálico de sete vogais /a ☜ e i ❷ o u/ para apenas três [a],[i] e [u], maximizando a distância entre elas, já que se trata de uma posição pouco nítida que oferece dificuldade para a percepção e discriminaçãodo som.

“consegui” (consegue)
“eli” (ele)
“tristi” (triste)
“leiti” (leite)
“umildi” (humilde)
“panu” (pano)

e- Vocalismo de Pretônica: (e => i)

Nos casos listados abaixo, nota-se não só a mudança da vogal pretônica de /e/ para [i], como também uma possível confluência de formas como *em/en* e *in/im*, que, comumente, funcionam com prefixos.

“inpachado” (empachado)
“inquanto” (enquanto)
“imbora” (embora)
“incherga” (enxergar)

“incompridar” (encompridar)

f- Yeísmo (◈ =>j)

O som [◈] é produzido com a ponta da língua tocando o palato, muito perto do ponto onde é produzida a semivogal [j]. Essa proximidade e a comodidade maior de se pronunciar o [j] levam ao processo de yeísmo. No português não-padrão, o yeísmo é um fenômeno tão intenso que alguns autores, como Bagno (1997:52), chegam a dizer que no seu sistema fonológico não há a consoante [◈].

“oia” (olha)
“veia” (velha)
“armadia” (armadilha)
“muié” (mulher)

g- Semivocalização do/l/ posvocálico. (l => w)

Em quase todo o Brasil a consoante /l/ posvocálica é pronunciada como um [w], dando origem a ditongos decrescentes.

“ispitau” (hospital)
“grinauda” (grinalda)
“voutei” (voltei)
“voutasse” (voltasse)

Da tendência em transformar o /l/ em [w] decorre o fenômeno da hipercorreção. O som [w] pode ser representado ortograficamente por “u”, (exemplo: bebeu), por “l” (exemplo: mil) ou por “o” (exemplo: rio). Quando escrevem a partir de suas intuições, calcadas na fala, os alfabetizandos tendem a grafar com a letra **“**u”. Porém, ao longo do processo de escolarização vão sendo tão corrigidos que acabam hipercorrigindo formas escritas originalmente com “u”

mediante uso da letra “l”, ou formas escritas com “l” mediante uso da letra “o”. Trocam indistintamente as letras concorrentes.

“espricol” (explicou)
“tichal” (tchau)
“gral” (grau)
“incrivio” (incrível)
“possivio” (possível)
“inesquecivio” (inesquecível)
“dificio” (difícil)

2- Processos que inserem segmentos

a- Ditongação

Tende-se a inserir uma semivogal anterior após a vogal tônica das sílabas travadas por consoante fricativa no final de palavra.

“nois” (nós)
“atrais” (atrás)
“fais” (faz)
“ingreis” (inglês)
“cartais” (cartaz)
“veis’ (vez)
“feiz” (fez)

b- Prefixação de “a” (um fenômeno conhecido como arcaismo).

As formas verbais com “a”, comuns no português não-padrão, principalmente nas regiões rurais, são formas arcaicas que um dia pertenceram a norma literária clássica. Em Camões, elas são abundantes. Encontram-se n’Os Lusíadas verbos como: *ajuntar, alembrar, alevantar, alimpar, alumiar, assoprar, amostrar, arrenegar etc.* Todavia, a língua portuguesa

se modificou. No português padrão, falado nas cidades, onde o processo de mudança é mais célere, esse fenômeno é pouco comum. Ele sobrevive principalmente nas zonas rurais, locais isolados, menos sujeitos a mudanças. As variedades lingüísticas rurais apresentam mais traços de arcaísmo do que aquelas urbanas.

"alumia" (ilumina)
"avoando" (voando)
"alembra" (lembra)

3- Processos que suprimem segmentos.

a- Redução dos ditongos. (ej =>e) e (ow => o)

Há uma tendência geral, no português falado (tanto padrão quanto não-padrão) de monotongação dos ditongos homorgânicos (ditongos em que a vogal e a semivogal são produzidas na mesma região de articulação). Dois sons semelhantes reduzem-se a um só: [ej] se transforma em [e] e [ow] se transforma em [o]. A transformação do ditongo [ej] em [e] ocorrre quando é seguido pelas consoantes: "j", "x" e "r".

"madera" (madeira)
"limpadera" (limpadeira)
"bagunsero" (bagunceiro)
"manera" (maneira)
"bejo" (beijo)
"dexei" (deixei)

O processo de transformação de [ow] em [o] é mais intenso do que o do [ej] em [e], não apresentando restrições de ambiente fonético. A monotongação só não ocorre quando a semivogal [w] é um alofone de /l/.

"falo" (falou)

“vo” (vou)
“vouto” (voltou)
“vasora” (vassoura)
“troxe” (trouxe)

Historicamente, o ditongo [ow] originou-se de [aw]. Como o /a/ é muito aberto e o /u/ muito fechado, tende-se a fechar a vogal de modo a torná-la semelhante à semivogal. Esse processo de assimilação deu origem ao ditongo [ow]. A forma latina [aw], como em “paucu”, transformou-se em [ow], resultando na palavra “pouco” que hoje é pronunciada “poco”. Embora esse processo não seja mais tão ativo, em alguns falares ele ainda subsiste, convertendo [aw] em [ow] e [ow] em [o]:

“vo fica co sodade” (vou ficar com saudade)

b- Desnasalização e/ou crase.

Ocorre a desnasalização da palavra “com” quando não vem seguida de artigo:

“vo fica co sodade” (vou ficar com saudade)
“minha filha morreu co cinco ano”(minha filha morreu com cinco anos)

Porém se ocorrer a seqüência *preposição + artigo*, a tendência será, além da eliminação da nasalidade, também a crase: com + o = co/com + a = ca

“ela já tava co casamento marcado” (ela já estava com o casamento marcado)
“daí ela falou ca prefesora ” (daí ela falou com a professora)

c- Desnasalização das vogais postônicas em final de palavras.

Uma outra tendência da língua falada no Brasil é a eliminação da nasalidade em sílabas postônicas travadas, em final de palavra. Esse processo transforma sílabas fechadas em sílabas abertas, mais naturais nas línguas.

"corage" (coragem)
"noivaro" (noivaram)
"obrigaro" (obrigaram)
"ficaro" (ficaram)
"comero" (comeram)

d- Síncope de vogais átonas em palavras proparoxítonas.

Nesse fenômeno evidencia-se a tendência do português em buscar realizar o padrão paroxítono de tonicidade. Eliminando-se uma vogal átona, converte-se uma palavra proparoxítona numa paroxítona:

"xicra" (xícara)
"oclus" (óculos)

e- Apócope do [r] em final de palavra.

Esse processo, à maneira daquele que desnasaliza vogais átonas finais, também leva à transformação de sílabas fechadas em sílabas abertas. É comum a praticamente todas as variedades de fala em situações informais

"encontra" (encontrar)
"trabalha" (trabalhar)
"come" (comer)
"muié" (mulher)
"preserva" (preservar)
"enchuga" (enxugar)

“conforma” (conformar)

Conclusão

Os resultados mostraram que os aprendizes da escrita, antes de serem enformados pelas normas da suposta língua una, instituída pelo sistema ortográfico e gramatical em vigor, inscrevem no papel as muitas vozes que falam, outras que não aquela legal, oficial, purificada de ruídos indesejáveis, expiada dos pecados de lesa–língua.

Dentre os processos fonológicos que se presentificaram nos textos das crianças observadas, alguns constituem fenômenos de largo espectro; outros são fenômenos mais restritos. Processos como: monotongação dos ditongos [ej] e [ou] , semivocalização do [l] posvocálico, harmonia vocálica, assimilação da nasalidade, vocalismo de postônica, vocalismo de pretônica, ditongação da sílaba tônica final travada por consoante fricativa, desnasalização da sílaba postônica final, síncope de vogais átonas, apócope de [r] final, são ativos praticamente em todas as variedades de português faladas no Brasil em situações informais, relaxadas. Já processos como rotacismo, yeísmo, prefixação de [a] em formas verbais, eliminação das marcas redundantes de plural na locução nominal e eliminação das marcas redundantes de número e pessoa na oração são próprios de variedades do português não-padrão. Há ainda um processo que age apenas no falar cuiabano: a ausência de concordância de gênero entre o nome e os determinantes na locução nominal.

Os falantes cuja gramática internalizada seja a do português não-padrão, incluindo processos como os mencionados acima, quando interagem com falantes cuja gramática seja a do português padrão, costumam ser estigmatizados. Se na interação face a face a alteridade lingüística gera estigmas, o que dizer da interação mediada pela escrita onde o mito da língua única não encontra limites. A escrita não admite variações. As convenções ortográficas têm estatuto de lei e escrever “errado” significa infringir a lei.

É preciso assinalar que essas considerações não devem ser lidas como um convite para os professores de língua portuguesa dispensarem-se da tarefa de ensinar os alunos a escrever ortograficamente. Considerado o valor, o status, que tem a escrita ortográfica, seu domínio coloca-se com um dos requisitos para a transposição das fronteiras de classe social. Com este estudo pretende-se, sobremaneira, mostrar que muitas das discrepâncias entre as grafias

idiossincráticas observadas e as grafias oficiais decorrem de saberes tácitos da gramática internalizada dos alunos, saberes "não-sabidos", saberes inconscientes que agem cegamente na fala e, por extensão, na escrita.

Para que os professores possam lidar com a aquisição da ortografia de modo conseqüente, é preciso que reconheçam as peculiaridades de fala de seus alunos e ajudem-nos a tomar consciência delas e a compreender que não se escreve como se fala. Para se escrever ortograficamente, freqüentes vezes tem-se que tomar distância dos sons e recorrer à memória visual. Esse deslocamento é automático entre pessoas letradas há muito tempo, como professores por exemplo, mas não entre aprendizes da escrita. Muitos professores, obnubilados pela perspectiva grafocêntrica, não têm consciência desse requisito e interpretam a perspectiva dos alunos de modo etnocêntrico. Desnaturalizar o olhar de letrado é, pois, o primeiro passo para que possam ajudar os alunos efetivamente, sem torturá-los com exercícios mecânicos de ortografia cujos resultados são duvidosos. Não raro, professores desavisados, apelando para explicações psicológicas, vinculam esses "desvios" de ortografia à patologias de linguagem. Recentemente soube-se de uma professora que enviara um aluno para tratamento com fonoaudiólogo porque ele trocava na oralidade e, logicamente, na escrita o "l" pelo "r". Essa professora, certamente, está em numerosa companhia. Adotar uma concepção de língua como um complexo de variedades, ter claras as diferenças entre a oralidade e a escrita e compreender a inevitável alquimia, a inevitável mistura, que acontece entre elas no processo de alfabetização, são condições prévias para qualquer mudança de atitude e de prática.

Bibliografia

BAGNO, M. *A Língua de Eulália: novela sociolingüística* . São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

CALLOU, D & LEITE, Y. *Iniciação à fonética e a fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

CAMACHO, R. G. *A Variação lingüística.* In: Subsídios à Proposta de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus: Coletânea de Textos. São Paulo: SE/CENP, 1987.

COX, M.I.P. *A fala escrita de crianças em processo de alfabetização*. Boletim Fazendo uma nova escola. Cuiabá, ANO III, nº 4, 1994, p. 09-21.

_____. *Letras e coisas entre linhas*. Revista da Educação Pública. Cuiabá, ANO IV, nº 5, 1995, p. 331-351.

_____. *A grafia das vogais tônicas anteriores e posteriores não altas numa classe de alfabetização*. Polifonia. Cuiabá, ano III, nº 2, 1996, p. 61-83.

_____. *Tia, tem tracinho?* Revista Intercâmbio. São Paulo, vol VI, 1997, p. 167-188.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1990.

MANDRYK, D. & FARACO, C. A . *Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – 5ª a 8ª séries. MEC/SEF, 1997.

PRETI, D. *Sociolingüística : os níveis da fala*. São Paulo: Editora

Nacional, 1987.

SILVA, A . da. *Alfabetização e escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

[i] Este estudo apresenta resultados parciais do projeto "O idioma do alfabetizador na interação com aprendizes da escrita: um estudo etnográfico", financiado pela FAPEMAT.

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM TEXTOS DE CARTINHAS DE ALUNOS DAS SÉRIAS INICIAIS[i]

Jonê Carla Baião
(Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro
e da Universidade Castelo Branco)

"tia, eu estou escrevendo esta cartinha porque eu amo você do fundo do meu coração. Eu também queria dizer que você é como uma irmã minha. Mil beijocas."[ii]

1- Apresentação

Um dos fascínios da escrita é a possibilidade de exteriorizarmos e, por que não, perpetuarmos as nossas impressões sobre o mundo que nos cerca, em especial as pessoas.

A escrita de cartinhas (modo como as próprias crianças nomeiam carinhosamente este texto no contexto escolar) apresenta-se como uma produção de textos de uso prático e muito freqüente no cotidiano de todos nós; a criança, naturalmente, pela descoberta social desta prática, usa esta forma de interação com as pessoas à sua volta. Começa a "mandar recados", isto é, escreve, interage por escrito com diferentes interlocutores.

Esta escrita se expande e é anterior ao contexto escolar; no cotidiano da criança, há a cartinha para a mamãe, para o papai, os irmãos....e, na escola, continua a ser destinada à professora e aos colegas.

Procurei este universo da escrita que pode acontecer no ambiente escolar, mas que não se realiza como tarefa escolarizada e sim como prática social de escrita. A opção por trabalhar com textos de alunos das séries iniciais[iii], que ainda não apresentam os aspectos formais da escrita de modo convencional, mas que apresentam desde a sua gênese a escrita como linguagem, como tarefa de inter-ação, tem como finalidade destacar o processo de aquisição como fundamentalmente sendo um processo cognitivo e funcional e não mecânico, em que a descoberta das funções dos usos da escrita acontecem concomitantemente à descoberta da escrita.

Tomei como referência os trabalhos a respeito da psicogênese da língua escrita em Emília Ferreiro & Ana Teberosky(1985), que enfoca o processo da criança aprendendo a escrever, escrevendo. Com Ana L. Smolka(1991) e Gundlach (1982), busquei os aspectos

funcionais presentes desde a aquisição da escrita: a criança "rabiscando", testando, experimentando a escrita, usando-a para interagir.

Desse modo, estive entendendo que as crianças produziram textos, independentemente da extensão; pois como Koch & Travaglia (1992) entendo texto: "como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão."

A concepção de linguagem que norteou o trabalho foi a de linguagem como inter-ação, encontrada em Koch (1997) "pensar a linguagem como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos" .

Por esta perspectiva, precisei transitar por várias teorias que me auxiliassem a compreender a linguagem como interação e não como mera representação do pensamento. Tomei em Benveniste (1991) o ponto de partida com a teoria da intersubjetividade, a linguagem como interação entre um "eu" e um "tu". Ainda nesta perspectiva, busquei em Biber (1988) e Tannen (1985) as estratégias de envolvimento interpessoal como característica de textos localizados no continuum fala e escrita. E também a *Teoria dos Atos de Fala e da Argumentatividade* para analisar as intenções e as "negociações de sentidos" neste jogo de interação (Koch, 1996 e 1997b). Contei, ainda, com a contribuição de alguns conceitos de Goffman (1995) e da Sociolingüística Interacional para entender a "constituição das identidades" e as "representações de papéis" presentes no cenário social em que a linguagem está inserida. Esta análise reflete a interdisciplinaridade das questões de ordem discursiva.

2- A linguagem como inter-ação: *para quem*, *para que* e o *modo como* as crianças escrevem as cartinhas:

O trabalho pedagógico que enfatiza a preocupação com a *forma* do escrever resulta num esquecimento do aspecto interacional, que é central na produção de um texto. Para que um texto seja considerado enquanto tal, precisamos ter em mente "para quem" estamos dizendo isto ou aquilo, numa situação específica na interação. Todo discurso que produzimos, seja oral ou

escrito, tem uma função ou um propósito na situação comunicativa em que está inserido, ou seja, atende ao princípio de "para que" escrevemos. Quando estamos interagindo, estamos dizendo/escrevendo algo com um objetivo, direcionando o nosso interlocutor a este ou aquele raciocínio, estamos escolhendo um modo como escrevermos.

Atenta ao aspecto interacional da língua e no caso específico das cartas, da língua escrita, analisei estas três questões que movem o processo de escrita: o "para que", "para quem" e o "modo como" se escreve.

PARA QUE A CRIANÇA ESCREVE A CARTA:

> "as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, "ditadas" pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um interlocutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. Dado que a fala se realiza entre homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isto interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências" (Geraldi, 1991:27)

As cartinhas apresentavam "objetivos" bem demarcados, encontrei propósitos comunicativos em cada texto lido, sendo assim precisei classificar as cartas segundo critérios formais e funcionais que me ajudassem a melhor identificar a que propósito cada carta se destinava. Encontrei em Biber (1988) e Paredes Silva (1994) traços lingüísticos que puderam me ajudar a criar categorias de propósitos de escrita das cartas.

Paredes Silva (1994) classificou os seguintes propósitos na escrita de cartas pessoais: pedido, convite, agradecimento, desculpas, congratulações, conselho, envolvimento. A partir desta classificação busquei aplicá-las às cartas/bilhetes dos alunos. A grande maioria apresenta-se como cartas de envolvimento (cerca de 85% do total de cartas analisadas), apresentando os traços lingüísticos como: verbos sentimentos (gostar, adorar, amar, sentir...) verbo ser como principal, uso dos pronomes de 1ª e 2ª pessoa, vocativos.

Dentro da categoria de envolvimento/expressiva precisei criar três subcategorias: afetiva, avaliativa e desiderativa.

A categoria **afetiva** ressalta o aspecto pessoal, os verbos e qualificadores se restringem às características da pessoa da professora, como em: você é linda, é como uma mãe, irmã...Nesta

categoria geralmente os textos eram mais curtos, com mensagens diretas em relação ao afeto da professora. As únicas cartas que apresentaram uma extensão um pouco maior foram as destinadas às professoras de anos anteriores, onde a criança volta ao passado para elogiar a professora.

Na categoria **avaliativa,** estão as cartas que apresentam verbos relativos ao trabalho pedagógico da professora. Como exemplo, "você ensina bem, explica muito bem..."

A categoria **desiderativa** é marcada pelo uso de verbos exprimindo desejos: "querer" no imperfeito e "gostar" no futuro do pretérito. Tais como, "tia, eu queria estudar com você em todas as séries."

Em síntese, o propósito dessas três subcategorias é estreitar os laços com a professora.

As cartas restantes incluem-se nas categorias de propósito específico, como pedido, oferta, agradecimento, convite, promessa que se auto-definem.

Às vezes, a criança lança mão de indiretividade nesses propósitos específicos, .como exemplo temos duas cartas de uma mesma aluna (Vanessa) sobre a atitude da professora de trocar o seu nome.

Carta 1-"tia, eu tenho muito amor aqui dentro do meu coração. Nem que você vá lá no cartório e troque o meu nome para Suzana, mas se a senhora quiser pode me chamar de Suzana, ou então de Vanessa; seja como que você quiser, tanto faz. De sua aluna, Vanessa ou Suzana."(3ª série)

Carta 2 "tia, te amo muito, a senhora também deve gostar de mim, e não tem importância se você fica me chamando de Regina. Mais um beijo de aluna Vanessa ou Regina". (3ª série)

Na verdade, nesta carta temos um pedido indireto da aluna à professora para que não troque mais o seu nome, ainda que para isto a aluna use estratégias de polidez para proteger sua face num possível enfrentamento com a professora.

PARA QUEM A CRIANÇA ESCREVE A CARTA

> "Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, o que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por

> meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem "(Koch, 1996:21- grifos da autora.)

Neste contexto, as crianças escrevem à professora revelando as imagens sociais que têm construídas a respeito do papel do professor e do aluno. Elas preocupam-se em seu texto com a preservação destas imagens. Assim a criança diz, por exemplo, que "*você é tão boa, tão legal e tão amável, isso toda professora tem que ser com todos os alunos*".

A criança determina as atitudes desejáveis a respeito da professora.

As atitudes desejáveis/esperadas a respeito da professora mais freqüentes nas cartas foram: "dedicada; inteligente; responsável; rigorosa e explica bem" e quanto à relação professor -aluno e disciplina escolar, temos: "especial; gentil; meiga; doce; amável; calma; compreensiva; carinhosa; paciente" e a imagem que não se espera/deseja a respeito da professora: "nervosa; ruim; grita muito; briga".

Vi que a criança construiu imagens a respeito do papel do professor em estruturas basicamente predicativas, do tipo 'você é...' ou 'você não é...' Já as imagens que ela faz a respeito do papel do aluno pareceram-me menos diretas; a criança estará preocupada em construir uma auto-imagem a partir das expectativas que ela imagina serem as da professora a respeito do papel social do aluno. São imagens expressas através de promessas, como em "eu só vou conversar quando eu acabar de fazer o dever"/ "eu nunca vou falar palavrão"/ "eu gostaria de estudar direito com a senhora sem bagunça". Nesta associação da imagem do aluno ao aspecto da disciplina, os atos de promessa diretos ou indiretos mostram a criança ameaçada em sua face negativa, pois expõe-se ao comprometer-se em "não atrapalhar a ordem" (com palavrões, conversas, bagunça etc). Aqui ela transfere para si responsabilidades, invade o seu próprio terreno e limita a sua liberdade de ação. Propõe "pagar" este preço porque tem a expectativa de que deste modo a sua face positiva estará sendo preservada: em busca de apreciação e de aprovação, quer aproximar-se da professora com o comportamento de um "bom aluno".

Carta 3- "oi tia, sabia que eu gosto muito de você **mesmo Quando** me coloca de castigo porque você está certa." (3ª série)

Nesta carta , percebemos o cuidado da criança em “dar razão” à professora. A criança usa em alguns textos estratégias de polidez para preservar as faces sua e a da professora. A presença destas estratégias nestes textos nos mostra como polidez e envolvimento se correlacionam; Oliveira diz que para Lakoff (1973) “a polidez é menos importante em gêneros discursivos essencialmente informativos e mais importante nos interativos, isto é, aqueles preocupados com a relação interpessoal”(Oliveira, 1992: 15). Em nosso *corpus*, percebi que a finalidade da criança é estabelecer envolvimento com a professora e para isso lança mão também de diferentes mecanismos para alcançar o seu objetivo maior, que é elogiar a professora.

O MODO **COMO** A CRIANÇA ESCREVE:

Sempre me chamaram a atenção os elogios nas cartas dos alunos para professores e por isso buscava uma brecha onde pudesse encontrar ressalvas. Lia as cartas atenta ao cuidado da criança em não perder o tom elogiativo, mas percebia que algumas vezes a criança deixava escapar alguma razão que poderia prejudicar aquela harmonia na relação professor-aluno.

As pistas lingüísticas estavam no uso de determinados operadores argumentativos (Koch, 1997) que abriam um espaço de argumentação, de “negociação de sentido” estabelecido pelas imagens que a criança tem dos papéis sociais de professor e aluno. Ressalto que a concepção de argumentação que trabalhei foi num sentido mais amplo, e não de estruturas argumentativas com suas partes componentes.

O uso dos operadores para justificar, comparar, contrastar, restringir, enfim argumentar.

Carta 4- “tia, eu sei que eu falo muito, **mas** eu te amo do fundo do meu coração. A senhora pode ter todos os defeitos, **mas** eu te amo. Pela senhora, meu coração bate. Eu te amo do fundo do meu coração.” (2ª série)

O uso do operador “mas”, que é o operador por excelência segundo Ducrot (apud Koch, 1997: 35), pois “o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária a *não-R*”. No exemplo citado acima, a criança diz à professora indiretamente o que a sabedoria popular

preconiza a respeito dos “defeitos” que são próprios do ser humano, pois “não há perfeito sem defeito”, assim ela pede à professora que entenda o deslize do aluno em sala quando ele quebra a regra da boa disciplina escolar “falando muito em aula”, contra-argumentando a seu favor , diz que “eu te amo” , é como se dissesse que isto basta e suplanta o mal-feito.

3- conclusão

Para finalizar, ressalto que este estudo pode trazer algumas contribuições para o trabalho pedagógico de “produção textual”, especialmente nas séries iniciais.

Destaquei o processo de construção textual que busca a intenção, isto é, a finalidade do texto, à frente de aspectos formais; essas cartas destacam o uso social da escrita mesmo quando ainda não se sabe escrever convencionalmente, o que parece que fica relegado a segundo plano nas tarefas em sala de aula, onde os usos e as funções sociais da escrita não são trabalhados de forma integrada à aprendizagem da escrita. Aprende-se primeiro a escrita (a forma como se escreve) para depois aprender a linguagem escrita (para que/ para quem/ e o modo como se escreve).

As crianças no exercício da escrita mostram-se escritores proficientes a respeito de determinados princípios que regem a produção textual, sabem que o “para quem se escreve” definirá o “modo” como se escreverá e os propósitos a que se destina a escrita do texto.

A escolha de textos de cartas mostra que a pluralidade textual pode estar presente na escola não somente como uma experiência das crianças com a leitura de diferentes textos, como defendem as diferentes propostas curriculares de órgãos públicos, mas também como produtores de múltiplos tipos de textos que as variadas situações sociais exigem.

Negociando sentido, interagindo por escrito, a criança põe a linguagem em uso, não hesita em aprender a escrever escrevendo, porque sabe que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”[iv] . E nós, professores, vamos aprendendo a ler, a responder, a interagir com as cartas, bilhetes , poesias, narrativas, argumentos, enfim, vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos “deixá-la” emergir na escola, porque emerge na vida.

NOTAS:

I -Este trabalho é parte da minha dissertação de Mestrado, intitulada “uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou ‘tia, eu te amo do fundo do meu coração’”. – (vide referências bibliográficas)
II- Cartinha de um aluno da 1ª série.
III- As cartas que compuseram o *corpus* da dissertação foram escritas, nos primeiro e segundo bimestres de 1997, por alunos de 1ª a 4ª séries de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, situadas na zona oeste (subúrbios de classe média baixa).
IV- BENVENISTE , 1991- livro volume II, página 222.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAIÃO, Jonê Carla. *Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou ‘tia, eu te amo do fundo do meu coração’.”* Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Centro de Letras e Artes. Dissertação de Mestrado. Mimeo.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral*. Vols. : I e II. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

BIBER, Douglas. *Varition across speech and writting*. New York: Cambridge Univresity Press, 1988

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

_____ (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª ed. , São Paulo: Ed. Cascavel, ASSEOESTE, 1984.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 6ª ed. trad. Mª Célia S. Raposo, Petrópolis: Vozes, 1995

GUNDLACH, Robert A. *Childrens as Writers : the bennings of learning to write*. In: NYSTRAND, Martin. *What Writers Know*. New York: Academic Press, 1992.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem.* 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Linguagem e Argumentação*. São Paulo: ed. Cortez, 1996.

PAREDES, Vera Lúcia P. *Gêneros e tipos de textos: o caso da carta pessoal*. 1992.mimeo.

PEREIRA, Mª das Graças Dias. *Debate e réplica no discurso acadêmico escrito em lingüística: estratégias de proteção, de destruição e de recuperação da face*. In: PEREIRA, Mª Teresa G. (org.) *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1997.

SEARLE, John R. *Actos de Fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SMOLKA, Ana L. Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, São Paulo: ed. Cortez & UNICAMP, 1989.

TANNEN, Deborah. *Relative focus involvement in oral and written discourse*. In: OLSON, R; TORRANCE, N & HILDWARD, A. (eds.) . *Literacy, language and learning the nature and consequence of reading and writing*. Cambridge, United Press, 1995.

OLIVEIRA, Mª do carmo Leite. *Polidez: uma estratégia de dissimulação. Análise de cartas de Pedido em empresas brasileiras*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC, 1992. Tese de doutorado. Mimeo.

[i] Este trabalho é parte da dissertação de Mestrado, intitulada “uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou ‘tia, eu te amo do fundo do meu coração’”. – (vide referências bibliográficas)

[ii] cartinha escrita por uma aluna de 2ª série do ensino fundamental .

[iii] As cartas que compuseram o *corpus* da dissertação foram escritas nos primeiros e segundos bimestre de 1997, por alunos de 1ª a 4ª séries de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, situadas na zona oeste (subúrbios de classe média baixa).

[iv] Benveniste, ...

MUDANÇA DE PARADIGMAS:
CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Marcos Gustavo Richter
(Universidade Federal de Santa Maria/ Rio Grande do Sul)
Leisa Maria Sangoi da Silva
(Universidade Federal de Santa Maria/ Rio Grande do Sul)

A invenção da escrita é resultado de um prolongado processo de evolução pelo qual passou a humanidade, uma extensa caminhada em procura de uma vida melhor e mais desembaraçosa. Como nos esclarece CHERRY (1968, p. 25):

> O desenvolvimento da linguagem humana constituiu um enorme avanço evolutivo; seu poder de organizar os pensamentos, e a resultante proliferação de organizações de toda espécie, deu ao homem, com ou sem guerras, com ou sem acidentes de rua, um potencial de sobrevivência grandemente aumentado.

Nessa busca o processo de comunicação entre as pessoas assumiu um papel muito importante. A escrita não apareceu de repente, como um conjunto de sinais prontos e acabados. Ela foi construída pouco a pouco. Os homens pré-históricos na sua evolução de grunhidos e mímicas passaram a algumas palavras com significados para seus grupos, depois começavam a arquitetar caçadas, a compreender o processo de fazer o fogo sem depender da natureza, assim como a usar roupas de peles para protegerem-se do frio.

Nesse processo de evolução, os homens também começaram a desenhar em cavernas para comunicarem-se, para registrarem sua história, como forma de registrar o que possuíam, trocavam ou guardavam. Então inventaram um sistema de anotações. No início faziam desenhos, depois substituíram esses desenhos por formas mais simplificadas que facilitavam a anotação: "faziam-se representações picturais simples de objetos e também, por associação, de nomes, ações e idéias de todas as espécies" (CHERRY, 1968, p. 65). Os pictogramas representavam seres e objetos, que hoje chamamos de desenhos simplificados. A combinação de vários desenhos expressava uma idéia.

Com o passar do tempo e com a evolução do homem, os mesopotâmicos conseguiram utilizar cerca de 1500 pictogramas. Passados mais 1000 anos os pictogramas primitivos começaram a ser substituídos por sinais em forma de cunha, dando origem ao que hoje conhecemos como a escrita cuneiforme.

A escrita Egípcia é quase tão antiga quanto a da Mesopotâmia, chamada de hieroglífica. Sua função era atender às necessidades da vida prática, como: registrar conselhos para a agricultura, medicina, educação e comércio e também para fins religiosos, com uma necessidade de transcrever os acontecimentos, acredita HAVELOCK (1996, p57) que:

> O uso posterior da escrita em escala sistemática parece ter-se originado nos sítios em que a sociedade primeiro se tornou urbana, criando situação categorizável como de molde a exigir métodos mais sofisticados de registros de informação que os disponíveis no discurso oral.

Chamamos a atenção para o fato de que a escrita sempre esteve ligada a atividades práticas dos homens, melhor dizendo, ela nasce dessa necessidade prática. Mas parece que a escola esquece isso e transforma a escrita numa habilidade inicial descontextualizada e artificial.

Para chegar ao que hoje chamamos " conjunto de letras ", que é o alfabeto, a humanidade necessitou de muitos e muitos séculos para substituir os pictogramas e os hieróglifos por letras.

Também essa invenção surgiu das necessidades funcionais de trocas, vendas e de alívio da memória, porque com a possibilidade de escrever as idéias, contos ou histórias, os homens puderam pensar em outras coisas. Sobre o assunto, HAVELOCK (1996, p. 58) diz:

> A enunciação oral e a palavra são ambos atos, ou representam atos, que visam comunicar. Mas o ato essencial da comunicação não tem lugar antes que a fala seja ouvida e o escrito seja lido. A operação só se completa ao compartilhar-se entre duas ou mais pessoas, quando uma delas produz oralmente em enunciado verbal ou escreve, e outra recebe e reconhece o efeito assim produzido.

Com a criação do alfabeto houve uma grande mudança na escrita, porque, com menos de trinta sinais simples, que representam os sons, tornou-se possível escrever e ler qualquer tipo de idéia, em diferentes línguas: "a memória do homem agora superada, passou às prateleiras das bibliotecas. E com a fixação da cultura possibilitou-se o progresso cujo modelo estrutural foi a linearidade da escrita" (PERUZZOLO, 1972, p.62).

A escrita nasce como uma atividade dotada de propósito, de finalidade, com fins direcionados para a vida do dia-a-dia. Pela sua natureza, permite-nos questionar sobre o valor que hoje damos à escrita e, prioritariamente, à escola que tem relegado a escrita a um ato mecânico, destituído do real, do significado daqueles que estão na escola, muitos pela primeira vez para ler e escrever. A escola trata a escrita como um aprendizado de códigos lingüísticos e nessa intenção procura estar sempre com a "última novidade". Querendo "adaptar" os métodos ao seu contexto, esquece que a escrita, antes de mais nada, surge de uma necessidade de representação para o homem e não como um código para ser copiado, decorado, memorizado, sem propósitos sociais e desvinculados de funções ou seja, como uma coisa morta, acabada em si mesmo.

Considerar esses aspectos de aquisição da linguagem escrita como representação e como significado permite-nos propor a verificação dos métodos usados nesse processo de compreensão da escrita, os quais são ainda usados na escola para trabalhar com a língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental.

A prática do ensino da língua materna demonstra, com certeza, a concepção de sociedade, relações sociais, econômicas, políticas e valorativas de uma época. Hoje temos demonstrado um pouco mais dessa prática voltada a uma concepção muito mais crítica do que "ingênua", porém, acreditamos que esse trabalho de alfabetização voltado para a visão de língua materna como objeto de conhecimento seja devidamente reconhecido. Deixamos claro que muito se tem falado a respeito do assunto, mas pouco, muito pouco, se tem feito.

Para a descrição sobre os métodos usados e sobre a nova concepção da natureza da aquisição da escrita, vamos trilhar um caminho que vai das concepções ingênuas sobre o processo da alfabetização a concepções centradas no sujeito social, procurando mostrar as contribuições da lingüística e da psicologia para sua compreensão e para um redimensionamento da prática pedagógica.

Temos a história do behaviorismo para nos mostrar sua marca e que ainda, em nossos dias, é largamente aceita. BRAGGIO (1992, p. 9) aponta, nessa direção, quando salienta:

> Do ponto de vista bloomfieldiano, a aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente. Isto resultaria num hábito que permite à criança repetir os sons que ela ouve cada vez que é estimulada a fazê-lo, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo.

A partir da citação, pode-se interpretar que as crianças são vistas como *tabula rasas* e dependem do estímulo que recebem na sala de aula, recinto exclusivo, de acordo com a escolarização padrão, das "verdadeiras" oportunidades de aprender, e onde " a leitura e escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em sim mesma" (BRAGGIO, 1992, p.11).

Em meados de 1950, surge uma manifestação de controvérsias e rejeições ao até então método comportamentalista ou behaviorista.

Nasce daí a teoria gerativo-transformacional que "adota uma concepção racionalista para explicar os dados lingüísticos e, conseqüentemente, uma visão inatista sobre a aquisição da linguagem" (BRAGGIO, 1992, p. 16). Um de seus principais proponentes é CHOMSKY, que se empenha em ver o que as línguas têm em comum. Para CHOMSKY, todas as línguas apresentariam propriedades formais complexas, ou seja, existiriam universais lingüísticos. Visão

contrária a essa é proposta por BLOOMFIELD, que acredita na diversidade estrutural das línguas. Essa modificação de ênfase se deve, principalmente segundo LYONS (Apud BRAGGIO, 1992, p.17) ao fato de que " Chomsky procura dados que sustentem a sua opinião segundo a qual a faculdade humana da linguagem é inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e peculiar à espécie."

Para as concepções da sociolingüística, a preocupação se centra com "quem fala", e em que variedade sociais a linguagem se constrói. O precursor desse modelo teórico-metodológico é o americano WILLIAM LABOV. Para esse novo modelo propõe uma concepção em que o modelo de análise deve ser apresentado como:

> Uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto William Labov quem, mais veementemente, voltou-se a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. (TARALLO, 1997, 5. ed., p.7)

De acordo com a percepção de LABOV, o processo de alfabetização está estreitamente relacionado ao uso social da língua. Nessa perspectiva a sociolingüística vai orientar a Pedagogia a lidar com os diferentes dialetos. Não se trata da eleição de um padrão lingüístico considerado correto em relação às outras variantes consideradas erradas: todas são legítimas.

Revisitando a história da escrita através da lingüística, nos questionamos: por que, com todos esses estudos, continuamos a reproduzir o padrão behaviorista, o padrão do estímulo e resposta, apresentado pelas cartilhas que continuam a ser usadas e pesquisadas "ocultamente" pelas professoras? Por que continuamos a resistir às mudanças, ao novo, mantendo como padrão a mecânica, a repetição e o estigma do erro?

E ao atuarmos colaborativamente em uma escola municipal de Santa Maria/RS vivenciamos o que poderíamos chamar de "mudança de paradigmas". A saber, uma professora, fazendo parte de um grupo emergente de investigadoras-ativas-críticas, começou a mudar suas aulas radicalmente. Essa professora é uma alfabetizadora que atuava na rede pública e trabalhava com a aquisição da linguagem escrita numa perspectiva behaviorista. Exemplo dessa prática eram as famílias silábicas trabalhadas pela professora. Cada semana era apresentada uma nova letra, e marcada pela repetição e memorização dos sons e grafias. Essa professora num relato diz:

> *Eu queria mudar, mas não sabia como. Eu ficava inconformada comigo mesma em ter que repetir sempre a mesma coisa para as crianças e elas se tornavam cada vez mais dependentes de mim. Só acreditavam no que eu dizia e o que os outros coleguinhas falavam não era levado em consideração. Sempre me incomodou essa relação autoritária. Mas eu não sabia como fazer diferente.*

Vemos nesse depoimento uma preocupação da professora em querer fazer diferente, mas sem respaldo pedagógico para isso. Quantas professoras como essa não existem por aí, querendo fazer diferente mas sem saber como agir?

A escola e seus professores muitas vezes não estão preparados para a mudança porque falta conhecimento em nível teórico. Ao nosso ver seria a vez da escola proporcionar a criação de grupos de investigação a fim de que os sujeitos nela inseridos consigam re-significar a aquisição da linguagem escrita numa perspectiva construtivista levando em consideração tanto o sujeito do professor, como um sujeito cognoscente à procura de respaldo teórico, quanto o sujeito do aluno, com sua riqueza de vivência de mundo e procurando aproximar o que conhece do que pode conhecer . O professor nesse caso seria o mediador da aprendizagem, como nos coloca VYGOTSKY (Apud Oliveira, p.26-27)

> Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.(...) Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.

A partir dessa visão podemos alegar que o conhecimento é construído entre o sujeito e a realidade, e mais, que ele é mediado pelas relações sociais desses sujeitos inseridos em determinadas realidades. Acreditamos que a escrita é um objeto de conhecimento e o sujeito em contato com ela interage com a mesma, internaliza esse saber e tem condições de construir seu conhecimento a respeito da alfabetização. Esse ponto é lembrado por FERREIRO quando acentua:

> A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretando não é assim. No caso dos sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes as da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esse sistema. (1991, 17. ed. p.13)

Ao considerarmos a escrita um sistema de representação, sua aprendizagem converte-se na aquisição de um novo objeto de conhecimento, por isso desconsideramos toda e qualquer tentativa de pensar a escrita como codificação. Consideramos a alfabetização com perspectiva construtivista, já que consideramos o sujeito intelectualmente ativo, mas não esgotamos nossa perspectiva nessa ótica. Não temos dúvidas sobre as contribuições da psicolingüística, que vê no sujeito a ligação entre pensamento e linguagem; da sociolingüística, que relaciona a alfabetização

com os usos sociais da língua; ou do sujeito epistêmico do construtivismo piagetiano, contribuições em que encontramos toda base do conhecimento sobre alfabetização, um processo dinâmico, vivo, no qual a ação do sujeito que aprende é insubstituível e indispensável.

Defendemos essas contribuições com relação ao conhecimento sobre alfabetização, mas destacamos, ainda, que esse sujeito intelectualmente ativo é considerado por nós enquanto ser social, cultural e que tem no outro a mediação das aprendizagens.

Portanto, uma alfabetização que prime pelo sujeito cognoscente, culturalmente contextualizado, que tenha na interação com o grupo e o outro seu encontro de aprendizagens, é uma alfabetização transformadora, capaz de criar ambientes de verdadeiro desenvolvimento. Como vemos no relato da professora que ousou mudar:

> *Acredito que muita coisa mudou na cabecinha de meus alunos. Eles se sentem agora mais confiantes, seguros e até "autoritários" em certos pontos. A mudança os ajudou bastante. Antes eles eram dependentes de mim e só faziam com minha autorização ou ajuda, agora as coisas já evoluíram um pouco. Eles são mais carinhosos, procuram ajudar os coleguinhas e tem mais liberdade para agir, pensar, escrever e ler.*

Esse é o mundo da alfabetização enquanto representação de significados, um mundo em que educadores e educandos alimentem o verdadeiro sentido da relação dialógica, buscando no respeito e na solidariedade ferramentas para um mundo mais humanitário. Um mundo em que aprender a ler e escrever sejam momentos prazerosos, não só pelo prazer em si, mas pela possibilidade de recriarem o mundo; em que o ato de ler redimensione o sujeito para o conhecimento desse mundo e para sua transformação. O ato de escrever deve possibilitar, acima de tudo, o registro de vivências de sujeitos enquanto construtores de sua história, carregada de emoções, contradições, eventos significativos e conhecimentos que lhes dêem condições para crescerem enquanto seres humanos inconclusos.

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação Reflexiva de Professores, estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora Ltda. 1996

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetizaçào da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

CHERRY, Colin. **A Comunicação Humana.** 2 ed. São Paulo: Cultrix. 1968.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 17 ed. São Paulo: Cortez.1990.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.1990.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais.** São Paulo: UNESP. 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 2 ed., São Paulo: Scipione. 1995.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** In Piaget. São Paulo: Abril Cultural (Coleção "Os Pensadores"). 1993.

TARALLO, F. **A Pesquisa Socio-Lingüística.** 5 ed. São Paulo. Ática. 1997.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 3 ed. São Paulo: Trajetória Cultural. 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

NEM HÁBITO, NEM GOSTO, NEM PRAZER

Dagoberto Buim Arena
Departamento de Didática
UNESP, campus de Marília

O editorial do *Em Dia: leitura e crítica – Boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil* de novembro 199 apresentava e comentava a temática do 12° Congresso de Leitura do Brasil. As indagações sobre os objetos de leitura do leitor brasileiro, sobre a transitividade do ler e do aprender a ler e os valores da leitura encontraram-se com as minhas próprias indagações. Vinha, já há algum tempo, sendo mordido pela ausência de discussão sobre a intransitividade do escrever e do ler. Saber escrever ou saber eram, para mim, expressões incompletas, porque, acreditava, faltavam os complementos: saber escrever o quê e saber ler o quê. Decidi, a partir das provocações, realizar um ensaio teórico, tendo como referência os editoriais dos boletins, as leituras já realizadas de Frank Smith, de Jean Foucambert, e de Edouard Claparède, entre outros. Tinha, também, a preocupação de rediscutir algumas expressões que ganharam prestígio nos últimos vinte anos, umas tentando se opor a outras, mas todas acabando por se tornar consensuais, porque caíram na boca do povo e nos textos disseminados por campanhas e pesquisas educacionais. Refiro-me às expressões *hábito, gosto e prazer de ler*.

Meu intuito com este trabalho apresentado no Congresso de Leitura do Brasil é o de provocar a discussão sobre essas expressões utilizadas. As ações que objetivam alavancar a leitura entre os escolares são, algumas vezes, desencadeadas por setores do governo que procuram, com livros e por campanhas publicitárias, estimular a leitura. Projetos de bibliotecários escolares ou de pesquisadores vinculados à área da literatura infanto-juvenil também anunciam com vigor e esperança, estratégias já conhecidas ou outras nunca executadas que poderiam, se bem aplicadas, criar ora o hábito, ora o gosto, ora o prazer de ler, dependendo da opção do profissional. É preciso, todavia, discutir outros aspectos que não os ligados à leitura como objeto idealizado, delimitado, padronizado, fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura. Minha preocupação encaminhava-se

para a discussão da formação do leitor transitivo que levaria, desse modo, à leitura transitiva. Assim, a discussão deslocaria a preocupação dos agentes não mais para a leitura, mas para o que poderia ler o leitor e quais os comportamentos que deveria exercitar para se tornar melhor leitor do material que as suas relações, com o mundo social, colocaram diante de seus olhos.

A leitura compreendida como ação sem objetos, ou implicitamente, com apenas um objeto – o livro de literatura – poderia dar guarida a ações que teriam como objetivos estimulá-la porque estaria, nessa perspectiva, em estado latente, fora do leitor, pronta para ser estimulada. Se estivesse, sob um outro olhar, latente no próprio leitor, seria possível acreditar na existência prévia da leitura e do leitor, juntos no próprio leitor, mas distanciados entre si pela ausência do hábito, do gosto ou da descoberta do prazer. Mas, compreendida não mais como uma dama solitária, sem acompanhantes, mas como uma fértil companheira de múltiplos objetos, a leitura poderia passar a ser referenciada como *a leitura de* e não simplesmente a *leitura.*

Deste modo, os que ainda querem criar o seu hábito, deveriam preocupar-se em criar em certo leitor o hábito de ler, por exemplo, livros policiais, livros de auto-ajuda, livros de Saramago, livros espíritas, ou outro qualquer. Os que gostariam de desenvolver o gosto ou o prazer teriam, assim, claramente definidos os objetos de sua ação isto é, a relação estreita e direta entre um leitor definido e o objeto definido de sua leitura. São, contudo, ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações, quando se pensa em gosto e prazer. A leitura de um objeto definido estaria, creio, distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra, a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontra ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações. A respeito da necessidade, encontrei em artigo de Claparède (1873-1940), de 1923 , a afirmação de que os princípios básicos do que ele entendia como escola ativa seriam o despertar da necessidade, o gerar uma reação própria para satisfazer essa necessidade e adquirir conhecimentos que pudessem dirigir a ação para

a sua finalidade. Claparède insiste na defesa da lei da necessidade e da sua satisfação como base da aprendizagem. (ARENA, 1996)

Pensar em ler por necessidade significa, quero crer, estabelecer uma ligação estreita e segura entre o leitor e o objeto de sua ação de ler. Os múltiplos aspectos que envolvem essa relação, passo a apontar nesta reflexão ainda pouco definida. Defendo, neste texto, a tese de que, ao lidar com as sensações que o leitor pode experimentar, as campanhas a ele dirigidas têm como referência alguns equívocos a respeito dos comportamentos e conhecimentos de quem lê algum escrito.

O primeiro equívoco situa-se no nascimento do leitor. A escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante dos olhos deveria acontecer não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização dos sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas. Este primeiro equívoco envolveria outros a ele relacionados – a intransitividade do ler e a padronização dos comportamentos do aprendiz. O leitor iniciante teria sua atenção centrada na vocalização e seria, assim, considerado um leitor que lê, isto é, que pronunciaria qualquer escrito que estivesse diante de seus olhos. Deste modo, leria porque pronunciaria, independentemente de necessidade ou não. Os comportamentos seriam padronizados porque ler seria, de acordo com esse entendimento, um ato intransitivo, isto é, poderia ser feito da mesma maneira nos relacionamentos do leitor com qualquer objeto, porque ler seria uma atitude única, sobre a qual a escola deveria, primeiramente, ensinar, para, posteriormente, estimular, criar o hábito, desenvolver o gosto e promover o prazer.

Este primeiro equívoco desconsidera comportamentos básicos que podem ser construídos pelo aprendiz ao respeitar a natureza específica do escrito, considerado como tecnologia grafo-semântica, cuja existência real poderá acontecer com a intervenção do leitor que utilizar-se-á dos olhos, como órgãos do sentido auxiliares, e do cérebro, como órgão nuclear, na relação entre o leitor e o escrito, na relação grafo-semântica, como afirma Jean Foucambert, que se estabelece entre o que está diante dos olhos com o que está atrás dos

olhos, como entende Frank Smith. Foucambert defende a tese de que aprender a ler é fazer funcionar a interação específica entre elementos gráficos e elementos semânticos (ARENA, 1996). Assim, antes de cuidar de estimular a leitura ou de desenvolver possíveis sensações que ela poderia trazer, seria necessário investigar e ensinar o aprendiz a intercambiar informações grafo-semânticas tendo como referência um objeto específico para satisfazer uma necessidade, uma intenção, uma finalidade.

A padronização dos comportamentos, independentemente da natureza do objeto ou da finalidade da ação praticada, constrói obstáculos para o aprendiz, porque ele é levado a enfrentar todos os objetos e todas as finalidades com as mesmas ferramentas. Ao usar ferramentas inadequadas e colocar em ação comportamentos inadequados em sua relação com o objeto, o aprendiz – independentemente de sua idade e escolaridade – será sempre considerado como quem não sabe ler este ou aquele objeto, mas pode ser considerado como leitor se utilizar adequadamente as ferramentas necessárias para ler um material específico. Relativiza-se, deste modo, o conceito de leitor, porque passa a não ter existência única e isolada, mas vincula-se ao objeto de sua ação.

Há, contudo, na raiz dos comportamentos necessários, o saber operar com os olhos, o saber operar com as redes neurais e o saber estabelecer operações grafo-semânticas com o objeto. É preciso, antes de qualquer outra coisa, saber operar com a especificidade do escrito em vínculo estreito com a necessidade. São a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores, no aprendiz, das decisões sobre que comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito. O cérebro organiza, com base na necessidade e na finalidade, as operações grafo-semânticas necessárias para satisfazer essa necessidade e atingir sua finalidade.

A criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações externas ao aprendiz, desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular, como se, internamente, todas as operações fossem dominadas pelo aprendiz, como se todas as ferramentas estivessem disponibilizadas e como se as necessidades pudessem ser desconsideradas. Diferentemente de tudo isso, é possível

entender que as necessidades não são criadas pelas ações pontuais de agentes externos, mas na relação que o aprendiz mantém com os outros, todos constituintes do tecido social, constituintes e constituídos da e pela rede múltipla do mundo escrito em que se enredam.

Os promotores da leitura partem, deste modo, de alguns princípios, possivelmente equivocados, alguns dos quais aqui apontados, que, no entanto, julgo necessário, neste momento do ensaio, reordenar. Os que procuram criar o hábito, desenvolver o gosto e promover o prazer partem do princípio de que todos os que passaram ou passam pela escola abandonaram já o comportamento que privilegia a vocalização; de que os leitores sabem operar com todas as ferramentas necessárias para atribuição de sentido ao escrito; de que o leitor é, sobretudo, o que lê literatura; de que o leitor que não lê, pelo menos, os escritos considerados nobres não pode ser considerado leitor. Assim, os que não lêem jornais de circulação nacional, revistas semanais de prestígio nacional, romances e outros livros referendados pela crítica, podem ser considerados não-leitores, porque não se qualificariam com o padrão de leitor. Analogamente, poder-se-ia dizer que os ouvintes que não ouvissem música erudita, *jazz* ou a música popular brasileira referendada pela crítica especializada, seriam considerados não-ouvintes. Se podem ser considerados ouvintes de música os que ouvem o gênero sertanejo-brega e dele gostam, e com ele sentem prazer, e dele necessidade tem de ouvir, há de se entender também que o leitor dos jornais interioranos, o leitor de *Tiazinha* na *Playboy*, o leitor de folhetos distribuídos em faróis, o leitor de classificados em busca de emprego, o leitor dos livros de auto-ajuda, o leitor dos painéis luminosos que orientam o consumidor, esses leitores todos podem ser considerados leitores. O problema de ser ou não leitor não deverá vincular-se, quero crer, ao leitor consumidor, isto é, àquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país, mas àquele que lê porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige.

Gosto e prazer não são ações nem comportamentos de leitor. As campanhas e os projetos de pesquisadores, bibliotecários, e de órgãos governamentais e não-governamentais preocupam-se com as sensações que a leitura pode provocar. Se existe uma preocupação

com o gosto e com o prazer é de se entender que somente será leitura se houver prazer e somente será bom o leitor aquele que sentir prazer ao ler um escrito qualquer. O leitor do gibi do Pato Donald poderá sentir prazer ao ler alguma ou algumas de suas historietas, mas não todas. Antes de iniciar a leitura, as suas experiências sociais e históricas já criaram a necessidade de ler, necessidade que será satisfeita com a leitura. A satisfação dessa necessidade poderá trazer ou não trazer prazer, o que implica entender que prazer é uma sensação produzida pelo leitor, mas que não é conseqüência necessariamente da leitura. A criança que diariamente passa os olhos pelo jornal não desenvolveu nenhum hábito, mas criou necessidades na relação que mantém com o mundo e no qual o jornal adquiriu papel relevante. Neste caso, a leitura de alguns assuntos, de algumas notícias ou de algumas informações veiculados pelos jornais passa a ser uma necessidade, e sua satisfação uma fonte de prazer. Mas esta sensação de prazer pode não ocorrer quando a informação e a notícia não satisfizerem a necessidade criada. A procura de um anúncio de oferta de emprego pode fazer parte de uma necessidade que se revela frustrante e desapontadora se o leitor desempregado não tiver as qualificações exigidas. O leitor de uma notícia policial, ou de um informe sobre o aumento da alíquota da previdência, poderá experimentar sensações de desprazer. O prazer ou desprazer são, portanto, sensações provocadas por múltiplos agentes, entre eles a leitura de escritos de natureza diversa, até mesmo a de literatura. Se as sensações se confundem não podem se constituir como pontos de partida nem como pontos de chegada para os leitores aprendizes.

A capacidade de operar as relações grafo-semânticas e a busca da satisfação de suas necessidades auxiliarão o leitor nas escolhas do material a ser lido. Por outro lado, a padronização pode encaminhar a discussão para a fusão entre o leitor e o consumidor. Fundidos em uma só entidade, o cidadão considerado leitor seria o consumidor da produção do parque editorial nacional. O leitor que não consome, que não adquire o escrito, perderia, deste modo, o seu estatuto, não pelo leitor de materiais escritos que continua a ser, mas por ser não-leitor de materiais nobres que deveria ser.

Não há, quero crer, nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nos estudos e nas práticas das leituras. Há necessidades

provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito.

Deste modo, leitor poderá ser entendido como quem sabe operar essas relações para satisfazer necessidades que ele próprio criou na interação com o outro, sejam nobres os materiais ou não, sejam escritos comercialmente consumidos ou não. Arrisco-me a parodiar o canadense McLuhan (1911-1980): se o meio é a mensagem, independente do que veicula, o escrito poderia ser a própria mensagem, independente do que veicula. Será um meio se o leitor souber operá-lo.

Referências bibliográficas

ARENA, D.B. *A leitura no início da escolaridade:* ouvir ou ver. Tese de Doutorado. Marília : UNESP, 1996.

Em dia: Leitura & Crítica: boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, novembro de 1998, n.4.

LETRAMENTO OU LEITURIZAÇÃO?
O SÓCIO-INTERACIONISMO NA LINGÜÍSTICA E NA PSICOPEDAGOGIA

Luiz Antonio Gomes Senna*
Faculdade de Educação / UERJ

Este comunicado tem por finalidade fazer um convite à reflexão sobre o conceito de leitura a ser privilegiado por aqueles que trabalham ou têm interesse no ensino básico, com ênfase nas séries iniciais do curso fundamental. A questão que se coloca aqui vem ao encontro da necessidade de se criarem ferramentas para o trabalho com a leitura sob um ponto de vista construtivista (também denominado desenvolvimentista), capaz de assegurar-lhe um espaço coerente entre as experiências curriculares arroladas na esfera dos modelos curriculares que privilegiam a interdisciplinariedade e a formação do sujeito para a cidadania e a autonomia. Mais do que uma mera questão de nomenclatura, a substituição do termo "letramento" por "leiturização" significa uma tomada de posição quanto à origem e aos processos específicos de construção da leitura, levando-nos a uma nova significação do papel do professor junto ao aluno, especialmente o aluno dos sistemas públicos de ensino em países com fortes marcas de interculturalidade, tal como o Brasil.

O termo "leitura", a despeito de seu emprego indistinto por professores e alunos, evoca diversas interpretações, ainda que a mais geral seja aquela que o define como "ato de ler textos escritos". De fato, alunos e seus professores perseguem durante toda a escolarização o desenvolvimento da habilidade de ler textos escritos (na perspectiva do que entendemos por letramento), mas, hoje, a diversidade de imaginários coletivos legitimados e agregados na escola demanda que se compreenda o fenômeno "leitura" com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor.

Leitura, linguagem e cognição

O que se entende por cognição de base inato-interacionista e por linguagem e leitura como fenômenos cognitivos

Primeiramente, é preciso que se esclareça aqui o que se passou a entender por "cognição" após a revolução resultante da conjunção do proposto por Piaget e Vygotsky. O imaginário entorno da escola consagrou a cognição como um domínio estritamente relacionado às operações e conceitos lógicos, como por exemplo, as operações de "categorização", "ordenação", "atribuição de valor" etc., ou conceitos como "preservação", "espaço", "tempo" etc. Em sua maioria, os agentes de Educação ainda estão acostumados a conceber a cognição como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-cartesiano, próprio, portanto, das ciências exatas, sob a tradição racionalista do ensino formal em nosso século. Sem dúvida, o termo "operações lógico-matemáticas" bem qualifica a situação geral da cognição nos meios educacionais, não obstante ter sido esta concepção, senão contestada, não ratificada no âmbito da epistemologia genética de Jean Piaget.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das capacidades geradoras do pensamento, Jean Piaget transpôs os limites da lógica cartesiana e, desprezando a tendência geral, agrega a suas investigações fatores sócio-afetivos que lhe permitiram compreender, não apenas o sistema de funcionamento da inteligência humana, como também as condições e conseqüências de seu desenvolvimento neurológico, de caráter biológico universal. Uma das contribuições mais expressivas de Piaget para a Educação consiste certamente na definição de uma relação intrínseca e necessária entre o desenvolvimento das operações lógico-cartesianas, o desenvolvimento biológico e o sócio-afetivo, de modo que não se pode compreender o funcionamento de um destes aspectos sem os demais[1].

Indiscutivelmente, a partir de Piaget se consagrou a idéia de que o desenvolvimento cognitivo não se basta nas operações lógico-formais, mas integra todo o esforço do indivíduo para construir sua identidade, seja pessoal ou social. A compreensão acerca do desenvolvimento das capacidades lógico-formais depende necessariamente de uma idêntica compreensão acerca dos processos de

desenvolvimento sócio-afetivo, uma vez que a interação do indivíduo com a experiência sofre direta interferência de ambos os estados, seja lógico-formal, ou sócio-afetivo. Portanto, para que se compreenda como se realiza a construção de conhecimentos em uma criança de 6-8 anos, devemos compreender tanto o sentido das operações concretas, como a forma de interação deste como os objetos à sua volta. Isto significa que uma criança de oito anos de idade pode ser capaz de compreender o conceito de conservação extraído de uma experiência concreta de vida; contudo, o constructo mental derivado por ele será sempre condicionado a: (i) as limitações neurológicas que determinam como este se capacita a utilizar as operações lógico-formais a cada estado de desenvolvimento cognitivo e (ii) as representações lúdicas que este necessita construir para conviver com a experiência de mundo à sua volta[2].

Os processos específicos de construção do conhecimento através do processo de desenvolvimento cognitivo (já adotando, a partir daqui, sua definição como o somatório dos processos lógico-formais e sócio-afetivos) podem ser melhor esclarecidos através de certas contribuições de Lev Vygotsky, entre as quais a noção de "zona de desenvolvimento proximal"[3].

Segundo Vygotsky, o conhecimento se produz a partir da necessidade de interação (em uma acepção genérica), de modo que os indivíduos buscam sistematicamente compreender não somente o mundo em seu entorno, mas, sobretudo, identificar a compreensão de mundo que seus pares na sociedade têm[4]. O conhecimento é abordado por Vygotsky sob uma perspectiva proeminentemente social, não significando contudo que este refute outras perspectivas.

A "zona de desenvolvimento proximal" consiste exatamente em um conceito que esclarece como as diferentes formas de compreensão da experiência de mundo interferem na relação entre duas ou mais pessoas. Dois adultos, por exemplo, caem em zona de desenvolvimento proximal quando se percebem incapazes de reconhecer os sentidos que cada um atribui a um objeto qualquer, seja uma palavra, seja um objeto da realidade concreta. O sentido social da teoria de Vygotsky acerca da construção do conhecimento se fundamenta, não através de algum tipo de imposição de segmentos da sociedade sobre outros, mas sim, através da forma como cada qual representa para si mesmo a realidade à sua volta. Por tanto, sob esta concepção, cada ato de interação

entre duas pessoas necessariamente produz uma situação de desenvolvimento proximal, através da qual os interlocutores se esforçam para se compreenderem mutuamente.

Considerando, agora, a situação entre um adulto e uma criança de oito anos, se verifica um problema maior, pois o esforço de compreensão entre ambos não se tornará resolvido até que a criança possa, ela própria, compreender os sentidos da experiência à sua volta. Todos os conceitos construídos ou empregados por crianças de oito anos serão distintos dos conceitos construídos ou empregados por adultos cognitivamente já formados, do que se pode concluir que todas as experiências de mundo vividas por crianças de oito anos com a intervenção de adultos[5] derivarão zonas de desenvolvimento proximal.

Uma vez que a forma mais evidente de relação entre duas pessoas se faz através da fala, muitos compreenderam os estudos de Vygotsky como diretamente relacionados a alguma imediata relação entre a cognição e a língua. Isto, contudo, não procede de fato. Mesmo em contextos não intermediados pela língua, podem-se observar situações de desenvolvimento proximal, como, por exemplo, quando se adentra uma casa pela primeira vez e se torna necessário conhecê-la durante alguns dias até que se possa compreender como está organizada, onde se encontram as coisas etc. A habitação, *per si*, tem uma linguagem própria, que emana das representações daqueles que a habitam. A linguagem é um dos conceitos centrais na teoria da Vygotsky, não enquanto língua simplesmente, mas como produto da representação humana. Se a língua desencadeia situações de desenvolvimento proximal, é porque esta reflete a representação – a linguagem – de quem a emprega, e não o inverso.

De fato, a linguagem é o verdadeiro elo entre Vygotsky e Piaget, o ponto onde ambos se encontram, ainda que um em seu início e outro em seu final. Se para Vygotsky a linguagem é o ponto de partida para a análise dos processos mentais geradores da significação, para Piaget este é o final dos processos cognitivos universais. Para Piaget, as ferramentas cognitivas não processam ou derivam juízos, mas conhecimentos acerca da realidade. Para atribuir um valor simbólico – um juízo – a este conhecimento, o indivíduo faz uso da faculdade de linguagem. A linguagem é a capacidade de sintetizar em um juízo simbólico todas as representações geradas pelos

processos cognitivos a partir de uma experiência qualquer[6]. Possivelmente, a quantidade de conhecimentos que produzimos através de nossa cognição seja muito maior do que os juízos que produzimos através da linguagem, se explicando, assim, as ações que praticamos de forma absolutamente involuntária e inconsciente, mas eficazmente.

A linguagem, segundo o exposto, não é uma habilidade para os seres humanos, mas, parte das ferramentas da cognição, responsável pela transformação de conhecimentos em juízos[7]. Tal ferramenta, por sua vez, tem seu uso condicionado a um conjunto de habilidades, próprias ou não, ou seja, exclusivamente relacionadas aos juízos, ou compartilhadas com outras ferramentas cognitivas[8].

A definição de linguagem em torno da cognição humana traz conseqüências naturais para a definição de "leitura" e, naturalmente, para sua situação entre as experiências de ensino formal nas escolas ou fora delas. A leitura está diretamente relacionada aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, deste modo relacionada ao esforço de compreensão das experiências vividas.

Sendo a linguagem a faculdade de atribuição de juízos a conhecimentos, a leitura é a habilidade – derivada da linguagem – através da qual o indivíduo aplica seus juízos para compreender a experiência[9]. Portanto, a leitura subentende duas partes: (a) a busca de equivalências entre a situação de mundo e os juízos já construídos pela linguagem do indivíduo e (b) a fixação propriamente de um dos juízos que possa satisfazer a situação analisada. As partes (a) e (b) da leitura são, respectivamente, o "processo de leitura" e seu produto, "a interpretação pessoal da experiência"[10].

O processo de leitura, assim definido como esforço para associar a realidade a juízos já construídos, explica diversos fenômenos interpretativos, como por exemplo, as múltiplas leituras finais para uma única experiência de mundo, os entornos metafóricos feitos através de juízos que se aplicam em parte à realidade analisada, ou, mesmo, outros fenômenos ainda mais complexos, como as transformações nos juízos preexistentes por força da agregação de novos conceitos em sua representação, até então não percebidos pela linguagem, por qualquer motivo.

O processo de leitura explica, também, por que motivo o indivíduo é capaz de permanecer em interação plena com o mundo, mesmo em situações de desenvolvimento proximal. Ainda que em situações como esta o indivíduo reconheça sua incapacidade de identificar os juízos que se relacionem à experiência vivida, sua interação com ela se garante através da aplicação de outros juízos já existentes, até que haja possibilidade de construir, ou os conhecimentos que receberão novo juízo pela linguagem, ou novos juízos criados pela transformação de juízos prévios.

A interface entre a leitura e a experiência não depende somente da linguagem, mas também das propriedades constitutivas da experiência, pois estas devem ser reconhecíveis e plenamente representadas pelas ferramentas da cognição. Portanto, não se pode atribuir a uma questão de juízo o fato de uma criança de oito anos não ser capaz de ler (associar juízos) a uma experiência não concreta, que lhe reporte a algo que ocorreu há 200 anos atrás. O fato é que a criança não tem ainda ferramentas cognitivas que lhe permitam compreender o tempo passado. Para ele, este tipo de situação sempre terá ocorrido ontem e ponto final. Juízo algum lhe permitirá interpretar um fato que ele não é capaz de representar como conhecimento, pois a leitura não se processa sobre realidades que não podem ser conhecidas pelas ferramentas da cognição.

Não se deve confundir, entretanto, os objetos não conhecíveis pela crianças e os objetos estranhos a sua realidade de mundo. Os objetos não conhecíveis são aqueles que as crianças não são capazes de construir mentalmente, devido a limitações de sua cognição, ainda em desenvolvimento. À medida que se desenvolve sua cognição, segundo as condições apresentadas por Jean Piaget, tais objetos se tornam conhecíveis. Os objetos estranhos a sua realidade são aqueles que ainda não se apresentaram a sua cognição e, portanto, não foram também ajuizados pela linguagem. Contudo, podem ser ajuizados a qualquer tempo, uma vez que são objetos potencialmente conhecíveis por sua cognição. A distinção entre estes dois tipos de objetos conhecíveis e não conhecíveis pelas crianças tem grande importância para o desenvolvimento da habilidade leitora na escola. O tipo de objeto de leitura selecionado pelos professores pode ajudar às crianças a desenvolver sua habilidade leitora ou simplesmente gerar fracasso e frustração.

A questão que se deve colocar agora consiste na relação entre leitura e escrita, ou, entre leitura num sentido genérico e leitura de textos escritos. Antes de abordar este tema, entretanto, convém discutir uma questão de imediato relevo para a Educação atual: a interculturalidade.

Cultura e Interculturalidade

Sobre a interveniência da cultura sobre a cognição e a relação disto com os processos educacionais

"Cultura" é um conceito que pode ser compreendido através de dois pontos de vista distintos, ainda que complementares entre si. De um ponto de vista externo ao indivíduo, compreende-se a cultura como a forma particular de um grupo social organizar seu entorno e expressar seus juízos compartilhados na coletividade. Deste modo, a cultura de um povo é representada por suas manifestações públicas, assim como nas artes, no folclore, na alimentação, na língua e em tudo mais que se produz. Não raramente, compreende-se, também, que a fisionomia externa das práticas culturais se bastam em si mesmas, condicionando as pessoas a certas práticas que, uma vez adotadas, atestam que certo indivíduo compreendeu e assumiu um papel como membro do grupo daqueles que pertencem àquela sociedade.

Durante muito tempo, as práticas de ensino adotadas na escola de certo modo perpetuaram um conceito externo de cultura, fazendo com as crianças mais jovens adotassem as práticas culturais das classes dominantes como suas próprias, seja através da imposição dos registros cultos das línguas, seja através de um privilégio absoluto sobre as formas de arte e outras práticas culturais consideradas cultas e reconhecidas como tal, seja, ainda, através de práticas de raciocínio baseadas na tradição cartesiana. Verdadeiro e errado, elegante e vulgar, são adjetivos correntes no ensino, deste modo modelando os comportamentos dos estudantes segundo critérios estritamente fundamentados na hipótese de que a adoção de práticas culturais externas baste para transformar os processos mentais dos indivíduos. Assim, todos os que não adotam as práticas culturais dominantes são qualificados como "ignorantes".

Se a hipótese que determina a adoção de um conceito externo de cultura na escola é, ou não, verdadeira, no se pretende discutir aqui. De tudo isto, nos importa mesmo analisar o impacto de tal hipótese em confronto com um dos princípios da Educação de hoje, que consiste no desenvolvimento da identidade e da tolerância, como forma de garantir a preparação de pessoas para o exercício da cidadania[11]. Identidade e tolerância não se constróem senão através da legitimação de características pessoais. De outro modo, o indivíduo sempre ficará dividido entre ser ele mesmo ou ser o mesmo que os outros.

Um conceito externo de cultura jamais poderá assistir a Escola na construção de indivíduos com identidade própria e com tolerância, uma vez que de um modo ou de outro há de desprezar as características mais pessoais de cada um. Portanto, a alternativa mais adequada consiste em optar por um ponto de vista interno para definir o conceito de cultura, segundo princípios que associem diretamente cultura e auto-identidade. Tanto melhor, se este ponto de vista interno apresentar argumento capaz de tornar frágil a hipótese que sustenta o ponto de vista externo adotado na Escola.

A concepção interna de cultura pode partir da premissa de que esta não se constrói à margem dos demais processos cognitivos, mas (i) integra-se ao desenvolvimento geral da mente e (ii) transforma-se através de operações estritamente mentais[12]. Não obstante, não há risco de se isolar a cultura das representações sociais com esta premissa, pois os processos mentais integram não somente operações lógico-formais, mas, também, registros sócio-afetivos, como já foi previamente dito aqui. Tal premissa pode ser justificada, por exemplo, através do caso dos indivíduos que aprendem uma língua estrangeira: conhecer a gramática de uma língua estrangeira não significa conhecer ou adotar a cultura da sociedade que a emprega como língua nativa; significa somente ser capaz de construir frases em uma língua estrangeira como se fosse um estrangeiro.

O conteúdo representacional das coisas, dos hábitos, costumes e tudo o mais é o que se pode compreender como cultura. Esta definição de cultura permite que se acrescente um dado à discussão anterior sobre "linguagem". Uma vez que a linguagem é a faculdade através da qual se transformam em juízos os conhecimentos gerados pelas ferramentas da cognição, o conjunto de juízos de um indivíduo

constitui, portanto, sua cultura. Deste modo, a cultura é *per si* um produto da faculdade de linguagem e se confunde com os registros mentais dos indivíduos.

A despeito do caráter universal das ferramentas cognitivas, é através da experiência de mundo que os juízos se formam. Assim, todos os humanos têm as mesmas propriedades para construção de conhecimentos, mas os juízos formados a partir do conhecimento varia conforme a experiência vivida.

Toda representação determina um traço cultural do indivíduo, o que define a cultura como algo inerente a sua formação simbólica, antes mesmo de que este possa operar formalmente com símbolos. Ainda durante o período sensório-motor, a criança inicia sua formação cultural, pois à medida que se esforça para compreender o mundo a sua volta, o faz segundo certa organização que lhe é dada através do mundo percebido. Assim, quando a criança inicia sua formação escolar, já detém sua própria cultura, que é parte de sua representação como indivíduo. A chegada à escola pela primeira vez pode tornar-se uma experiência muito constrangedora para a criança, caso perceba sua cultura – todo seu universo representacional, portanto – como não verdadeira, não correta ou, vulgar.

Apesar de sua imediata relação com o mundo em entorno, a cultura não é imposta aos indivíduos, mas, construída através de mecanismos internos. As transformações que se façam na cultura de qualquer pessoa não se farão, tampouco, por imposição externa, mas através de processos internos, igualmente desencadeados pela necessidade de interação com outros mundos, organizados a partir de outras formas representacionais[13]. Se a interação com outras formas de representação de mundo não se faz necessária para o indivíduo, então não haverá transformação nenhuma em sua cultura e ele continuará a se relacionar com o mundo através de seus próprios registros culturais prévios.

A possibilidade de que venham ocorrer transformações na cultura pessoal dos indivíduos depende, assim, de que outras formas de representação de mundo se elejam como necessárias ou desejadas. De um ponto de vista interno, em síntese, a cultura se condiciona a: (i) os juízos construídos sobre os conhecimentos derivados da experiência de mundo; (ii) necessidade e desejo de interação com o mundo em entorno.

A questão cultural, a partir de um ponto de vista interno, tornou-se objeto de investigação especialmente relevante nos meios educacionais, quando se generalizaram dois princípios correntes na Educação: o princípio da globalização de economias e o princípio, associado ao primeiro, de que as diferenças culturais deveriam ser respeitadas.

Quando somente interferem na relação entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e um certo entorno de mundo, aspectos estritamente interacionais, os processos ordinários acionados em zonas de desenvolvimento proximal tendem a gerar condições adequadas para interação, até se alcançar a zona de desenvolvimento real. Entretanto, quando nesta relação atuam fatores outros – de natureza individual ou social, como a opressão e a discriminação, por exemplo – certos bloqueios podem interferir na construção de uma zona de desenvolvimento real, ou mesmo impedir sua construção.

A definição de cultura a partir de um ponto de vista interno – bem como o princípio de interculturalidade implícito – traz as mais variadas conseqüências para as práticas de ensino, entre as quais as práticas de leiturização.

Leitura e escrita: anterioridade de uma sobre a outra

Do impacto da cognição sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como sobre os processos de aprendizagem

A leitura já foi previamente definida aqui como uma habilidade associada à faculdade de linguagem, através da qual o indivíduo emprega seus juízos para compreender a realidade em seu entorno. Ler, portanto, é uma habilidade mental de natureza universal, cujos requisitos são ferramentas cognitivas e, não, outro tipo qualquer de habilidade construída através de aprendizagem. A leitura tem, também, estreita relação com a cultura, pois a primeira leitura de qualquer objeto por um indivíduo é uma tentativa de interpretá-lo através das representações da realidade do indivíduo.

Dadas as características do processo de leitura, as diferenças entre os objetos não são indiferentes para o leitor. Desde a construção do conhecimento até a atribuição de juízos representacionais, diversos tipos de fatores podem interferir nas leituras processadas pelos indivíduos, como, por exemplo, os seguintes: (i) a natureza das propriedades consideradas nos objetos, que podem variar entre concretas ou abstratas, sendo as primeiras construídas através de operações concretas e as segundas através de operações sobre juízos representacionais prévios; (ii) o grau de crença na possibilidade de comprovação empírica do objeto, genericamente variável entre "real" ou "imaginário"; (iii) o grau de aproximação às representações culturais do indivíduo, variável entre "imediato" ou "não imediato"; (iv) o grau de sensibilização que o objeto causa no indivíduo, o qual resulta em varáveis como "necessário / não necessário" ou "desejável / não desejável". Os fatores listados intervêm diretamente no processo de leitura, resultando em um melhor desempenho leitor, ou aumentando o custo para a obtenção de uma leitura satisfatória. Portanto, o tipo de objeto selecionado para um ato leitor pode resultar em menor ou maior tempo de desenvolvimento proximal entre este e o sujeito que o lê.

Um dos objetos de leitura mais consagrados no ensino é o texto escrito. A bem da verdade, muitas pessoas – a maioria delas – somente se reconhecem como leitores quando lêem textos escritos, nem mesmo quando frente a uma pintura, ou quando escutam música. A palavra "leitura" não se aplica ordinariamente a situações não diretamente relacionadas à decodificação de textos escritos: a pintura se "contempla", se "aprecia", ou se "analisa"; o mesmo com a música, a dança, a vestimenta e, igualmente, com os textos orais, ainda que sejam leituras orais de textos escritos.

Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. A despeito de ser ele mesmo um objeto concreto, não se lê através de operações concretas, pois o conteúdo objetivo de sua leitura não está em sua forma concreta, mas sim, nas representações expressas pelas palavras. Todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas as mais concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas, as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas.

Os textos orais, por sua vez, também são abstratos como os textos escritos, pois não mais são do que palavras. Entretanto, a palavra oral é uma abstração construída através de certas habilidades universais, construídas naturalmente pelos seres humanos. A palavra escrita não é universal e não se constrói naturalmente para a grande maioria das pessoas, que depende do ensino formal para dominá-la. As crianças das séries iniciais da escola básica ainda estão por desenvolver certa destreza e naturalidade para utilizar a habilidade específica de construir e decodificar textos escritos. Assim, a leitura iniciada na escola através de textos escritos se encontra comprometida pela dificuldade *a priori* de se apropriar do código escrito[14]. Deste modo, se compreende por qual motivo o texto escrito não é o objeto mais adequado para se desenvolver ou avaliar a habilidade leitora entre as crianças e entre os jovens, ou adultos, que ainda não têm destreza no uso dos meios escritos.

A habilidade leitora não se restringe aos textos escritos, mas se aplica a qualquer objeto, real ou não, concreto ou não, verbal ou não. Seu desenvolvimento visa a estimular a capacidade de atribuir o mais variado conjunto possível de juízos acerca dos objetos de todos os tipos lidos e de perceber as representações atribuídas por outras pessoas aos objetos que o próprio indivíduo representa de modo diverso.

Leiturização em contextos interculturais

Do desenvolvimento da leiturização na escola e cuidados a serem observados pelo professor

Os processos sociais nos países das Américas neste final de século não somente se caracterizam por uma crescente internacionalização associada aos meios de produção e comunicação alinhados ao movimento dito “globalização”, mas, também, por um crescente movimento em favor da legitimação de classes marginais, derivado dos movimento múltiplos para reforma de valores sociais ou de salvaguarda dos direitos humanos. Um grande número de pessoas até então relegadas à obscuridade pública começou subitamente a falar de si mesmo, sem sentimentos de inferioridade

com relação às classes dominantes, a revelar com naturalidade seus desejos, suas opções, suas representações de mundo, obtendo, assim, recursos para construir sua própria identidade com auto-estima.

À medida em que se formam diferentes identidades, crescem proporcionalmente as dificuldades no ensino público, normalmente associado a retardos no cursos da escolarização ou, não raramente, a altos índices de evasão escolar. No Brasil, por exemplo, a inabilidade da Escola bem pode sintetizar-se através dos chamados "meninos de rua", que vivem soltos nas cidades, à margem dos sistemas de ensino, de suas famílias e todos os aparatos sociais. Este evidente desprezo pelos sistemas formais de ensino, ou familiares, não se restringe, contudo, aos "meninos de rua", mas se pode observar em praticamente qualquer jovem de hoje, cujo comportamento ordinário sugere derivar de suas próprias ações em experiências não formais a aprendizagem necessária para se apropriar do mundo a sua volta.

A despeito deste comportamento pouco simpático com relação aos ritos escolares, as crianças e os jovens não parecem de modo algum incapazes de processar atos de leitura, através de jogos de "RPG", video-games, revistas de informática, manuais de aparelhos eletrônicos, bem como através de outras formas de leitura não associadas a textos escritos, orais, ou não verbais, como, por exemplo, através de uma fantástica capacidade de compreender as mais complexas novidades que se apresentam em seu entorno. A vivacidade dos jovens para compreender seu mundo não tem fronteiras sociais: ricos ou pobres, em suas casas ou nas ruas, os jovens têm as mesmas propriedades e as mesmas potencialidades para atuar efetivamente com seu mundo.

Os baixos rendimentos das crianças e jovens nas práticas de leitura não derivam necessariamente de problemas em sua habilidade leitora. Os dois grandes fatores que interferem na leiturização escolar são: (i) de um lado, o privilégio concedido aos textos escritos, em detrimento dos demais tipos de objetos de leitura; (ii) de outro, a incapacidade das práticas de ensino no que concerne ao intercâmbio de diferentes modelos culturais, ou representacionais. Ambos os fatores são complexos e se explicam através de argumentos já abordados aqui.

As práticas de leiturização em sua maioria não distinguem o desenvolvimento da habilidade de leitura do desenvolvimento da habilidade de ler textos escritos, mesclando sob um só universo didático duas habilidades completamente distintas, cujo desenvolvimento demanda procedimentos igualmente distintos. A habilidade de leitura demanda o desenvolvimento de ferramentas gerais da cognição, tais como: (a) os conceitos de "comunicação" e de "sistemas de expressão", cuja compreensão é condicionada a outros tantos conceitos, como "cooperação", "sociedade", "unidades significativas" (ou textos), bem como conceitos e operações lógico-formais, como "unidade", "atribuição de valor", "categorização", "associação", entre outros; (b) a capacidade de percepção de objetos segundo sua tipologia e a capacidade de compreender os variados graus de complexidade subjacentes a suas propriedades inerentes; (c) a capacidade de prover múltiplas leituras possíveis de um único objeto, contemplando a possibilidade de compreendê-lo a partir de variados modelos representacionais (ou culturais). A generalidade destas ferramentas permite ao professor desenvolver a leitura a partir de qualquer tipo de atividade, inclusive atividades físico-motoras ou incidentais[15].

Por sua vez, a habilidade de ler textos escritos demanda o desenvolvimento da prática de decodificar a língua escrita, a qual exige não só que o indivíduo já seja capaz de operar juízos a partir de outros juízos simbólicos, como, também, que ele seja capaz de processar a informação contida no texto. Assim, o trabalho com textos escritos na escola demanda certo planejamento por parte dos professores, a fim de que o custo de decodificação não se perturbe com outros custos possíveis, relacionados, ou ao processo de leitura, ou ao próprio texto escrito.

Os cuidados gerais que os professores devem tomar durante a preparação de uma atividade de leitura são: (i) assegurar-se de que os alunos já reconhecem os textos escritos como textos utilizados em atos de interação comunicativa; (ii) assegurar-se de que as estruturas gramaticais empregadas e a seqüenciação de informações possam, de fato, ser percebidas e processadas pelos alunos, uma vez que estes ainda podem apresentar restrições quanto à compreensão de estruturas complexas ou de estruturas temáticas não calibradas entre figuras e fundos[16]; (iii) assegurar-se de que o custo de acesso à informação contida no texto seja unicamente derivado do custo de

decodificação e não, derivado de custo para compreensão da informação, deste modo cuidando para que existam informações já conhecidas em quantidade muito maior do que a de informações novas.

Além das propriedades inerentes aos textos escritos, os professores devem, ainda, observar de que forma estes se apresentam nas representações de mundo dos alunos. Para alguns deles, por exemplo, o texto escrito pode já ter sido reconhecido como fenômeno necessário nas relações sociais em torno de si, motivo pelo qual sua aprendizagem na escola se mostra necessária para sua socialização. Por outro lado, muitas crianças formaram suas culturas a partir de entornos sociais nos quais os textos escritos não se empregam, ou, simplesmente, não se mostram necessários para que seus membros se socializem. Para estas crianças, os textos escritos não figuram como integrantes de suas representações culturais e, portanto, não se apresentam a eles como necessidade. Em qualquer dos casos, mas sobretudo nos casos das pessoas em cuja cultura não figuram textos escritos como algo necessário, os professores devem cuidar para que estes não se apresentem como uma mera atividade escolar, mas como uma ferramenta para se estar em sociedade. Os textos escritos devem ter direta relação com situações concretas do cotidiano dos alunos, conduzindo-os a compreender a relação entre a leitura e a satisfação de seus desejos ou necessidades imediatas.

O trabalho com textos lúdicos – ficcionais ou não – é uma necessidade pedagógica, uma vez que as crianças não se relacionam com a experiência senão através de um juízo lúdico. Não se deve esquecer o fato de que as crianças constróem sua identidade através do “maravilhoso” lúdico, que se interpõe entre elas e o mundo real. Contudo, não se deve confundir o “maravilhoso” das crianças com qualquer outro “maravilhoso”, em especial o “maravilhoso imaginário dos adultos”. Para as crianças, o maravilhoso lúdico é um ambiente onde começa a formação de sua auto-identidade. Portanto, a possibilidade de geração de prazer lúdico na criança condiciona-se à possibilidade de que esta possa, ou deseje, se projetar como personagem ou espectador no maravilhoso construído.

Neste ponto, apresenta-se outro problema para o desenvolvimento da leitura na escola, seja no sentido restrito aos textos escritos, seja no sentido genérico privilegiado aqui. Trata-se das opções culturais adotadas pela escola e de sua

dificuldade de incorporar às práticas de ensino outros modelos culturais não privilegiados pela tradição acadêmica. Certos textos são simplesmente considerados maus, ou de pouca qualidade, e, por isto, não figuram nas atividades escolares. A resposta para a pergunta “quais os melhores textos para se trabalhar na escola?” não existe: os melhores textos escritos são aqueles que os estudantes considerarão necessários e desejáveis, mesmo que sejam textos não relevantes do ponto de vista academicista.

O desenvolvimento da leitura em sentido genérico também se recente deste desapreço às culturas não dominantes. A leitura, vale recordar, é um processo desencadeado a partir dos registros preferenciais dos indivíduos, construídos a partir de seu entorno, deste modo equivalentes a sua cultura. Estudantes não oriundos de grupos sociais organizados através de modelos academicistas de ordenação do mundo terão sempre maior custo para compreender, não somente os objetos formais de leituras adotadas pelos professores, como todos os sistemas de relações em torno dos quais a escola se organiza.

Em situações normais de interação social, dois indivíduos cujas culturas sejam distintas entram em zona de desenvolvimento proximal e, naturalmente, em pouco tempo, conseguem compreender-se mutuamente. Durante o desenvolvimento proximal constróem relações de comunicação entre si, através das quais extraem seu mútuo conhecimento. A escola, entretanto, não constrói uma relação comunicativa normal com os estudantes, uma vez que não estabelece com eles nenhum esforço comunicativo. Se os estudantes não reconhecem os registros academicistas, então caem em zona de desenvolvimento proximal, entretanto sozinhos, pois os professores não penetram na zona de aproximação. O estranhamento mútuo deriva um extenso período de desenvolvimento proximal, prejudicando todo o desenvolvimento da habilidade leitora e, obviamente, todo o processo de escolarização.

A incapacidade de interação entre a escola e os múltiplos universos culturais possíveis é um dos fatores mais impeditivos do sucesso educativo em sistemas interculturais. A dificuldade de compreensão mútua e a falta de atenção ao princípio de cooperação comunicativa não somente afeta o desenvolvimento da habilidade de leitura, como, também, gera a retenção e, não raro, a evasão escolar.

Em paralelo aos cuidados relacionados à seleção dos textos variados a se adotar como experiência de leitura, torna-se imprescindível legitimar no âmbito da escola a multiplicidade de culturas próprias dos dias atuais. O desenvolvimento da identidade cultural não se realiza sem que se possa reconhecer a legitimidade dos processos individuais que resultam nas representações preferenciais de mundo. A leitura, portanto, como habilidade que opera sobre as representações, prejudica-se quando não desenvolvida em sintonia com o desenvolvimento da auto-identidade.

Leiturização e desenvolvimento cognitivo integral

Da experiência de desenvolvimento da leiturização desde um ponto de vista interdisciplinar e sua exploração no ensino formal

Para além da experiência do letramento, o entendimento que a escola deve ter, hoje, sobre a formação do leitor deve centrar-se no desenvolvimento do sujeito em processo de leiturização. O efeito concreto disto, no ensino formal, é a legitimação do conjunto de fatores que concorrem para a plena capacitação do sujeito a agir como leitor, a partir da faculdade de linguagem. As escolas públicas -- nas quais os efeitos da interculturalidade se apresentam mais intensos -- são os meios em que este tipo de entendimento sobre a formação do leitor mostra-se mais necessário, tendo em vista fenômenos como os de alunos que resistem à alfabetização apesar de vários anos consecutivos de escolaridade, ou de alunos que, apesar de considerados alfabetizados, não são capazes de se apropriar da escrita como ferramenta de comunicação ordinária.

Pensar na formação do leitor a partir do processo de desenvolvimento da leiturização significa trazer para o planejamento curricular o elenco de pré-condições para que o sujeito, de fato, construa uma relação produtiva, não somente com a escrita, mas, também, com todos os mecanismos outros de comunicação empregados em seu cotidiano. O ponto de partida para isto é tomar da leitura como um domínio curricular necessariamente associado à construção da identidade do aluno, seja enquanto sujeito individual, seja público (no âmbito de suas relações sociais)[17], pois que, sem isso, torna-se extremamente difícil assegurar que este transfira a leitura para sua vida extra-escolar.

No processo de desenvolvimento da leiturização, a alfabetização é tão somente uma etapa, que só pode ter início após o cumprimento de uma série de outras tantas etapas, envolvendo desde a prontidão motora, até a prontidão sócio-afetiva, no âmbito da qual se considera a construção do conceito prévio sobre a existência de objetos passíveis de serem lidos[18]. As áreas de desenvolvimento da leiturização na escola são exemplificadas abaixo:

Área Físico-Motora: Relacionada ao desenvolvimento físico do indivíduo, envolvendo toda as relações psicomotoras, com as quais se constrói o esquema corporal e todos os conceitos dependentes da representação espacial. No âmbito da leitura é Responsável não somente pelo desenvolvimento dos pequenos músculos (tradicionalmente considerados no processo de alfabetização), mas, também, do desenvolvimento dos mecanismos de percepção da realidade (quanto maior a destreza no uso dos sentidos, maiores as possibilidades de promoção de múltiplas leituras de um mesmo objeto), da construção dos conceitos de tempo e espaço (condições para a construção de narrativas e textos descritivos) e toda a lateralidade (que intervém sobre a capacidade de se utilizar satisfatoriamente operações e conceitos lógico-formais que se aplicam na análise e construção de textos).

Área Lógico-Formal: Relacionada aos mecanismos específicos da construção de conhecimentos, do ponto de vista formal, envolvendo todos os apectos da representação quantitativa do conhecimento. Todas as experiências que potencializam as ferramentas lógico-formais do sujeito potencializam, igualmente, sua capacidade de construir e ler textos (verbais e não verbais), pois que são base para operações como análise, síntese, categorização, ordenação etc., todas relacionadas às operações diversas que se processam sobre a informação.

Área Sócio-Afetiva: Relacionada ao desenvolvimento da identidade, bem como aos aspectos cultuais subjacentes ao aproveitamento do conhecimento

> construído. No âmbito da leitura, esta área tem uma participação muito particular, relacionada, tanto à forma dos significados derivados a partir da interpretação dos textos (a partir das diversas peculiaridades da personalidade do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, bem como dos extratos culturais subjacentes às representações prévias), quanto ao desejo de promover leituras a partir de textos possíveis.

A demonstração acima exemplifica a relação da leitura com o desenvolvimento do sujeito como um todo, assim descrevendo a complexidade do processo envolvido na leiturização do sujeito. Tal relação da leitura com o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito, não somente estabelece uma nova relação da lingüística aplicada ao ensino com a psicopedagogia, como demanda esforços no sentido de (i) clarificar os estados mentais especificamente relacionados à leiturização e (ii) preencher na escola básica o vazio que hoje impede o professorado de traçar estratégias para a formção de leitores conseqüentes. A partir daí, poder-se-á subsidiar o professor do ensino básico a operar com a leitura a partir de um processo verdadeiramente construtivo, o qual contemple, por exemplo, as necessidades do alunado quanto a suportes concretos, interação com universos lúdico-imaginários e, em especial, com experiências de leitura prioritariamente legítimas na esfera de suas próprias representações culturais.

Meu objetivo neste trabalho foi assinalar esta relação da leiturização com a psicopedagogia e, espero, tenha conseguido ir um pouco além, tendo sensibilizado os colegas professores para a necessidade de reunir esforços na busca pelas ferramentas com as quais a leitura possa ser definitivamente arrolada na escola de forma interdisciplinar e adequada ao modelo de ensino construtivista hoje privilegiado nos sistemas de ensino.

Bibliografia Geral e de Referência:

COLL, C. (1987) ***Psicologia e currículo - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar***. Trad. Portuguesa: São Paulo, Ática, 1998.

DOLL Jr., W. (1993) ***Currículo – uma perspectiva pós-moderna***. Trad. Port.: Porto Alegre, Artes Médicas.

DONALDSON, M. (1993) ***A mente humana***. Trad. Portuguesa: São Paulo, Martins Fontes, 1996.

LOURENÇO, O. (1994) ***Além de Piaget? Sim, mas devagar!...*** Coimbra, Almeidina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1996) ***Parâmetros curriculares nacionais***. Brasília/DF, Imprensa Oficial.

PIAGET, J. (1964) ***A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e senho, imagem e representação***. Trad. Portuguesa: Rio de Janeiro, LTC, 1990.

PIAGET, J. (1968) ***Epistemologie et psychologie de l'identité***. Paris, P.U.F.

PIAGET, J. (1973) ***Introction à l'épistemologie génétique: La pensée mathématique***. Paris, P.U.F.

PIAGET, J. (1973) ***Introction à l'épistemologie génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique, et la pensée sociologique***. Paris, P.U.F.

PIAGET, J. (1983) ***Le possible et le nécessaire: L'evolution du nécessaire chez l'énfant***. Paris, P.U.F.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia (1994) ***Em busca do Sentido na obra de jean Piaget***. São Paulo, Ática.

SAUSSURE, Ferdinand (1916) ***Curso de lingüística geral.*** Trad. Port.: São Paulo, Cultrix.

SENNA, Luiz A. (1994) "Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana". In: ***D.E.L.T.A.*** Vol. 10/2. São Paulo, PUC-SP. pp: 339-372.

SENNA, Luiz A. (1997.a) ***O currículo para a escola básica – caminhos para a formação da cidadania***. Rio de Janeiro, Dunya.

SENNA, Luiz A. (1997.b) “O ensino da linguagem e a Lei 9304/96”. In: ALVES, N. et VILLARDI, Raquel. ***Múltiplas leituras da nova L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Rio de Janeiro, Dunya. pp: 105-136.

SILVEIRA, E. (1997) ***O aluno entende o que se diz na escola?*** Rio de Janeiro, Dunya.

VYGOTSKY, L. (1993) ***Pensamento e linguagem***. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1994) ***A formação social da mente***. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.

WOOD, David (1996) ***Como as crianças pensam e aprendem***. Trad. Port.: São Paulo, Martins Fontes.

Notas:

[*] Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Cognição. Trabalho desenvolvido no Laboratório de Linguagem e Experiência Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para informações ou adesão ao grupo visite o site *http://www.luizantoniosenna.com/* ou mande um eMAIL para <*edu@luizantoniosenna.com*>.

[1] Sobre a constituição do suporte cognitivo humano, cf. LOURENÇO (1994) pp: 69-93.

[2] O lúdico para as crianças não se confunde com meros jogos, mas integram seu esforço para construir sua identidade; cf. PIAGET (1968); ver ainda adiante.

[3] Cf. VYGOTSKY (1993) pp: 88-101.

[4] Os pressupostos de Vygotsky não se confundem com qualquer tipo de “comportamentalismo” behaviorista; o conhecimento, segundo ele, deriva da apropriação do conteúdo público da experiência e não somente dos processos lógico-formais; ver ainda aqui, sobre “cultura”.

[5] Sobre a comunicação entre adultos e crianças, cf. VYGOTSKY (1993) pp: 52 e seguintes.

[6] Cf. exposição em RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994) pp: 61-66.

[7] "linguagem" como ferramenta mental já se compreende desde Saussurre, através de sua definição de "faculdade de linguagem". Cf. SAUSSURE (1916) ou comentários em SENNA (1994).

[8] Sobre a relação da linguagem com os demais segmentos da cognição humana, cf. SENNA (1997.a).

[9] Cf. "leitura de mundo" em SENNA (1997.a).

[10] A distinção entre "processo de leitura" e "produto de leitura "tem grande importância para o ensino, uma vez que o desenvolvimento da leiturização significa "desenvolvimento da habilidade de processar leituras".

[11] São abundantes as refer6encias acerca do propósito primeiro e último da Educação em torno do desenvolvimento de ferramentas para a cidadania. No Brasil, por exemplo, isto se apresenta nos parâmetros curriculares nacionais, ditados pelo Ministério da Educação. Cf., também, SENNA (1997.b).

[12] Sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo e cultural, cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994) pp: 25 – *"[... ...] para a criança, um nome implica um conjunto e ações possíveis (para ela) de serem realizadas com um objeto, isto é, um nome corresponde a uma função precípua do objeto; daí a maleabilidade, a facilidade com que a criança 'transforma' uma saboneteira num barco, a sua banheira num lago, uma torneira velha num revólver, etc. [... ...] Tanto a compreensão quanto a produção de frases se referem à coordenação dos esquemas e à aplicação dos esquemas; ambas se referem, no início da aquisição da linguagem, ao conjunto de ações passíveis de serem realizadas pela criança. (§) O que Piaget quis mostrar e aquilo que constatamos é que nosso modo de organizar o real, estruturado e percebido através da ação, obriga a linguagem a se organizar de certo modo"*.

[13] Cf. VYGOTSKY (1993) pp: 50-51.

[14] *"Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. [... ...] Ao aprender a*

escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética" (VYGOTSKY (1993) pp: 85).

[15] Cf. SENNA (1997.a).

[16] Cf. SILVEIRA (1997).

[17] Cf. SENNA (1997.a)

[18] O conceito prévio de "texto" é defendido desde os trabalhos precursores de Emilia Ferreiro, através do que esta denomina como período de descoberta do código escrito no proceso de alfabetização. Na abordagem aqui defendida, o conceito é mais amplamente aplicado, estendendo-se a qualquer objeto ao qual se atribui um significado.

LEITURA ENQUANTO PRÁTICA CULTURAL

Cibele Martins dos Santos
PUC – Campinas
Graduanda 4º Pedagogia

Leitura *s.f.* Ato ou efeito de **ler**, arte de **ler**, hábito de **ler**, aquilo que se **lê**.

Mas o que estamos lendo, na nossa sociedade hodierna, em que, a todos os momentos somos bombardeados por informações?

Como trabalhar todas essas informações com os alfabetizandos, são bombardeados pelas informações e muitas vezes , mas não sabem o que fazer com tamanho cabedal?

Paulo Freire, (1995) já nos alertava para tal realidade e afirma que alfabetizar-se, antes de mais nada, é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que se vincula com a realidade.

Às vezes passa-se por certos objetos e nem se notam sua presença, até que um dia é notado e parece totalmente novo, passa a ter ***sentido***. O que aconteceu? Estabeleceu-se uma ligação efetiva entre o indivíduo e o objeto. Se descobre um sentido, não "o sentido", mas apenas uma maneira de ser desse objeto que provocou determinada reação.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Ocorrendo assim o intercâmbio da leitura de mundo, com o objeto de conhecimento.

Esse intercâmbio é permeado pelo movimento dialético. O indivíduo possui uma bagagem de experiências, pois é um ser histórico, se encontra com um objeto novo, internaliza esse novo conhecimento e confronta com os conhecimentos anteriormente adquiridos, reagindo criticamente perante aquele novo objeto de conhecimento.

Quando isso acontece, está ocorrendo a leitura enquanto prática cultural. A riqueza está que, cada um, interioriza esse novo conhecimento, na medida exata da sua vivência histórica-cultural.

Assim também ocorre no processo ensino-aprendizagem, a criança se vê freqüentemente forçada a estabelecer relações com objetos do seu dia-a-dia, quando chega na escola, isso nem sempre é bem aproveitado para enriquecer o cabedal de conhecimento dos alunos, sua cultura, sua reflexão, pois, cada um possui um sentido, uma visão, sobre o objeto de conhecimento. Quando o professor começa a trabalhar essas diferentes visões está também proporcionando aos alunos os rudimentos da alteridade, do respeito ao mistério do outro.

A leitura segundo Martins (1994) é uma ponte de ligação para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.

É estabelecida uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado a escrita e questionar tanto a própria individualidade como o universo de relações sociais.

A leitura enquanto prática cultural ocorre a partir das situações que a realidade impõe e da atuação do indivíduo nela, quando começa-se a estabelecer relações entre as experiências e procurar a resolução dos problemas que se apresenta, aí então estão se procedendo leituras, as quais habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa, ampliando as possibilidade de leitura do texto e da própria realidade social.

Bibliografia:

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização* 24 ed. S.P.: Cortez, 1995

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* 31 ed. S.P.: Cortez, 1995

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 19 ed. S.P.: Brasiliense, 1994

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem* S.P.: Martins Fontes, 1995

NOVOS PARADIGMAS: HIPERCOMPLEXIDADE E AUTOPOIESE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA -

Anchyses Jobim Lopes*

Introdução

A defesa da alfabetização, escrita e leitura como conteúdos essenciais ao ensino, necessários para a plena inserção do ser humano na cultura e sociedade, costuma enfatizar tais conteúdos como veículos indispensáveis para a transmissão da quantidade necessária de informações na cultura cotemporânea. Em si mesmas os atos da escrita e leitura não tornariam alguém melhor, mais ético ou com capacidade de exercer de forma mais plena sua cidadania. Tomando de modo coerente a defesa desta idéia temos, por exemplo, alguns dos editoriais dos Boletins da ALB, onde a escrita e a leitura por si próprias possuem valor apenas como modo de transmitir conhecimento:

> (...) não há como estabelecer vínculo direto entre prática da leitura e formação do cidadão ou aumento do capital ético social. (1998)

Para uma vasta gama de especialistas em leitura, por exemplo, programas de promoção da leitura, tendo, como exemplo, o PROLER (1998), pecam por uma política considerada elitista de que "ler faz bem", “ler ajuda a subir na vida”ou "ler melhora a pessoa". Tal política em realidade disfarçaria uma ideologia burguesa e moralista que encara a leitura a partir da ótica de classes privilegiadas: forma de lazer "de bom tom". Vertente mais atualizada desta ideologia seria a concepção ancorada em Roland Barthes (1987): o hedonismo da leitura, “leia por que dá prazer”. Na real, concreta e indiscutível miséria de nosso país, todo prazer que implica em maior custo monetário pode ser considerado supérfluo, não um direito inalienável do ser humano.

Sem dúvida, como assinala Percival Leme Brito (Silva, 1998), por detrás das idéias da leitura como forma de redenção, ou da leitura como meio para ascenção social,

* Mestre em Medicina e Mestre e Doutor em Filosofia pela UFRJ, Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis, Especialista do PROLER.

esconde-se uma ótica perversa de exclusão e manutenção da injustiça social. Logo, não se trata de refutar a análise sócio-política sobre as conceções elitistas de leitura, ou de refutar a análise sobre a manipulação partidária dos programas oficiais de promoção de leitura, mas procurar por respostas que nos conduzam além destas críticas.

Apesar de preemente, responder a tais críticas, que possuem excelentes defensores e a calcam em vasto conhecimento teórico-prático, torna-se tarefa bem mais complexa e difícil se procuramos fundamentá-la além do "eu acho que...". Trata-se de defender a idéia de que não apenas a alfabetização - cuja defesa é bem mais fácil - mas a leitura e a escrita constituem atos que em si mesmos, não apenas pela informação ou prazer que veiculam, são potencialmente organizadores do pensamento e de valores, contrutores de consciência individual e social. Criadoras dos vários formas como desdobra-se a consciência, uma das conseqüências da tese a ser defendida é a de o ato da leitura e o ato da escrita hoje constiutem, em si mesmos, condição necessária, embora não suficiente, para construção e exercício da cidadania.

Na defesa de que escrita e leitura como atos possuem por si mesmas tal poder, decidimos utilizar conhecimentos heterodoxos: teoria geral de sistemas, noções de causalidade da física e da fílosofia, noções seqüestradas da etologia, biologia e linguística**.** Como ponto de partida tomamos a apresentação da apropriação que outro autor, hoje visto com mais seriedade que há uma década, realizou dos mais diversos saberes: Edgar Morin.

Edgar Morin e o Pensamento Pós-Moderno

O pensador francês Edgar Morin (s.d.;1998), cuja formação inicial foi na área das ciências sociais, é provavelmente o criador de um dos maiores - quiçá dos últimos - sistemas filosóficos do final do século XX. Ao contrário de pensadores como Lyotard, Foucault, Derrida, e apesar de utilizar muitos conceitos e idéias retirados do estruturalismo e da psicanálise francesa, principalmente de Claude Levi-Strauss e de Jacques Lacan, Edgar Morin também utiliza de modo maciço dados fornecidos pelas ciências mais exatas ou pragmáticas: antropologia física, teoria geral dos sistemas, genética, neurofisiologia, as concepções de Chomsky sobre inteligência e linguagem,

entre outras.

Preferimos opor as idéias de Morin à verborragia bastante suspeita de que alguns autores estrutrualistas ou pós-estruturalistas, ou seus epígonos, justa ou injustamente podem ser acusados. Fundamentados quase exclusivamente nas ciências rotuladas há tempos de humanas, estes autores muitas vezes parecem rodopiar mordendo a própria cauda, circularmente conceituado sobre os próprios conceitos, reduzindo todos objetos à alguma forma de análise estritamente formal - em aparência tratar-se-ia de uma análise teórica bem diferente daquela proposta pela filosofia da linguagem wittgensteiniana e pelo positivismo lógico, mas os resultados ideológicos e hegemônicos no meio acadêmico muitas vezes não são muito diversos. Já o sistema de Morin constitui um exemplo de ecletismo pós-moderno, que além de aliar um vasto enciclopedismo humanista às ciências naturais, propõe conclusões mais palpáveis, além de não escamotear as questões nevrálgicas da filosofia.

De acordo com Kant a tarefa da filosofia pode ser sintetizada por três indagações: Que posso conhecer?, Que devo fazer?, Que me é permitido esperar? Questões que desde seu livro *Lógica* Kant (1982) remetem a uma quarta e mais importante pergunta: Que é o homem? Com esta questão centrou o filósofo de Koenigsberg a Antropologia Filosófica como fulcro da Filosofia. Todo sistema de Edgar Morin pode ser caracterizado como vasta e abrangente Antropologia Filosófica, mas sob a forma de um saber que não pode e deve prescindir do conhecimento e dos problemas fornecidos pelas ciências mais exatas ou pragmáticas, seguindo novante o aforisma kantiano de que *a filosofia sem a ciência é vazia, enquanto que a ciência sem a filosofia é cega*.

Melhor que pós-moderno, preferimos rotular Morin de alexandrino, no paralelo com a antiga Alexandria, também uma época de universalização e homogeneização da cultura, época em que não resta ao pensamento mais que ser eclético e que a maior parte do conhecimento é de algum modo importada e exógena. Mas o alexandrinismo de Morin não se perde em um ecletismo beletrista e acadêmico, nem em uma racionalização ideológica do porcesso de globalização, e sim é centralizado, sem o preconceito dos modismos, na criação de uma Antropologia Filosófica que tanto possa responder questões essenciais para a compreensão da sociedade, quanto ser aplicada em diferentes áreas.

Dentre os pensadores influenciados por Morin está o biólogo Humberto Maturana (1997), também já publicado no Brasil, que a semelhança dos hoje famosos biólogos e Prêmios Nobel François Jacob e Jacques Monod, muito ultrapassou sua ciência de origem para igualmente aplicá-la em uma Antropologia Filosófica. Além da influência de Edgar Morin, Noam Chomsky e suas reflexões sobre a lingüística também estão no cerne dos interesses de Maturana.

Uma breve exposição de algumas idéias de Morin, complementada por algumas de reflexões de Maturana, podem auxiliar-nos no caminho de algumas propostas pertinentes à defesa da alfabetização e dos atos da leitura e da escrita como fulcros da educação.

Entropia

Tomando como fundamento a descrição que Edgar Morin (s.d.), a partir da Teoria Geral dos Sistemas, estes podem ser divididos em dois tipos: 1) simples ou complexos e 2) hipercomplexos. Os do primeiro tipo podem variar quanto ao número de componentes, contudo esta variação não produz uma diferença qualitativa. Sistemas simples ou complexos possuem um número mensurável de componentes, funcionam de acordo com uma causalidade linear e obedecem à Segunda Lei da Termodinâmica. Tal lei da fisica, há muito extrapolada para outras áreas como a Teoria Geral de Sistemas, diz em seu enunciado que um sistema fechado e heterogêneo em suas partes, i.e. que não receba qualquer auxílio ou modificação a partir de outro sistema, torna-se ao longo do tempo cada vez mais incapaz de produzir trabalho, tendendendo sempre a homogeneidade interna.

A incapacidade em produzir trabalho e a tendência para a homogeneidade foram batizadas de *entropia*. A Segunda Lei da Termodinâmica, que possue por fulcro o conceito de trabalho útil (T) da física, ao ser ampliada como analogia para outras áreas do conhecimento, foi vulgarizada como sendo *a tendência crescente para a desorganização, para a entropia*. À parte a curiosidade de que para a física a Segunda Lei da Termodinâmica possa talvez ser a única prova científica de que em natureza o tempo flui apenas em uma direção - sendo todos demais conceitos subsumidos como tempo em

realidade a apreensão psicológica ou a duração biológica ou a ritmicidade de eventos em objetos físicos - a noção de entropia produziu outros grandes problemas, desde a física até a filosofia.

Pela noção de entropia sistemas simples ou complexos fechados tendem de modo crescente para a desorganização e homogeneidade. Dito de outro modo, cada componente do sistema possui uma taxa mensurável de desgaste, o sistema como um todo possui uma tendência ao erro tanto pelo desgaste de suas partes como pela probabilidade de má interação entre suas partes. Todas máquinas costruídas pelo homem, por enquanto, caracterizam-se como sistemas ou máquinas simples, isto é, ao longo do tempo, por melhor que sejam construídas, apresentam desgaste pelo uso, tendendo em um prazo variável (que em máquinas mais recentes pode ser de séculos) a pararem de produzir trabalho. Surge então a necessidade de que um elemento pertecente a outro sistema interaja e conserte a máquina simples. Dito de outro modo, a máquina simples tende para a desordem e necessita cedo ou tarde que seja consertada, que outro sistema forneça-lhe a partir de si mesmo nova ordenação.

Apesar da constação da física sobre a entropia, a complexificação crescente da maior parte do universo e da vida na Terra (apesar de alguns exemplos contrários, como o anfiôxo, criatura que sobriveu tornando-se mais simples que seus antepassados) parece ir em direção oposta. Para expressar a tendência crescente em oposição à entropia foi cunhado o termo entropia negativa ou neguentropia. Dois pontos de vista podem ser abordados tanto em física como em filosofia: 1) desde o *Big Bang* inicial o universo vem expandindo-se e organizando sua energia, algum dia atingirá um ponto limite do qual começará a retroceder até que a entropia conduza-o novamente para um estado de caos indiferenciado e compactado em uma pequena "bola"; da mesma forma a vida na Terra - talvez muito antes de que o universo venha a se contrair - atingirá um ápice a partir do qual tornar-se-á gradativamente mais simples; 2) o universo não constiui um sistema fechado mas um sistema em troca de energia com outro (outro universo? Deus?). Em literatura e ficção científica ambas idéias produziram inspiração para obras notáveis, podendo ser citadas *A Máquina do Tempo* de H. G. Wells (1991) e *A Última Questão* de Isaac Asimov (1990). Na primeira o narrador assiste a decadência e involução tanto da

civilização, da espécie humana, quanto da vida como um todo; na segunda - em que a "última questão", formulada por incontáveis gerações, é se a Segunda Lei da Termodinâmica pode ou não ser revertida - o autor descreve um universo e uma humanidade que atinge tal grau de evolução que se funde em um todo capaz de reiniciar todo um novo cosmos físico (o seu mesmo ou outro universo?) com um programa cibernético que começa pelas palavras *Faça-se a luz....*

Apesar da produção literária e das especulações científicas e filosóficas, a prudência recomenda que seja resgatado o espírito cauteloso do empirismo inglês e o espírito bem menos cauteloso do criticismo kantiano. Tais discussões sobre entropia e neguentropia ultrapassam todos os dados empíricos passíveis de conhecimento. Conduzindo os conceitos de entropia e neguentropia além dos dados empíricos, a razão e a imaginação decolam para a estratosfera da antiga metafísica, seja aristotélica, seja tomista, seja leibnitziana. É impossível, pelo menos até o momento, que se saiba se o universo constitui um sistema fechado ou aberto, se a vida na Terra possui algum propósito além do darwiniano de sobrevivência. A discussão, para além doS dados atualmente produzidos pelos conhecimentos mais exatos e concretos, fornece material fascinante para a ficção científica, mas para a discussão filosófica conduz às antigas antinomias kantianas descritas na *Crítica da Razão Pura*, em que argumentos lógicos podem ser torcidos com igual validade das conclusões para direções opostas, de acordo com as motivações e vontade do enunciante (Kant,s.d.).

Hipercomplexidade

Retornando da estratosfera à Terra, ao território um pouco mais seguro das especulações de Edgar Morin, o conceito de máquinas simples e sistemas obedecendo a entropia e uma causalidade linear foi complementado pelo de máquinas e sistemas hipercomplexos. Foram definidas como hipercomplexos sistemas que possuem um número de componentes mensurável apenas por ordens de grandeza, ou que cujo número de componentes estabelece um número de relações que simplesmente não pode ser medido. Dois exemplos são dissecados por Morin: o cérebro humano e a sociedade humana.

O número de neurônios do cérebro, estimado em algo como dez elevado a dezesseis, é maior que o de estrelas em todo céu visível, seja ao olho seja ao mais potente dos telescópios construído. Considerando-se que a maior parte dos neurônios possui centenas ou milhares de sinapses, e que cada sinapse pode simultaneamente integrar mais de um circuito de funcionamento, caimos no cerne do sistema hipercomplexo: simplesmente não pode ser medido. Do ponto vista puramente biológico, embora também tenha de obedecê-las, o cérebro não pode ser estudado apenas pelas leis da biologia comum.

Do mesmo modo ocorre com a cidade humana. Enquanto, exceto por colônias de insetos e de algumas bactérias, outros animais agrupam-se em quantidades relativamente pequenas, a cidade humana atinge a casa de centenas de milhares ou milhões de seres. Tanto insetos como bactérias possuem comportamentos absolutamente rígidos e inatos para todos os componentes do sistema e não possuem qualquer diferenciação entre si, ou possuem apenas diferenças de castas, abrangendo milhares ou milhões de seres iguais em uma mesma casta (única exeção feita às rainhas das colônias de insetos). No caso dos mamíferos, manadas de elefantes, búfalos ou golfinhos podem ter centenas, talvez uns poucos milhares de seres, jamais dezenas de milhares ou milhões como a maioria dos grupamentos humanos. Considerando-se que cada ser humano faz parte de uma teia de centenas e até milhares de relações sociais dos mais váriados graus e durações ao longo de sua vida, completa-se a analogia da sociedade humana com o cérebro e os sistemas hipercomplexos.

O número imensurável de componenetes e de relações por eles estabelecidas faz com que a questão da entropia seja abordada de modo diverso no caso dos sistemas hipercomplexos. A diferença quantitativa hegelianamente estabelece uma diferença qualitativa. Do mesmo modo que nas máquinas simples, cada componente tanto possui uma taxa intrínseca de desgaste e falha, quanto uma taxa de falha na comunicação com outros componentes. Podemos designar tais taxas, que em realidade podem ser consideradas como erro do sistema, *de ruído de fundo*. Sistemas que possuem o número de componentes e relações apenas estimáveis na ordem de grandeza de mais de uma dezena de zeros (a estimativa é arbitrária e desconhecida de quando um sistema pularia

de simples ou complexo a hipercomplexo), necessariamente produzem muito erro e o produzem todo o tempo. Isto é, possuem um *ruído de fundo* permanente, donde esta designação. Apenas por uma questão de probablidade, além de produzir o ruído, a tendência para a desorganização e parada de funcionamento - o sucesso da entropia - deveria ser proporcional ao número de componentes, por maior que sejam os meios de regulação e controle. Como o que ocorre é jusrtamente o oposto, deduz-se que os sistemas hipercomplexos trabalham **com o erro, apesar do erro e a partir do erro**.

Para o sistema hipercomplexo o erro deixou de significar apenas mau funcionamento e eventual incapacidade para produzir trabalho. O sistema teve de aprender a conviver com o erro e eventualmente em seu desenvolvimento crescer a partir do reaproveitamento do erro. Isto significa afirmar tanto que o sistema hipercomplexo deve tolerar considerável taxa de entropia, de *ruído de fundo,* quanto que de algum modo só pode tornar-se hipercomplexo na medida em que o próprio erro deixou de significar apenas algo deletério para tornar-se a fonte a partir da qual o próprio sistema pode reordenar-se e redirecionar-se. Isto é a partir da checagem do erro em relação ao sistema original, embora a maior parte do erro seja realmente nociva, uma pequena fração do erro pode ser aproveitada para modificar o sistema, produzindo sua reordenação.

Conclui-se que o sistema hipercomplexo de algum modo em seu desenvolvimento começou a utilizar as conseqüências da entropia a seu favor, de modo que sua evolução e sua adaptação a novas circustâncias não mais dependem apenas de sistemas que lhe são externos: passa a crescer e adaptar-se a novas circustâncias a partir de si mesmo. Este fenômeno, também denominado *autopoiese*, tornou-se o foco de algumas reflexões de Maturana (1997). Uma das conseqüências da autopoiese seria a constante busca do sistema hipercomplexo de novas circunstâncias, de novos ambientes aos quais possa readaptar-se. Ou quando inexistem tais ambientes, a reordenação do meio em um novo ambiente, fator essencial para a compreensão do nascimento de algo como a cultura humana.

Para mencionar apenas um exemplo em termos de teoria da evolução, os conceitos aqui expressos implicam que a comprovada evolução segundo os moldes darwinianos pode estar sendo completada por mecanismos que apenas poderiam ser

justificados a a partir de um neo-lamarckismo. Neste caso a evolução humana não ocorreu apenas por mutações ao acaso, nocivas ou neutras em sua esmagadora maioria e apenas muito raramente úteis para a melhor sobrevivência da espécie, evolução por mutações e seleção natural originados apenas por mudanças no meio ambiente, mas por meio de algumas formas de mudança internas aos próprios organismos individual e social. Tudo indica a existência de algumas formas ainda desconhecidas de produção de mudanças. O dado notável de que os homídeos não possuem mais do que a aparentemente insignificante idade em termos biológicos de três milhões de anos e que o *homo sapiens* possui a idade ultrajantemente ridícula de cem mil anos na Terra (sem contar com o fato absurdo que a história escrita - e mal-escrita - e a cidade não possuem mais que cinco ou seis mil anos) talvez indique na direção de uma teoria neo-lamarckista em que mudanças evolutivas e cumulativas sejam produzidas a partir da própria espécie, ocorrendo em uma freqüência cada vez maior.

Causalidade Natural e Causalidade Humana

Apesar de apenas esboçado por Morin, outro conceito essencial para a compreensão da hipercomplexidade é o de causalidade. Os sistemas e máquinas simples e complexas trabalham a partir de uma causalidade linear, isto é, uma seqüência unidirecional de causas conduzindo a efeitos, causas que quando executadas de forma competente necessariamente produzem determinado efeito. Neste tipo de seqüência linear e unidirecional não há possibilidade de variação, todo erro é necessariamente deletério, a causa funciona em um mecanismo de tudo ou nada. As máquinas hipercomplexas, devido ao seu número praticamente infinito de componentes e relações mantidas entre eles, funcionam por taxas de probabilidade, sendo que uma taxa de indeterminação e de erro é sempre necessária. Por outro lado, o erro não significa sempre algo deletério, mas como foi explicado antes, o *ruído de fundo* constitui a possibilidade de re-programação e auto-programação do sistema. Há espaço para o indeterminado, para o aleatório, para o acaso, em última instância, para a liberdade. Sem dúvida, é curioso como dois séculos antes, em sua *Crítica da Razão Prática*, Kant (1984) defendia sua hipótese de que além da causalidade natural, unidirecional, deveria existir também uma causalidade múltipla, que

denominou causalidade pela liberdade, e que apenas esta última justificaria o homem.

Em suma, o sistema não deve produzir tanto erro que se auto-destrua, nem ser tão rígido que volte a funcionar unidirecionalmente, mas do erro em uma taxa que não comprometa o sistema como um todo surge a complexificação e por meio desta a possibilidade de mudança qualitativa. A hipercomplexidade implica em que a causalidade não pode ser mais linear, mas múltipla; um mesmo efeito deve ser produzido por um número variável de causas concomitantes, uma causa pode influir em um número igualmente vasto de efeitos diferentes. Morin evidentemente traça um paralelo entre a causalidade múltipla e o pouco que se sabe de neurofisiologia do córtex cerebral humano. Aparentemente um mesmo problema conduz o córtex cerebral a trabalhar em paralelo com várias colunas de neurônios, todas teorias localizacionistas do funcionamento cerebral tiveram de ser abandonadas em função de teorias de funcionamento cerebral simultâneo ou múltiplo, nas quais o produto final surge como resultado do funcionamento global e integrado de um todo que é muito mais amplo que a soma das partes.

Embora Morin não cite diretamente Kant, a dualidade entre uma causalidade linear e outra múltipla, remete à distinção kantiana entre causalidade natural e causalidade pela liberdade. Entretanto, na obra de ambos autores o problema é apenas esboçado: tanto em Morin, que deixa bastante a desejar quando defende sua teoria da causalidade, quanto dois séculos antes em Kant (1984), que também jamais explicou de forma clara e objetiva como seria uma causalidade pela liberdade. De qualquer modo, há a percepção de que simples lei de causa e efeito, que não deixa de ser a mera lei do mais forte - uma causa mais forte predomina sobre uma mais fraca e produzirá um efeito necessário e maior - torna-se incapaz para a compreensão do ser humano social e individualmente, e que para explicá-lo em sua riqueza e criatividade é também necessário que se justifique por uma causalidade que permita o aleatório, o acaso, em última instância a criatividade e a liberdade, e não apenas a necessidade da lei mais usual e inexorável da natureza.

Hipercomplexidade e as Várias Formas da Consciência

Torna-se perceptivel que o sistema de Morin, aqui apenas esboçado por meio de três conceitos - entropia, hipercomplexidade e causalidade -, possui subjacente uma

antropologia, uma ética, uma epistemologia e mesmo uma ontologia que poderiam ser mais explicitadas. Não pertence ao cunho e extensão do atual trabalho realizar tais análises filosóficas. Mais pertinente é analisar as possíveis conseqüências e aplicações de uma epistemologia da hipercomplexidade e de uma ética da causalidade pela liberdade para a Filsofia da Educação.

Educar não se reduz a transmissão de conhecimento. Tal suposição confunde conhecimento e informação. O dado puro ou restrito a um contexto específico - a informação - as atuais máquinas acumulam e transmitem de forma muito mais ampla, rápida e eficiente que o ser humano. Mas conhecimento significa integração de determinada informação em um contexto mais abrangente e em confronto teórico-prático com outros contextos. A produção de conhecimento exige a relação afetiva entre o professor e o conteúdo do que ensina, relação que não se trata de um simples romantismo, mas do modo como o aluno capta a possibilidade de integração, unificação e disposição do conhecimento de forma mais prazerosa, sintética e capaz de responder aos desequilíbrios provocados pela instabilidade permanente dos sistemas cognitivos e das demandas sociais. Do mesmo modo, educar não constiui a transmissão de somente um paradigma, mas paralelamente de vários paradigmas, tanto para que diferentes desafios possam ser respondidos por diferentes sistemas de busca de soluções, quanto para que haja o confronto entre diferentes modelos.

Para Morin a consciência (na acepção do inglês *consciousness*: o todo momentâneo perceptual da vida psíquica) nada mais é que o produto e forma final de organização do cérebro e da sociedade como sistemas hipercomplexos. A consciência:

> *é dotada de qualidades originais e de uma relativa autonomia; ela alimenta, por sua vez, os elementos que a nutrem , intervêm sobre aptidões e actividades que a fazem viver, para as estimular, para as desenvolver, ,e e, desta forma, trabalha para seu auto-desenvolvimento. Nesse sentido torna-se auto-organizadora e aspira a constiuir-se em epicentro do cérebro o qual, como se viu, já é o epicentro do universo antropológico" (Morin, s.d, pg. 135)*

Cada indivíduo (etimolgicamente o *não-divisível*) possui sua própria consciência, que ***re***-flete sobre si mesma, produzindo auto-consciência, torna-se capaz de

julgar a si própria, produzindo a consciência moral (na acepção do inglês *conscience*) da qual decorre a capacidade de escolha: livre-arbítrio. Socialmente tanto há uma consciência da inserção do indivíduo na coletividade quanto da representação desta qualidade, bem como de uma ou mais formas de consciência grupal, onde talvez possamos agrupar hipóteses que propõe desde a existência de arquétipos jungianos, até a noção de objetivo e missão de uma coletividade.

Por ser demais especulativa ou considerada ideologicamente perigosa, a defesa da hipótese da psicologia analítica sobre a existência de arquétipos deve suscitar certa cautela. Contudo, a inserção social e sua representação constituem o fundamento para que ocorra o reconhecimento do indivíduo como função plena de direitos e deveres, em igualdade com seus pares, isto é, para que nasça e se desenvolva o conceito de cidadania. Indo além da direção linear da causalidade natural, apenas a consciência humana pode reconhecer a de outrem como sendo portadora de características e funções formalmente iguais a sua, ao mesmo tempo que reconhece no outro diferenças de conteúdo, desejos e aptidões que lhe são diversos - apesar de que na prática tal reconhecimento ocorra muito mais raramente do que gostaríamos de afirmar - e partindo de tal reconhecimento estabelecer o primado da ética e não da lei natural do mais forte.

Se as várias formas de consciência existem como produto de sistemas hipercomplexos, e de formas mais sofisticadas de causalidade, educar revela-se como um reforço da hipercomplexidade. O ensino não constitui uma simples transmissão de conhecimento, mas sim em conscientização, em *criar as possibilidades para a sua produção ou construção* (Freire, 1997). Tal criação necessariamente implica no desenvolvimento do conceito de cidadania e o retroalimenta.

Linguagem e Palavra

De modo pragmático trata-se de como evocar, por meio da educação, o potencial para a hipercomplexidade. Para tal, além da relação afetiva mencionada, além da linguagem verbal, a leitura e a escrita tornam-se essenciais. Mas primeiro temos de fundamentar a importância da linguagem verbal.

Dentre todas linguagens humanas estudadas tanto pela ontologia ou pela filosofia

da arte (Heidegger, 1984,1990) ou pela antropologia filosófica ou cultural (Cassirer, s.d.), destaca-se prioritariamente a linguagem verbal. Enveredar pelo caminho de uma fundamentação ontológica, tal como foi proposta pela analítica existencial heideggeriana, associada a uma fundamentação ontogênica, que pode ser calcada desde pensadores neo-kantianos até autores estrutualistas ou informações mais recentes da antropologia física e da etnologia, sobre a prioridade da linguagem verbal sobre as demais linguagens, constitui uma tarefa difícil mas extremamente sedutora. Porém tal caminho nos conduziria além de nossa proposta atual. Preferimos seguir a trilha de uma fundamentação mais objetiva e próxima, calcada na proposta de uma Antropologia Filosófica nos moldes de Morin e Maturana, bem como em algumas concepções de Chomsky sobre linguagem.

Podemos genericamente definir a linguagem como uma produção de sentido. Nessa definição estão incluídas todas as linguagens dos seres vivos. E a vida pode ser definida também como um sistema de troca permanente de comunicação entre estruturas. Como assinala Morin, os seres vivos alimentam-se não apenas fisicamente, mas de informação, tanto entre outros seres vivos, quanto com o meio ambiente (bem como a própria nutrição de cada ser realiza-se a partir de sua informação). Considerando a definição da linguagem como produção de sentido podemos até mesmo afirmar que a mais antiga de todas linguagens é a do código genético, a partir do qual toda vida na Terra é criada (RNA/DNA) e que pode ser didaticamente representado por uma seqüência de letras.

Contudo, as linguagens dos demais seres vivos, como o canto de uma espécie determinada de pássaro no acasalamento, possuem e produzem sentido mas, mesmo quando possuem alguma possibilidade de recombinação e modulação, como nos pássaros mais admirados pelos seres humanos por seu canto ou capacidade de imitação, constituem linguagens na verdade bastante rígidas de cada espécie em que - e apenas para um reduzido número de espécies - a variabilidade permissível ao indivíduo restringe-se a poucas séries de combinações. Uma maior modificação da linguagem nos demais seres vivos encontra-se na mesma descrição do defeito nas máquinas simples, sempre uma falha na comunicação que entra na categoria de erro.

A linguagem humana, tanto verbal como em todas formas de arte não-verbais, ultrapassa a fronteira do simples em direção ao hipercomplexo: constitui um sistema de infinitas combinações e não somente mero veículo de transmissão de informações, tanto reflete o real quanto por si mesma cria outras realidades, especificamente humanas. No ser humano a linguagem não apenas produz sentido como reprodução das percepções do meio ambiente, mas produz novos sentidos. A criação desses novos sentidos ocorre porque o domínio da linguagem, tal como estudado por Maturana (1997), é por si mesmo *autopoiético*, isto é existe como uma forma de organismo que se auto-reproduz de forma não-rígida e evolui em seu próprio grau independente de complexificação e criação de novas formas.

Sobre o surgimento da linguagem verbal duas hipóteses filogênicas podem ser consideradas. A primeira de que no ser humano haja desenvolvido no processo de antropogênese uma capacidade simbólica, da qual a linguagem verbal tenha resultado como uma das últimas aquisições, até mesmo como a mais tardia dentre todas. A segunda hipótese, talvez mais pertinente, de que a linguagem verbal, surgindo como um sistema que de um número finito de elementos e regras universais que, segundo Chomsky, por sua vez produz um número infinito de combinações, tenha sido ela mesma o fator que, junto com o nascimento da possibilidade de transformação das imagens psíquicas em infinitas novas combinações - isto é o nascimento da imaginação - permitiu que a plasticidade invadisse ou criasse todas demais formas de manifestação humana. Dito de outro modo, o salto dado da percepção à representação, que tornou o ser humano a criatura dotada de maior capacidade de memória na face da Terra, teria sido quase simultâneo ao nascimento da infinita possibilidade de recombinação das representações, isto é, ao nascimento da imaginação, e que tanto a memória quanto a imaginação sejam fruto da linguagem verbal e não ao contrário. Em suma, dentre todas linguagens em que se encontra imerso o ser humano, destaca-se a possibilidade de que a verbal, com seu infinito jogo de recombinações e criações, a partir de um sistema finito de elementos infinitamente recombináveis, tenha sido aquela que, segundo Morin, possibilitou e retroalimentou a riqueza da afetividade e da sociedade humanas e, por sua vez, possa ter sido fulcro de todas demais formas de linguagem não verbal. Por meio da palavra o jogo

de autopoiese tornou-se mais rico e universal que o das demais linguagens a seu redor, tanto dos demais seres vivos quanto das inúmeras outras formas não verbais de linguagem humana.

Podemos aventurar uma provisória exemplificação. Poucos seres humanos podem universalizar-se como produtores (ou emissores) de arte. Em sua maioria somos artistas de medíocre talento, na melhor das hipótese se é artista em apenas uma ou duas modalidades artísticas ou então, tanto pela sensibilidade como educação, podemos expandir nossos horizontes como apreciadores (ou receptores) em um número maior de formas de manifestação artística. Mesmo a genialidade de um Pablo Picasso, capaz de metamorfosear-se por décadas através dos mais diferentes estilos e escolas, utilizar meios diversos como a pintura, escultura, cerâmica ou pano, limitou-o às artes plásticas. Apesar de que tais argumentos não diminuem o lugar essencial da estética na educação, por necessariamente pertencer toda arte ao domínio do hipercomplexo íntrínseco à natureza do ser humano, o limite concreto da educação artística é bastante palpável na prática. Mesmo que grandes artistas não possam ser produzidos aos montes, atrofiar o pontencial artístico ou não fornecer subsídios para a ampliação da sensibilidade estética constitui a produção de monstruosidades, na acepção aristotélica de que monstro é a forma que não atinge a plenitude ou tem a atualização de sua potencialidade obstruída.

Mas do ponto de vista prático o domínio do verbal é o mais universal dentre todos da linguagem. Em suma, na grande maioria das artes somos apenas receptores ou produtores medíocres de algumas formas de expressão; como falantes, com um mínimo de aprendizagem, inserimo-nos no mais universal e passível de diferentes recombinações e novas combinações dentre todos os domínios da linguagem: o da linguagem verbal. Mesmo que as primeiras palavras escutadas não possam ter decodificado seu significado, desde o nascimento - e segundo muitos psicólogos e psicanalistas bem antes do próprio nascimento - estamos imersos no universo da palavra que, ao contrário do universo do som, possui uma intencionalidade transmitida por meio de um sistema articulado e combinatório de elementos finitos, a qual desde o início a criança capta e procura aos poucos desvendar e reproduzir. As várias áreas cerebrais, cujo funcionamento e localização exatos ainda são desconhecidos, bem como a extrordinária complexidade

fisiológica e riqueza de produção de sons da laringe humana, demonstram que dentre todas formas de produção de sentido a linguagem verbal é a de que melhor dispõe a criança. Também neste caso o desenvolvimento infantil apenas seguiria a lei de que a ontogênese recapitula a filogênese.

Podemos imaginar ou até mesmo conhecer alguém que não goste de qualquer tipo de música. É-nos impensável alguém, exceto portador de grave comprometimento cerebral, que não utilize qualquer comunicação verbal, mesmo por meio da linguagem de sinais manuais (que possui todas características da linguagem verbal: Pinker, 1995), por exemplo, e além disso não obtenha também prazer tanto na linguagem como forma de comunicação e meio para obter satisfações, quanto na linguagem verbal como forma de satisfação intrínseca em seu próprio uso. O prazer na sonoridade conjugando-a com o sentido - seja poesia, canção ou ambas -, no jogo de palavras, na piada de duplo sentido, nos absurdos lógicos entre a palavra em sua imagem usualmente evocada e outra sem nexo aparente; o prazer em receber ou produzir tais efeitos, constituem o exemplo mais imediato de como o verbal ultrapassa as fronteiras da denotação e conotação, para universalizar-se como jogo lúdico e autopoiético. Indo mais além, a manutenção e ampliação da linguagem verbal constituem a manutenção e ampliação da hipercomplexidade individual e social humanas. Tal como foi antes afirmado, hipercomplexidade sem a qual todas acepções do termo *consciência* perdem sentido.

Palavra Escrita: Nova Hipercomplexidade

A escrita constitui desenvolvimento recente da linguagem humana, o mais eficiente dentre os seus sistemas - o alfabeto - não possui mais que três mil anos. Contudo, a escrita não pode ser compreendida apenas como um sistema registro permanente da linguagem verbal: foi muito além. A possibilidade de registro permanente multiplicou ao infinito o que, até entào, fora transmitido de forma oral: mitos de origem, invocações ao sagrado, feitos épicos de heróis e ancestrais, técnicas de todos tipos, inventários de bens e armas, etc. Através da palavra escrita foram ultrapassados todos os limites de tempo e espaço, o texto pode ser levado com pouca alteração à grandes distâncias e inúmeras gerações, simultaneamente formando variantes, comunicando

culturas diversas, misturando saberes. A idéia contemporânea de hipertexto pela informática só foi possivel como desenvolvimento da idéia bem mais antiga da literatura como um labirinto sem fim: a borgiana Biblioteca de Babel. Todas as literaturas, todos os saberes escritos, não constituem compartimentos estanques, mas fluem permanentemente como gigantesca teia. Tendo surgido inicialmente apenas como sistema de registro permanente da linguagem oral, mas uma forma de registro muito mais prática do que a reprodução por meio de imagens visuais - pintura, escultura - e fundamentada, até certo ponto, pelos mesmos princípios que regem o verbal, a palavra escrita acabou por constituir-se em outro sistema hipercomplexo.

A função da palavra escrita ultrapassa sua utilidade como meio para transmissão de conteúdos. Abstraídos os contéudos, a própria natureza formal da escrita, em sua acepção abstrata, deve ser considerada. Pode-se deduzir a aplicação de todas idéias anteriormente expostas sobre causalidade e consciência quando aplicadas ao mais recente sistema hipercomplexo que constitui a escrita. Sem dúvida que, quanto aos conteúdos, todos benefícios caracterizam a escrita como potencialmente catalizadora de uma mais ampla consciência em todas suas acepções: instrumento capaz de ampliar a visão de mundo, de alargar o conhecimento da história e da constituição de uma sociedade, de possibilitar o estudo da riqueza de relações dentro de uma mesma cultura e dela com outras; além, é claro, de meio pelo qual torna-se infinita a possibilidade em expressar idéias e sentimentos para um número também infinito de indivíduos.

Mas o sistema da escrita pode ser visto como mais que um instrumento ou meio de comunicação. A escrita, em sua hipercomplexidade formal, só tornou-se possível por reordenar e utilizar aptidões aparentemente subutilizadas da linguagem. Quanto à causalidade podemos deduzir que a palavra escrita, como sistema hipercomplexo por si mesmo, ampliou a multiplicidade. Quanto à consciência, o novo sistema potencialmente pode torná-la ainda mais abrangente. Retomamos o cuidado do início, onde afirmamos que a leitura e escrita constiuem condições necessárias, porém não suficientes, para o desenvolvimento da consciência em toda suas acepções. São facilmente fornecidos exemplos de pessoas analfabetas e sábias, dotadas de profundos sentimentos de coletividade e cidadania. Resta questionar se no mundo contemporâneo tais exemplos não

seriam muito mais exceção que regra, bem como evocadores da nostalgia romântica de uma “idade da inocência” que na prática jamais existiu.

Todos os dados parecem corroborar o fato que o desenvolvimento da civilização só tornou-se possível simultaneamente com o nascimento da escrita. As culturas urbanas e históricas conhecidas derivam de um processo que não possue mais que cinco ou seis mil anos, ao passo que a linguagem verbal possivelmente já estaria constiuida em seus principíos básicos há cem mil anos, desenvolvendo-se entre os últimos três, talvez até sete, milhões de anos (Pinker, 1995). A conjunção entre o nascimento da cidade e da história serve de alerta tanto para o funcionamento da escrita como técnica e exercío de poder, quanto do possível aparecimento de um novo sistema hipercomplexo.

Escrita e poder - ler e escrever era privilégio de poucos, e as primeiras culturas conhecidas não foram igualitárias. Tal fato é indissociável ao fato de que todas culturas e épocas em que o surgimento e exercício da cidadania e liberdade foram possíveis - mesmo quando restritos a classes socias privilegiadas, como em Atenas ou na Roma republicana - ou ocorreram simultâneos ao letramento, ou tornaram por difundi-lo o máximo possível (Chartier, 1996). Já o exemplo contrário é facilmente perceptível, bem como o dado acessório de que quando um sistema coercitivo é implantado sobre uma sociedade ou grupo já letrado, uma vez que o processo é irreversível em poucas gerações, a coerção dá-se por proibição do direito aos textos, ou mesmo de sua destruição, o que representa tanto a impossibilidade de acesso a conteúdos, quanto também de acesso ao exercício da hipercomplexidade em si mesma.

Conclusão

Mesmo tendo deixado a parte a procura de uma fundamentação ontológica ou ontogênica sobre o polêmico tema da prioridade da linguagem verbal sobre as demais linguagens, o desenvolvimento de tal tema a partir de uma Antropologia Filosófica calcada na hipercomplexidade permitiu efetivar a justificativa conceitual da proposta de que não apenas a alfabetização - cuja defesa é bem mais fácil - mas escrita e leitura constituem atos que em si mesmos, não apenas pela informação ou prazer que veiculam, são organizadores do pensamento e de valores, construtores de consciência individual,

social e de cidadania.

De igual modo, trata-se de propor a hipótese de que programas de incentivo à leitura, a parte concepções ideológicas porventura embutidas em suas diretrizes ou formas de execução, sempre ultrapassam os limites inicialmente impostos. A defesa de que os atos da leitura e da escrita sejam em si mesmos portadores de hipercomplexidade e autopoiese, de consciência e liberdade, é a defesa de que, gostos e utilidades à parte, o acesso a leitura e escrita seja o maior de todos os bens culturais. Ainda que portadores de uma idéia preconceituosa do que seria "de bom tom" como leitura, programas de incentivo à leitura terminam, de algum modo, por atingir - dentro de pequenos limites face aos parcos recursos disponíveis e ao lastimável estado da educação - a concepção divulgada pela ALB (1999):

> Ao invés de criar programas para convencer a ler determinados livros, para difundir o "prazer"de ler, é fundamental que se garanta a todos o acesso aos bens culturais, o que se faz não apenas alfabetizando a população, garantido escolas e bibliotecas públicas de qualidade, mas também enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. (...)

Logo, se educar possui como meta prioritária não uma simples transmissão de conhecimento, mas sim em conscientização, em *criar as possibilidades para a sua produção ou construção* (Freire, 1997), o desenvolvimento de toda potencialidade verbal pode ser proposto como fulcro de todo ensino. Se deduzirmos que tal potencial só pode plenamente desenvolver-se por meio da linguagem verbal acrescida da leitura e da escrita, em realidade nada mais fizemos que justificar por outros meios a obra do educador brasileiro.

Defender a idéia de que a linguagem verbal, a alfabetização e o desenvolvimento da leitura e da escrita sejam essenciais ao desenvolvimento humano, não somente pela qualidade de veículo de informação, que restringiria a educação em adestramento para o mercado de trabalho, mas pelas qualidades intrínsicas de seus próprios processos, desde o pólo biológico até a formação do pólo intelectivo e cognitivo, significa propor um debate se o fulcro da educação, não apenas fundamental mas em todos níveis, deveria centra-se sempre em tais processos.

Referências Bibliográficas:

ALB (1998). Editorial - Múltiplos Objetos, Múltiplas Leituras: Afinal o que Lê a Gente? In *Em Dia: Leitura e Crítica.* Boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil, n.5, Campinas.

ALB (1999). Editorial - Os Livros e suas Dificuldades. In *Em Dia: Leitura e Crítica.* Boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil, n.6, Campinas.

ASIMOV, Isaac (1990) . The Last Question. In *The Asimov Chronicles*, vol. 3, New York, Ace Books.

BARTHES, Roland (1987). *O Prazer do Texto*. São Paulo, Perspectiva.

BRITO, Luiz Percival Leme. Prefácio. In SILVA, Ezequiel Theodoro da (1998). *Leituras do Professor*. Porto Alegre, Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil.

CASSIRER, Ernst (s.d.). *The Philosophy of Symbolic Forms*, 3v. Yale University Press, New Haven and London.

CHARTIER, Roger (org.). (1996). *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade.

CHOMSKY, Noam (1980). *Regras e Representações - A Inteligência Humana e Seu Produto.*Rio de Janeiro, Zahar Editores.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra.

HEIDEGGER, Martin (s.d.). *Acheminement vers la Parole*. Paris, Gallimard.

HEIDEGGER. Martin (1990). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa, Edições 70.

KANT, Emmanuel (1984). *Crítica da Razão Prática*, Lisboa, Edições 70.

KANT, Emmanuel (1982). *Logique*, Paris, Livraire Philosophique J. Vrin.

KANT, Immanuel (s.d.). *Crítica da Razão Pura*, Lisboa, Fundação Calouste

Goulbenkian.

LOPES, Anchyses Jobim (1996). *Estética e Poesia: Imagem, Metamorfose e Tempo Trágico*. Rio de Janeiro, Sette Letras.

LOPES, Anchyses Jobim (1998). Contribuições de uma Teoria da Leitura e de uma Nova Estética para a Educação. In *Leitura: Teoria e Prática*, ano 17, n. 31, Associação de Leitura do Brasil, Campinas.

MATURANA, Humberto (1997). *A Ontologia da Realidade*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

MORIN, Edgar (1998). *O Método, v.4 As Idéias*. Porto Alegre, Sulina.

MORIN, Edgar (s.d.). *O Paradigma Perdido - A Natureza Humana*, Portugal, Publicações Europa-América, 5ª edição.

PINKER, Steven (1995). *The Language Instinct*. London, Pinguin Books.

PROLER (1998). *Concepção, Diretrizes e Ações*. Rio de Janeiro, Casa da Leitura / Fundação Biblioteca Nacional / Ministério da Cultura.

WELLS, H. G (1991). *A Máquina do Tempo*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 4ª edição.

A LEITURA VIVIDA NA DIMENSÃO DO ENSINO

Ivany Souza Ávila (UFRGS)

Dos saberes e não saberes

Em nossas pesquisas e constantes olhares investigativos sobre as práticas pedagógicas nas escolas em que nossas alunas e alunos realizam estágios e no acompanhamento direto dessas práticas, o dilema da leitura se faz presente. As queixas que, para além das alunas estagiárias, nos vêm de professores e professoras com quem temos convivido em cursos, palestras, seminários nos têm levado a uma escuta mais atenta dessas vozes oriundas de diferentes posições de sujeitos e de diferentes tempos e espaços pedagógicos. Professores e professoras, supervisores e supervisoras de escolas públicas estaduais e municipais e, não raro, de escolas particulares, quando convidados(as) a falar de suas inquietações quanto ao ensino de Língua Materna, têm afirmado com uma freqüência que, embora não analisada estatisticamente, é reveladora de índices significativos : "os(as) alunos(as) não gostam de ler, não sabem ler, não compreendem o que lêem, não interpretam não compreendem as ordens escritas e estão sempre solicitando ajuda, afirmando não saberem o que é para fazer. Quando se trata de crianças de 1ª , 2 ª ou mesmo de 3 ª série, as queixas referem-se, ainda, ao problema de uma leitura lenta, presa ao decifrado do texto. Trata-se de uma velha questão, mas com certeza, nova - posto que recorrente .

De longa data, o dilema da leitura na escola vem merecendo muitas páginas de artigos, teses, dissertações, de muitos livros publicados. Do mesmo modo se têm ocupado disso as diferentes Ciências da Linguagem. Ainda assim, a despeito de tudo, o problema aí está, exigindo análise e alternativas de solução e é por essa trilha que andamos, quando decidimos aproximar mais nossa escuta e nosso olhar das ações pedagógicas e das vozes que nos parecem ao mesmo tempo que, inquietas, cristalizadas. Retornamos aos atores e locutores com algumas questões e, assim, foi se delineando um quadro de investigação que ocorreu de forma participativa e com um caráter informal, através de observações nas salas de aula e anotações quotidianas das falas e ações tanto das crianças quanto das professoras, além das perguntas que formulávamos tanto nestas situações escolares quanto em cursos e palestras, onde as interrogações feitas significavam, para nós, mais do que saber o que

trabalhar, confirmar o já planejado, visto que o planejamento contava com a recorrência das questões..

As nossas perguntas constituíam-se em uma forma de devolução – reflexão: por que alunos(as) não gostam de ler, por que não sabem ler, por que não compreendem, não interpretam o que lêem, por que "nunca sabem exatamente o que é para fazer"?

As respostas seguiam mais ou menos nesta linha de pensamento: "foram mal alfabetizados", "têm preguiça de pensar", "não prestam atenção", "a família não colabora", "têm muitos problemas em casa", "as famílias são desestruturadas", "têm muita dificuldade para aprender a ler", "querem respostas prontas", "o problema é a televisão", "não precisam mais pensar", "porque já está tudo pronto para eles"...

Outras questões referentes à leitura têm sido formuladas: "Para que e por que os alunos lêem em aula? Por que se formulam questões escritas sobre textos lidos?" A maior incidência de respostas tem sido: para ver se eles sabem, para ver se eles compreendem o que lêem. "O que se propõe como leitura, e como se propõe?" As respostas obtidas têm sido: se dá o texto, manda-se ler, o(a) professor(a) lê em voz alta, os/as alunos(as) lêem silenciosamente e depois se faz a leitura oral, onde um aluno/a continua a leitura de onde o(a) colega parou...

Com referência a tipologias textuais, aparecem textos narrativos, informativos, cartas, bilhetes, jornais, histórias em quadrinhos, dentre outras. Nesse sentido, podemos dizer que diferentes tipologias são trabalhadas e a reflexão que caberia neste caso seria: como se trabalha e qual a significação atribuída aos textos tanto pelos (as) alunos(as) quanto pelos(as) professores(as)?

Um breve olhar pra as respostas que são, na sua essência, coerentes com as práticas observadas, mesmo na ação de nossas alunas nos momentos iniciais do estágio supervisionado, nos conduz a reflexões, que, ancoradas em aportes teóricos pelos quais nos temos orientado nos levam a novas indagações. Se é na escola que as pessoas supostamente aprendem a ler, por que se afirma que não aprendem? Será que estamos ensinando a ler nas etapas ou séries escolares? Será que as pessoas não gostam de ler, não sabem ler e de fato não compreendem a leitura? Ou, quem sabe, em alguns casos não dominam a leitura tipicamente escolar, apesar das práticas repetitivas e dos rituais de leitura que se desenvolvem ao longo dos anos?

Ao mencionarmos rituais de leitura e ao remetermos para a escola suas próprias questões, poderíamos estar nos tornando “presas fáceis” de um reducionismo que tornaria as aprendizagens, as instituições escolares, crenças ou descrenças daqueles(as) que assumem posições de sujeitos que ensinam, descoladas das condições de produção desses contextos, de sua historicidade e da complexidade da própria vida, das relações que se estabelecem no espaço intra-escolar, extra-escolar, das instâncias do viver, do sentir, do relacionar-se no mundo. Poderíamos ainda, correr o risco e, com certeza corremos de questionarmos as concepções de leitura, sem situarmos nossas próprias e mesmo, ao situá-las, sermos reducionistas. Essas afirmativas preambulares postas assim de um jeito de quem se explica e se justifica, podem traduzir-se de um modo mais simples. Sabemos, sim, que há uma complexa teia de relações na constituição desses sujeitos-alunos(as), leitores(as) ou não leitores(as) e sujeitos-professores(as) que, supostamente ou legitimamente, ensinam e que os desencontros entre o ensinar e o aprender compõem a trama da vida dentro da escola ou fora dela.

Posto isto, faz-se mister dizer que, neste texto, trataremos do tema da leitura circunscrito a um recorte investigativo com questionamentos, constatações, e propostas possíveis de redimensionar a leitura na escola. Logo, trata-se de uma abordagem didádico-pedagógica centralizada , e num tempo, espaço e circunstâncias bem situados.

Assim sendo e estando “dito o dito”, vamos retomar os fios e enredá-los na sistematização de algumas constatações.

- Há uma queixa escolar sobre os “não saberes“ de alunos(as) em relação à leitura e uma imobilidade na busca de alternativas, retornando o problema para os(as) próprios(as) alunos(as), sua história, seu grupo social ou remetendo-se para o que ocorreu “antes na escola”, ou seja, às professoras anteriores.
- As práticas de leitura constituem-se mais em “mandar ler” e cobrar a leitura.
- Os textos xerocados ou mimeografados são entregues para leitura ou, na maioria das vezes, escritos no quadro para serem copiados e segue-se um ritual, que começa pela leitura silenciosa ou pela leitura oral pelo(a) professor(a), logo vem a leitura oral pelas crianças em que algumas vezes uma é chamada para ler o texto inteiro, enquanto as outras ficam inquietas, o que provoca, não raro, uma série de paradas para exigência de silêncio; uma outra modalidade (a mais freqüente) é a leitura que temos chamado de metodologia do “continua tu”.

- Chama a atenção nestes rituais de leitura monótonos e desprovidos, aparentemente, de significado, que algumas crianças manifestam desejo de ler, levantando a mão, movimentando-se na cadeira para serem “vistas”, com um “deixa eu” – ao que temos chamado do episódio do “deixa-me ler, professora!”.
- Chama mais a atenção, ainda, aquelas ou aqueles que ficam timidamente recolhidos em seu lugar ou que quando solicitados(as) não querem ler, como se dissessem “deixa-me aqui...”
- As atividades de leitura silenciosa ou oral são seguidas sistematicamente de exigências escritas sobre o texto, com perguntas ou interpretações e exercícios de gramática e, alguma vezes, com uma proposta de produção textual a partir da leitura.
- Entram na sala de aula diferentes tipologias textuais, mas não se trabalham essas tipologias, analisando-se suas estruturas, como diria Jolibert (1994), “suas siluetas”, pois como nos tem mostrando Kaufman (1995), podemos agrupar os textos a partir de certos traços que percebemos como comuns e mesmo sem poder definir esses traços, podemos distinguir um relato de uma obra teatral, uma forma de conversa, uma notícia, um parecer.
- Os tradicionais exercícios ou ordens para atividades escritas, extraídos dos livros didáticos, apresentam uma linguagem tipicamente escolar: circula, retira, copia, sublinha, combina, e o significados de tais ordens não são analisados nem discutidos com os(as) alunos(as).

Em síntese, a prática de ensinar a ler confunde-se com mandar ler o texto e cobrar a leitura. Torna-se surpreendente que alunos e alunas, mesmo assim, *aprendam a ler*, o menos surpreendente seria o fato de *não aprenderem* e evidenciarem defasagens no desenvolvimento da leitura em relação à serie em que se encontram e que, não raro, se incluíssem no contigente dos excluídos da escola. Por outro lado, a explicação dada à aprendizagem nestas condições, poderia não ser tão surpreendente assim, se considerarmos o que estudos sobre letramento, como os de Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Roxo, entre outros, vêm demonstrando, no sentido, por exemplo, de que diferentes grupos sociais culturais estão expostos a variados eventos de letramento fora da escola.

É sempre tempo de “ensinar a ler”

Nossas observações interativas em sala de aula e os assessoramentos individuais e em grupo acabam por constituir-se em amalgamento entre ensino, pesquisa e extensão: somos pesquisadoras da prática, praticamos a pesquisa no ensino e retornamos os resultados em cursos de extensão, o que nos possibilita trazer para este texto resultados desse movimento relacional.

Esse mesmo movimento orienta nossos princípios com relação às alunas. Temos nos preocupado, no Curso de Pedagogia e, em especial, no momento da Prática de Ensino, com a formação de professores(as) investigadores(as), capazes de estar atentos(as) à sua própria prática, questionando-a e, atentos(as) também aos processos de aprendizagem das crianças - às suas manifestações espontâneas, suas concepções de mundo, suas vivências, conduzindo sua prática por diagnósticos constantes que, orientadores do planejamento didático-pedagógico, vão promovendo construções e reconstruções. Assim, quando da introdução deste texto fizemos alusão às queixas de nossas alunas e as constatações em salas de aula, referíamo-nos aos momentos iniciais dos semestres e os encaminhantes que faremos, a seguir, pretendem dar conta de como o processo vai se dando ao longo do estágio através de algumas vias: análise das situações de leitura que são discutidas com as alunas; propostas alternativas que, por sua vez, continuam sendo avaliadas; e resultados que se vão evidenciando e que aparecem nos relatórios orais da prática, nas produções escritas das alunas e em nossas observações interagindo com as crianças na sala de aula.

Vamos retornar às práticas de leitura silenciosa e oral já mencionadas anteriormente, com relação aos episódios que “batizamos” de “deixa-me ler” ou “deixa-me aqui” ou “não sei ler”.

Temos nos preocupado em investigar as razões de algumas crianças não lerem em voz alta, e temos nos aproximado mais destas, e com freqüência, constatamos que não consolidaram sua alfabetização e com isso queremos dizer “não lêem”, no sentido estrito do termo e outras que, lendo, estão ainda bastante presas ao decifrado, o que torna difícil e penoso o ato de ler e, mais ainda, expor-se ao grupo numa leitura oral. Isto se dá nas séries iniciais, na 2ª, 3ª e não raramente na 4ª série, o que nos parece, em parte, natural, porquanto estas são séries que chamamos de “alfabetizadoras” tanto quanto o é a 1ª série. Essas crianças nos interessam de perto, e devem interessar a todas instituições escolares,

pois se não têm consolidada sua leitura, não importa a série em que estejam, será sempre hora e vez de aprenderem e isto requer ensino. Este ensinar significa retomar uma proposta didático-pedagógica de alfabetização, diagnosticando os conhecimentos prévios e vivências de leitura dessas crianças e a etapa em que se encontram, e, a partir daí, planejar atividades específicas para cada criança ou para pequenos grupos – esta é uma proposta que algumas de nossas alunas têm desenvolvido e que tem possibilitado às crianças avanços significativos na leitura e na escrita, o que traz consigo uma auto estima e auto confiança fortificadas e sentimentos de inclusão no grupo, solucionando, por vezes, problemas de "disciplina", de *isolamento dos grupos, de dispersão ou de agressividade*.

Atribuindo sentidos a ordens tipicamente escolares

Sobre o evento de leitura que chamamos "ler ordens" temos orientado uma proposta de trabalho, partindo da questão: " por que os alunos(as) não compreendem as ordens escritas?" Começamos por fazer um levantamento das ordens escritas mais usuais: "sublinha, circula, marca, retira, combina a 1ª coluna com a 2ª e preenche as lacunas". Que significado tem para as crianças esses termos e essas questões? Passamos então a estudar morfológica e semanticamente estes termos – por exemplo, que significa sublinhar – estudamos a formação da palavra sub+linhar seguindo para o exame de outras palavras com estruturas semelhantes. Qual o significado de retirar? Nós "retiramos" palavras de um texto? As crianças concluíram que, na verdade, este termo é usado no sentido de copiar "fora do texto". Desse modo foram sendo analisadas e discutidas as mais variadas "ordens escritas". Este estudo foi se aprofundando, chegando à análise crítica destas ordens, desde como as crianças as entendiam até a formulação de outras ordens que consideravam mais adequadas. Além das ordens escritas, o trabalho envolveu também a discussão oral que antecedia cada proposição de atividades para o grupo. Este trabalho foi desenvolvido especialmente numa turma de 2ª série, e a análise dos resultados, nesta turma, evidenciou um avanço na compreensão de ordens escritas e mais autonomia na realização das atividades, além de uma menor resistência à leitura ou mesmo um crescente gosto pela leitura.

“Ensinando a ler ao invés de mandar ler”

Uma outra proposta que estamos construindo, que poderíamos chamar de “vamos ensinar a ler ao invés de mandar ler”, procura dar ao texto o lugar de honra que lhe cabe, pois parafraseando Geraldi (1993), poderíamos dizer que no princípio de tudo está o texto. Logo, é preciso que se dê o texto ao/à leitor/a para que ele/a o sinta, ame, odeie, acate ou rejeite, mas viva-o. Um texto que não deve ser mutilado ou servir de pretexto para questões gramaticais, mas que poderá, a medida em que “entra na corrente sangüínea do leitor”, ser lingüisticamente analisado – via estudo gramatical – que vem a serviço da melhor compreensão do próprio texto.

Nesse sentido, propomos às/aos alunas(os) um ritual de “ensino” da leitura, que começa com a motivação prévia, passando pela leitura e pela discussão oral, que se aprofunda no sentido de compreender e interpretar, produzindo significados. O estudo do vocabulário se faz pelo entendimento das palavras, expressões no texto, no contexto – os múltiplos sentidos e o que melhor lhe cabe. Ler e reler oralmente, buscando resposta a questões formuladas pelo(a) professor(a) ou pelo grupo. Estudar a leitura em duplas, em trios, para posterior apresentação. Recriar parágrafos, produzindo transformações. Substituir a leitura do “continua tu”, por “vamos procurar a parte que conta sobre...” – e assim, provocando a leitura oral motivada. Realizamos atividades de leitura de textos, vivenciando situações de motivação prévia, de leitura oral orientada para a pesquisa no texto, com estudo de vocabulário contextualizado, organização de jograis, além da preparação de leitura por grupos.

Sobre o exposto apresentaremos um exemplo com o texto “ Meu encontro com Anhangá” de Érico Veríssimo – extraído do livro As aventuras de Tibicuera.

Escolhemos este texto por uma questão de paixão, pois como afirma Fanny Abramovich, só devemos trabalhar com textos de que gostamos e que conhecemos muito bem tendo penetrado nas suas entrelinhas. Além disso, este é um texto narrativo, rico em recursos expressivos, metafórico, dinâmico e surpreendente.

Meu encontro com Anhangá

Érico Veríssimo

"Eu gostava de visitar a oca do feiticeiro de nossa tribo. Havia lá dentro um ar de mistério, cobras se arrastando pelo chão, ervas colhidas em noites de lua cheia.

O pajé parecia andar sempre dormindo, olhos fechados, cara calma, diziam que ele era mais velho que as árvores mais velhas do mato antigo. Sabia todos os segredos da vida. Tinha remédio para todos os males.

O pajé gostava de mim. Eu gostava do pajé. Ele me dizia: - Ninguém pode com os espíritos maus. Anhangá entre no corpo dos guerreiros e os guerreiros ficam perdidos. Ai de quem encontrar Curupira no mato!

Eu escutava com o coração batendo os olhos muito arregalados.

Um dia, distraído a perseguir um bicho me meti no matagal. Quando caí em mim, estava perdido. Comecei a caminhar sem rumo certo, procurando uma saída. Havia a meu redor troncos de árvores tão grossos e retorcidos que davam medo. Pareciam braços musculosos – prontos para me esmagar. O sol mal entrava ali, porque a folhagem formava por cima de minha cabeça um toldo verde e espesso. Ouvi longe o ronco de uma onça. Tremi de novo. Um graveto estalou. Tornei a temer. Às vezes, uma coisa mole e comprida passava ondulando pelo meio das ervas rasteiras . Cobra. Eu sentia calafrios.

De repente ouvi uma voz fina:

- Tibicuera!

Uma voz de caçoada. Parei. Quem seria? Olhei para todos os lados. Ninguém. Olhei para cima. Nada. Decerto tinha sido ilusão...Continuei a caminhar. Outro chamado.

- Tibicuera!

De repente um vulto cresceu diante de mim. Era uma figura esquisita, meio gente, meio bicho, preta como a noite, de olhos chispantes que pareciam duas línguas de fogo. Pulava num pé só, doidamente. Abri a boca num espanto. Era Anhangá!

Reuni toda a minha coragem e fale:

- Passa fora!

Anhangá soltou uma gargalhada "quá-quá-quá"!

O mato todo riu com ele. Riu de mim. Depois o diabo virou três cambalhotas no ar e começou a dançar com toda a velocidade em meu redor. Senti que meus olhos escureciam. Eu mal e mal ouvia a voz de Anhangá, berrando:

- Ninguém pode comigo! Ninguém me vence, nem Tupã!

Estendi meus braços procurando agarrar alguma coisa. Foi quando Anhangá parou de rodopiar, recuou um pouco e pulou com o pé no ar. Senti uma dor forte no queixo e desmaiei.

Acordei na taba. Ouvi alguém perguntar:

- Foi Curupira?

Mal tive força para responder:

- Anhangá.

E comecei a chorar de raiva".

(As aventuras de Tibicuera. Porto Alegre, Ed. Globo, 1986, p. 6)

Vamos apresentar uma possibilidade metodológica de trabalho com este texto dentre outras que temos vivenciado. Começamos pela motivação prévia com uma conversa inicial sobre medos e espíritos maus:

Vocês têm medo? De quê? Já ouviram falar de espíritos maus? Será que eles existem? Alguém aqui tem medo de espíritos maus?

Essas questões provocam uma intensa discussão tanto em grupo de adultos quanto de crianças, quando expõem seus medos, contam suas histórias...

Aproveitamos o auge das discussões para despertar o interesse pelo texto: "pois agora vamos conhecer a história de um menino que encontrou um espírito mau na floresta – que teria acontecido com ele?" Só então, entregamos o texto falando sobre o autor, um pouco da história da obra. Segue-se uma seqüência de atividades que pode começar por leitura silenciosa pelas crianças, podendo ou não haver leitura oral de todo o texto pelo/a professor/a ou por alguma criança.

Este é um ritual semelhante ao que conhecemos – com uma diferença: a leitura oral é conduzida para compreensão do texto, mobilizando todas as crianças para retornarem à leitura silenciosa com o intuito de encontrar a parte solicitada, por exemplo, "vamos procurar no texto a parte que nos conta sobre o pajé ou sobre o momento em que Tibicuera

ouve um chamado...” assim a leitura oral também vai acontecendo, posteriormente, é claro, a uma intensa discussão sobre a história.

A vivência e análise de recursos expressivos são particularmente importantes e compõem essa prática de estudo de texto: que significa o “sol mal entrava ali”? Qual o significado da palavra toldo no texto? Quem conhece um toldo? Como é o “toldo” da história?

Também atividades de substituições lingüísticas colaboram para reflexões sobre a língua, por exemplo: vamos ler substituindo a expressão “quando caí em mim estava perdido”, por outra com o mesmo significado.

Outras atividades podem encaminhar para a produção de novos textos:

- releitura de uma parte do texto ou de sua totalidade para recontar oralmente, gestualmente ou através de dramatizações, montagens com sucata, argila ou desenho.
- transladação: passar para uma outra tipologia textual, ou seja, contar a mesma história em forma de poema, quadrinhos, carta, notícia de jornal, propaganda...
- descrição de personagens – descrever Tibicuera pensando em suas ações, emoções, seu aspecto físico; fazer por escrito o retrato do pajé; descrever Anhangá, localizando inicialmente no texto as pistas para sua descrição.

A narrativa se presta ainda para análise de sua estrutura, daí podemos realizar atividades em que as crianças localizam ambientes (espaço), tempo, personagens, enredo, final, idéias, sentimentos...

De muitas outras formas podemos tratar a leitura: pelo estudo de tipologias textuais, pela “leitura-estudo” de problemas matemáticos, pela literatura infantil presente e vivida no quotidiano da sala de aula... O fundamental é que se conheça muito bem o texto ou livro com que se vai trabalhar, que a escolha se dê por um especial encantamento da professora pelo texto ou porque as crianças manifestaram desejo de lê-lo, ou porque traz informações necessárias, ou ainda, porque atende necessidades do próprio trabalho. Muitos e muitos outros motivos podem ocasionar escolhas de textos, mas jamais um texto deve ser escolhido aleatoriamente ou alguns minutos antes de a aula iniciar.

O que aqui esboçamos, nesta proposta de trabalho com o texto, constituí-se em uma dentre muitas outras possibilidades e tem nos mostrado resultados importantes, pois tanto

os adultos como as crianças demonstram interesse na atividade e os momentos de estudo tornam-se coincidentes com momentos de prazer e de alegria. Os resultados observados nas salas de aula nos conduzem a acreditar que é possível substituir o desprazer das crianças pela leitura por um certo encantamento e um desejo crescente de ler, do mesmo modo que é possível substituir-se aulas de “mandar ler” por aulas de “ensinar a ler”.

Finalizando...

De muitas vozes se fez este texto, das vozes das crianças, adolescentes ou adultos que freqüentam a escola, das vozes de professores(as) e de nossas alunos(as) do curso de Pedagogia e também das vozes silenciadas no processo de exclusão dentro e fora da escola. Fez-se também das vozes presentes em todos os textos que lemos e dos estudos teóricos que nos foram constituindo, talvez por isso, este seja um texto de poucas citações. Entretanto, não estamos isentos(as) de situar o lugar de onde falamos ao nos referirmos à linguagem, língua, leitura. Elegemos, então, Wanderley Geraldi para com ele finalizar esse texto. Tem afirmado Geraldi (1993) que a linguagem é o lugar da constituição dos sujeitos, que ao mesmo tempo que a constituem, por ela são constituídos e que a Língua, no sentido sócio-lingüistico do termo, não está dada previamente, mas na atividade lingüistica a cada vez se reconstrói, eis o caráter de movimento e dinamicidade da língua que se constrói por seus falantes dentro de um fenômeno sócio-histórico-cultural. Sobre leitura, Geraldi (1996) afirma:

> “*Entendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível desconstextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita*.”
>
> Geraldi (1996, p. 96)

Obras Consultadas

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. Martins Fontes, São Paulo, 1993

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

JOLIBERT, Josette e outros. **Formando crianças leitoras**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUES, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Artes Médicas , Porto Alegre, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (org)**. Os significados do letramento**. Mercado das Letras, São Paulo, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Cortez, São Paulo, 1996.

ROJO Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Mercado das Letras, São Paulo, 1998.

“ATÉ GOSTO, MAS NÃO LEIO ...” : A LEITURA NO COTIDIANO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana M. Giovanni e Cristiane M. Pepe
(Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara-SP)

Introdução

Este trabalho faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa: “Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola”. Trata-se de Projeto de pesquisa-ação colaborativa em andamento (1996-2000), envolvendo 01 Unidade Universitária e 02 Escolas da Rede Pública de ensino fundamental da cidade de Araraquara – SP, com o objetivo de “... investigar com os professores, seu desenvolvimento profissional e o papel da educação continuada para a transformação da escola, viabilizando a construção coletiva de Projeto Pedagógico para o ensino fundamental”. (Marin, 1996 - Projeto Integrado, p.12)

Estão envolvidos, atualmente, neste Projeto Integrado: 06 docentes-pesquisadores, 10 alunos bolsistas de Iniciação Científica, 03 bolsistas de Mestrado, 01 bolsista de Doutorado, 19 professores em exercício na escola de 1ª à 4ª séries, 22 professores em exercício na escola de 5ª à 8ª séries (das diferentes áreas curriculares) e 06 professores com experiência e considerados bem sucedidos na rede pública, atuando como coordenadores das diferentes áreas curriculares.

Previsto para ser realizado em 04 anos, o Projeto engloba 04 fases: a fase exploratória, a fase diagnóstica, a fase de problematização das práticas docentes e escolares e a fase de construção e implementação do Projeto Pedagógico das escolas.

O estudo aqui relatado faz parte das atividades que procuraram reunir informações para compor o perfil dos professores no diagnóstico geral das escolas, levado a efeito no ano de 1997.

Assim, este trabalho tem como objetivo específico: investigar no cotidiano pessoal e profissional de professores de 01 escola pública de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, localizada na periferia da cidade de Araraquara – SP (interior do Estado, distante 273 Km da capital).

Comportamento leitor e desenvolvimento profissional de professores

São estas as duas idéias que nortearam as análises aqui presentes.

Há que se defini-las e evidenciar suas inter-relações. Inúmeros estudiosos da literatura nacional e estrangeira têm contribuído para definir dois aspectos básicos que se destacam quando se tem em pauta questões relativas à formação inicial ou continuada de professores: a) o conceito de desenvolvimento profissional docente e, b) o princípio da indagação e reflexão presentes no comportamento de leitor.

Zeichneir (1993), Cavaco (1991), Marin (1996), Candau (1996) e Mizukami (1996), evidenciam, com seus estudos, como esse novo paradigma de formação de professores pode ser tomado como matriz de teorizações sobre a natureza, funções e propósitos da escola, da tarefa de ensinar, do processo de aprender, do papel dos professores e dos próprios alunos.

A idéia de desenvolvimento profissional é ampla e inclusiva. Incorpora a idéia de percurso profissional não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, marcada por fases ou momentos nos quais todo o conjunto de fatores intervenientes (formais, informais, pessoais, sociais) não atuam como influências absolutas, mas como elementos facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão pelo professor.

Ou seja, esse processo se dá como quadros de referência sobre a profissão que vão sendo construídos e gerados a partir das interações do profissional com as instituições escolares em que atuam, com outros profissionais dentro e fora dessas escolas, com o próprio exercício docente, mas, sobretudo, com as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e de reflexão sobre esse mesmo quadro de referências.

Evidencia-se, pois, a importância do princípio da indagação e reflexão como estratégia para o trabalho dos formadores com os professores em formação e/ou em exercício e como estratégia de aprendizagem da profissão por eles próprios – os professores.

Nesse sentido, a escola passa a ser tomada como eixo da formação de profissionais em educação. Trata-se daquilo que autores como: Barroso (1997), Esteve (1991), Amiguinho (1997), Perrenoud (1993), Giovanni (1998) e Dias Da Silva (1998), vêm chamando de “formação-ação” ou “formação centrada na escola”. Trata-se de

perceber que as instituições escolares, não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que atuam nelas.

Articulam-se, assim, situações de formação e de trabalho, ou ainda, situações de formação, de investigação e de trabalho ou ação.

Pretendem tais autores, pôr em evidência o potencial formativo presente nas práticas individuais e/ou coletivas de identificar problemas, construir soluções e definir projetos desenvolvidos em conjunto com ou pelos próprios atores que são afetados por esses problemas.

Potencial, porque a possibilidade de tais experiências, resultarem em aprendizagem da profissão depende da intencionalidade, decisão, significado dessas experiências para os profissionais envolvidos. Isto é, depende da capacidade de perceber, identificar e de articular informações pessoais e profissionais, descobrindo novos sentidos para a profissão ou, forjando uma nova identidade profissional.

Em outras palavras, depende do **comportamento de leitor** presente ou não, com maior ou menor força no desempenho desses profissionais.

Autores como Charmeux (1994), Kramer (1995), Foucambert (1994) E Smith (1989,) permitem (ainda que por diferentes caminhos) compreender a importância desse "comportamento de leitor", tanto para a atuação, quanto para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para tanto, quer do ponto de vista da formação inicial dos professores, quer do ponto de vista das ações de formação continuada, há que se favorecer as estratégias que permitam o desenvolvimento desse comportamento.

Kramer (1995), por exemplo, sugere que tais estratégias, necessariamente se voltem para a reflexão conjunta e o aprofundamento teórico em torno das seguintes questões-base:

> *"Para que serve ler e escrever?*
> *Qual a relação que nós (professores, supervisores, etc.) temos estabelecido com a língua escrita? (Gostamos, ou não gostamos de ler, por quê?)*
> *Em que situações somos produtores e consumidores da língua escrita? (O quê e para que escrevemos e lemos?)".* (p. 93)

Assim, resgatar práticas e concepções, à luz de seus determinantes político-sociais e de novos elementos teóricos, constitui desafio a ser enfrentado se se pretende uma formação e atuação profissionais forjadas a partir *"... do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da prática e as teorias que explicam, questionam,*

lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática". (Kramer, 1995, p. 99)

Segundo Charmeux (1994, p. 41 e ss), duas razões essenciais encaminham ou desencadeiam as ações de ler e escrever: a) a busca de respostas, informações, conhecimentos e b) a busca de lazer e distração. Em ambos os casos, ler e escrever são sempre meios para realização de uma intenção, nunca uma atividade com finalidade em si mesma. Em ambos os casos, ainda, ler e escrever só são eficazes se e quando ocorre compreensão, isto é, quando realizarem efetivamente o seu projeto inicial de lazer ou de conhecimento.

Nesse sentido, ler e escrever visam sempre "construir sentido" e, portanto, só podem se dar a partir de situações que sejam significativas e familiares ao sujeito dessas ações.

Nosso pressuposto, portanto, é que o comportamento de leitor ou de busca de compreensão, referindo-se ou não à escrita, constitui condição inalienável do trabalho do professor.

Assim é que este trabalho volta-se para busca de elementos de resposta às seguintes questões de pesquisa:

- Se para as mais elementares tarefas da vida cotidiana exigem-se o recurso da leitura e da escrita, como tais habilidades aparecem no discurso e na ação cotidiana, pessoal e profissional, das professoras – sujeitos deste estudo?
- Como as professoras se referem à leitura e à escrita, em depoimento sobre seu cotidiano?
- Quanto elas o fazem?
- Que significado e importância atribuem a tais atividades?

Metodologia

Como parte das atividades de diagnóstico geral das escolas alvo no Projeto Integrado, este trabalho reúne informações obtidas por meio de **entrevistas** com os professores da escola pública de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

As entrevistas foram realizadas com auxílio de roteiro elaborado e testado, com perguntas abertas sobre o cotidiano pessoal, familiar e profissional dos professores.

Foram entrevistadas 13 professoras participantes do Projeto.

O roteiro de entrevista foi elaborado respeitando-se as seguintes etapas:

a) Estudo de bibliografia sobre entrevista como procedimento de pesquisa científica, suas possibilidades e limitações, forma e conteúdo das perguntas, seqüência das mesmas, linguagem utilizada, o processo de realização da entrevista e o registro das respostas. Foram discutidos textos dos seguintes autores: Bogdan e Biklens (1994); Luckesi e outros (1985); Lüdke e André (1986) e Triviños (1987);

a) Retomada dos objetivos da etapa de diagnóstico do Projeto Integrado para nortear a elaboração de 36 perguntas, compondo a versão preliminar do roteiro de entrevistas e envolvendo os diferentes aspectos do cotidiano da vida pessoal, familiar e profissional das professoras;

b) Depois de discutida e analisada, essa versão foi submetida a teste. O teste do Roteiro de Entrevista foi realizado, primeiramente, com as estagiárias do Projeto e, em seguida, com 02 professores da rede pública estadual.

Dessas fases resultaram modificações e reformulações no roteiro inicial, tanto no que se refere aos aspectos formais do mesmo (linguagem utilizada, organização e seqüência das perguntas), quanto no que se refere ao seu conteúdo (supressão, agrupamento e introdução de perguntas).

A **coleta de dados** efetivou-se com a realização das entrevistas na própria escola e na Universidade. As entrevistas, que duravam em média 90 a 120 minutos, foram feitas pelos professores-pesquisadores responsáveis pelo Projeto.

O **registro das respostas** às entrevistas foi feito por meio de gravação em áudio. Este registro foi em seguida transcrito pelas bolsistas-estagiárias, de acordo com um modelo padronizado para todo o Projeto, após treinamento específico para transcrição de fitas.

Para o estudo aqui relatado, o trabalho de **sistematização das informações obtidas** envolveu os seguintes passos:

a) Mapeamento e listagem de todos os tipos de informações presentes nas respostas às diferentes perguntas, que se constituíssem em pistas referentes às temáticas: *1) Fontes a que recorrem os professores diante de problemas e dificuldades em seu cotidiano profissional; 2) Atividades de leitura presentes no cotidiano pessoal e profissional, descrito pelos professores.*

b) Identificação de categorias de informações;

c) Tabulação das informações estabelecendo-se, sempre que possível, freqüência e porcentagem das mesmas;

d) Análises quantitativa e qualitativa dos dados realizada coletivamente;

Resultados

"Até gosto, mas não leio ..."

"Detesto jornais ... acho que desde pequena ..."

"Não leio quase, tenho preguiça ..."

"Ler me dá sono."

"Não dá pra ler, não enxergo bem à noite ..."

"Gosto de ler, mas você sabe: a casa, os filhos ... não dá tempo !"

Esta e outras manifestações semelhantes estão presentes com bastante força e recorrência no depoimento de boa parte das professoras.

É preciso dizer, entretanto, que as perguntas constantes nas entrevistas não se referiam especificamente às atividades de leitura ou escrita, apenas solicitavam a descrição do cotidiano pessoal e profissional dos professores. As referências a tais atividades foram, portanto, espontâneas.

De qualquer modo, pesquisas como as relatadas por Kramer e Jobim e Souza (1996), especificamente voltadas para o conhecimento da trajetória de professores das séries iniciais e pré-escola como leitores e produtores de textos (a partir de relatos e narrativas sobre suas relações com a leitura e com a escrita ao longo de suas histórias de vida e de trabalho) constatam também a ausência de tais atividades como experiências sistemáticas entre os professores.

Apesar disso, são esses professores que devem lançar os alicerces para formação de novos leitores.

Neste estudo, especificamente, nosso trabalho consistiu em encontrar no depoimento das professoras, as manifestações relativas ao espaço ocupado pela leitura no cotidiano pessoal e profissional descrito por elas.

A primeira dessas manifestações aparece, por exemplo, quando as professoras se referem às fontes nas quais buscam respostas e soluções para problemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

O Quadro I, apresentado a seguir, sintetiza alguns desses dados.

QUADRO 1: Fontes de referência das professoras na busca de soluções para problemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

FONTES	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1. Relação com Alunos em Classe		
1.1. Refazendo / re-explicando	02	8,33
1.2. Adiando o Problema	01	4,17
2. Experiências Anteriores de Trabalho	03	12,50
3. Uso de: Livro Didático / Enciclopédias / Dicionário / outros materiais	03	12,50
4. Relação com os Pares e Superiores		
4.1. Colegas Professores		
• Conversas / Aconselhamento	08	33,33
• Troca de materiais	02	8,33
• Comparar procedimentos	01	4,17
4.2. Diretores e Coordenadores	03	12,50
5. Relação com Outras Pessoas Não Profissionais	01	4,17
TOTAL	24	100,00

Obs.: Este total não se refere ao número de professores entrevistados (13), mas ao número das fontes mencionadas nas entrevistas.

A análise das informações contidas no Quadro 1 permite constatar 05 fontes de referência nas respostas das professoras: a) a própria relação com os alunos em sala de aula (quer refazendo o trabalho – 8,33%, quer adiando o problema ou "pulando" o tema/assunto-problema – 4,17%); b) a experiência profissional já acumulada pelo professor (12,50%); c) a leitura e uso de livros didáticos, enciclopédias, dicionários e materiais já elaborados pelo professor (12,50%); d) a relação com os profissionais superiores (12,50%) e com os próprios pares (seja através de conversas/aconselhamento – 33,33%, troca de materiais – 8,33%, comparação de procedimentos – 4,17%); e e) a relação com pessoas não profissionais, fora da escola (4,17%).

Alguns aspectos merecem destaque nesse conjunto de dados.

Apenas 12,50% das respostas dos professores entrevistados revelam uma atitude de estudo e busca de conhecimentos em materiais já elaborados para solução de seus problemas, o que permite supor um despreparo profissional dos professores para as situações de leitura e estudo, fundamentais para o exercício do trabalho docente.

Tal situação, talvez possa ser explicada, em parte, pela própria história da profissão de professor forjada a partir de um processo de perda do saber e identidade profissionais.

A esse respeito, autores como Melo (1982), Pimenta e Gonçalves (1990) e Nóvoa (1992) descrevem processos de "esvaziamento" da formação dos professores que ocorreram ao longo da história da educação no Brasil e em Portugal (no caso das análises de Nóvoa), quer seja por meio da deterioração da qualidade dos cursos de formação para o magistério, quer seja por medidas de "sucateamento" das condições de trabalho e efetivação do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas do ensino fundamental – classes numerosas, falta de material, prédios e classes improvisadas, falta de orientação técnico-pedagógica, precariedade das oportunidades de educação continuada, ausência de tempo e espaço para reflexão individual e coletiva sobre o trabalho docente, etc.

Vale destacar, ainda, que os dados constantes nesse quadro-síntese, confirmam a idéia já trabalhada por outros autores (Mizukami, 1996 e Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) de que, para os professores, a principal fonte de referência ou apoio está nos colegas de profissão – 45,83% das respostas mencionam a busca de apoio nos colegas, seja através de conversas/aconselhamento (33,33%), troca de materiais (8,33%) ou comparação de procedimentos (4,17%).

Isso parece estar ligado ao processo descrito por Tardif , Lessard e Lahaye (1991) para os quais a identidade profissional dos professores se dá como "agentes de transmissão" e não como "produtores de saber", o que faz com que esses profissionais vivenciem um processo de desvalorização da própria profissão, o que, por sua vez, determina um comportamento de supervalorização dos aspectos práticos da profissão, priorizando os saberes práticos ou da experiência como crivos para julgar e avaliar todos os demais saberes.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mizukami (1996), constata que os professores revelam aprender a partir de elementos particulares da experiência prática docente, por meio de interações com pessoas e aspectos das instituições nas quais trabalham, gerando

quadros ancorados em valores e saberes calcados muito mais nas relações entre os pares, do que nas relações com fontes teóricas de conhecimento.

Outro aspecto a chamar a atenção refere-se às relações dos professores com a equipe técnica da escola.

Apenas 03 vezes a relação dos professores com a equipe técnica foi mencionada nas respostas como fonte de referência, o que permite supor que os trabalhos do Diretor e do Coordenador Pedagógico na escola vêm se voltando muito mais para os aspectos administrativos, do que para as demandas efetivas dos professores, perdendo suas funções e identidades como apoios técnico-pedagógicos aos professores.

A esse respeito, vale retomar aqui, estudo específico de Villa (1988) que aponta para a influência determinante da figura do diretor para as mudanças no comportamento dos professores, especialmente no que refere às práticas reflexivas sobre o próprio trabalho. Nesse sentido, Villa constata a influência potencial de características e habilidades do diretor (disponibilidade, conhecimento, experiência, apoio aos processos pedagógicos, reconhecimento de méritos, abertura de canais de participação e consulta, administração de conflitos, etc.) para promover mudanças nas práticas escolares dos professores, que só se consolidarão como mudanças nas crenças e atividades dos professores, a partir dos efeitos visíveis no desempenho dos alunos.

É interessante observar que, também os alunos são considerados pelos professores como interlocutores para solução de problemas e dificuldades (apesar de se tratar de alunos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental):

- 8,33% das respostas referem-se a procedimentos dos professores refazendo o trabalho, retomando situações, ou re-explicando assuntos ou temas considerados problemas nas relações ou situações ensino-aprendizagem em sala de aula;

- por outro lado, pelo menos 01 professor admite em suas respostas, a atitude totalmente não profissional de adiar o problema, "pulando" o assunto, abandonando o tema alvo de problemas.

Ao mencionarem a experiência pessoal como fonte de referência para solução de problemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula (12,50%), alguns professores parecem sinalizar um possível comportamento reflexivo em relação ao próprio trabalho, repensando erros e acertos, revendo decisões e atitudes.

Se, de um lado, no âmbito profissional, a leitura ocupa tão pouco espaço no cotidiano escolar e de sala de aula e há tão poucas referências a experiências de leitura, por outro lado, no âmbito do cotidiano pessoal, social e familiar tais experiências não são mencionadas com maior incidência.

O Quadro 2, abaixo apresentado, reúne as atividades mencionadas pelas professoras ao descreverem seu cotidiano pessoal, social e familiar.

QUADRO 2: Atividades presentes no cotidiano pessoal, social, familiar dos professores.

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1. Rotina doméstica e assistência a filhos	21	25,61
2. Televisão/vídeo	09	10,98
3. Atividades de lazer e passatempos	13	15,85
4. Leitura	13	15,85
5. Passeios, reuniões e conversas com amigos e familiares	09	10,98
6. Outras atividades profissionais	03	3,66
7. Preparo de aulas	03	3,66
8. Atividades físicas	01	1,22
9. Cuidar de parentes idosos e doentes	01	1,22
TOTAL	**82**	**100,00**

Obs.: Este total não se refere ao número de professores entrevistados (13), mas ao número de vezes que as atividades foram mencionadas.

Nove tipos de atividades preenchem o cotidiano dos professores fora da escola. A rotina doméstica e a assistência a filhos e netos (25,61%) e assistir a televisão ou vídeo (21,95%) são as mais citadas. Seguem-se as atividades de lazer e passatempos (15,85%), a leitura (15,85%) e os passeios, reuniões e conversas com amigos e familiares (10,98%).

Todas as demais atividades citadas têm pouca ou nenhuma expressão no conjunto dos dados: preparo de aulas (3,66%), outras atividades profissionais (3,66%), atividades físicas (1,22%) e cuidar de parentes idosos ou doentes (1,22%).

Alguns aspectos, entretanto, merecem destaque.

Os dados, tal como se apresentam, são reveladores das marcas presentes no discurso das professoras. São marcas que indicam uma identidade muito mais voltada para a vida doméstica do que para a vida profissional. As professoras falam sobre si mesmas e sobre seu cotidiano como mães, esposas, avós, donas de casa. Muito pouco ou quase nada se expressam ou se posicionam como profissionais, como professoras.

As marcas e gestos da profissão não aparecem na descrição do cotidiano. As relações profissionais, as demandas e também as realizações do trabalho de ensinar sequer são mencionadas. O próprio ato de preparar aulas só aparece três vezes no discurso das professoras.

A leitura, por outro lado, quer como fonte de conhecimento, quer como fonte de lazer – que deveria se constituir na marca, por excelência do cotidiano das professoras que se responsabilizam pelo processo de iniciação do aluno ao mundo da leitura e da escrita – tem uma participação bem pouco significativa no conjunto das atividades mencionadas.

E, se, do ponto de vista quantitativo isso acontece, do ponto de vista qualitativo, é ainda maior a ausência de experiências de leitura no cotidiano das professoras entrevistadas.

O Quadro 3, apresentado a seguir, sintetiza alguns aspectos do conjunto de informações a esse respeito.

QUADRO 3: A leitura no cotidiano pessoal dos professores.

ASPECTOS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1. Não lêem		
1.1 Não gostam	02	15,39
1.2. Gostam, mas não lêem:	06	46,15
• Por falta de tempo (03)		
• Porque dá sono/preguiça (01)		
• Porque não têm livros e não freqüentam bibliotecas (01)		
• Porque não enxergam bem (01)		
2. Lêem		
2.1. Sem indicar tipo de leitura (02)	05	38,46
2.2. Revistas Veja, Nova Escola e Super Interessante (02)		
2.3. Jornal – sem indicação (01)		
2.4. Livros (sem indicação de títulos ou autores):		
• Romances (02)		
• Policial/violência/suspense (02)		
• Educação/criança (01)		
• Doutrina Espírita (03)		

TOTAL	**13**	**100,00**

Os dados falam por si. Das 13 professoras entrevistadas, 08 (ou 61,54%) admitem não ler, ou porque não gostam, ou porque, apesar de gostarem de ler, não o fazem: por falta de tempo (03 professoras); porque ler dá sono e preguiça (01 professora); porque não têm livros, nem freqüentam bibliotecas (01 professora) e porque não enxergam bem (01 professora).

Por mais assustadora que possa parecer, essa não é uma situação atípica. Kramer (1995), em pesquisa realizada sobre a prática da leitura entre professoras das séries iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro, apresenta constatações muito semelhantes. A hipótese desta autora é a de que as professoras deixam de ler em decorrência das práticas de leitura inadequadas e autoritárias a que foram submetidas ao longo do seu processo de escolaridade: *"... Em nome de criar o hábito da leitura, as escolas têm gerado aversão pelos livros"*(p.156). Para essa autora, práticas escolares, infelizmente comuns, como: imposição e obrigatoriedade da leitura de determinados livros, acrescidas das chamadas "provas de livros", das "fichas de leitura" padronizadas, do uso da leitura para o ensino da gramática, da "sádica busca de erros nos textos escritos" e da falta de significado dos atos de ler e escrever (p.156 e ss.) impedem a formação de leitores e explicam o afastamento gradativo desses professores do ato de ler.

Ainda segundo Kramer (1995, p.159), vale acrescentar: "*... Nada há de vergonhoso em um professor não ler ou ter parado de ler. Vergonhoso é o fato das políticas públicas nada fazerem a respeito!"*. De fato, os cursos de formação inicial, bem como as ações de formação continuada insistem em perpetuar práticas inadequadas desse tipo de trabalho com professores em formação e em exercício.

A esse respeito, também vale a pena lembrar aqui, algumas idéias de um ensaísta canadense – Alberto Manguel - que, em entrevista à Revista Veja (1999) sobre o poder da leitura como "*ferramenta para entender o mundo*", aponta para a existência daquilo que, segundo ele, S. Jerônimo considerava "pecado" e definia como "*ignorância desejada"*.

> "*Além do analfabeto que não teve a chance de aprender a ler, existe outro tipo de iletrado – o que cultiva a "ignorância desejada". É a atitude de*

> *quem, deliberadamente, não dá importância à cultura, mesmo tendo um grau satisfatório de escolaridade. Há um grande número de analfabetos desse tipo nos países desenvolvidos". (p. 15)*

É impossível não concordar com Manguel. Evidências de tal atitude são inúmeras e convivemos permanentemente com elas.

Também nesse caso, entretanto, parece-nos razoável a hipótese explicativa de Kramer (1995).

Por outro lado, mesmo quando voltamos nossa atenção para os dados referentes às 05 professoras que afirmam ler(38,46%), a situação não parece sofrer uma grande alteração.

Por exemplo, com exceção da citação nominal das revistas Veja, Nova Escola e Super Interessante (02 vezes), não há nenhuma outra indicação de títulos ou autores lidos no depoimento das professoras – o que, sem dúvida, seria indicativo do gosto, prazer e envolvimento com a leitura.

Assim, o que se observa é que 02 dessas 05 professoras afirmam ler simplesmente, sem nenhuma indicação quanto ao tipo de leitura.

Além disso, das referências à leitura de livros, os mais mencionados (03 vezes) – e únicos a que foram feitas indicações quanto ao conteúdo – foram os livros de "doutrina espírita". Em que pese o respeito por tal doutrina, estes não são, certamente, os livros que melhor indicariam a busca de conhecimento, cultura e lazer por parte de professores.

Considerações Finais

Os resultados indicam que a leitura não cumpre, no cotidiano pessoal e profissional dos professores seu papel de resposta às necessidades de lazer e de conhecimento.

Isso pode ser explicado, em parte, por dados de contexto que revelam histórias de vida, familiar e escolar, bem como trajetórias profissionais, empobrecidas cultural e economicamente, marcadas por fracassos que resultam em auto-imagens negativas e concepções equivocadas ou restritas da própria profissão.

Tais dados de contexto encontram-se descritos em Relatório de Pesquisa e em artigo encaminhado para apresentação no XI Congresso de Iniciação Científica da UNESP, a ser realizado em novembro/99 (Giovanni, Faccin e Pepe, 1999).

Este é, entretanto, um diagnóstico datado (1997). Em decorrência da continuidade das atividades de pesquisa e intervenção do Projeto Integrado de Pesquisa, é possível vislumbrar, atualmente, indícios de mudanças nesse quadro, em alguns aspectos do desenvolvimento profissional dos professores.

Do ponto de vista da relação com as experiências de leitura, por exemplo, é possível pôr em destaque, aqui, a implementação, no Projeto Pedagógico da Escola, de um Projeto específico de leitura, intitulado "Leitura para Sempre" (Pereira, 1998) envolvendo todo o conjunto de professores e alunos da escola. Deste Projeto decorreram, especialmente, os esforços para a criação, instalação e funcionamento da Biblioteca Escolar e das Bibliotecas das Classe, com um acervo de cerca de 700 títulos da literatura infantil, além de obras de referência e de subsídios teórico-práticos aos professores.

No que se refere ao processo de indagação-reflexão em relação às práticas escolares em geral e às práticas docentes em particular são claros os indícios de que os professores reagem diferentemente às situações de confronto com o próprio perfil . Ou seja, as situações desencadeadas pelo projeto de pesquisa e intervenção não são igualmente formativas para todos os professores e até para o mesmo professor ao longo do processo – o que parece estar ligado ao grau de profissionalidade e autonomia já atingido pelo professor e a quanto os elementos da situação sob estudo afetam a estrutura e a rotina cotidiana da escola e das salas de aula.

Finalmente, é importante ressaltar que:

> *"... embora não se possa supor que apenas o processo de reflexão e discussão sobre a prática seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para as outras condições, sem as quais, as mudanças não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de estudar a própria ação discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo, estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las individual e coletivamente"* (Giovanni, 1994, p.189).

Referências Bibliográficas

AMIGUINHO, A. e outros. *Formar-se no projeto e pelo projeto*. In: **CANÁRIO**, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 101-116.

BARROSO, J. *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional*. IN: **CANÁRIO**, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.

BOGDAN, R. e **BIKLEN**, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F. *Formação Continuada de Professores: tendências atuais*. **REALI**, A.M.M.R. e **MIZUKAMI**, M.G.N. (Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p.139-152.

CAVACO, M. H. *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. IN: **NÓVOA**, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto, 1991, p. 155-191.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. *O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente*. IN: **Caderno CEDES**. Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 44 (O professor e o ensino. Novos olhares), abril/1998, p. 33-45.

ESTEVE, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. IN: **NÓVOA**, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto, 1991, p. 93-124.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIOVANNI, L. M. **A didática da Pesquisa-Ação. Análise de uma experiência de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus.** São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 1994.

GIOVANNI, L. M. *Do professor informante ao professor parceiro. Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e mudanças na escola*. IN: **Caderno CEDES**. Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 44 (O professor e o ensino. Novos olhares), abril/1998.

GIOVANNI, L. M., FACCIN, P. A. e **PEPE**, C. M. *Professoras das séries iniciais do ensino fundamental relatam suas histórias de vida*. **Relatório de Pesquisa do Projeto Integrado -** CNPq/Fapesp: **"Desenvolvimento Profisional Docente e Transformações na Escola"**. Araraquara: FCL-UNESP, 1999.

KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita – Formação de Professores em Curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

KRAMER, S. e **JOBIM e SOUZA**, S. (Org.) **Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996 (Série Educação em Ação).

LÜDKE, Menga e **ANDRÉ**, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. e outros. **Fazer universidade. Uma proposta metodológica** . São Paulo: Cortez, 1985.

MANGUEL, A. *Ler é Poder*. In: **Revista Veja**. São Paulo: Abril, 07/07/1999, p. 11-15.

MARIN, A. J. *Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área.* In: **REALI**, A.M.M.R. e **MIZUKAMI**, M.G.N. (Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAr/Finep, 1996, p. 153-165.

MARIN, A. J. (Coord.) e outros. **Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.** Projeto Integrado de Pesquisa – CNPq/FAPESP (1996-2000). Araraquara-S.P.: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 1996.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, Coleção Educação Contemporânea , 1982.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: **REALI**, A.M.M.R. e **MIZUKAMI**, M.G.N. (Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p.59-91.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA**, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docentee formação. Perspectivas sociológicas.** Lisboa-Portugal: D.Quixote, 1993 .

PEREIRA, J. **Leitura para sempre.** Projeto de ação pedagógica a ser desenvolvido com escola de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, como parte do Projeto Integrado de Pesquisa: *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.* Araraquara: UNESP-FCL/Car, 1998.

PIMENTA, S. G. e **GONÇALVES**, L. C. **Revendo o ensino de 2º grau: Propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério), 1990.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TARDIF, M., **LESSARD**, C. E **LAHAYE**, L. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991, p. 215-233.

.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.

VILLA, A. La formación del professorado en la encrucijada. In: **VILLA**, A. (Coord.). **Perspectivas e problemas de la función docente**. Madrid: Nircea, 1988, p.24-38.

ZEICHNEIR, K. M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas.** Lisboa-Portugal: Educa, 1993.

NO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO, BONECA DE PANO É GENTE...*

Karina Klinke**

O livro Reinações de Narizinho[1] é um compêndio de 17 livros menores escritos por Monteiro Lobato entre 1920 e 1930, reformulados para sua composição em 1931. Nestas histórias, o Sítio do Picapau Amarelo é o principal espaço de atuação das personagens que fazem poucas viagens.

As personagens que atuam nas histórias de Reinações são Dona Benta, Tia Nastácia, Narizinho, Emília, Pedrinho, Rabicó e o Visconde de Sabugosa. Como o próprio nome do livro anuncia, Narizinho é a personagem de destaque e sua estreita relação com a boneca Emília faz dessa última uma personagem importante. A boneca é, a princípio, a companheira muda de Narizinho e ao começar a falar assume características humanas que a tornam o centro das atenções nos livros produzidos nos anos 30 e 40.

Enquanto era muda, Emília vivia totalmente dependente de Narizinho, que a levava para onde queria, muitas vezes carregada no bolso da menina. Na condição de superioridade, a menina responsabilizava a boneca por desejos e medos que eram seus. Mesmo tendo adquirido a linguagem, e com ela a capacidade de pensar, a princípio Narizinho convencia a boneca a fazer o que a menina queria.

Narizinho decide casar Emília por querer fazer uma festa e a convence de seu casamento com Rabicó, um porco do Sítio. *Emília não se mostrava disposta a casar* e por isso a menina fala para a boneca que, na realidade, ele é um príncipe transformado em porco por uma fada má, mas que vai desencantar assim que achar um anel mágico escondido na barriga de certa minhoca. *Emília ficou pensativa. Ser princesa era o seu sonho dourado...*(p.82) e acabou se casando. Em que condições acontece o casamento já é um exemplo das primeiras insubimissões da boneca que, já falante e pensante, casa, mas nunca vai morar com o porco.

O processo de humanização da boneca pela fala dá-se na primeira história quando, em uma tarde, como de costume, Narizinho leva Emília para passear à beira do ribeirão do Sítio. Lá a menina sonha com o Reino das Águas Claras, onde a boneca a segue *sem dizer palavra, pois era muda de nascença*.(p.7) Neste reino, a boneca recebe uma pílula falante do Doutor Caramujo e como por magia, começa a falar.

Emília fala sem parar nas primeiras horas e Narizinho fica atordoada com a falação. Como estava acostumada a dominá-la, a menina *disse ao Doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca*.(p.27) Mas o médico explica que *isto é "fala recolhida" que precisa ser botada para fora* e que *depois sossega, fica como toda gente*.(p.28-grifo meu)

Pela primeira vez a boneca é reconhecida como "gente" e pelo único motivo da aquisição da linguagem, pois nada mais a caracteriza como tal. Em todas as histórias lobatianas ela continua sendo recheada de macela, não tem coração, tem olhos de retrós e se mantém com 40 centímetros de altura.

** Doutoranda da FaE/UFMG e pesquisadora do CEALE.

[1] Todas as citações desse texto se referem ao livro Reinações de Narizinho, Vol. 1, 11ª ed., 2ª série das *Obras Completas de Monteiro Lobato - Literatura Infantil*, São Paulo: Brasiliense, 1931:1962.

Ao voltarem à casa do Sítio a fala de Emília é motivo de assombro por parte das demais personagens. Dona Benta passa a acreditar nas histórias criadas por Narizinho, porque agora tem uma prova do que aconteceu no sonho contado pela menina; Tia Nastácia comenta que a boneca está *falando que nem uma gente*.(p.33)

Emília evolui de história em história e de uma falação desajustada termina o livro convencendo a todos com suas opiniões. Usa da retórica para convencer Pedrinho a lhe dar o que deseja, para convencer as princesas que vieram visitar o Sítio a fazer o que ela queria, dá palpite nas histórias contadas por Dona Benta, convence as crianças do Sítio de brincarem como ela quer... Contudo, a boneca era analfabeta.

Emília nunca freqüentou uma escola e sua capacidade de leitura e escrita é duvidosa. A boneca lê e escreve cartas que recebe e manda a personagens do mundo da fantasia, geralmente escritas em uma pétala ou uma folha de árvore. Mas ela inventa histórias, ao que parece, inspirada naquelas que ouve de Dona Benta. As personagens que inventa se assemelham àquelas dos tradicionais Contos de Fadas, mas com uma pitada do bom humor emiliano: há príncipe que vira formiga, vira pobre e volta a ser príncipe; pastoras boas e más; fada, rei, madrasta, bruxa que vira sapo da cidade... Inicia-se com "Era uma vez" e termina com o casamento do príncipe com a moça pobre.

Segundo o narrador de Reinações, *não há menina que não conheça a célebre Dona Carochinha das histórias, a baratinha mais famosa do mundo.*(p.11)[2] A afirmação de não haver **menina** que não as conheça sugere que sua leitura seja predominantemente feminina. O mesmo se dá com os romances que Dona Benta vivia lendo e que acabaram despertando em Emília o desejo de ser Condessa.(p.36) Leituras essas estigmatizadas como "de mulheres" são de grande interesse das personagens femininas de Lobato, enquanto o menino Pedrinho gosta de histórias de caçadas, aventuras e contos maravilhosos, que leu sozinho na escola.

Retomando a questão da evolução da boneca pela linguagem, podemos observar vários outros comentários que a qualificam como "gente" a partir da fala: *não é que essa boneca aprendeu a contar história que nem uma gente grande?*(p.164), cochicha Dona Benta para Tia Nastácia quando Emília termina de contar sua história. Nas últimas aventuras do livro é Narizinho quem comenta sobre as conquistas de Emília pelo uso da fala: *Não duvide de Emília... Ela tem lábias...* (p.236)

E faz muitas outras conquistas usando da retórica, desafiando a dúvida que as demais personagens tinham de suas capacidades, por ser *uma simples boneca de pano.* (p.236) Como disse Tia Nastácia, Emília estava *ficando sabida demais*.(p.238) Visconde também já havia percebido e admirado os *progressos "psicológicos" que Emília estava revelando*, através da linguagem.(p.206)

Os últimos acontecimentos de Reinações indicam como Emília se apresentaria "evoluída" nas histórias subsequentes.[3] Pedrinho está indo embora do Sítio quando a boneca grita-lhe que parasse, pois ele se esqueceu de se despedir do Visconde. O menino pára e responde que Visconde morreu, agora é só um sabugo. Emília retruca imperativa: *Morreu mas não acabou ainda!... Despeça-se desse toco, que é bem capaz de virar gente outra vez.*(p.312)

---

[2] Histórias da Baratinha, Contos da Carochinha, Histórias da Avozinha e Contos de Fadas são histórias infantis copiladas e adaptadas do acervo europeu, que passaram a circular no Brasil no final do século XIX.

[3] Na história seguinte, Viagem ao Céu (1932), na opinião dos editores, *Emília já está evoluidíssima*. Monteiro Lobato acrescentou uma "Explicação Necessária" ao livro A Chave do Tamanho (1942), mostrando como Emília assumiu completamente o domínio das "reinações" do Sítio.

É Emília quem dá a dica ao/à leitor/a da volta do Visconde de Sabugosa às histórias subsequentes. Uma evolução, para quem começou o livro muda e submissa à sua dona. E faz parte dessa evolução sua característica de formadora de opiniões, *pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu*,(p.29) como a conhecemos na maioria das histórias lobatianas.

OS CLÁSSICOS INFANTIS E SEUS REVISITAMENTOS NAS PRODUÇÕES CONTEMPORÂNEAS: POSSIBILIDADES DE LEITURA

Sueli de Souza Cagneti
(UNIVILLE – Joinville/ SC)

Vive-se, hoje, a partir do que se considerou o "boom" da literatura infantil e juvenil, nas décadas de 70 e 80, uma nova explosão: a do mercado em torno dos livros para crianças e jovens.

Analisando as produções contemporâneas num projeto de pesquisa que buscou *"levantar critérios para seleção de textos para crianças e jovens"* - uma vez que a quantidade, editada na década de 90 , tem superado, sensivelmente, a qualidade- constatou-se a presença significativa de releituras de clássicos infantis, cujo olhar tem sido o de relativizar ou de desconstruir os valores veiculados por seus originais.

Sabendo, portanto, que um número considerável de livros- hoje - endereçados às crianças e aos adolescentes e jovens nas mais diferentes linguagens: histórias em quadrinhos, narrativas tradicionais, livros de imagens, narrativas em versos, textos mesclados e/ou complementados por ilustrações, nos trazem **Chapeuzinho Vermelho**, **Os Três Porquinhos, A Bela Adormecida, A Cinderela, O Patinho Feio, João e Maria,** entre outros, reescritos à luz dos dias atuais, fez-se um levantamento mais apurado dos títulos que apontam esses revisitamentos.

Foucambert (1994, p.15) diz que (...) *durante a leitura, como em toda atividade de comunicação só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta."* Tendo presente, portanto, a compreensão de que os leitores que não dispõem da referência do texto original não têm como chegar a uma leitura real das versões modernas que lhes chegam às mãos, passou-se a construir blocos de textos, a partir do resgate e da discussão das histórias clássicas em contraponto com suas releituras, analisando assim as diferentes linguagens, os diferentes pontos de vista e as possíveis formas de abordagem de uma mesma temática.

O trabalho com os blocos de leitura de contraste teve, como preocupação, também- ao contrastar diferentes idéias, diferentes épocas, ideologias diversas, bem como diferentes estilos e linguagens nas suas mais variadas formas - incentivar olhares mais atentos e menos ingênuos dos leitores envolvidos nesta prática.

Com o olhar voltado para a questão da leiturização e não apenas da decodificação pura e simples, conforme diferencia Foucambert, os resultados aos quais se pretendia chegar visavam , na formação dos blocos de leitura - ao criar possibilidades de contrastar diferentes pontos de vista, diferentes momentos e espaços históricos, diferentes visões de mundo em relação a uma mesma temática – uma maior compreensão do que seja ler e de como se lê, efetivamente.

Para tanto, foram criadas propostas de leitura que interferissem na forma tradicional escolar de ler, propondo estratégias que relativizassem interpretações de texto, atingindo espaços diversos com dinâmicas leitoras, exercendo influência sobre os professores e alunos, quanto à obra literária e sua abordagem.

Foi assim que se construíram blocos de textos para leitura em torno dos clássicos **João e Maria** e **O rei Sapo** dos Irmãos Grimm; de **Cinderela** e **Chapeuzinho Vermelho** de Perrault e de **O Patinho Feio** de Andersen.

O intuito destes agrupamentos de textos contemporâneos foi, essencialmente, o da busca de estratégias que contribuíssem para a formação de um leitor mais competente e menos ingênuo.

Com o bloco d**'O Patinho Feio**, por exemplo, foram trabalhados diferentes gêneros e diferentes pontos de vista, bem como diferentes estratégias de leitura. Veja-se:

Contrapondo com o personagem de Andersen, cujo contexto romântico vai transformá-lo num belo cisne para que possa encontrar-se e "ser feliz para sempre", foi selecionada aquela *"cor muito rara e muito triste que se chamava Flitcs"* , com a qual Ziraldo trabalha num belo jogo de palavras e cores a idéia de que no mundo há também lugar para o diferente, para o excluído. Tanto é que Flicts – diversamente de seu antecessor – chega a um final feliz, sem que precise, para isto, deixar de ser ele mesmo.

Apontando semelhanças e diferenças com os anteriores, através de leitura com fantoches, foi discutido o conto de André Carvalho, **Dourado.** Esta é a história de um sapo bonito, sensível e ...dourado. Sua diferença "para mais"entre seus pares condena-o à

exclusão. Ao distanciar-se dos personagens citados, pelo motivo que o leva a perceber-se excluído, Dourado distancia-se mais uma vez do primeiro, mas aproxima-se do segundo, ao resolver-se no mundo, mantendo suas características inicias.

Voltando sempre à temática proposta por Andersen, outro texto que lhe serviu de contraponto foi a história em quadrinhos de Maurício de Sousa, *O Pintinho Feio.* Por ter sido chocado entre ovos de galinha, um ovo encontrado no mato, por Chico Bento, levanta uma discussão: a de que o resultado vindo dele nos mostra que, nem sempre, a superação da diferença acontece, pois o que parecia ser um pintinho feio era apenas um filhote de urubu.

Num enfoque pós-moderno, **O Patinho realmente feio** de Jon Scieska , desconstruindo os significados originais do conto de Andersen, trabalha apenas uma irremediável constatação de que um patinho feio, ao crescer, será nada mais nada menos que"*um pato grande realmente muito feio"* Foi este o texto com o qual se fez a discussão final, contrastando as inúmeras formas de encarar, de resolver, de contrastar ou de conviver com uma mesma problemática .

Acredita-se que possa ser esta uma das muitas maneiras que vêm sendo buscadas hoje para que - construindo, desconstruindo e reconstruindo idéias em torno de uma mesma situação – o leitor atual se faça mais capaz de deduzir ou de criar novas verdades.

Referências Bibliográficas

Teóricas:

FOUCAMBERT, Jean. **A questão da leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ .**A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JENNY, Laurent. *A estratégia da forma.* In: VÁRIOS. **Intertextualidades.** Coimbra: Almedina,1979.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Ficcionais:

CARVALHO, André. **Dourado**. II. Ângela Lago. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

FRANÇA, Mary e Eliardo. **Contos de Andersen : O Patinho Feio** (adaptação). São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

SCIESKA, Jon & LANE, Smith**. O Patinho Realmente Feio e Outras Histórias Malucas**. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

SOUSA, Maurício. "O Pintinho Feio". In: **Revista Chico Bento**. Ed. Globo, n° 277.

CÍRCULOS DE LEITURA : UMA VIA PARA O LETRAMENTO

Taiza Mara Rauen Moraes
(Universidade da Região de Joinville – Univille)

Mas, embora nenhum de nós vá viver para sempre, as histórias o conseguem.
Clarissa Pinkola Estés

A literatura enquanto modalidade discursiva é distinta de outras categorias não literárias, pois a obra literária apresenta uma função social e psicológica que poderá expressar pelo " não dito" das vozes textuais, ou seja, a literatura incorpora múltiplas experiências que outros textos não são capazes de integrar.

O literário tem a capacidade de encenar o domínio do " tempo e do desejo" (Fuentes, 1993: 13) ao introduzir a imaginação no universo do leitor viabilizando a descoberta de novos significados propiciadores da reconstrução de mundo.

Considerando o jogo proposto pela literatura , os espaços denominados *Círculos de Leitura* são estruturados a partir de leituras preparadas de textos literários simultaneamente ouvidos e lidos, sendo que cada participante recebe uma cópia dos textos selecionados e pode acompanhar a leitura oral.

Os textos utilizados nas sessões são selecionados após diagnóstico sócio-cultural considerando os seguintes aspectos: idade; formação cultural; grau de relação com o texto escrito ou a inexistência dessa relação; tipos de leitura habitualmente desenvolvidas ; variados códigos; freqüência de aquisição de material escrito e tipo de material consumido.

A estratégia estabelecida para desenvolver o diagnóstico tem sido um contato direito e oral com os possíveis integrantes do grupo, porque a atividade *Círculo de Leitura* prevê reunir indivíduos letrados e não letrados que se pré –disponham a ouvir o texto literário e a partir da história ouvida, reconstruir as histórias de suas vidas. Pois, concluída a leitura do literário, os participantes são elevados à condição de sujeitos ao serem conduzidos a articular seus próprios textos oralmente.

Partimos do princípio de que o analfabetismo não deve impedir o acesso à produção cultural, daí a leitura pública e oralizada como uma via para gradualmente familiarizar o analfabeto funcional e o não letrado com o livro, desacralizando-o .

Os círculos devem ser sistemáticos e os ouvintes convidados para comungar com a literatura, num local e horário previamente planejado através de programações mensais.

As ações são programadas com a freqüência de um encontro semanal e os textos selecionados(contos e crônicas)devem ser curtos, porque facilmente encaixáveis em sessões com a duração média de uma hora.

As leituras ocorrem sem interrupção e os comentários, questões e releituras associadas às experiências de vida são feitas no final do encontro.

Por intermédio de um levantamento de dados posterior aos encontros foi detectado que as leituras se multiplicam. Os textos que os integrantes do grupo recebem são relidos por maridos, filhos , netos e pelos participantes dos círculos que retornam a eles em outras situações.

Constatamos também, que os analfabetos funcionais sentem-se estimulados a desenvolver leituras individuais devido as variadas associações promovidas por intermédio de múltiplos códigos. O texto torna-se posse íntima de cada ouvinte e este o reutiliza conforme suas necessidades.

O *Círculo de leitura* procura instaurar uma harmonia entre o texto e o leitor, valorizando-os simultaneamente ao estabelecer como finalidades últimas o entretenimento e o conhecimento. Por isso, os ouvintes tem a possibilidade de transferir o texto para seu tempo e lugar.

A escolha do texto literário como suporte de leitura, objetiva levar o indivíduo a uma posse mais ampla do objeto, pois num primeiro momento segue o ritual de uma leitura programada pelo leitor-guia, mas num segundo momento oportuniza ao leitor-ouvinte conduzir sua própria leitura, imprimindo seu ritmo, fazendo as pausas que julgar necessárias, elementos valorizadores da autonomia. Em suma, o indivíduo que busca o aprendizado da leitura como fator de autonomia é movido pelo desejo interno de descobrir e avançará numa perspectiva cidadã de modo mais acelerado do que aquele que busca a leitura devido aos estímulos sociais provocadores de ecos pouco significativos na mudança de seu ser.

Segundo Eliana Yunes (94:13) a leitura deve ser experimentada como prazer que se aprende e se apura num estreitamente maior das relações entre leitor, texto e contexto – esta premissa exclui teorias e metodologias que tornem o ato de ler um pesar e valoriza as que trabalhem a produção do sentido, como um ato de interpretação.

A leitura é compreendida como um exercício de interação do leitor frente ao texto, a partir do resgate de suas vivências , de suas percepções e reflexões visando a atualização de suas memórias em relação à ela.

Os *Círculos de Leitura* expõem a impureza da leitura, o quanto cada frase pode ser poluída pelo nosso imaginário numa construção do grande hipertexto, resultante do eu com o mundo, além de seus espaços de iniciação ,porque se constituem momentos nos quais as experiências transmitidas pelas narrativas mescladas com as experiências relatadas reforçam a construção dos sujeitos como seres culturais em formação contínua.

Drummond no poema "Robinson Crusoé" do livro *Boitempo* diz:

Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé.
Comprida história que não acaba mais.

Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro; em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro ,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummnod de. *Boitempo & A falta que ama.* Rio de Janeiro: Sabiá,1968.

CADERNOS DE LEITURA. Rio Janeiro: PROLER, 1994.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática.* Campinas:Ed. Unicamp/ Pontes,1993.

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

SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. Rio de Janeiro: FBN/PROLER/CCBB,1994

COMUNICADORA: TAÍZA MARA RAUEN DE MORAES
Doutoranda em Literatura de Literatura Brasileira - UFSC
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
FONE: (047) 461-9095 - FAX - (047) 461-9077
E-MAIL: univille@netville.com.br

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM DESAFIO NO COTIDIANO ESCOLAR

Susana Soares Tozetto – (UEPG)

A terra tornou-se mundo. O globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim uma aldeia global, um território no qual todos relacionam-se entre si, atrelados uns aos outros. Tudo nos surpreende, encanta e atemoriza, causando rupturas drásticas em nossos modos de ser, sentir, pensar e agir.

O acúmulo de conhecimentos é infinito, deixando-nos vulneráveis a tudo e a todos. O alargamento de fronteiras nos proporciona múltiplas visões. Entretanto, parece-nos que ao aluno, principalmente de escola pública, isso de nada adianta, pois ele acumula cada vez mais fracassos. Tudo o que foi descoberto e discutido não tem chegado às classes desfavorecidas via escola. A esta, tudo é novo, distante, "coisa de teóricos": não alcança o cotidiano, nem traz contribuições, pois os alunos têm dificuldades para aprender e o professor para ensinar.

A sociedade global (globalização) adotou o cenário de um vasto processo de competitividade e individualidade, instalando-se nele o anarquismo social, em que o capital vem predominando sobre os meios de produção (Boaventura, 1997).

Nesse contexto, a escola torna-se uma instituição obsoleta, considerada por muitos inútil, calcada em valores que não mais se enquadram nessa "Nova Babel". Ela perde sua função social, pois quando passa a atender uma população carente e diversificada, sob precárias condições de funcionamento, muitas questões lhe escapam. Não está, pois, estruturada para atender essa clientela. Sendo assim, concordamos com Paro (1993, p.14) que assegura:

> O que parece faltar hoje a este respeito é um mínimo de segurança a propósito de quais são os objetivos que podem ser perseguidos para atender aos interesses das camadas de trabalhadores que se servem da escola pública, já que não temos um conhecimento suficientemente rigoroso e exaustivo a respeito de quais são os interesses, quer imediatos , quer estratégicos , dessa população. Neste sentido , há muito que se pesquisar e refletir acerca desse assunto, buscando ouvir e interpretar de

forma mais adequada o que essa população realmente espera da escola e o que esta pode efetivamente lhe oferecer.

Nesse clima, a educação busca formar alunos críticos. Mas como, se nos faltam conhecimentos sobre a clientela que atendemos ? Se falta à escola entrar na era da globalização ? Então, como trabalhar hoje com esses alunos que freqüentam nossas escolas públicas ?

A escola, inserida nessa sociedade em constante movimento, não pode mais abordar o conhecimento de forma estática, sem confrontos e conflitos. As diferenças devem nos levar a um consenso, ou seja, devemos aproveitar a diversidade para enriquecer nosso discurso e chegarmos a um ponto básico, partindo daí para novos conflitos e confrontos. Só assim teremos uma escola democrática, que terá condições de formar alunos críticos. Como nos coloca Paulo Freire, é preciso "trabalhar as semelhanças entre si e não só com as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade"*.(1992, p.154)

A unidade a que se refere o autor pode ser conseguida em uma escola realmente democrática, em que todos tenham acesso à leitura e à escrita, à comunicação. Em que possam expressar seu pensamento, dar voz as suas idéias e aplicar as práticas sociais dentro e fora da escola.

Sob esse enfoque, a alfabetização assume uma forma ampla, levando em conta os aspectos sociais de dentro e de fora dos muros escolares, utilizando recursos que se apresentam em sua própria comunidade e, sobretudo buscando um interlocutor real, que se constitua historicamente.

Desse modo, o professor compreenderá a totalidade do ato educativo, entendendo que não se pode negar, ao educando, conhecer as várias facetas de um mesmo fato. Tendo como dimensão a interdisciplinariedade, poderá refletir os conceitos em suas múltiplas direções, analisar as diferentes possibilidades. Essa sistemática conduz a uma aprendizagem significativa.

Queremos dizer com isso, que o modelo mecanicista de aprendizagem será reduzido ou extinto, sendo substituído por um processo mais demorado , entretanto mais profundo e complexo. Quando os conceitos forem incorporados, serão significativos e duradouros, diminuindo assim o fracasso escolar em nossas escolas.

O conhecimento abordado dialeticamente, pensado na contradição, vai restaurar o diálogo, o confronto de idéias, desenvolvendo a criticidade e a cidadania do educando, trabalhando assim com o sujeito consciente de sua posição social e histórica.

Trata-se, portanto, de romper com aquela escola tradicional, onde muitos fracassam, não se envolvem nas atividades de sala de aula, repetem várias vezes a mesma série, principalmente porque o conhecimento é visto de forma estratificada. Por isso, o aluno deverá ser tratado como um sujeito histórico, possuidor de uma cultura, através da qual age e interage na comunidade escolar. Se a escola for vivenciada como um local de aprendizagem de múltiplos saberes, que auxilia o aluno a estruturar suas atividades, acreditamos numa melhora do nível cognitivo dos alunos, na apropriação do saber e, como conseqüência, na possibilidade de ascensão social dos educandos.

Diante de tal situação, emergem estudos sobre o letramento, e a alfabetização não pode mais pertencer somente ao âmbito de decodificar e compreender a escrita. Temos que ir em busca do processo histórico de transformação, frente a uma sociedade letrada, pois o indivíduo, alfabetizado ou não, está inserido em uma comunidade que adota um sistema de escrita.

Nessa perspectiva, o letramento não se restringe somente às pessoas alfabetizadas, vai muito além. Essa forma de ver a alfabetização busca uma visão mais crítica do processo, requer a expansão dos usos da escrita, não se limitando somente aos muros da escola. Essa postura deve ser analisada e estudada, com o sujeito inserido na sociedade letrada. A demarcação dessa alfabetização será feita em função da vivência cotidiana, evitando limitar-se à leitura e à escrita tratadas na escola. Tfouni pondera que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.(1995, p.30).

Aprender significa apropriar-se de novos conhecimentos e recriá-los em novas aprendizagens, construir e reconstruir os significados. Processo inicialmente coletivo, quando argumentamos e questionamos no grupo, e que transforma-se em individual, quando temos que contextualizá-lo com os conceitos teóricos e práticos, adquiridos anteriormente.

Entre as várias vozes que compõem os saberes dos sujeitos, está presente a do professor, que interagindo com o educando, vai despertar o desejo de aprender. O surgimento da vontade de aprender está diretamente ligado às condições de ensinar do educador. A

criança sozinha, solitária não se apropria do conhecimento universalmente acumulado, ela necessita da interação com outros e/ou com os objetos para incorporar conceitos.

Nesse contexto, sentimos a necessidade de reordenamento das estruturas escolares que formam o educador. A formação inicial, aquela construída pela agência formadora, e a formação continuada, que trata da continuidade da formação do profissional, são responsáveis direta e indiretamente pela atuação do professor dentro da sala de aula.

Quanto à formação inicial, a entendemos como a etapa da vida profissional em que se constróem (ou deveriam ser construídos) os fundamentos teóricos da educação, bem como as questões metodológicas que nortearão toda a práxis.

Entretanto, o que sentimos nos cursos de formação inicial, é um descompasso da teoria com a prática Não houve mudanças curriculares significativas, a forma de abordar o conhecimento não é tratada de maneira dialética. Sendo assim, o educador não goza de uma formação sólida em seus fundamentos; logo, necessita ser atualizado constantemente.

Em geral, as escolas têm oferecido um currículo inadequado ao cotidiano, que muitas vezes dificulta a compreensão da realidade escolar. Isso se manifesta nos conflitos que os professores demonstram em suas práticas de sala de aula.

É necessária uma constante reflexão/análise/e avaliação dos currículos dos cursos, objetivando um trabalho aliado com o contexto, com o cotidiano das escolas. Os currículos precisam ser organizados de forma que o futuro educador possa perceber a dimensão da prática pedagógica.

Considerando as transformações do cenário atual, a proposta curricular de formação do profissional da educação deveria buscar o entrecruzamento da teoria com a prática = práxis. Oferecer a esse profissional oportunidades de compreensão da realidade das escolas, bem como uma fundamentação teórica consistente. Reforçando nossas colocações, Gatti observa, em sua análise dos cursos de formação inicial para professores:

> A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. (1997,p.01)

Desenvolver a competência do professor, possibilitando que ele "se coloque como um ser dentro da sociedade a que pertence, como um agente de transformação dentro do organismo escolar e, conseqüentemente, dentro da própria sociedade."(Fregonezi, 1996,p.87) não é uma atribuição simples de ser realizada pelas políticas educacionais. É essa competência política que norteará as ações do professor, oferecendo-lhe o domínio das questões sociais, o posicionamento diante das situações e, principalmente, a reflexão crítica do contexto educacional.

Todavia, a formação dos professores não deverá simplesmente voltar-se à competência política, necessariamente ela deve passar pelas competências técnica e pedagógica[1], para estruturar seu trabalho de maneira competente.(Fregonezi, 1996).

Em relação à formação continuada, será o momento oportuno para a atualização, reflexão de nossas ações e confronto direto da teoria com a prática.

A formação em serviço não substituirá a formação inicial. Se isso ocorrer, prepara-se um docente sem a fundamentação teórica necessária para discutir sobre educação e temos um profissional pronto para cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o impacto e o alcance educacional. A formação continuada vista como um processo dinâmico, um aperfeiçoamento constante, conduzirá a uma reflexão da ação.

Entendendo a reflexão na ação, na ótica de Schön, como uma conversa com a situação, vemos a atuação da supervisão em relação ao professor. Aquele que "nesse percurso, ajudando-o a levantar hipóteses, a estabelecer comparações e distinções a analisar relações de causa e efeito, a assumir responsabilidades".(Alarcão, 1996, p.166). Gradualmente se discute a compreensão das dificuldades do cotidiano, na busca de soluções.

A reflexão na ação leva à pesquisa–ação, ou seja, à autonomia da prática pedagógica. O desenvolvimento pedagógico cresce à medida que o professor busca a compreensão de seus atos, discute sua ações, investiga sua própria atuação em sala de aula. E é nesse sentido que o supervisor vai auxiliar o docente.

A pesquisa-ação oferece aos professores a possibilidade de:

- desenvolver sistematicamente um saber educacional;
- justificar sua práticas educativas, assim como as situações educativas constitutivas através de tais práticas;

[1] Segundo Fregonezi (1996) competência técnica: são as atividades desenvolvidas em sala de aula; competência pedagógica: é aquela que vai orientar o professor em seu planejamento.

- desenvolver a educação e a pesquisa educativa;
- dar sentido e significado à práxis;
- refletir sobre qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino acessível. (Geraldi, Fiorentini, Pereira, 1998)

Ao desencadear essa metodologia de trabalho, o professor poderá relativizar a teoria com a prática, e modificar sua ação, resultando numa melhoria da qualidade do ensino. Ao supervisor caberá, então, proporcionar discussões das teorias geradas na prática educativa de sua escola, de seu grupo de professores, produzindo conhecimento. Vemos, nessa alternativa de trabalho, o desenvolvimento do cidadão crítico e o incentivo à pesquisa sobre os problemas do cotidiano, que algumas vezes são entraves ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Sendo assim, necessitamos de uma sólida formação inicial e de uma permanente formação continuada nas escolas, que consolidem o desenvolvimento profissional dos professores, pensado nos diferentes aspectos e áreas do conhecimento, oferecendo-lhes as condições necessárias para enfrentar os problemas do cotidiano de nossas instituições.

Dessa forma o trabalho pedagógico estará constantemente voltado para a reflexão e análise das situações vivenciadas em um ensino gerado na própria escola, discutido com a supervisão e demais profissionais da esfera escolar, fonte de contínua investigação por parte daqueles que o experienciam na ação pedagógica. Constituir-se-á em um conjunto de ações, refletidas no ato de execução, que podem ser revistas e (re)construídas no momento em que as dificuldades surgirem.

A investigação no ensino traz a todos os envolvidos, crescimento, autoria, autonomia profissional, transformando qualitativamente as práticas escolares. Conduz a um processo que se modifica constantemente em espirais de reflexão e ação. Os alunos ganham em profundidade dos conteúdos, os quais são trabalhados através de metodologias adequadas às situações surgidas no dia a dia.

Com essa visão, a supervisão orienta os professores e os auxilia na determinação de propostas críticas. Todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo – profissionais da educação, pais e mesmo alunos – juntam-se na luta pela socialização do conhecimento e por uma escola de qualidade. As mudanças nas políticas públicas passam a ser analisadas com mais cautela, e as escolas somente aceitam aquelas que podem ser adequadas e integradas à sua realidade. Nessa perspectiva, não cabem os pacotes

prontos e acabados, feitos geralmente por técnicos alheios à realidade escolar.

Realizada em função da alfabetização, a prática reflexiva que embasou nossa pesquisa teve a sala de aula como pano de fundo e as discussões com os professores, como uma ação constante. A entrada na sala de aula oportunizou o contato direto com as situações metodológicas de trabalho com crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Assim, essas situações puderam ser discutidas e refletidas na própria escola, pela supervisão e professores.

Portanto, neste trabalho, no qual configurou-se a triade ação – reflexão – ação, abordamos questões relacionadas a um dos grandes desafios do cotidiano escolar – as dificuldades de linguagem: questões relativas à formação dos profissionais da educação, à linguagem, ao letramento e à alfabetização.

A preocupação deu-se principalmente em refletir junto com o professor, sobre sua ação, almejando uma melhoria no trabalho desenvolvido com as crianças que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. O momento foi de riqueza e aprendizagem.

Enfim, no decorrer de toda a investigação, guiou-nos a grande preocupação em contribuir com a prática dos professores, subsidiando-os no processo de alfabetização, no tocante ao trabalho metodológico das crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Como supervisora da escola, sentimos a responsabilidade e o comprometimento com a educação pública de qualidade e, como pesquisadora, a necessidade de conhecer e buscar soluções para os percalços do cotidiano escolar.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

SANTOS, Boaventura de Souza. ***Pela mão de Alice***: o social e o político na pós - modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da esperança*****:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PARO, Vitor H. ***Situação e perspectiva da administração da educação brasileira: uma contribuiçã*****o**. RBAE, v.9, n.1, jan/jun, 1993.

ALARCÃO, Isabel (org). ***Formação reflexiva de professores*****:** *estratégias de supervisão*. Portugal: Editora Porto, 1996.

FREGONEZI, Durvali Emílio. ***Ensino de língua portuguesa***: *reflexões*. Londrina: Ed. UEL, 1996.

GATTI, Bernardete. ***Formação da professores e carreira***: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GERALDI, Corinta M. G.;FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. ***Cartografias do trabalho docente*****:** professor(a)– pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TFOUNI, Leda V. ***Letramento e alfabetização***. São Paulo: Cortez, 1995.

PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DA UFMT

Vilma Espírito Santo de Almeida (Mestranda UFMT)

O meu objeto de investigação tem como preocupação abordar questões atinentes ao perfil do professor alfabetizador no que se refere a sua formação teórica-metodológica-lingüística, buscando compreender quais os princípios curriculares que determinam os objetivos da formação do professor e qual o objeto de conhecimento da língua-linguagem, trazidos no escopo do Curso de Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais implantado pelo Instituto de Educação UFMT, em 1995, apoiado numa política de profissionalização para professores atuantes nas séries iniciais de ensino fundamental, de escolas públicas estaduais e municipais do Estado de Mato Grosso.

Norteada pelos princípios que embasam a proposta curricular do Curso de Pedagogia, a linguagem está presente "...integradamente, em todo o trabalho de *problematização, aprofundamento* e *sistematização*, como instrumental de pensamento e comunicação, indispensável ao convívio humano e na profissão docente, especificamente, das séries iniciais e como objeto de estudo epistemológico e metodológico específico, na perspectiva da docência nestas séries..." (Proposta Interinstitucional 1994:49).

Interessada em compreender como o professor-alfabetizador, aluno do Curso , desenvolve sua prática pedagógica, visto que a estrutura curricular é voltada para o profissional atuante das séries iniciais, é que considero de relevância a investigação que encontra-se em processo, a fim de conhecer o percurso feito pelo alfabetizador no que se refere a sua qualificação e a aplicabilidade do conhecimento que se acredita ter sido assimilado ao longo da sua formação profissional.

Um breve percurso histórico

Com o aperfeiçoamento da indústria, após o final da Segunda Guerra Mundial, que passa a exigir uma educação de forma a atender a tecnologia moderna, concomitantemente as instituições educacionais são palcos de programas ambiciosos, visando atender às novas necessidades que emergem no contexto social-econômico-político.

Anteriormente, o acesso às escolas era privilégio da elite mas em virtude das necessidades de legitimação do poder desta classe estende-se o acesso à escolarização a outra parcela da população que até então encontrava-se marginalizada.

Contemplamos assim a "democratização" do acesso à escola, deixando porém de ocorrer a devida reestruturação a fim de atender os indivíduos que a ela adentraram, evidenciando que, o currículo não fora alvo de modificação, tampouco, as abordagens teórico-metodológico-lingüísticas, cabendo à criança despojar-se da sua linguagem *deficiente, inadequada, incompetente*[1] para incorporar a língua-padrão dos dominantes.

Assim é que, na alfabetização a crise e o fracasso é imputado ao fator sócio-econômico, posto que as crianças das periferias pobres apresentavam um resultado insatisfatório e, segundo alguns psicólogos bem como educadores aludiram

> *"... o fracasso ao ambiente cultural no qual essas crianças, com baixo desempenho, cresciam não lhes oferecia a exposição adequada à fala adulta e que a decorrente falta de estimulação verbal causava-lhes uma condição de privação lingüística que impedia ou bloqueava o desenvolvimento cognitivo ..." (1991:59)*

Tal paradigma encontra no segmento de professores uma ampla aceitação e, diante disso, a fim de suprir tais deficiências se busca a implementação de programas compensatórios com objetivo de superação do citado problema.

Segundo Soares, a premissa básica para estas afirmações encontra respaldo na privação econômica e cultural que "propiciam" estas deficiências na capacidade lingüística e cognitiva, contribuindo para a disseminação das teorias que versam sobre o déficit lingüístico e cultural.

O ensino da língua padrão cede lugar a um discurso espontaneísta de valorização da linguagem trazida pelo aluno do seu meio social deixando de instrumentalizá-lo a fim de conhecer, ter prazer e assim dominar o código elaborado.

A alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise a aquisição da língua padrão dominante, pois acredito que esse modo de ver sustenta uma idéia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita do que torna significativas as experiências culturais dos grupos lingüísticos subalternos. Também acredito que as idéias de valorização do conhecimento de língua trazidos pelo aluno deva ser ampliado possibilitando que este ao dominar a língua padrão possa ele mesmo manipular o que melhor lhe convir. Caso a escola continue a discursar a respeito da valorização do saber lingüístico da classe popular, porém, não instrumentalizá-la competentemente continuará sendo excludente apesar do discurso democrático.

Gumperz dá sua contribuição, quando afirma que "...lingüistas de todas as tendências concordam em que a gramática é um sistema abstrato que assume a forma de princípios ou regras de processamento inconscientemente internalizados..." e por isso acredita que "...todas as crianças normais, não importando onde e sob que condições sejam criadas, apresentam um pleno domínio do sistema gramatical de sua própria língua ou dialeto por volta dos cinco anos..." (1991:60), idade em que a criança está adentrando na escola.

Estas afirmações vêm confirmar que a criança, mesmo aquela tida dotada de uma linguagem inapropriada, inadequada e inconsistente, já apresenta pleno domínio do sistema gramatical, cabendo à escola dar continuidade a partir deste conhecimento trazido pelo educando.

A partir da década de 60, sociolingüistas empregaram novos métodos para averiguar a premissa anterior da deficiência cultural e em suas observações descobriram quão infundadas eram as pressuposições anteriores visto que, apesar das diferenças dos dialetos, as expressões dessas crianças "... eram tão sistemáticas e exigiam capacidades cognitivas tão complexas quanto as do inglês padrão ..." (1991:60).

Subsidiada por Gumperz é que a questão da variação lingüística passou a constituir objeto de reflexão pois

"O trabalho dos sociolingüistas sobre as bases gramaticais e históricas da diversidade dialetal nas

> *instituições educacionais tem importantes implicações para nossa compreensão de como funcionam os processos de escolarização...” (idem).*

Ainda, segundo Gumperz

> *“...As escolas que não compreendem a natureza real das diferenças de linguagem tendem a subestimar as dificuldades enfrentadas pelas crianças para adaptarem-se ao ambiente de sala de aula de modo que um trabalho apenas para a correção da gramática pode causar mais danos do que benefícios...” (ibidem)*

Segundo as citações acima, há que se deter não só nas bases gramaticais, como também na história da escrita, visto que a abordagem apenas de um dos aspectos impossibilitará uma análise bilateral, o que concorre para ampliar a margem de unilateralidade. No atual contexto, uma análise superficial, posto que esta não dará conta de explicitar fenômenos intrínsecos ao problema e, assim, ignora como se dá a distribuição dos conhecimentos na sociedade, devendo-se ater à “...diferença entre a visão de linguagem dos gramáticos gerativistas e a visão dos sociolingüísticos...”, pois, ambas são de uma “...importância tanto teórica quanto prática...” (1991:67).

Vimos ao longo destas explanações que Gumperz apresenta de forma coerente, sua posição e concepção de alfabetização a respeito da prática do pedagogo e a do lingüista, que para ele é preocupante, por isso sugere uma relação pacífica entre si, pois o que se tem em jogo é o processo ensino-aprendizagem do sujeito que adentra a instituição escolar para aprender a ler e a escrever com significação.

Constata-se no entanto que as relações entre o lingüista e o pedagogo, em vez de cooperativas, são excludentes. Por outro lado, os cursos de formação de professores não levam em conta o quão importante é o fato de a clientela, oriunda de uma classe não

privilegiada, ter acesso ao conhecimento de qualidade e de utilidade na sua vida pessoal e profissional.

Percebe-se uma contradição entre o discurso da escola e a necessidade do aluno, pois, se a escola é o local de se adquirir conhecimento e sabendo-se que o aluno ao entrar nesta já possui alguns conhecimentos que pela escola são rejeitados, como então funciona a "valorização" desse saber trazido pelo aluno? Qual a sua finalidade se se sabe que a sociedade dominante recusa o mesmo?

Verificamos um discurso que, apesar de democrático não se sustenta e a escola através de sua prática manipulatória assegura o estado de explorado que o aprendiz da classe dominada apresenta no seu estado inicial e ao sair, um estado de marginalização cultural.

Será uma visão ingênua considerar que os PCN's poderão tornar-se uma alternativa possível de reivindicação da classe do Magistério, uma vez que a proposta caso viabilizada, apresenta um caminho a seguir: o de assegurar legalmente o atendimento às condições de se trabalhar eficientemente a proposta curricular?

Analisando por outro ângulo, não se deve em nenhuma hipótese, discordar de que a formação profissional do professor-alfabetizador deixa muito a desejar quanto às habilidades e competência técnico-pedagógica deste, contudo, não se pode deixar de ser ousado a fim de assegurar a consecução de uma proposta inovadora e realizável.

Conhecendo um pouco do Curso de Pedagogia – UFMT x Conhecendo a prática de duas professoras-alfabetizadoras

Vislumbrando uma nova abordagem educativa que contemple não só a competência mas que propicie a compreensão de identidade profissional do professor que se constrói historicamente é que o atual Curso de Pedagogia- Magistério das Séries Iniciais propõe oferecer e fundamentar no processo de formação profissional uma concepção de profissionalização que supere o sentido técnico do termo e alcance a compreensão da busca de uma competência científico-técnica e sócio-política, em que formação e exercício profissional, dialetizando-se, constróem um perfil de crescente qualificação profissional, compreendida na indissociável relação teórico-prática dos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicados no trabalho do

professor das séries iniciais, histórico e socialmente contextualizado, isto porque "...a fundamentação teórica-metodológica nestas áreas é condição para uma análise consistente da prática pedagógica na perspectiva de sua compreensão, teorização, redefinição e reconstrução, com vistas à sua efetividade..." (Proposta Interinstitucional UFMT 1994:78.

Face as indagações que há muito têm me acompanhado, mas para os quais não tinha me detido por achar que havia inúmeras pesquisas versando à respeito é que somente agora, mediante a Proposta Interinstitucional da Universidade Federal de Mato Grosso propus aprofundar e assim, compreender o processo de formação teórica-metodológica-lingüística do professor-alfabetizador-aluno do Curso de Pedagogia na UFMT.

Os objetivos propostos para a área de Linguagem deve dar conta de proporcionar a compreensão das múltiplas formas de linguagem; compreensão da estrutura e funcionamento da linguagem e, a compreensão dos fundamentos teóricos-metodológicos e lingüísticos é que acredito que a pesquisa longitudinal, poder se á fornecer, um diagnóstico para prognósticos em torno dessa questão, levando-se em carta os quatros anos de formação.

Objetivando também colocar em confronto os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais com os objetivos curriculares do curso, outras inquietações apresentam-se quanto ao preparo técnico destes profissionais de ensino das séries iniciais, no que diz respeito a abordagem no interior da sua sala de aula, com essa pretensão é que a pesquisa delineia-se através de algumas hipóteses que, inicialmente orientaram o processo investigativo:

a) Os enfoques da disciplina Linguagem e Metodologia do Ensino apresenta reflexões acerca do domínio da lingüística pelo professor alfabetizador?

b) Há consonância entre a teoria preconizada e o fazer pedagógico do alfabetizador?

c) O professor está devidamente instrumentalizado com fundamentos lingüísticos para lidar com as produções escritas do alfabetizador/

d) A concepção subjacente no Currículo do Curso e, portanto da disciplina, dá conta de atender a trajetória na formação do professor alfabetizador?

Outras interrogações com certeza surgirão em virtude de encontrar na fase preliminar da investigação.

Assim é que, diante das hipóteses delineadas inicialmente, enveredei-me para a investigação da prática de duas professoras da 1ª série em uma escola da periferia de Várzea

Grande – MT com o propósito de verificar *in locus* sua concepção pedagógica podendo esta ser evidenciada através dos objetivos traçados para à avaliação e, para dar conta de responder as questões acerca do seu domínio lingüístico passei a investigar suas práticas, onde o objetivo principal é o de verificar, através das suas aulas como desenvolvem suas atividades pedagógicas, quanto:

- o domínio dos padrões silábicos pelo aluno;
- se a escrita apresenta ou não segmentação;
- se as produções escritas evidenciam noções de diálogo: discurso direto e indireto;
- se há evidência de equilíbrio na escrita cursiva.

Semelhantemente, tive momentos em sala de aula do Curso de Pedagogia, dando-se também a investigação da prática do professora formadora, ocasião em que tive a oportunidade de verificar a abordagem pedagógica e técnica desta docente e de também verificar como está sendo praticado o Currículo do Curso inicialmente delineado quando da sua estruturação em 1994, posto que a estrutura curricular na área de Linguagem somam-se a 390 horas/aula e está assim distribuído: 1º Ano 120 h/a; 2º Ano 90 h/a; 3º Ano 120 h/a e 4º Ano 60 h/a, sobressaindo às demais áreas de conhecimento.

Constitui assim a Linguagem como eixo ordenador em todas as áreas do conhecimento "...constituindo-se em porta aberta para a leitura do mundo." (ANFOPE, 1992:33) e possibilitando a aquisição e desenvolvimento da ciência, da cultura e das condições de convívio humano. Daí o meu interesse voltado a investigar o percurso profissional das professoras que por serem alunas do curso supõe estarem engajadas na Proposta Curricular – UFMT e de que forma a articulação teoria e prática vem sendo desencadeada pelo professor – formador e pelo professor – formando.

Neste artigo, detive-me em explanar os objetivos que nortearam-me no delineamento do meu trabalho. Por encontrar na fase inicial da investigação julgo que qualquer consideração acerca do meu objeto de pesquisa seja insuficiente, prematura, podendo até influenciar para uma análise irreal e, quem sabe vindo até distorcer os resultados.

Bibliografia

ABAURRE, Maria Bernadete. (1997) Regionalismo Lingüística e a Contradição de Alfabetização no Intervalo. Unicamp/IEL (mimeo)

_____. (1997) A propósito de leitores e de escribas (pp 85-93).

BECHARA, Evanildo. (1998) Ensino da gramática, Opressão? Liberdade? São Paulo-SP, Ática., 10ª ed. Série Princípios.

BORTONI, Stella M. (1997) A interação Professora x alunos x texto didático (Universidade de Brasília (xerox)

CÂMARA, Joaquim Mattoso Jr. (1976) Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis- RJ. Vozes 7 ed.

CONTRANDRIOPOULOS, A. P. e outros. (1997) Saber Preparar uma Pesquisa ABRASCO. São Paulo / Rio de Janeiro, Hucitec – Abrasco, 29 ed.

FERREIRO, Emilia. (1985) Psicogênese da língua escrita, (Trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liane Di Marco e Mário Corsa) – Porto Alegre Artes Médicas, 1985.

_____. (1989) Reflexões sobre alfabetização. (Trad. Horácio Gonzales). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GIROUX, H. (1986) Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis – RJ, Vozes.

GUMPERZ, J. (1991) A construção social da alfabetização. Porto Alegre Artes Médicas.

LEMLE, Miriam. (1990) Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 4ª ed.

MASSINI, Cagliari Gladis. (1997) O texto na alfabetização: coesão e coerência. Campinas SP, Edição da Autora.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. .(1995) Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico. São Paulo SP Scipione: Série Pensamento e ação no magistério.

Parâmetros Curriculares Nacionais, Secretaria de Educação Fundamental Brasília:1997.

PIAGET, Jean. (1993) A linguagem e o pensamento da criança (Trad. Manuel Campos) / 6ª São Paulo: Martins Fontes, ed.

POERSCH, José Marcelino e **TASCA**, Maria (1986) (orgs). (1986) Suportes lingüísticos para a alfabetização.,. Porto Alegre. Sagra Série Linguagem da Escola.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1998) (Trad. Ernani F. da F. Rosa) Porto Alegre: Artmed

SAU SSURE, Ferdinand de. (1975) Curso de lingüística Geral. (Trad. Antonio Cherlini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein) São Paulo SP, Cultrix., 8º ed.

SOARES, Magda. (1996) Linguagem e escola. uma perspectiva social., São Paulo, Ática, 14ª ed.

UFMT/IE. Uma proposta Interinstitucional. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Magistério das Séries Iniciais – Do Ensino Fundamental. Nov/94.

A INTERDISCIPLINARIDADE:
UM PROCESSO COGNITIVO COM ENSINO GLOBALIZADO

Margaret Ruth Alford (MA) e Bárbara Jo Kroeker (MA)
(Sociedade Internacional de Linguística)

Apresentação do trabalho

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida durante a segunda semana do Curso de Capacitação de Professores Indígenas Nambikuara, promovido por organizações governamentais e não governamentais, em Vilhena-RO de 16 a 27 de novembro de 1998. O Curso contou com a participação de oito professores e foi realizado na Chácara da Casa do Índio da FUNAI com uma sala de aula rústica e semi-aberta mas bem ampla com um piso ideal para atividades práticas.

Introdução ao povo Nambikuara

Na instalação das Linhas Telegráficas, ligando Cuiabá ao Amazonas, o Marechal Rondon calculou o povo Nambikuara em cerca de 10.000 pessoas (Rondon:1947; Cultural Survival:1980). Mas em 1945 o sarampo que acompanhou a exploração evoluiu até atingir uma epidemia, deixando grupos inteiros mortos e apenas uns 600 sobreviventes (Berenice Nambikuara: comunicação oral/gravada). Hoje conta-se com uma população de apenas 1.000 pessoas. (Kroeker:1998).

Os Nambikuara moram numa vasta região no Estado do Mato Grosso nas margens da Rodovia BR 174/364 de Pontes e Lacerda, MT a Vilhena, RO. Este espaço territorial é necessário para sua sobrevivência. Suas moradas são edificadas em locais estratégicos, próximos aos córregos ou rios e de manchas de terras mais férteis propícias ao plantio, e servidas por várias trilhas interligando as diversas aldeias e lugares de caça, pesca e colheita. Preferem as manchas de cerrado limpo para as suas aldeias, evitando o interior da mata alta para morarem.

O alimento básico dos Nambikuara é a mandioca. A roça, em geral, é familiar, suprindo as necessidades alimentares de uma família extensa. A vida do povo é regida por um calendário em que o tempo é medido a partir de duas divisões bem distintas: a

época da chuva e a época da seca. Os Nambikuara têm a característica de semi - nômades; que significa que eles moram em determinadas aldeias, com as suas plantações fixas, mas frequentemente estas aldeias são abandonadas até por alguns meses enquanto todos andam nas matas, caçando e pescando.

O pátio da aldeia representa um espaço dinâmico, onde as mais simples atividades domésticas acontecem e podem ser compartilhadas por todos, e as mais importantes também ocorrem. Utilizado como palco, o pátio da aldeia apresenta um lugar para discursos e até para festas.

A língua Nambikuara

Os Nambikuara são representados por vários grupos, distinguíveis pela diversidade geo-cultural e geo-linguística. A língua falada por esses grupos é de uma família independente. As diferenças dialetais ali existentes podem ser percebidas entre os falantes da língua Nambikuara. A tonalidade, apresentada na ortografia com números, dá uma melodia especial, além de diferenciar as palavras que se apresentam com os sinais de fonética articulatória idênticos, diferenciando o significado de cada uma (ex: $a^{2}ta^{\mathbf{2}}su^{2}$ [filho] e $a^{2}ta^{\mathbf{3}}su^{2}$ [demônio]. O número ^{2} indica o decrescente e o ^{3} o nível baixo).

O casal Menno e Bárbara Kroeker, membros da Sociedade Internacional deu, tem trabalhado com o povo Nambikuara desde 1961. Realizaram estudos linguísticos do complexo sistema de sons da língua Nambikuara, analisaram a estrutura gramatical e deram à fala a forma escrita também. O trabalho inicial foi feito num ambiente completamente monolíngue sendo que os indígenas não falavam a língua portuguesa naquela época.

Educação Escolar Nambikuara (intercultural, bilíngue e bicognitivo)

Uma das aplicações práticas da linguística é a criação de um programa eficaz de educação escolar Nambikuara. O programa pedagógico tem proporcionado aos Nambikuara a oportunidade de usar e conservar a sua própria língua e cultura e, ao mesmo tempo, de entender melhor o, mundo externo de língua e cultura diferentes. “O desenvolvimento de habilidade na língua materna é crucial para o desenvolvimento

cognitivo em geral e como base para a aprendizagem da segunda língua" (Dutcher e Tucker:1995).

Uma parte integral do programa é a preservação dos etnoconhecimentos do seu povo. Quando os Nambikuara moravam nas tradicionais aldeias circulares, em casinhas de sapé, os contadores de histórias falavam suficientemente alto do centro da aldeia para serem ouvidos por todos os habitantes deitados no chão ao redor da fogueira nas suas respectivas casas. Mas, na década de 80, quando as casas de madeira passaram a substituir as tradicionais de sapé, a recitação das histórias não era mais audível em toda a aldeia. No início os linguistas gravaram os contos e os transcreveu em livrinhos, garantindo assim a sobrevivência e transmissão da tradição oral Nambikuara, através da leitura culturalmente apropriada. Preparam alguns Nambikuara como professores para ensinarem nas suas próprias aldeias e os incentivaram a se tornarem escritores e desenhistas e a elaborarem seu próprio material de etnoconhecimento e ensino (Nambikuara:1978-1998). Colaboraram, quando solicitados, em outras áreas técnicas e também com os programas de educação promovidos, mais tarde, pelo governo.

A interdisciplinaridade

Há uma estratégia de ensino e aprendizagem chamado "linguagem integral interativa" que está dando certo nas escolas das comunidades Tokples de Pápua Nova Guiné, e em outras partes do mundo, onde as crianças estão aprendendo a ler lendo, e a escrever escrevendo, na sua língua materna, dentro de um contexto significativo. Estão aproveitadas, também, as habilidades que elas aprendem em casa. Isto torna as lições mais naturais, fáceis e divertidas para o professor e seus alunos (Stringer e Faraclas:1987). "Um currículo integrado usando 'temas' ajuda a tornar conteúdos estudados mais globais e contextualizados. Fazendo uma 'teia' ao redor de um tema ou texto (Anexo 1) é uma técnica – um instrumento visual – que ajuda a integrar muitos dos aspectos do currículo dentro de uma só unidade" (Spaulding:1994).

A experiência interdisciplinar Nambikuara tem sido canalizada pelo pensar e repensar de uma metodologia de ensino que respeita as diferentes formas de ver e de ler o seu mundo e também utiliza ''…a língua materna e os processos próprios de aprendizagem''(Art. 210 da Constituição Federal). Todo o trabalho partiu da oralidade e

cosmovisão do povo Nambikuara (Murphy:1999) e surgiu através de diálogos e trabalhos práticos conforme a escolha de cada professor. Visando um currículo contextualizado com ensino globalizado, os professores elaboraram quatro ciclos de estudos integrados, o último sendo um trabalho de mapeamento regional. Os dois filhos de um professor acompanharam todas as atividades de perto, aprendendo, à maneira cultural, através de observação, participação e imitação auto-iniciada.

O trabalho incluiu:

1. **As atividades principais no seu dia-a-dia.** Desenharam um enorme círculo no chão e o dividiram conforme sua classificação das horas mais importantes. Ilustraram os afazeres masculinos e femininos do seu povo.
2. **A classificação e divisão das estações do ano Nambikuara** incluíram a importância do trabalho, lazer e festas em cada divisão. Há algumas variações conforme o grupo ou local[1].
3. **A produção de um calendário para 1999**, incluindo as fases da lua e ilustrações, de todos os professores, apropriadas a cada época.
4. **Mapeamento regional**

Esta atividade envolveu:

- A produção de mapas das aldeias incluindo a população (masculina/feminina, adulto/criança) e um estudo mais profundo, com a linguista/pedagoga Bárbara, do relacionamento social, utilizando o livro "Nosso Povo: Um Censo da População Nambikuara do Campo" (Kroeker, Bárbara:1998).
- A localização e o posicionamento das aldeias num papel pardo largo e comprido. Os professores colaram cada aldeia no seu lugar após verificar o local atual com os demais colegas.
- A localização e ilustração, após estudo livre em grupos, da hidrografia, do relevo, da delimitação das reservas e de meios de comunicação e transporte entre as aldeias e as cidades mais próximas. Um desenho de Vilhena, contornado por barbante, incluiu a localização da FUNAI. Foram destacados também outros lugares de maior significado para os professores presentes (por exemplo: fazendas, lavoura, serraria, linha telegráfica, aeroporto, Torre Embratel, Polícia Federal, Posto Fiscal, etc.).

Obs.: Depois do Curso na viagem de volta às suas aldeias, os professores verificaram a localização de vários pontos de referência/lugares e comentaram sobre outros que não incluíram e sobre a realidade atual em relação ao seu mapeamento!

Cada passo das atividades foi feito em grupo e automaticamente incluiu diálogos bilíngues. Os professores priorizaram, com facilidade, um trabalho interdisciplinar. Começaram a refletir especificamente na interação das atividades desenvolvidas e na organização e aplicação desse saber (evitando assim a fragmentação do mesmo) nas diversas áreas de estudo e nos ciclos iniciais: Ciências Naturais e Sociais, Geografia, História, Línguas Materna e Portuguesa, Arte e Matemática[2]. Levaram em conta também a situação e as dificuldades enfrentadas em sua área e escola em particular. Para as várias áreas de estudo exploradas veja Anexo 2.

Obstáculos

A situação das comunidades Nambikuara é bastante precária ainda hoje[3]. A falta de transporte e a distância entre as aldeias e as cidades mais próximas dificultam a atuação especialmente nas áreas de saúde e educação escolar. Os professores Nambikuara têm interesse no seu trabalho mas, infelizmente, seu curso "Geração" de magistério acabou antes deles se formarem e o Projeto Tucum de Mato Grosso não tem condições, nesta altura, de incluí-los. Vejamos neste fato o maior desafio no momento para que a educação escolar bilíngue e intercultural continue com desempenho entre os Nambikuara. Qualquer professor não indígena, mesmo bem qualificado, permanecerá muito pouco tempo numa aldeia Nambikuara tão distante da chamada "civilização". Não há dúvida que o melhor professor para ensinar às crianças Nambikuara é um do seu próprio povo; cabe a nós, então, apoiá-los nesta luta contra o tempo para que continuem no seu empenho escolar.

Avaliação

Todas as atividades do Curso levaram em conta a importância de: começar com conceitos conhecidos dos alunos antes de introduzir os desconhecidos da cultura nacional; valorizar e incluir a etnoconhecimento Nambikuara no currículo escolar e ao

mesmo tempo, através da sua tradução para o português, dar aos leitores não-Nambikuara uma oportunidade de apreciá-lo e entendê-lo também[4].

Esta experiência prática-pedagógica foi apenas um primeiro passo para os professores. Devido o pouco tempo disponível, não deu para ir mais longe nas várias implicações do mapeamento mas lembramos que para os indígenas é o processo que fica mais em foco do que o produto em si. A interação dos professores no fazer do mapa destacou o quanto eles aprenderam neste processo.

"São essenciais para qualquer programa bem sucedido o apoio e o envolvimento dos pais e da comunidade" (Dutcher e Tucker:1995) assim cada professor, retornando à aldeia de origem, comunicará com a sua comunidade e sondará a aplicabilidade do que aprendeu e realizou no Curso na sua sala de aula, conforme o interesse e a idade de seus alunos.

Visamos uma continuação deste estudo na próxima oportunidade, chegando assim a uma organização mais detalhada para que o ensino interdisciplinar seja bem entendido pela comunidade e aplicado numa forma cultural nas escolas indígenas Nambikuara. Sem dúvida, o "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas" (MEC:1998) auxiliará os professores neste sentido.

Obs.: Refletindo, eu, Margaret, vejo uma grande vantagem em ser convidada a trabalhar em parceria com professores indígenas que, ao mesmo tempo, têm ao seu lado pessoas que conhecem a fundo a cultura e falam fluentemente a língua indígena. Meu trabalho com os professores Nambikuara valeu mais sendo orientada pela linguista Bárbara. Minha experiência de mais de vinte cinco anos como pedagoga, tem sido ampliada e enriquecida duma maneira indisputável e inesquecível enquanto trabalhando assim em várias equipes. Tenho certeza absoluta que a educação escolar indígena que parte da oralidade e da cosmovisão de um povo e que valoriza e usa a sua língua, tanto quanto a segunda, é o melhor caminho para que os alunos indígenas tenham uma educação específica, contextualizada e intercultural.

Dou meus parabéns aos professores Nambikuara e às pessoas que lhes acompanham. Tenho orgulho de poder trabalhar um pouco com vocês, e, como sempre, aprendi muito! Obrigada.

Notas

[1] Os professores Karajá elaboraram seu próprio Livro de Sociais em 1982. O livro inclui um estudo das Estações do Ano Karajá. (Veja também Alford:1989). No IV Treinamento Pedagógico, em outubro de 1997, os professores Rikbaktsa produziram um livro "Rikbaktsa – Um processo Histórico" que inclui um estudo profundo das estações do ano rikbaktsa (páginas 1-4).

[2] Em 1998 o Ministério da Educação e do Desporto – MEC publicou o "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas" mas ainda não chegou nas mãos dos professores e orientadores.

[3] Parece que os Nambikuara, em geral, continuam vivendo como no tempo da visita do antropólogo Claude Lévi-Strauss ("Tristes Tropiques" traduzido do Francês por John Russell. New York:Atheneum. 1970. 7ª edição).

[4] Durante a primeira semana a professora Maria Heloiza Oliveira de Freitas abordou, numa maneira bem prática, os temas "Mediadores de Experiência de Aprendizagem Interação dos Alunos com o Meio em que Vivem" e "O Uso Criativo e Integrado do Texto" utilizando histórias Indígenas (Alford:1997 e 1998).

Referências Bibliográficas

Alford, Margaret. 1989. Um Programa de Ensino Bilíngue Culturalmente Relevante para o Karajá. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Sér. Antropol. Belém, 5(2):112-146.

_____ (comp.). 1997. Histórias Indígenas. Retroversão de Histórias Escritas por Autores Indígenas nas suas Línguas Maternas. Livro de Leitura para Escolas Indígenas. Vol. 1.

_____ (comp.) 1998. Histórias Indígenas. Lendas, Mitos e Contos Antigos. Retroversão de Histórias Escritas por Autores Indígenas nas suas Línguas Maternas. Livro de Leitura para Escolas Indígenas. Vol. 2.

Cultural Survival. 1980. Polonoroeste, the BR-364 Highway and Indians in Brazil. Newsletter 4(4):1-6.

Dutcher, Nadine e G. Richard Tucker. 1995. The Use of First and Second Languages in Education. Publicado pelo East Asia and Pacific Country Department III do Banco Mundial, após reuniões do Pacific Island Countries Development Partners Meeting.

Green, Diana. 1997. Diferenças entre Termos Numéricos em algumas Línguas Indígenas do Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Sér. Antropol. Belém, 13(2):179-207.

Kroeker, Bárbara (comp.). 1998. Nosso Povo: Um Censo da População Nambikuara do Campo. Cuiabá:SIL. 45p.

Kroeker, Menno (comp.). 1996. Dicionário Escolar Bilíngue Nambikuara-Português Português-Nambikuara. Porto Velho:SIL. 198p.

MEC. 1998. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília:MEC/SEF. 339p.

Murphy, Isabel. 1999. Conflitos de Cosmovisões no Ensino: Educação Escolar Indígena. Trabalho apresentado no 12º COLE. Campinas, SP.

Nambikuara, Autores. 1978. Nossas Histórias.1978. Brasília:SIL. 39p

_____. 1995. Estórias de Animais. Livro 3. Cuiabá:SIL. 12p.

_____. 1995. Defendendo Nossa Terra. Cuiabá-SIL.

_____. 1995. Nossas Histórias e Experiências. 2ª ed. Cuiabá:SIL. 41p.

_____. 1998. Histórias de Animais. Livro 1. Cuiabá:SIL. 08p.

_____. 1998. Histórias de Animais. Livro 2. Cuiabá:SIL. 21p.
Nambikuara, Jaime. 1996. A Menina Moça. Porto Velho:SIL. 11p.
Nambikuara, Natã. 1995. Ensinando Nossas Crianças. Cuiabá:SIL. 27p.
Professores Karajá. 1982. Estudos Sociais Karajá. Brasília:SIL. 110p.
Professores Rikbaktsa. 1997. Rikbaktsa–Um Processo Histórico. Cuiabá:SIL. 38p.
Rondon, Cândido Mariano da Silva. 1947. História Natural: Etnografia. Publicação 2 da Comissão de Linhas Telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas; Anexo 5. Rio de Janeiro:Imprensa Nacional.
Spaulding, S. 1994. Community Directed Curriculum Development. READ:29(1)
Stringer, Mary D. e Nicholas G. Faraclas. 1987. Working together for Literacy. Papua Nova Guiné: Melansia (também o vídeo: Linguagem Integral Interativa – Treinamento Tokples).

Obs.: Os Nambikuara têm pelo menos dez títulos a mais que não constam nesta lista (lendas, mitos histórias e lições práticas, etc.)

Anexo 1 veja folha anexo
Interdisciplinaridade
Ensino globalizado e contextualizado

Anexo 2

Conteúdos explorados

Ciências Naturais e Sociais:

meio-ambiente, ecologia, etnociência, reflorestamento, animais, alimentacão, ervas medicinais, divisão de trabalho, formação de família e aldeias, moradia e transporte.

Geografia:

universo cultural atual e da sociedade majoritária, localização e limites (Nambikuara, Autores. 1995), meio-ambiente, hidrografia, relevo, vegetação, flora e fauna.

História:

etnohistória e outros temas históricos (Nambikuara:1978-1998).
O Livro do Censo (Kroeker, Bárbara:1998) comprova que a população atual está se recuperando dos estragos causados pela epidemia de sarampo.

Matemática:

Começando com conceitos matemáticos Nambikuara (Green:1997); maneiras de classificar, contar, medir (tempo, idade), operações numéricas, ordem crescente e decrescente, porcentagem, geometria.

Educação Artística:

expressões artísticas utilizando vários recursos e técnicas; música e drama.

Língua Materna (oral, leitura e escrita)
A linguista/pedagoga Bárbara sempre acompanhou os debates dos professores na língua Nambikuara, ajudando-os especificamente:

- num diálogo sobre o significado dos nomes de lugares mencionados no mapa e vários aspectos da cosmovisão Nambikuara, por exemplo, e
- no uso diário do Dicionário Escolar Bilíngue Nambikuara-Português (Kroeker, Menno:1996). O mesmo sendo motivo de grande orgulho comunitário, pois os Nambikuara puderam assim ver a sua própria língua ombreando com o Português.

Língua Portuguesa (oral, leitura e escrita)

- Os nomes dos lugares mencionados no mapa foram discutidos.
- Uso diário do dicionário Escolar Bilíngue para dominar a ordem alfabética e captar melhor palavras e termos didáticos em Português que são necessários para acompanhar e entender os conceitos desconhecidos ou menos conhecidos.

Os Nambikuara gostam de ler a informação fatual e as estatísticas de parentesco contidas no seu Livro do Censo. Algumas informações têm dado resultado bem útil na vida dos jovens pois hoje em dia precisam de documentos como a carteira de identidade!

AULAS DE LEITURA: FORMAÇÃO OU ILUSÃO?

Cristiane Marinho da Costa
Universidade Federal da Paraíba

Sabemos que a sala de aula contitui, em todos os níveis, hoje um dos espaços destacados nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de lingua materna. A partir das constatações das experiências com a extensão, verificamos uma prática mecanicista e alienante do ensino da leitura, que tem levado muitos estudiosos a refletirem e formularem propostas que pricipiem aos educadores um novo olhar sobre o ato de ler, voltado para uma formação crítico-libertadora do educando.

A presente comunicação, intitulada AULAS DE LEITURA: FORMAÇÃO OU ILUSÃO? é um recorte do projeto de pesquisa Processo de Construção de Leitura na sala de aula, desenvolvido por alunos e pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo geral da pesquisa é o de investigar a prática pedagógica do professor no ensino da leitura na escola. Procura-se identificar, o âmbito das interações em sala, as estratégias desenvolvidas pelo professor na aula de leitura, as quais evidenciam sua concepção de leitura e permite-nos traçar o perfil do leitor moderno.Os referen - ciais teóricos adotados são os da perspectiva sócio-interacionista da linguagem e os da Análise do discurso de linha francesa-AD. O procedimento metodológico constitui-se de gravações de aulas em áudio e aplicação de questionários a professores e alunos das quintas séries do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas de João Pessoa.

Refletir o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa de nossas escolas é tarefa da qual não podemos nos eximir. Como são as aulas de leitura? Quais as estratégias e os intrumentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor para a aula de leitura? Tentaremos, neste trabalho elucidar sobre estas questões, demonstrando como são tratadas no espaço discursivo da sala de aula. Para tanto, analisaremos alguns trechos de gravações de aulas das escolas pesquisadas.

Concebemos a sala de aula como um espaço interacional, na qual professor e aluno atuam como sujeitos co-participantes do processo de produção do conhecimento. É necessário, então, que a relação que se desencadeia entre os protagonistas desse palco seja uma relção amigável e que reflita no tratamento que ambos fazem do conteúdo de ensino. Segundo GARCIA (1995:119) diz que:

" A forma como o professor se relaciona com os alunos vai determinar, entre outros aspectos, a forma como estes se relacionam com o conteúdo."

Dessa forma, é necessário também que o professor compreenda a sala de aula como um espaço discursivo, no qual se travam conflitos entre vozes marcadas sócio-historicamente e circulam em diversos sentidos. Nesse caso, enfatizamos a aula de leitura como um momento em que os alunos tem a oportunidade de exercer sua verdadeira identidade de leitor, levando para esse espaço as suas experiências. Destacamos a interação como um momento privilegiado para a construção de sentidos, ao conceber a leitura seguindo avisão de Eni Orlandi, temos:

" ...a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação."

O processo de construção de sentido do texto dá-se efetivamente na relação professor-aluno. O texto é o elemento mediador dessa relação, na qual ambos interagem com o autor, contribuindo assim para a tecitura do sentido do texto. Conforme SILVA(1994:57):

" ...no processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências."

Faz-se lembrar que o texto não é fechado em si, encerrando os sentidos que devem ser lidos, mas que a partir da interlocução entre os sujeitos, passam a circular outros sentidos. No entanto, temos encontrado uma prática diferente da que abordamo. O professor atua de forma monológica, repassando à turma um único sentido, o seu ou o do livro didático. Além disso, utilizam o texto apenas para explorar questões puramente gramaticais, deixando de lado a etapa da leitura. É o que nos afirma CORACINI(1991):

" Nas aulas de língua, em particular-língua materna e estrangeira- o texto, é na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor(ou o livro didático) reputam como importante ensinar."

É, pois, a partir da relação entre os pares na sala de aula, que procuraremos demonstrar como se desencadeia o processo de atribuição de sentidos ao texto nas aulas de leitura. Por exempli, analisando a gravação de uma aula, contatamos o quanto a leitura está distante de uma concepção interacionista e discursiva da linguagem. A professora pede que os alunos abram o LD e leiam o texto silenciosamente. Uma vez terminada a "leitura", ela lê o texto e divide para que cada aluno leia um fragmento. Vejamos este trecho:

P- OLHE, EU VOU LER DIREITINHO, DEPOIS CADA UM LER UMA PARTE, VIU?

A-A SENHORA JÁ LEU ISSO, PROFESSORA?

P- MAS VAMOS LER DE NOVO..

A2-(irritado)DE NOVO, OCHE!

P-PORQUE ESTAS PÁGINAS QUE FALTAM EU QUERO APROVEITAR NAS ÚLTIMAS AULAS..

A2-SÊ UMA TRISTEZA!

Observa-se desde o início, no discurso do professor, a concepção de leitura. Para ler " direitinho"é fazer uma leitura fragmentada, respeitando a pontuação e a boa dicção do aluno. Acrescenta-se ainda que, a professora não discutiu em nenhum momento, o sentido do texto com os alunos. O que nos permite afirma que não houve leitura, segundo ORLANDI
(1988:21):

" Na pespectiva da análise do discurso, o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de produção. O texto se contitui, portanto, no processo de interação."

Percebe-se assim, que a atitude da professora não corresponde a concepção apresentada. O que se desencadeia, devido este procedimento tradicionalista, é que não haverá motivação para o aprendizado, pois o aluno considera a leitura uma " tristeza". O professor não instiga seu alunado a participar da construção do sentido do texto, apenas ler. Ocorre também uma deficiência no que concerne a interação professor-aluno, impedindo também o desenvolvimento destes no que tange a novos conhecimentos.

Contatamos que no processo de leitura, o professor que deveria ser o motivador e estimulador do aluno, aquele que promoveria a criatividade e o crescimento intelectual não tem aparecido em nossas escolas. Segundo GILBERLANDE (1997:95):

" Para haver dentro da sala de aula a construção de leitores, é preciso ter um desenvolvimento de tarefas que sejam agradáveis e prazerosas para o aluno."

Em outro trecho de aulas gravadas, numa escola privada, a aula já assume um aspecto diferente. Ao expor sobre o Romantismo, o professor demonstra interesse e atenção no que concerne o entendimento do aluno. Vejamos:

P- O ROMANTISMO DÁ "PRIMAZIA" AO SENTIMENTO... ALGUÉM SABE O QUE É " PRIMAZIA"?

A1- QUEM SABE O QUÊ?

P- ALGUÉM TEM DICIONÁRIO AÍ, SE PREOCUPEM EM SABER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS GENTE...PORQUE EU NÃO SEI DE TUDO NÃO...

Neste caso, fica evidente que o professor assume o papel de motivador do aluno, estimulando a busca da aprendizagem, e promovendo a interação com ele, e com o livro didático. O professor leva ao aluno empenhar-se na resolução de um problema, não apresenta respostas prontas, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo de ensino- aprendizagem. Temos também uma metodologia que contribui para o crescimento do aluno, a preocupação do professor para que eles busquem os significados, comprova a valorização que o professor enfoca sobre o seu aluno, para que este possa assumir um papel se sujeito ativo e crítico na sociedade. Segundo GARCIA(1982:117):

" O papel do professor é o de dar ao aluno condições de pensar por si mesmo."

Sabemos que na relação pedagógica, trata-se do vínculo estabelecido entre uma parte que ensina e outra que aprende. É neste meio que o professor deverá procurar atuar na sala.

Faz-se necessário que o professor de lingua materna, enquanto agente institucionalmente indicado para a promoção de leitura na escola, consciente-se da necessidade de se formarem leitores hábeis, capazes de ler o mundo nos seus mais variados contextos e de participarem criticamente do processo de tranformação social tão almejado em nossa sociedade.

AS DIFICULDADES FONÉTICO-FONOLÓGICAS PRESENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Regina Celi Mendes Pereira
Professora Assistente Da Universidade Federal Da Paraíba

Este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com vinte professoras da 1ª série do ensino fundamental na cidade de João Pessoa – Pb, que participaram do Curso de Capacitação para Professores de 1ª série em Leitura e Escrita , vinculado ao Projeto Nordeste , executado pela Universidade Federal da Paraíba , Secretaria da Educação do Estado e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FUNAPE) , durante os meses de outubro de 1998 a janeiro de 1999. Nesse período , capacitaram-se 1200 professores de 1ª série , distribuídos em núcleos de treinamento por todo o estado da Paraíba .

Foram trabalhados quatro módulos de conteúdos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na 1ª série . O quarto módulo tratava especificamente das dificuldades mais comuns nos estágios iniciais desse aprendizado , tendo como objetivo maior a identificação dessas dificuldades e a apresentação de soluções para garantir sua aplicabilidade em sala de aula .

A partir da observação e análise dos " erros" ortográficos mais freqüentes encontrados em textos produzidos por alunos da 1ª série , foi possível constatar que predominavam as dificuldades de natureza fonético-fonológica. Com base nesses dados , tornou-se evidente a necessidade de proporcionar aos professores cursistas o conhecimento efetivo do sistema fonético da língua portuguesa , bem como experiências bem sucedidas de sala de aula relativas às dificuldades de aprendizagem e encaminhamento de propostas e soluções .

Essa orientação revelou-se valiosa no sentido de oferecer-lhes subsídios na assistência diária a crianças que se encontram nos estágios iniciais da assimilação do código escrito . Nos primeiros contatos que tivemos com esses professores percebemos , a partir do relato de suas experiências , que havia uma relativa ansiedade em relação ao desempenho dos alunos quando o ano letivo se aproximava do seu término , exigindo deles , portanto , o veredicto sobre quais alunos estariam aptos a avançar para a série seguinte . Até então , predominava a crença de que os alunos que apresentassem certos "erros" freqüentes , não estariam aptos a ingressar no estágio subseqüente .

Ao longo do curso , procuramos , no entanto , enfatizar que a alfabetização deve ser vista como um processo contínuo , que sob hipótese alguma se restringirá à série inicial . Segundo Faraco (1997) o ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo de domínio da linguagem escrita e deve estar sempre subordinado a este .

Dessa forma , o processo de alfabetização ultrapassa o conceito de simples aquisição das técnicas de ler e de escrever ou o de aprendizado da língua

como um conjunto de signos que apenas substituem os objetos , e passa a ser visto como algo vivo e dinâmico , assim como viva e dinâmica é a própria linguagem dos alunos envolvidos neste processo .

É nesse ponto que a Escola deve posicionar-se como acolhedora da variedade lingüística do aluno , enquanto apresenta-lhe , simultaneamente , esse novo saber .

Tentamos , então , mostrar ao professor alfabetizador dois processos básicos e indissociáveis do processo de alfabetização : em primeiro lugar , que os signos (palavras) não são utilizados sem sentido , pois fazem parte das necessidades de comunicação , do meio social dessas crianças ; em segundo lugar , que a língua possui um sistema representacional (sinais / letras) que precisa ser decodificado através de um processo de identificação de sinais fonéticos , tendo em vista o domínio da escrita .

O sistema da escrita do português é alfabético , o que significa dizer que a língua falada é apresentada através de fonemas . Cada fonema na forma falada é simbolizado com um grafema – letra ou grupo de letras . No entanto , a relação entre as letras e os sons da fala nem sempre é simples , já que não existe uma correspondência exata entre fala e escrita . E é exatamente essa falta de correspondência entre fala (sistema fonético) e escrita (sistema ortográfico) que é considerada a principal responsável pela maior parte dos problemas de alfabetização .

Existem sons que possuem letras correspondentes numa relação biunívoca , ou seja , uma letra representa um som específico . Existem outros que apresentam mais de uma letra (juntas) correspondendo a um só som , e temos também um som único representado por diferentes letras em contextos diferentes .

É importante que o professor se conscientize de que essas dificuldades serão solucionadas no decorrer das séries posteriores . O ensino sistemático da grafia deve se ocupar inicialmente dos casos mais freqüentes e produtivos e nesse aspecto específico é que os alunos da 1ª série deverão ser avaliados .

À proporção em que o aluno vai amadurecendo sua consciência fonológica e aprendendo a distinguir a fala da escrita , esses “erros “ serão solucionados parcialmente . Digo parcialmente porque até as redações de vestibulandos se apresentam como material propício à análise de problemas ortográficos , bem como os textos de alguns professores cursistas .

Apresentamos agora os problemas de ordem fonético – fonológica mais comuns encontrados nos textos escritos dos alunos :

1- Elevação de vogais pretônicas e postônicas
a) e > i (pretônico) - menino > minino
b) e > i (postônico) - pote > poti
c) o > u (pretônico) - coruja > curuja
d) o > u (postônico) - prato > pratu

2- Representação da nasalidade
a) **m** interno e final - campo , cantam
b) **n** em posição interna - canto

c) **am** em posição final de verbos - cantaram , cantarão
d) **ã** em posição final - irmã , ímã

3- Representação X não- representação de fonema em final de sílaba travada
a) / r / em final de sílaba - curso
b) /s / em final de sílaba - lápis
c) / l / em final de sílaba - jornal
d) redução de ditongos - feira , trouxe , caixa

4- Representação das sibilantes coronais
a) / s / intervocálico - mesa
b) / s / inicial e / s / precedido de vogal nasalizada ou de consoante - sala , ansioso , cansada
c) / z / interno, intervocálico ou precedido de vogal nasalizada - onze , doze
d) / ʃ / prevocálico - chave
e) / ʒ / diante de **e** e de **i** - hoje , gigante

5- Nasalização do ditongo na palavra muito X muinto

6- Redução da desinência de gerúndio : falando X falano

7- Não representação do **h** inicial : hoje X oje

8 – Representação dos dígrafos : **rr** - carro
gu - guerra
qu - quero

9 – Acréscimo de **r** final : você X vocer

10 - Troca do / l / em sílaba travada por / u / : mal X mau

11- Acréscimo de / i / em palavras terminadas em - s : mas X mais

Analisando essas ocorrências , podemos perceber claramente a influência da oralidade no registro escrito . Cabe à Escola , na figura do professor , acolher e explorar essa modalidade lingüística trazida pelo aluno, no sentido de amadurecer sua consciência fonológica , estabelecendo as distinções entre o código oral e o escrito . Para que essa estratégia funcione efetivamente , deve-se substituir a " punição " aplicada aos alunos , sob a forma de reprovação , por uma metodologia eficiente centrada na aplicação de exercícios práticos que permita aos alunos distinguir as diferenças no uso desses dois sistemas . Essa metodologia , porém , necessita de uma adequada fundamentação lingúística , muitas vezes desconhecida por alguns professores envolvidos nesse processo . Logo, foi a partir dessa orientação que a equipe responsável pelo curso de

capacitação definiu seus objetivos . Concluímos nossa exposição , ratificando Cagliari (1995) , segundo o qual o professor de alfabetização e todas as pessoas que lidam com o ensino da língua precisam saber Lingüística .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDRIGUE , Ana Cristina de Sousa e outros .*O processo de leitura e de escrita na 1ª série: Guia Instrucional.* João Pessoa: UFPB / FUNAPE / PRAC , 1998.

CAGLIARI , Luiz C. *Alfabetização & Lingüística* . 8ª ed. , São Paulo : Scipione , 1995.

FARACO , Carlos Alberto . *Escrita e Alfabetização* . 3ª ed., São Paulo : Conexto , 1997.

LEMLE , Miriam . *Guia Teórico do Alfabetizador* . 7ª ed. , São Paulo : Ática,1993.

A INTERNALIZAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal de São Carlos
Doutoranda na Faculdade de Educação - UNICAMP

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de internalização da linguagem escrita em crianças que estavam iniciando a alfabetização escolar (participaram do primeiro momento da pesquisa 31 sujeitos e, do segundo momento, 29 crianças de uma classe de alunos iniciantes do Bloco Único). Para tal, de acordo com a perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev e outros), partimos da premissa de que "os sistemas de signos culturais são primeiramente dominados em um ato manifesto e só mais tarde podem começar a funcionar internamente, após um processo complexo de internalização" (Veer e Valsiner, 1996, p.244). Para Vygotsky (1987), "qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, como algo social, depois como algo psicológico" (p.16).

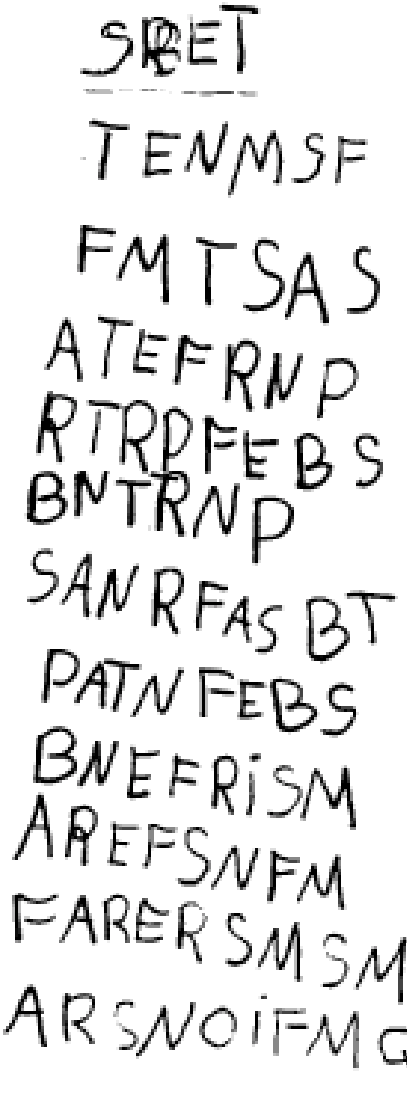
Para observação do processo de internalização da linguagem escrita, planejamos situações que consistiam na escrita de textos pelas crianças. Seguindo a estratégia usada por Luria (1988) para estudar a pré-história da escrita na criança, era pedido a cada sujeito, individualmente, que redigisse um texto, que era ditado pela pesquisadora, com a recomendação de que deveria escrevê-lo de forma que esse texto o ajudasse a lembrar, ao final da atividade, o que havia escrito. As crianças foram submetidas a essa situação em dois momentos do ano letivo (março e outubro).

A partir das informações obtidas nas tarefas realizadas pelas crianças, identificamos categorias de análise que foram organizadas, observando basicamente a semelhança nos mecanismos utilizados para escrever. No primeiro momento do trabalho, pedimos às crianças que escrevessem um texto. O texto utilizado foi uma quadrinha popular bastante conhecida pelos alunos. No segundo momento da pesquisa, o trabalho foi encaminhado seguindo os mesmos delineamentos do primeiro. Apenas o texto a ser reproduzido pelas crianças foi modificado. Nesse momento, foi pedido às crianças que escrevessem cinco frases relacionadas à rotina e ao ambiente escolar.

- Primeira categoria: **Imitação das ações dos adultos**

Nesta categoria, incluí[illegible]tras para escrever o texto; b) produziram a escrita silencios[illegible]a para organizar a escrita que estava sendo elaborada; os re[illegible]dos para ajudar a lembrar o conteúdo do texto.

No primeiro momento[illegible]screveram, de acordo com as características acima e, no seg[illegible]escreveram da mesma forma. Vejamos alguns exemplos das[illegible]:



Escrever, para a Larissa, é reproduzir letras que foram memorizadas. Ao solicitarmos que escrevesse, se dispôs a fazê-lo. Entretanto, ao ouvir o primeiro verso da quadrinha que deveria ser registrada, olhou para os lados e disse: "eu não sei escrever domingo". A pesquisadora então a estimulou, dizendo que ela poderia encontrar um jeito para escrever que a ajudasse a se lembrar dos versos. Então, ela iniciou a escrita dos versos.

Foi possível observar que as primeiras produções escritas das crianças, usando letras, têm o mesmo caráter dos primeiros rabiscos, ou seja, as crianças não usam ainda essas escritas para lembrarem-se do conteúdo que motivou a produção. Desse modo, *"A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos (...) depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e eqüivale essencialmente à substituição de um técnica por outra"* (p.180). O desenvolvimento da escrita na criança *"pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outro, entretanto, atrasa o desenvolvimento da escrita"*.

Essas afirmações de Luria são baseadas nas observações que fez do desenvolvimento da pré-história da escrita nas crianças pré-escolares. Após ter observado esse processo que se inicia por um *"processo autocontido, que envolve a imitação da atividade do adulto..."* e culmina no uso de símbolos que adquirem um *"significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar"* (p.181), as crianças, na fase escolar, iniciam uma nova aprendizagem onde os signos usados, para anotar, devem ser as letras. Diante disso, *"a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passou muito antes"* (Luria, p.181).

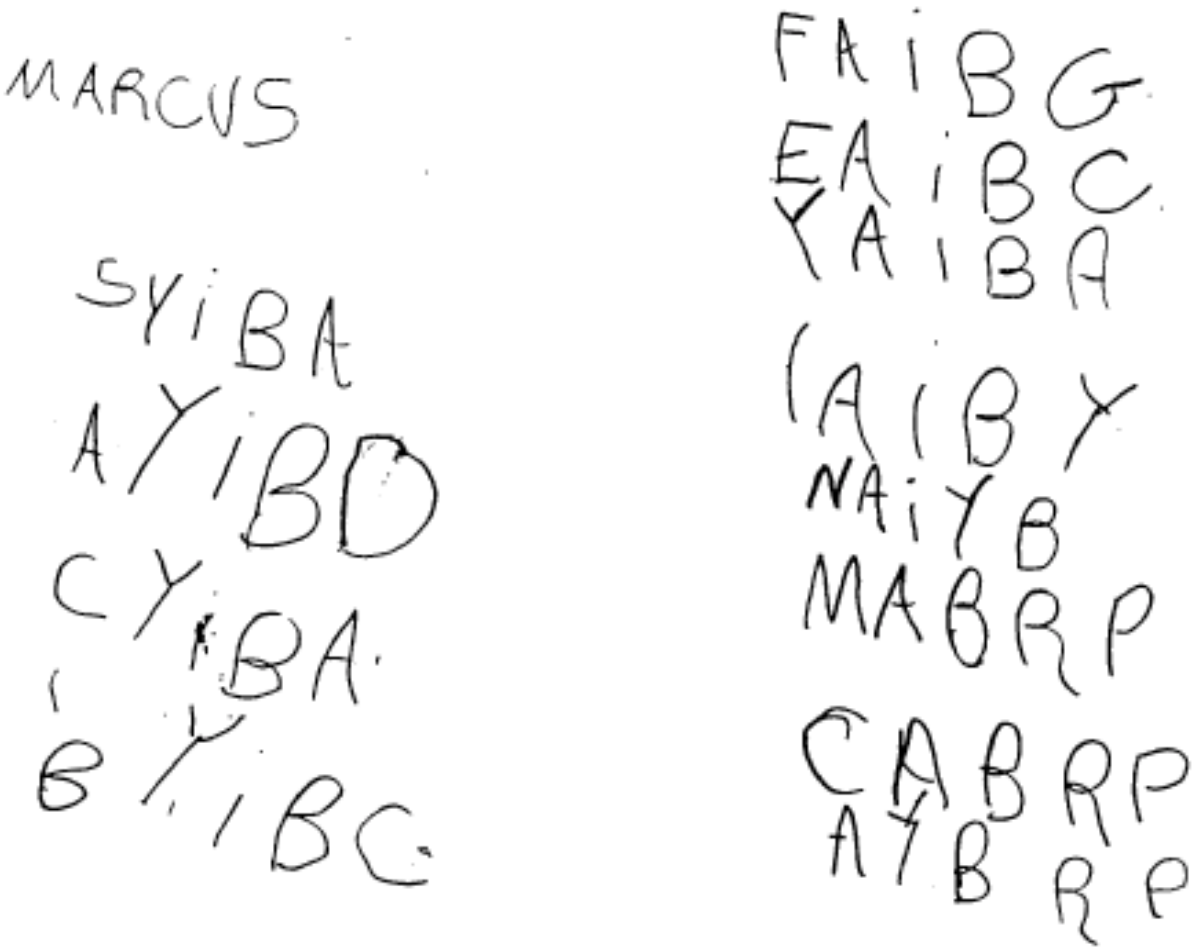
A escrita de Larissa, reproduzida anteriormente, não é indiferenciada, para escrever cada verso, ela organizou as letras, diferenciando a posição das mesmas. Entretanto, apesar das tentativas de diferenciações, a ação ainda se caracteriza pela imitação do ato de escrever adulto e pela reprodução de algumas letras que foram memorizadas. Os sinais gráficos reproduzidos por Larissa não ajudam a lembrar o conteúdo que deu origem ao registro. Ela nem sequer olhava para a escrita, quando solicitamos que se lembrasse do conteúdo registrado. Depois de algumas tentativas afirmou :

C. Eu não consigo lembrar.

P. E o que você escreveu pode ajudá-la a lembrar?

C (Observa as escritas) Não. Eu não me lembro.

Vejamos a produção do Marcus.



A escrita produzida por Marcus também não o ajudou a recordar o conteúdo registrado. Ele produziu uma escrita quase que totalmente indiferenciada, usando apenas algumas letras para escrever toda a quadrinha.

Desse modo, podemos dizer que as escritas produzidas pelas crianças e agrupadas nesta categoria de análise traduzem o resultado das primeiras experiências da criança com a escrita. Essas experiências produzem, inicialmente, uma atividade, por parte da criança, que se caracteriza pela imitação do ato de escrever. A imitação é também uma atividade que pode ser observada nos animais. Contudo, *"na criança (...) tem um caráter fundamentalmente diferente (...), enquanto no animal permanece limitada às possibilidades de comportamento existentes, na criança ela pode superar esse quadro, criar novas possibilidades e formar tipos de acções absolutamente novas"* (Leontiev, 1978, p.182 -183).

Outra característica importante do comportamento das crianças incluídas nesta categoria é o fato de realizarem a tarefa de escrita silenciosamente. Isso nos pareceu interessante, porque, em outro grupo, a atividade de escrita foi sempre acompanhada pela fala que organizava a própria ação de escrever.

Assim, a ausência de fala nos indica que a atividade de escrita não era acompanhada pela tentativa de a criança estabelecer relação entre os sinais gráficos produzidos e a fala. Por que então consideramos que a ausência de fala, durante a atividade de escrita dessas crianças, é indicadora da ausência de elaboração de relações entre fala e escrita? Primeiro: porque foi possível observar outros sujeitos que elaboravam essa relação de modo manifesto, ou seja, para segmentos gráficos produzidos correspondiam segmentos sonoros que eram verbalizados por intermédio da fala. Segundo: acreditamos, assim como Vygotsky (1989b), que, no decorrer do desenvolvimento infantil, a fala tem um papel fundamental.

Piaget (1986), no livro cujo título é "A Linguagem na Criança" descreveu os estudos que realizou sobre esse fenômeno. O grande mérito dessa obra está na descoberta, por este psicólogo, da fala egocêntrica. Assim, as observações realizadas por Piaget o levaram a concluir que as conversas das crianças podem ser divididas em dois grupos: o egocêntrico e socializado.

Segundo Piaget (1986, p.7), a criança

> *"... ao pronunciar as frases do primeiro grupo (...) não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada . Ela fala seja a si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata". Na fala socializada, a criança tenta estabelecer trocas com os outros "... seja informando o interlocutor de qualquer coisa que possa interessar a ele e influir sobre sua conduta, seja havendo troca verdadeira, discussão, ou mesmo colaboração em busca de um objetivo comum"* (Ibidem).

Para Vygotsky (1989b, p.14), *"Piaget enfatiza que [a fala egocêntrica] (...) não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança, e que simplesmente se atrofia à medida que a criança se aproxima da idade escolar"*. Entretanto, as experiências realizadas por Vygotsky o levaram a elaborar uma nova interpretação acerca do destino e papel da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento das funções intelectuais. Assim, a linguagem egocêntrica, que, no decorrer do desenvolvimento infantil, inicialmente tem a função de acompanhar a atividade da criança, *"além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo - a busca e o planejamento da solução de um problema"* (Ibidem, p.15).

Com base nisso, somos levados a supor que a ausência de fala pode ser considerada como indicador de igual ausência de operações mentais (relações entre sons e letras) que são necessárias à atividade de escrita. As crianças escreveram, reproduzindo letras que foram memorizadas e a escrita exige uma ação deliberada que implica analisar *"a estrutura sonora das palavras (...) e reproduzi-la em símbolos alfabéticos"* (Vygotsky, 1989b).

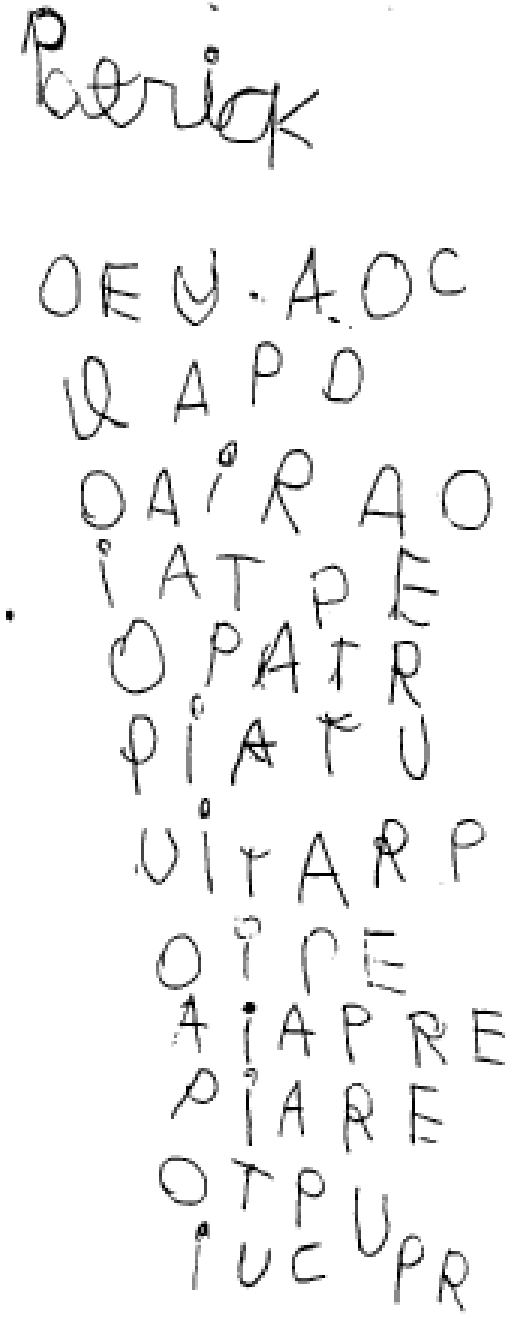
Podemos afirmar, então, que o processo de desenvolvimento da escrita, nas crianças que estavam iniciando o processo de escolarização formal, começou pelo uso de letras para registrar um determinado conteúdo. O uso de letras caracteriza o aparecimento de uma nova função cultural - a escrita. Inicialmente, a atividade de escrita não é baseada na tentativa de estabelecer relações entre sons e letras. Por isso, consideramos que ela tem um caráter imitativo. A imitação, analisada no contexto do desenvolvimento mais amplo, é a base para o desenvolvimento cultural.

- Segunda categoria: **Construção das relações entre sons e letras no plano verbal**

Esta categoria foram incluídos os sujeitos que : a) como na primeira categoria, o registro não os ajudava a recordar o conteúdo do texto; b) usavam a fala para regular a ação de escrever: os segmentos gráficos registrados correspondiam a segmentos sonoros produzidos oralmente.

Desse modo, o segundo item é o que diferencia a atividade dos sujeitos incluídos nesta categoria de análise, se comparada à categoria de análise anterior. Porém, como observaremos, com base nos exemplos que serão apresentados, verificamos crianças que usavam a fala para estabelecer relação entre as letras e os sons das palavras, organizando, desse modo, a atividade e, também, não interpretavam a escrita produzida. Foram incluídas, nesta categoria, no primeiro momento do trabalho, as produções escritas de nove sujeitos e, no segundo momento, as produções de doze crianças. Por meio da metodologia utilizada, foi possível observar e registrar as tentativas das crianças de estabelecer relação entre os sons e a escrita produzida. É verdade, que, em alguns momentos, foi difícil registrar a fala, pois esta se tornava quase inaudível, mas estaremos mostrando, a partir dos exemplos das escritas produzidas, o que foi possível ouvir e captar.

Vejamos, então, a escrita produzida por Patrick:



Agora, estaremos escrevendo as tentativas de Patrick de estabelecer relações entre as grafias e os sons das palavras emitidos por meio da fala:

O N L C RS
hoje é du min go

C L S TR
pe di ca chimbo

U C I E R
u cachimbo édi bar ro

H V U C J
(parou de falar)

U T L CO
u jarro é de (grafa as duas letras e diz que terminou)

E L T I
bate nu tou ro

T U V OC
o tou ro éva lente

H E PZR
chi fra a gente

UEC
(não externaliza a operação)

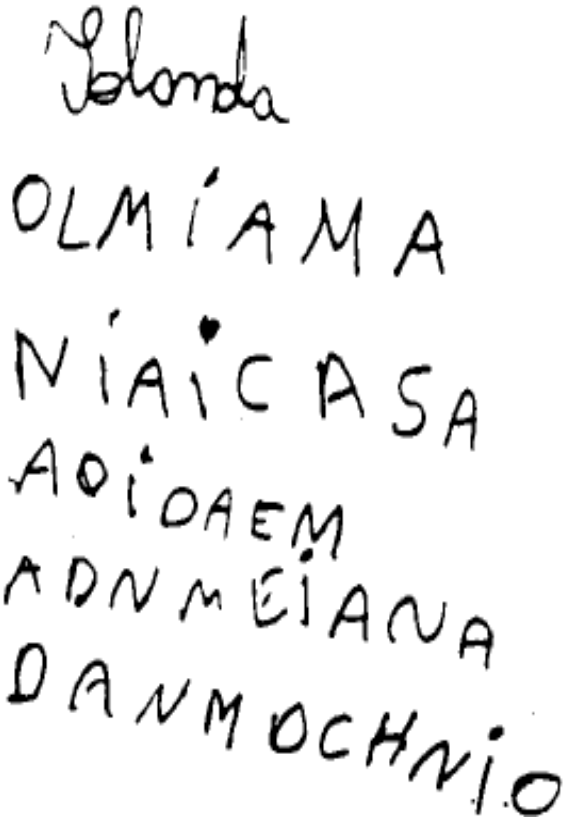
H U C Z
cai nu bu raco

Assim, podemos observar como a fala regula e organiza a ação da criança, pois cada letra grafada era resultado de uma análise do segmento sonoro que considerava correspondente. Observamos, ainda, que, se a fala era interrompida, a criança grafava as letras da mesma forma que as do grupo anterior. Com isso, podemos concluir que as crianças

constróem externamente, por meio da fala, suas primeiras tentativas de relacionar sinais gráficos aos sons da fala.

Segundo Leontiev (1978, p.188), *"a ação interior constitui-se, (...), primeiro, sob a forma de uma acção exterior desenvolvida "*. A apropriação de conhecimentos, desse modo, pressupõe *"que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às acções situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas..."* (Ibidem).

Esse é um aspecto que gostaríamos de destacar nesta discussão. Vejamos, então, a escrita produzida por Iolanda e, em seguida, a descrição das tentativas de estabelecer relações entre sons e letras:



O	L	M	I	A	M	A
ho	je	tem	crianças	na	sa	la

N	IA	ICASA
tem	uma	(parou de falar)

A	O	I	O	A	E	M
a	nossa	es	co	la	é	grande

A	D	N	MELANA
a	car	tei	(parou de falar)

D	A	N	M	O	C	HNIO
no	ar	mário	tem	muitos	lá	(parou de falar)

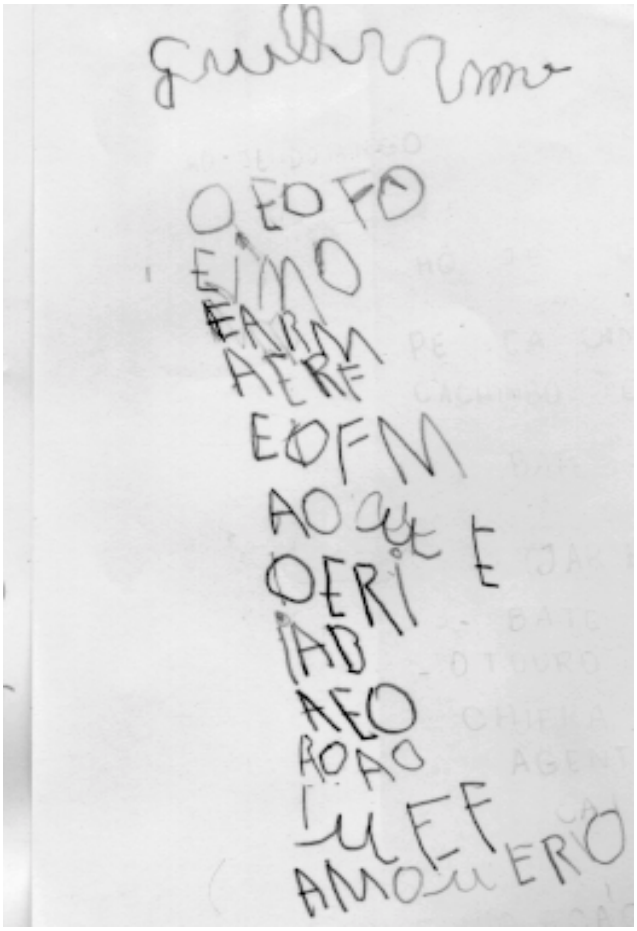
Como pode ser observado, apenas uma letra pode ser usada para representar sílabas ou palavras inteiras. Outro aspecto a ser ressaltado é que, quando Iolanda interrompia a fala, sua escrita, também, passava a ter as mesmas características das incluídas na primeira categoria. Isso demonstra que o desenvolvimento da escrita, na criança, não é linear, podendo, desse modo, coexistir, no mesmo momento, diferentes formas de efetuar a atividade.

Quando a pesquisadora pediu que lembrasse o que havia registrado, Iolanda apontou as escritas e disse:

> *"Na escola tem muita gente.*
> *Na biblioteca tem uma criança dentro.*
> *As carteiras são branquinhas.*
> *No armário tem lápis de cor.*
> *A escola são grande."*

Desse modo, podemos concluir que a criança não usou o registro para lembrar o conteúdo das frases. Citou as frases, de acordo com o modo como conseguiu se lembrar, usando para isso a memória e o próprio contexto, pois as frases revelavam o que de fato estava acontecendo.

Vejamos outro exemplo da escrita produzida por Guilherme e também como elaborou as relações entre sons e letras por meio da fala:



O E O FO

ho je do mingo

E I M O
ho je do mingo

E A R M
pé ca chim bo

A E EF
cachimbo é barro

E O FM
bate no jarro

A O UE
jar ro ouro

OE R I
bate no touro

I A D
o touro é valente

A E O
chifra a gen te

RO AO
a gente fraco

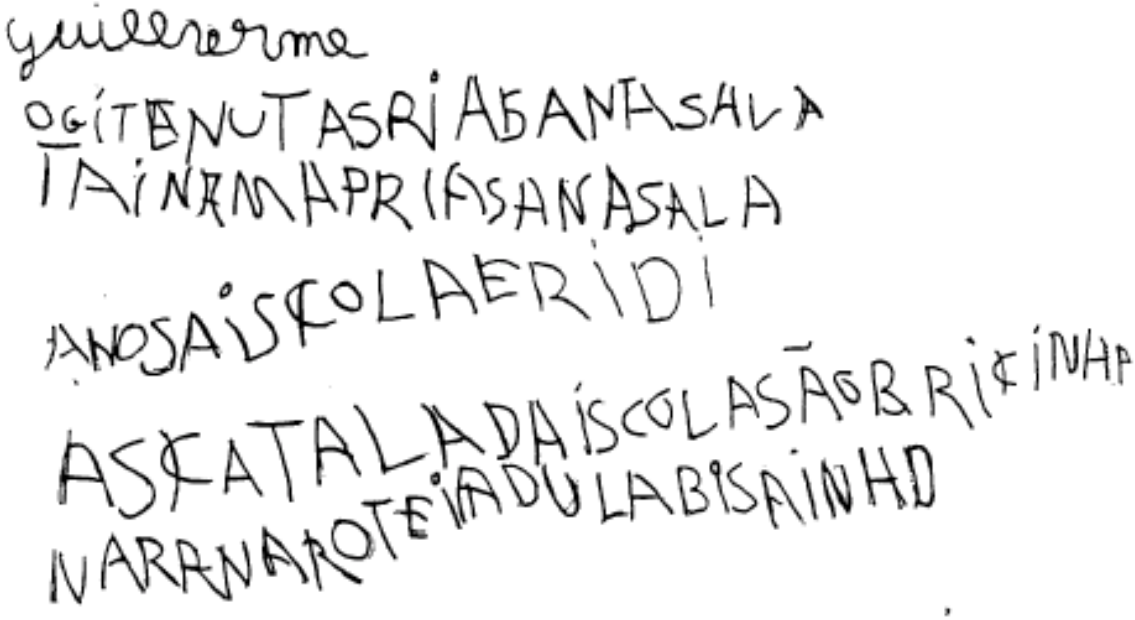
I U EF
cai nu buraco

A M OUERO
bura é fundo acabou-se o mundo.

Como foi possível observar, as operações mentais realizadas pelas crianças não traduzem a análise adequada da relação letra/som, mas demonstram as primeiras tentativas de análise. Essas tentativas revelam que as crianças usaram uma letra para representar uma palavra ou uma sílaba. A letra grafada, em alguns momentos, faz parte da sílaba ou palavra (em se tratando especialmente das vogais) ou pode não fazer parte da sílaba ou palavra representada.

É ainda importante ressaltar que os sinais gráficos produzidos não ajudam essas crianças a recordar o conteúdo do texto. Embora haja todo um processo mental de elaboração da escrita, esta ainda não cumpre a função de auxiliar para a memória.

Outro exemplo de uma escrita produzida por Guilherme no segundo momento da pesquisa:



O	GI	TE	NU	TAS	RI	A	SA	NA	SA	LA	
ho	je	tem	mui	tas	cri	an	ça	na	sa	la	
TAI	NAMA		PRI	A	SA	NA	SA	LA			
tem	uma		cri	an	ça	na	sa	la			
A	NO	SA	IS	CO	LA	E	RI	DI			
a	nos	sa	is	co	la	é	gran	di			
AS	CA	TA	LA	DA	IS	CO	LA	SÃO	BRI	CI	NHA
as	car	tei	ras	da	is	co	la	são	bran	Qui	nha
N	ARR	MA	RO	TEI	A	DU	LA	BIS	AINHO		
no	ar	ma	rio	tem	mui	tu	lá	pis	(parou de falar)		

Quando a pesquisadora pediu a Guilherme que se lembrasse das frases que foram ditadas, ele repetiu as frases sem olhar para a escrita:

"hoje tem muitas na escola
e tem uma na biblioteca
no armário tem lápis colorido."

Então a pesquisadora perguntou se a escrita podia ajudá-lo a lembrar o conteúdo das frases. Ele respondeu: *"Ela não vai ajudar, porque eu escrevi errado."*

Entretanto, a pesquisadora insistiu para que tentasse interpretar a escrita. Depois de algumas tentativas e sem obter sucesso, leu letras isoladamente.

É interessante observar que Guilherme grafava adequadamente muitas sílabas e também realizou a tarefa rapidamente e, no entanto, não conseguiu interpretar a escrita de modo que pudesse recordar o conteúdo das frases.

Vejamos, então, como Felipe elaborou as relações entre sons e letras nas frases ditadas. A análise elaborada por Felipe é muito interessante e vem corroborar o que temos dito. No entanto, ela apresenta um elemento novo: Felipe consegue usar a escrita para se lembrar do conteúdo que foi escrito, mas continua usando a fala para elaborar as relações entre as letras grafadas e os sons correspondentes.

Primeira frase: hoje tem muitas crianças na sala de aula

ho - grafa a letra "O"

ji - ji, como é o ji? é o "g" e o "e". É separado?

grafa a sílaba "GI".

(Volta ao que foi registrado e lê) hoje tem, tem - grafa as letras "TE"

mui, é junto ou separado? mu - mui, tô querendo lembrar pelo menos a primeira letra - grafa as letras "PO"e diz: vou botar o "p", eu não sei qual é.

ta - grafa a sílaba "TA"

cri - grafa as letras "RI" (em outro momento corrige, acrescentando a letra "C")

an - não grafa nenhuma letra

sa - grafa a sílaba "SA"

na - grafa a sílaba "Na"

sa-sa - grafa a sílaba "SA"

la-la - grafa a sílaba "LA"

di-di - grafa a sílaba "DI"

aula - au - grafa a sílaba "AU"

au la - au-a grafa a letra "A"

Segunda frase: tem uma criança na biblioteca

tem - grafa a sílaba "TE"

Observa o que escreveu e diz: tem é só assim? Tem é uma sílaba, só tem duas letras.

cri - grafa a sílaba "CRI"

Olha para a pesquisadora e pergunta : acertei?

P: Sim

C: Aqui eu errei (aponta a sílaba escrita anteriormente e a corrige, acrescentando a letra "C").

an, an - grafa a letra "A"

ça - grafa a sílaba "SA"

na - grafa a sílaba "NA"

bi - grafa a sílaba "BI"

bli - grafa a sílaba "BI"

o - grafa a letra "O"

te - grafa a sílaba "TE"

ca - grafa a sílaba "CA"

Terceira frase: a nossa escola é grande.

a - grafa a letra "A"

no - (começa a grafar e apaga) Eu faço muito colado.

no - grafa a sílaba "NO"

sa - grafa a sílaba "SA"
ê - grafa a letra "E"
es - grafa a sílaba "SE"
co - grafa a sílaba "CO"
la - grafa a sílaba "LA"
e - grafa a letra "A"
gran gran, é difícil - grafa as letras "RA"
di -grafa a sílaba "DI"

Quarta frase: as carteiras são branquinhas.
as - grafa "ASA"
car - grafa a sílaba "CA"
car - acrescenta as letras "RA"
te - grafa a letra "T"
ra - grafa a sílaba "RA"
da - grafa a sílaba "TA"
E - grafa a letra "E"
ES - acrescenta a letra "S"
co - grafa a sílaba "CO"
la - grafa a sílaba "LA"
É escreve junto ou separado? (escreve junto à sílaba ja escrita anteriormente, depois apaga e separa) - grafa a letra "E"
bran - grafa as letras "RA"
qui - grafa as letras "NO"
nhas - grafa as letras "DI"

Um aspecto que merece ser ressaltado é que as perguntas feitas por Felipe C., durante a realização da tarefa, não objetivavam estabelecer uma comunicação com a pesquisadora. Apenas uma pergunta foi feita com o objetivo de obter resposta: quando perguntou se estava certo o que havia escrito. Essa criança consegue lembrar o conteúdo das frases, lendo o registro que produziu. No entanto, as operações mentais não foram interiorizadas. No início da atividade, a quantidade de fala observada era maior. Ao iniciar a segunda frase, limitou-se a enunciar a sílaba a ser grafada.

- Terceira categoria de análise: **Internalização das relações entre letras e sons**

Nesta categoria, estão incluídas as crianças que realizaram a atividade silenciosamente. O silêncio só era quebrado quando tinham dúvidas na grafia de uma palavra e, por isso, perguntavam à pesquisadora que letra deveria ser usada para escrever. Nesse caso, a escrita ajudava a recordar o conteúdo registrado. No primeiro momento do trabalho, apenas a escrita de uma criança foi incluída, nesta categoria, e, no segundo momento, duas produções.

Vejamos a escrita produzida por Erika:

Nesse caso, a escrita serve como instrumento que permite recordar o conteúdo registrado. Observamos, ainda, que a operação necessária à atividade foi interiorizada e realizou-se no plano intrapsicológico. Com base nisso, podemos concluir que a interiorização dessas operações implica que a criança se apropriou de uma função que possibilita a compreensão de as letras representam os sons da fala. A apropriação da linguagem escrita não se reduz unicamente à aquisição da habilidade de analisar os sons das palavras e grafar símbolos gráficos adequados a cada segmento sonoro, mas esta é uma análise necessária de

ser aprendida e constituir o processo de desenvolvimento da escrita na criança. Ë importante ressaltar que a apropriação das relações entre sons e letras é um processo dinâmico onde interagem operações cognitivas que se desenvolvem internamente e externamente, sendo que as operações internas se formam por intermédio das operações externas. Segundo Leontiev (1978 p. 183-184), *"a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de acções e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para aquisição dos conceitos, nas suas ligações e no seu movimento"*, isto é, na sua significação.

Desse modo, conseguimos mostrar que, no processo de internalização da linguagem escrita, primeiro, a criança realiza uma atividade de caráter imitativo para, só depois, elaborar as relações entre a grafia e os sons das palavras por meio da fala e, finalmente, elaborar essas relações internamente. Observamos ainda que um nível complexo de desenvolvimento da escrita tenha sido alcançado para que a criança venha estabelecer uma relação funcional com a mesma.

Referências bibliográficas

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. 350 p.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-89.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo: Papirus, p. 32-50, 1991.

VEER, René Van Der, VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VUIGOTSKIJ, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 168 p.

___. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. 135 p.

IDENTIDADE E ALTERIDADE EM PROGRAMA DE EXTENSÃO VOLTADO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CLASSES POPULARES

Carlos José Tavares dos Santos
Marcelo Alves da Silva
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

A presente comunicação é fruto de um trabalho desenvolvido no PROALFA – Programa de Alfabetização, Informação e Documentação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho em um programa de extensão, programa de cunho social voltado para a comunidade, enriquece o estudante universitário por provocar novos posicionamentos em sua ética e em seus valores. Quando nos referimos à ética, dizemos que o universitário assume a ética da responsabilidade social, pois seu trabalho torna-se parte do espaço público em que há o contato com o outro. A constituição desse espaço público pelos programas de extensão possibilita questionamentos que estão aquém da esfera acadêmica por tratar-se não mais do *mesmo*[1] (não há identidade), mas do *outro* (agora, alteridade); este, proveniente de classes populares. O PROALFA - Programa de Alfabetização, Informação e Documentação da Uerj, do qual fazemos parte como estagiários, tem em seu corpo estudantes de diversas áreas a saber: Letras, Matemática e Pedagogia (atuando em classes com adultos, inclusive os de terceira idade). Um corpo de constituição plural, porque advém de várias áreas do conhecimento, e uno, identificáveis entre si uma vez que a fonte deste conhecimento é a mesma, ou seja, acadêmica. A constituição do espaço nas aulas de alfabetização de classes populares, espaço público por envolver fontes que não a acadêmica, bem como o diálogo entre *o mesmo* e *o outro* compõe o tema desta exposição.

Para tanto, situamo-nos em dois pontos (não estaremos *entre*, mas em dois momentos diferentes) relativos ao espaço público da aula.

Um ponto, portanto um primeiro momento, é a nossa formação acadêmica em Letras. A particularidade advinda desta formação expõe usos e possibilidades da língua materna e situações

histórico-sociais da palavra na Literatura, em suas diversas ramificações (conto, romance, poesia, teatro). Um olhar bastante específico sobre a língua e a palavra, um olhar do *ser*. Invocado o *ser*, eis um problema que se inicia ocorrendo em dois planos partidos de um mesmo ponto: como se dá o contato com o *não-ser* no corpo de estagiários do PROALFA, e como se dá o contato com o *não-ser* educando[2], analfabeto e/ou semi-analfabeto, proveniente de classe popular? Como se efetiva a comunicação entre tais pólos?

O outro ponto é a instauração da *unidade* no corpo de estagiários. Estando, portanto, sob a égide do *mesmo*, como tornar convergente o discurso para o *outro* (destacado como um corpo uno, classes populares, e plural, diversos níveis de letramento possuídos em seu corpo) sem que se abra mão do discurso do *outro*?

Para a discussão deste ponto, e em seguida iremos ao outro, partiremos de dois pólos instaurados (popular e acadêmico, iremos designar assim).

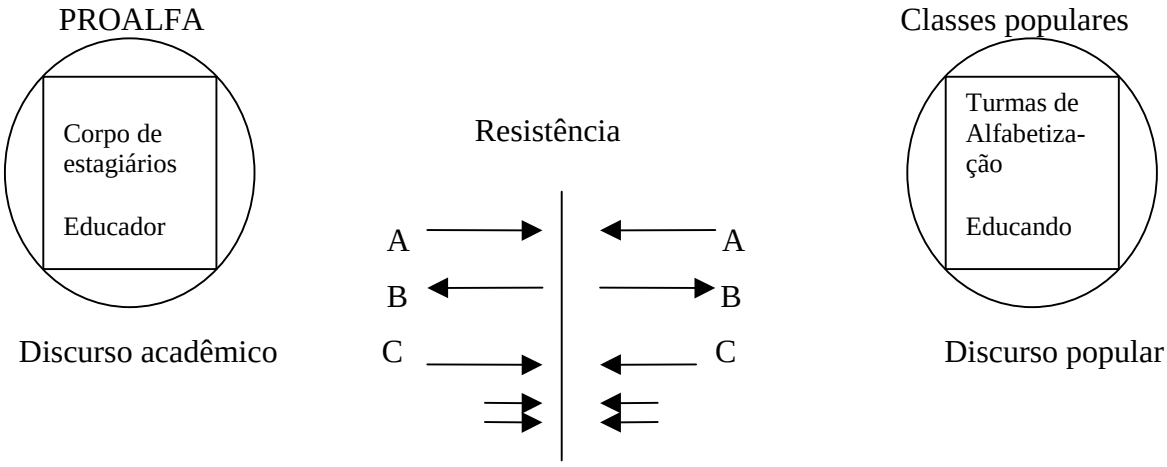
Como foi dito, o espaço público é um espaço de contato com o outro. A sala de aula conjuga em seu espaço discursos distintos entre si (a esta distinção, chamamos de alteridade) e unos e múltiplos em si (a esta unicidade, chamamos de identidade). O PROALFA, como representação de uma política da universidade que atua na esfera pública da sociedade tem um discurso acadêmico em sua origem. Não há como negar. O discurso do PROALFA *é* acadêmico, portanto. As turmas de alfabetização, por outro lado, são representantes de classes populares dotadas também de um discurso, mas um discurso que *não é* acadêmico e, sim, popular. Posto assim, não há uma negação de discursos (um não invalida o outro), mas tão somente distinção e, por isso, alteridade de discursos.

Uma outra característica dessa alteridade em sala de aula é o que denominamos de "resistência". A resistência existe quando idéia e forma (no caso, o discurso) não estão juntas. O discurso acadêmico *é* acadêmico, ele *não é* popular, pois caso fosse, não haveria resistência e, portanto, não haveria alteridade, mas identidade de discursos no espaço da sala de aula. Por conseguinte, nada justificaria um movimento qualquer porque estaríamos entre semelhantes. Porém, a resistência é um corte transversal no plano dos discursos, delimitando e distinguindo-os, recebendo ondas de choque, uma vez que o espaço da sala de aula é também um espaço de conflitos, um espaço dinâmico porque está sempre em movimento, posto que o que os reúne em uma sala de aula é a educação, ou seja, a *ação* (do lat. *actione*, manifestação ou resultado de uma força) de educar.

Essas ondas produzidas a partir dos discursos, e em direção à resistência, devido à dinamicidade própria da educação, nós a percebemos em três momentos. Num primeiro momento, há o que denominamos de "choque". O espaço da sala de aula congrega um espaço ilimitado para os discursos. O choque ocorre quando se apresenta um limite para os discursos, ou seja, quando uma resistência é estabelecida. A resistência surge da limitação daquilo que foi ilimitado, num primeiro momento, para os discursos. Num segundo momento, há o que denominamos de "identidade". Após o choque, há uma retro-ação dos discursos, ambos voltam-se para suas características, distintas entre si, idênticas em si mesmas. Isto acontece devido à intensidade e ao desgaste para com o choque. Este movimento de retorno é necessário para que aquela parte que o identifica e o distingue do outro não se perca no espaço do conflito, no espaço da sala de aula. Num terceiro momento em diante, há o que denominamos de "limite". Há uma nova ação dos discursos que, partindo de suas respectivas identidades, retornam para o conflito. Toda atuação,agora, estará *no* limite. A resistência não é quebrada, mas diminuída a ponto de modificar as partes em conflito sem que as identidades se percam. Neste momento ocorre a troca com o outro.

Talvez a melhor imagem para esses três momentos estabelecidos em sala de aula seja a imagem do encontro das águas doce e salgada, no Amazonas, denominada "Pororoca". As águas não perdem aquilo que as identificam como doce e salgada, mas, no encontro, uma larga faixa marrom é estabelecida no rio porque o choque é tão forte que revolve o fundo do rio, dando àquela faixa um tom marrom, característica da terra que está embaixo d'água. Esta larga faixa marrom serve, para nós, como metáfora para o espaço de troca entre os discursos.

Eis o seguinte diagrama proposto por nós:



Os três momentos das ondas :

A) O choque;

B) A identidade;

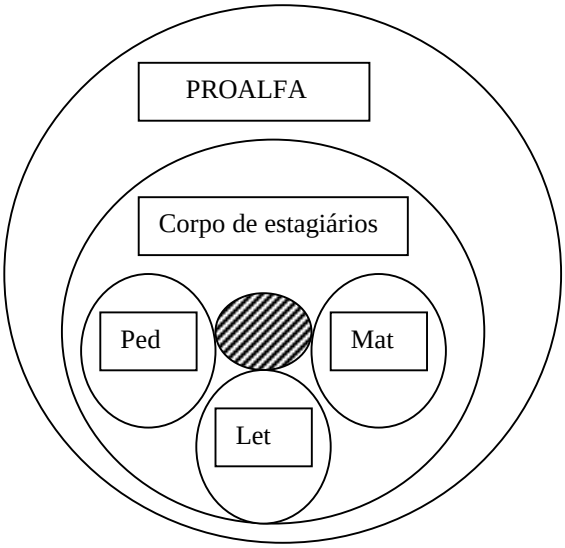
C) O limite.

Apresentamos o corpo de estagiários do PROALFA como uma unidade de discurso convergindo para o outro – as turmas de alfabetização – sem que este perdesse a sua identidade, uma vez que reconhecemos a sua alteridade no espaço da sala de aula. Trataremos agora da multiplicidade subjacente à instauração dessa unidade.

Como dissemos, estudantes de diversas áreas atuam nas turmas de alfabetização denotando, portanto, um caráter interdisciplinar. No entanto, esta interdisciplinaridade não é pré-estabelecida. Não há normas que estabelecem limites para a atuação de cada disciplina, mas limites que se estabelecem produzindo normas. A construção interdisciplinar ocorre através da prática, e da observação dessa prática é que as normas são produzidas. Importante destacar que a palavra "construção" denota uma ação que, para nós, é ininterrupta porque a interdisciplinaridade também é um espaço de conflitos, por ser necessário sustentar a identidade de cada área do conhecimento para que a mesma não se perca no contato com o outro. E não há perda porque os limites se estabelecem no contato. Por isso não estamos estabelecendo uma interdisciplinaridade, mas sempre construindo uma, a partir das variáveis identidade/limite.

Contudo, para que haja um sentido para essa construção torna-se necessário um eixo que irá constituir uma unidade. De onde surge o eixo? De uma área do conhecimento que melhor manipule os conflitos no espaço da interdisciplinaridade. Que área abrange em seu corpo conteúdos tão diversos e específicos entre si, advindos de outras áreas? A Pedagogia. Somente a Pedagogia possui uma *práxis* de ensino para manipular tais conteúdos. As outras áreas fornecem conteúdos para o espaço na sala de aula. A Pedagogia fornece uma fôrma para esses conteúdos no espaço da sala de aula. Não queremos justificar a Pedagogia, mas invalidar as outras áreas como o eixo na constituição da unidade, uma vez que percebemos que a Pedagogia *empresta* a forma para os conteúdos (quando dizemos conteúdos estamos nos referindo aos outros cursos: Letras, Matemática). Porém, isto não a impede de atuar numa faixa em que o contato com outras áreas permitem uma troca entre as partes sem que estas mesmas áreas se descaracterizem, porque o

corpo de estagiários reflete, numa instância menor, o que acontece no espaço da sala de aula. Para melhor exemplificar, elaboramos o seguinte diagrama:



Discurso acadêmico

A construção interdisciplinar, a partir das variáveis identidade/limite, permite uma larga faixa para a troca entre as partes diferentes das áreas sem que as mesmas percam suas características.

Junto ao trabalho com alfabetização nas turmas (estamos nos referindo ao processo de aquisição do código escrito), temos, dentro do horário das aulas, três disciplinas denominadas de "oficinas": Oficina de Matemática, Oficina do texto e Oficina de leitura. São chamadas assim porque entendemos essas aulas como espaços para o fornecimento de instrumentos e a manipulação destes, na confecção de trabalhos. Tais oficinas têm como objetivo ampliar o grau de inserção do indivíduo numa sociedade que detém na escrita um instrumento de poder. Na oficina de Matemática trabalha um estagiário dessa área, nas outras duas oficinas, estagiários de Letras.

Não escapam de nosso olhar de Letras os desdobramentos, em nossa sociedade, do jogo do poder da escrita, até porque a estudamos e a reconhecemos, por exemplo, nos diferentes níveis –ou registros – da língua oral e escrita, o que nos permite dizer que percebemos o letramento numa outra instância que não a da Pedagogia. Enfim, temos um foco, um ângulo, um sentido para o letramento.

No processo de alfabetização, a contribuição dos estagiários de Letras têm sido a de acrescentar junto à identidade de discursos que caracterizam uma mesma fonte (acadêmica), a alteridade, ou seja, aquilo que nos distingue do outro, de modo que na unidade de discurso posta em ação, no espaço de conflito da sala de aula, esteja uma multiplicidade embutida, pronta para a troca com o outro/educando.

Por fim, procuramos nesta breve comunicação tratar tão somente dos fundamentos de uma interdisciplinaridade construída numa *práxis* do dia-a-dia no trabalho com alfabetização. Não é um assunto que se esgota nestas linhas, mas, antes, mal se inicia. Acreditamos na relevância do tema, e na contribuição do PROALFA para o 12º COLE, mais especificamente neste "Seminário sobre Alfabetização e Letramento". Gostaríamos de destacar também a importância dos programas de extensão, que propiciaram a nós, estudantes de graduação, um estágio em que as descobertas e reflexões foram fomentadas no campo de ação de uma instituição social como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, MARILENA. *Introdução à História da Filosofia*, vol. I. 1ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

------. "A Universidade Operacional". Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 9 de maio de 1999, Cad. Mais!, p. 4-5.

PLATÃO. *Sofista*. Trad. De Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo, coleção "Os Pensadores", Abril Cultural, 1979.

SUASSUNA, LÍVIA. "Cultura e Leitura". *Leitura: teoria & prática*. ALB, 32: 42-53, dez. 1998.

TFOUNI, LEDA VERDIANI. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

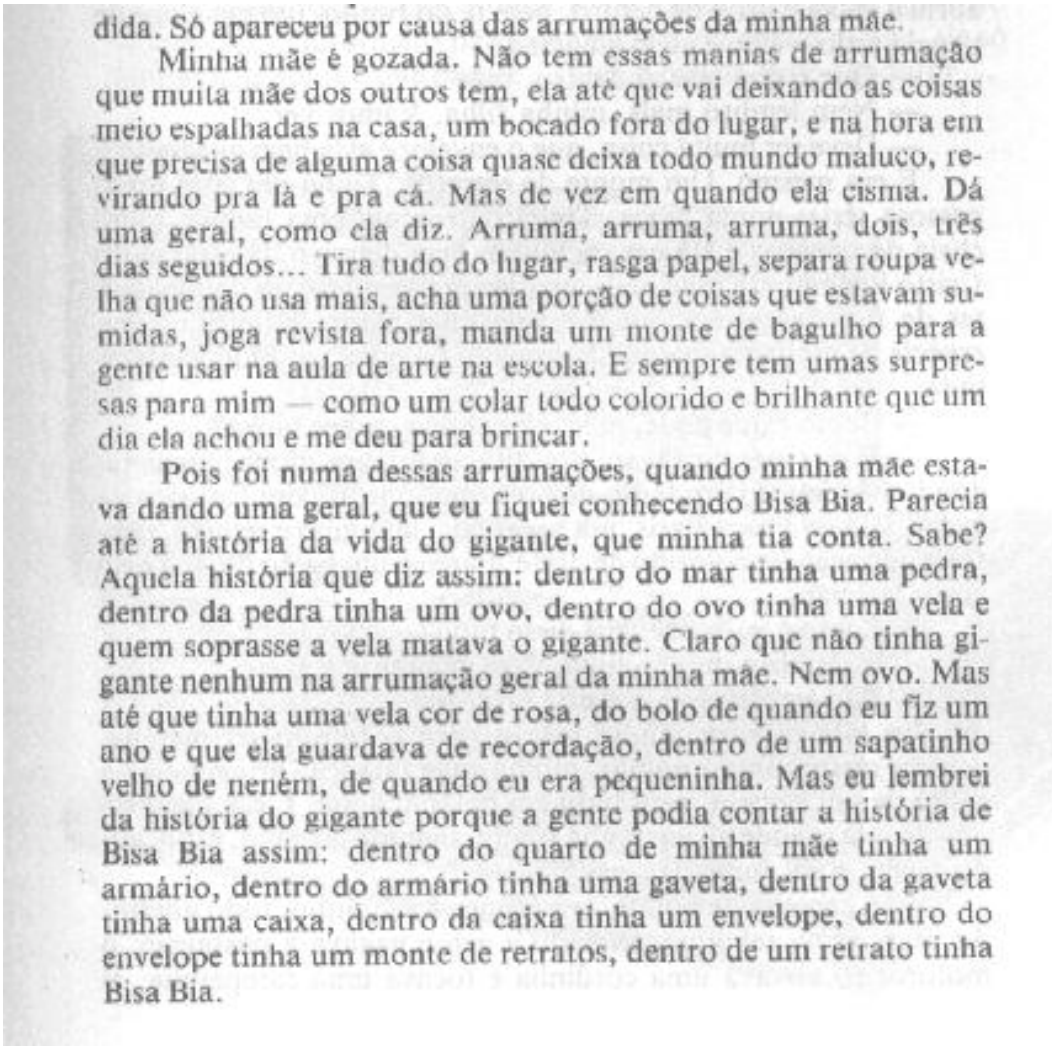
ANEXOS

Apresentaremos dois trabalhos respectivos às oficinas de texto e de leitura, seguida de um comentário breve dos estagiários que atuam nessas oficinas, para mostrar os desdobramentos de uma construção interdisciplinar na produção dos alunos.

Oficina de texto

"O texto foi escrito em dupla. Tivemos como proposição uma leitura e releitura de um fragmento do livro *Bisa Bia*, de Ana Maria Machado, abaixo.

'A primeira vez, bem que Bisa Bia estava escondida.



dida. Só apareceu por causa das arrumações da minha mãe.

Minha mãe é gozada. Não tem essas manias de arrumação que muita mãe dos outros tem, ela até que vai deixando as coisas meio espalhadas na casa, um bocado fora do lugar, e na hora em que precisa de alguma coisa quase deixa todo mundo maluco, revirando pra lá e pra cá. Mas de vez em quando ela cisma. Dá uma geral, como ela diz. Arruma, arruma, arruma, dois, três dias seguidos... Tira tudo do lugar, rasga papel, separa roupa velha que não usa mais, acha uma porção de coisas que estavam sumidas, joga revista fora, manda um monte de bagulho para a gente usar na aula de arte na escola. E sempre tem umas surpresas para mim — como um colar todo colorido e brilhante que um dia ela achou e me deu para brincar.

Pois foi numa dessas arrumações, quando minha mãe estava dando uma geral, que eu fiquei conhecendo Bisa Bia. Parecia até a história da vida do gigante, que minha tia conta. Sabe? Aquela história que diz assim: dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação geral da minha mãe. Nem ovo. Mas até que tinha uma vela cor de rosa, do bolo de quando eu fiz um ano e que ela guardava de recordação, dentro de um sapatinho velho de neném, de quando eu era pequeninha. Mas eu lembrei da história do gigante porque a gente podia contar a história de Bisa Bia assim: dentro do quarto de minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia.

A partir do que, a dupla deveria discutir e construir o texto, uma *Bisa Bia*, para o título "No fundo de uma caixinha".

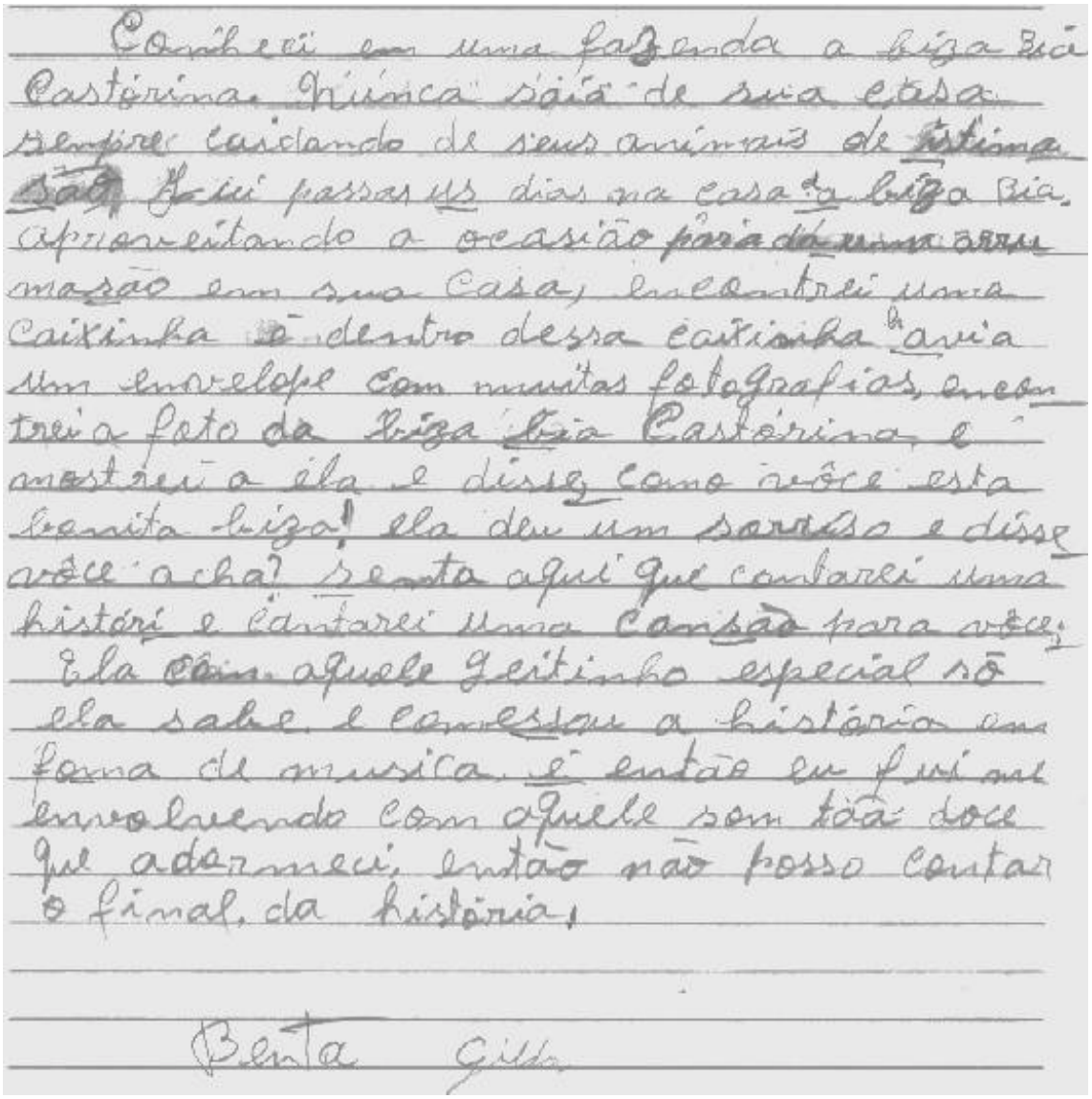
No princípio os educandos disseram:

– Você nos pegou, mas a gente sai dessa.

E eu disse "claro", e comecei um processo indagador de como seria a Bisa, seu rosto, seu aspecto, e outras coisas, ao que eles puderam iniciar. O texto abaixo é das senhoras Benta e Gilda, uma narrativa:

"Rio de Janeiro, seis de julho de 1999.

No fundo de uma caixinha



Conheci em uma fazenda a Biza Bia Castorina. Nunca saia de sua casa sempre cuidando de seus animais de estima. Fui passar 15 dias na casa da Biza Bia, aproveitando a ocasião pois de uma arrumação em sua Casa, encontrei uma Caixinha e dentro dessa caixinha havia um envelope com muitas fotografias, encontrei a foto da Biza Bia Castorina e mostrei a ela e disse como você esta Benita Biza! ela deu um sorriso e disse você acha? senta aqui que contarei uma história e cantarei uma Canção para você. Ela com aquele Jeitinho especial só ela sabe, e começou a história em forma de musica. e então eu fui me envolvendo com aquele som tão doce que adormeci, então não posso contar o final, da história.

Benta Gilda"

Perceba-se, por exemplo, traços de letramento no discurso das alfabetizandas, tais como o verbo avia; a palavra “fotografias” e sua ressignificação em abreviação “foto”. O nome Castorina pertenceria a alguma família? Veja-se a emissão de um sentido de mistério no final do texto: “então não posso contar o final da história”, e mesmo toda a linguagem perpassada por um cuidar atinente às pessoas que tiveram o contato com a escola, cujo estágio é o do letramento. Reparem-se nos verbos, tempos, conjugações, e nas palavras a pluralização e a constituição semântica, algo da mais alta consideração – não apenas o significado, mas o sentido.”

Carlos José Tavares dos Santos

Oficina de leitura

"Escolhi o poema 'Os Sinos', de Manuel Bandeira, para mostrar aos alunos o som das palavras que o poeta utiliza para imitar o repique dos sinos, e, principalmente, as rimas que vão acentuar o ritmo da leitura. Aproveitei também para falar um pouco sobre Bandeira, nosso grande poeta brasileiro. Duas semanas depois, qual não foi minha surpresa! Dona Alice, uma senhora de 66 anos, escreveu um poema, e pediu para que eu dissesse se está bom ou não. Disse que sim, estava bom, e então ela resolveu ler para a turma. Em nenhum momento foi solicitado esta produção, até porque não era esse o objetivo da oficina. Gostaria de destacar alguns pontos no poema de Dona Alice. Não é um poema de forma popular como as trovas e quadras, por exemplo. É um poema de versos livres, mais difícil de ser elaborado. Ela procurou imitar a estrutura do poema de Bandeira, tanto que escreveu ao lado. Em alguns momentos, buscou a rima como coração/atenção. Preocupou-se com o som das letras /b/ e /s/ no poema. E, o mais interessante, procurou dialogar, através de seu texto, com o poema de Bandeira."

Marcelo Alves da Silva

Os Sinos

Sino de Belém, É beleza
Sino da Paixão... É sua paixonar
Sino de Belém, É querer bem
Sino da Paixão... É uma grande paixão

Sino do Bonfim!... É não ter fim
Sino do Bonfim!... É ouvir bem

Sino de Belém, pelos que inda vêm! É vir sem volta
Sino de Belém bate bem-bem-bem. É ton do fundo do coração
Sino da Paixão, pelos que lá vão! É entrada sem fim
Sino da Paixão bate bão-bão-bão. É batido para chamar a atenção

Sino do Bonfim, por quem chora assim?... É chorar sem fim

Sino de Belém, que graça ele tem!... É ele tem a ver com tudo isso
Sino de Belém bate bem-bem-bem. É isso por bem bem, e bem

Sino da Paixão - pela minha mãe! É muita paixão mesmo
Sino da Paixão – pela minha irmã! Paixão é gostar e amar

Sino do Bonfim, que vai ser de mim?... você vai ter que ser forte!
para ser alguem na vida.

Sino de Belém, como soa bem! É so que tudo vai bem
Sino de Belém bate bem-bem-bem. para bater bem é só quere

Sino da Paixão... Por meu pai?... – não! –não! a paixão não é pelo seu pai
Sino da paixão bate bão-bão-bão. bati bão bão é a veia do coração

Sino do Bonfim, baterás por mim?... Sino do bem quere

Sino de Belém, cerrei bem
Sino da Paixão... paixão do bem
Sino da Paixão, pelo meu irmão... Sino cinal de quere bem

Sino da Paixão, Sino da paixão é amar de verdade
Sino do Bonfim... é tudo bom quando tem um bom fim
Sino do Bonfim, ai de mim, por mim! faz parti ceras feliz

Sino de Belém, que graça ele tem! tincim, muita graca

BANDEIRA, Manuel. O ritmo dissoluto. Antologia Poética. Sabiá, 1961.

Alice de M Monteiro

NOTAS

[1] Nossa reflexão está baseada na teoria das idéias, de Platão. Mais precisamente na *teoria da participação*, em que são conjugadas as cinco idéias originais: o Ser, o Uno, o Múltiplo, o Mesmo (Identidade) e o Outro (Alteridade). Para maiores detalhes, ver IHF, volume I, p. 174-230, de Marilena Chauí.

[2] Ver anexos.

ANÁLISE DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS MULTIRREPETENTES

Gilvania Francisca Alves
(Rede Estadual de Educação de Pernambuco)
Telma Ferraz Leal
(Universidade Federal de Pernambuco)

1 - INTRODUÇÃO

Sabemos, através de estudos de vários autores (Cagliari,1993; Terzi,1997), que os índices brasileiros de repetência estão associados às dificuldades de leitura e escrita e ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever.

Charmeux (1994, p.79) chama a atenção para que

"o fato de dizer aos alunos: abram seus livros na página 27 e comecem a ler! é sem dúvida uma situação escolar clássica, certamente não uma situação de leitura! Sem projeto de leitura, não pode haver situação de leitura." (cf. Charmeux, 1994, p.79).

Dessa forma, é importante dizer que para que uma criança possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma, como contando com a ajuda de outras pessoas mais experientes que atuam como suporte e recurso.

Em função dessa questão, é importante para o professor propor situações didáticas diversificadas e significativas, introduzir as modificações necessárias, excluir aquelas situações que não se mostrem adequadas para cumprir os propósitos com que foram imaginadas e incluir novas situações que possibilitem a aprendizagem da leitura significativa concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto.

É necessário desmistificar algumas questões sobre a aprendizagem inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. A verdadeira leitura consiste na captação de significados, numa crescente comunicação entre o leitor e o texto. Implica em aprender a

descobrir, reconhecer e utilizar os sinais da linguagem.

E como assinala Jolibert , ler

"É atribuir diretamente um sentido a algo escrito. É questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida. É ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. É lendo de verdade desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler..." (Jolibert, 1994, p.15).

Em síntese, ler é um ato construtivo, no qual os leitores abstraem as idéias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. È compreender, e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto.

A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento para chegar à compreensão. Se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura e da interação, ele estará, na maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir.

Os estudos sobre os processos de leitura referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação:

- Top-Down (Descendente): é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura, e da função para a forma. É o leitor que apreende as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz. O leitor não procede letra por letra, mas utiliza seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nestes para verificá-las. Assim, quanto mais informações possui um leitor sobre o texto que lê, menos precisará se fixar nele para construir um significado. Sendo assim, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, a partir das hipóteses.
- Botton-Up (Ascendente): é uma abordagem composicional, linear, indutivo, das informações visuais, lingüísticas, isto é, o leitor constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. É a decodificação que permite ao leitor construir o sentido do texto à medida em que for lendo.

Segundo Kato (1985), esses dois tipos de processamento servem de base para descrever tipos de leitores, entre eles, os citados acima. O terceiro tipo de leitor, o leitor

maduro, é aquele que usa os dois processos adequadamente e em momentos propícios.

Segundo vários autores, como Kato (1990), Kaufman (1994), Terzi (1997) e Solé (1998), para construir o significado do texto, o leitor realiza um trabalho de leitura partindo dos objetivos propostos e de conhecimentos acerca do autor, do assunto, dos fatos sobre a língua; não sendo apenas um trabalho de decodificação. Além do processo de decodificar, o leitor utiliza, numa leitura fluente, outras estratégias como: seleção, antecipação, inferência e verificação, que permitirão uma possível rapidez e competência.

As estratégias de seleção dão possibilidade ao leitor de se deter ao que for significativo, desprezando os irrelevantes; as estratégias de antecipação permitem prever o que ainda está por vir; as de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e as de verificação fazem com que se torne possível o controle sobre a eficácia ou não das demais estratégias. As estratégias são um recurso para construir significados enquanto se lê.

Dessa forma, para Kato (1985), as estratégias "são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura".

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar a criança a compreender o texto escrito. A criança pode aprender, e de fato aprende, à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias todas devem ser ensinadas. As estratégias tem que ter grau de flexibilidade, pois um mesmo texto é abordado com diferentes estratégias. Diferentes objetivos implicam diferentes estratégias.

Em primeiro lugar, o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo. Em segundo lugar, na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seus pesos são diferentes em diversas etapas da leitura. As estratégias não devem ser encaradas como habilidades específicas ou técnicas infalíveis, mas sim como procedimentos complexos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, conforme discutido por Kleiman (1997).

As estratégias metacognitivas são aquelas que capacitam o leitor a refletir sobre o próprio conhecimento, pensar sobre a sua atuação e planejá-la. É uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento através de uma reflexão sobre o próprio saber. Esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa. Sabe-se que

as crianças mostram maiores dificuldades para avaliar o próprio conhecimento desta maneira, isto é, para controlar o conhecimento ou para refletir sobre ele. Durante a leitura, elas dizem respeito à capacidade de estabelecimento de objetivos e formulação de hipóteses relevantes para compreensão do texto, a fim de construir o sentido do texto escrito. Dessa forma, o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

As estratégias cognitivas são inconscientes. São aquelas que são utilizadas automaticamente. Os conhecimentos e concepções sobre o texto são ativados sem que o leitor perceba que está fazendo uso deles.

Para a compreensão de um texto, faz-se necessário usar os conhecimentos prévios, aqueles que o leitor têm sobre o assunto, a situação ou o próprio texto, permitindo-lhe fazer as inferências necessárias para perceber a coerência no texto. Na construção do sentido do texto, há interação desses diversos níveis de conhecimentos prévios, como o lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O lingüístico é aquele relativo à pronúncia das palavras, vocabulário, regras da língua e de uso da língua. Um outro nível do conhecimento prévio é o textual, isto é, relativo à estrutura dos textos, o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, o qual desempenha papel importante na compreensão. O conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, exercendo um papel considerável na compreensão. E o último tipo de conhecimentos prévios é o chamado conhecimento de mundo ou enciclopédico, isto é, a familiaridade com um determinado assunto, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente.

Para haver compreensão durante a leitura, devem ser ativados estes conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo. A leitura não é um mero passar de olhos, pois implica numa atividade de procura, por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos que são relevantes para a compreensão do texto.

Não há apenas um processo de compreensão de texto escrito, mas há vários processos de leitura, tantos quantos forem os objetivos do leitor. Muitas vezes estes últimos são determinados pelos tipos ou formas de textos. Fica evidente, portanto, que só podemos aprender a ler tendo necessidade do que lemos, seja para agir, distrair ou sonhar. A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única

forma.

O trabalho com leitura deve ser diário. E sendo uma atividade tão complexa, não pode ser feita tão depressa e de forma tão simplificada como durante muito tempo acreditamos. Como é salientado por Kaufman e Rodriguez (1995), para aprender a ler, é necessário interagir com a diversidade de textos escritos, verificar o uso que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso oferecer às crianças inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, usando os procedimentos que os bons leitores utilizam, fazendo inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições.

Zunino (1995) defende que ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado. As práticas pedagógicas atuais tratam a leitura e escrita como se fossem uma atividade fim. As crianças lêem para praticar a leitura e escrevem para praticar a escrita.

Assim, torna-se importante desenvolver projetos nos quais a criança perceba os ganhos dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático, como fazer uma comida; para se informar sobre um ou vários assuntos de interesse ou do saber científico; para escrever, aprofundando o conhecimento que tem sobre um assunto; para buscar informações específicas que são necessárias por algum motivo, pelo prazer de entrar em outro possível mundo...

De acordo com Solé (1998) esses propósitos desenvolvem modalidades diferentes de leitura, pois, de acordo com os objetivos, o leitor opera de forma seletiva. As diferentes modalidades de leitura utilizam-se de diferentes estratégias. Um mesmo tipo de texto, um poema ou conto, por exemplo, pode ser lido num momento por prazer e transformar-se, noutra situação, num meio que permite comunicar algo a alguém...

Solé (1998), ao abordar as situações didáticas de ensino da leitura, recomenda que na realização da intervenção pedagógica voltadas para a compreensão da leitura, deve-se realizar atividades com objetivo de desenvolver estratégias de compreensão antes, durante e após a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Considerando essas propostas sobre o ensino da leitura, buscou-se, nesse estudo, analisar situações didáticas que possibilitem o incremento da habilidade de compreensão de

leitura de crianças multirrepetentes de 1ª série.

2 – METODOLOGIA DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola da Rede Pública Estadual da cidade do Paulista-PE. As atividades foram executadas em uma turma de 32 crianças da 1ª série. Essa turma era formada por sete crianças não repetentes, quinze crianças com apenas um ano de repetência e doze crianças com mais de dois anos de repetência. As atividades de intervenção eram realizadas com todo grupo classe, mas apenas doze crianças com mais de dois de repetência foram avaliadas.

No primeiro momento houve a aplicação de um pré-teste individual de compreensão de leitura com as 12 crianças, no mês de novembro. Com o pré-teste foi feito um diagnóstico das crianças quanto ao nível de compreensão que as mesmas possuíam antes da intervenção. No pré-teste, o aluno deveria fazer uma leitura individual em voz alta de um texto informativo sobre animais em extinção (Uma bola especial), dizer o que entendeu do texto e responder questões orais sobre os itens não explicitados na fase de recontagem espontânea. Por fim, a criança fez uma nova leitura (silenciosa) a fim de responder as questões que não foram respondidas nas fases anteriores.

A intervenção foi desenvolvida no período de 20 dias, com 3 h/a diárias de leitura, nos meses de novembro/dezembro, tendo sido gravadas, filmadas e fotografadas. Em cada uma das situações didáticas estavam incluídos textos informativos sobre animais em extinção, extraídos da Revista Ciência Hoje das Crianças. As atividades foram realizadas ora individualmente, ora coletivamente (em dupla ou em grupo), envolvendo discussões, com levantamento de questões antes, durante e depois da leitura, buscando-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver as estratégias de leitura.

Por fim, realizou-se um pós-teste individual de leitura com as 12 crianças, no mês de dezembro. No pós-teste o aluno deveria seguir os mesmos passos do pré-teste. Foi utilizado outro texto informativo (A viajante), com estrutura similar ao texto utilizado no pré-teste.

3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de refletir sobre as situações didáticas de ensino da leitura com crianças multirrepetentes, buscou-se analisar as atividades realizadas em sala de aula e os efeitos sobre o desempenho dos alunos.

3.1 - ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

A Tabela 1 demonstra os desempenhos dos alunos quanto à competência na decodificação do texto no pré-teste. De acordo com a análise, conclui-se que eles conseguiram realizar a decodificação, embora sete desses sujeitos tenham vacilado muito, e três tenham separado bastante as sílabas, trocando letras e sílabas de algumas palavras. Apenas dois alunos fizeram uma leitura fluente.

Tabela 1: Nível de decodificação de leitura no pré-teste

NÍVEIS DE DECODIFICAÇÃO	F	%
Leitura com pausas entre as sílabas	03	25,0
Leitura com pausas prolongadas entre as palavras e com vacilações	07	58,3
Leitura fluente	02	16,7
Total	12	100

Em relação à compreensão de leitura, foi observado, conforme a Tabela 2, que, dos doze sujeitos testados, três sujeitos não acertaram nenhuma das sete questões. Sete deles fizeram um acerto, um sujeito fez dois acertos e apenas um sujeito fez três acertos. Nenhum sujeito acertou mais de três questões.

Tabela 2: Quantidade de acertos de compreensão de leitura no pré-teste

QUANTIDADE DE ACERTOS	F	%
Não acertou nenhuma	03	25,0
Um acerto	07	58,4
Dois acertos	01	08,3
Três acertos	01	08,3
Quatro acertos	-	-
Cinco acertos	-	-
Seis acertos	-	-
Sete acertos	-	-
Total	12	100

Como pode ser observado, o índice de acertos foi muito baixo. Mesmo os alunos que apresentaram leitura fluente, também não conseguiram responder às questões de compreensão de maneira satisfatória. Diante desse resultado, buscou-se analisar quais as questões que apresentaram mais dificuldades (Tabela 3).

Tabela 3: Freqüência e percentagem de acertos e erros de compreensão de leitura por questão do pré-teste

QUESTÕES	Acertos	%	Incompletas	%	Erros	%	Total	%
01 – Qual o comportamento do tatu-bola quando ele está se sentindo ameaçado?	02	16,7	-	-	10	83,3	12	100
02 – E ele consegue se proteger desse jeito?	-	-	04	33,3	08	66,7	12	100
03 – Onde o tatu-bola mora?	09	75,0	-	-	03	25,0	12	100
04 – Por que os tatus-bolas moram em buracos cavados por outras espécies?	-	-	01	08,3	11	91,7	12	100
05 – Qual a cor do tatu-bola?	01	08,3	-	-	11	91,7	12	100
06 – Por que o tatu-bola está ameaçado de extinção?	-	-	02	16,7	10	83,3	12	100
07 – Por que os cientistas estão estudando o tatu-bola?	-	-	01	08,3	11	91,7	12	100

A primeira questão só foi respondida corretamente por dois sujeitos. Na terceira, houve nove sujeitos que acertaram e a quinta questão apenas um sujeito acertou. Observa-se, ainda, que as questões 2, 4, 6 e 7 não apresentaram nenhum acerto.

A análise da Tabela 3 permite verificar as diferenças em nível de dificuldade entre as questões. Os variantes que pareceram aumentar ou diminuir essas dificuldades foram, principalmente, o tipo de informação a ser extraída (literal e inferencial) e os recursos lingüísticos utilizados.

As análises do pré-teste mostraram que as crianças apresentavam muita dificuldade em tarefa de compreensão desse tipo de texto. Possivelmente deveriam, ou devem, apresentar dificuldades com outros tipos de texto também. O fato das crianças terem sentido dificuldades até em questões literais pode ser devido ao pouco contato com atividades e com textos desse tipo. As questões, mesmo as literais, não exigiam apenas a localização de trechos do texto, como é feito com freqüência no ensino da leitura. Todas elas exigiam que o aluno extraísse informações do texto. Algumas delas requisitavam o uso de pistas gramaticais, outras a atribuição contextual de significado a palavras, outras exigiam, ainda, que o aluno estabelecesse relações entre as partes do texto, realizando inferência.

3.2 - ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

As situações de leituras por parte da professora favoreceram aos sujeitos a descoberta de diferentes modalidades de informações que cada texto tem.

No trabalho de grupo, as leituras e as discussões foram utilizadas com objetivo de expor as crianças a maneiras diferentes de ler e interpretar, contribuindo para que, a partir

de experiências variadas, construíssem uma maneira própria, adequada a cada propósito de leitura, além de levá-las a acompanhar o desenvolvimento do texto, formulando hipóteses sobre o conteúdo a ser lido com base no conteúdo anterior.

No início, como não tinham o hábito de fazer trabalhos em grupos ou equipes, houve bastante rejeição por parte dos sujeitos, os quais não queriam fazer parte de determinado grupo, ou não aceitavam determinado colega para sua equipe. Foi necessário um certo tempo para adaptá-los a esse tipo de trabalho.

De início, permitiu-se que escolhessem o grupo, para tentar evitar as rejeições, mesmo assim, no decorrer dos trabalhos, começavam a discutir e tornava-se necessário, várias vezes, trocar alguns componentes para poder dar continuidade aos trabalhos. Pôde-se constatar que quando escolhia-se a formação desses grupos, seja por terem faltado a determinada aula ou mesmo com objetivo de formar um grupo com líderes que pudessem ajudar àqueles que não trabalhavam ou não participavam efetivamente das atividades de leituras propostas, muitos daqueles que em outros grupos não participavam, em outros sua participação era evidentemente demostrada através de bom desempenho em tais atividades.

Em algumas atividades foi solicitado que lessem em voz alta e individualmente. No início, muitos não prestavam atenção à leitura do colega, mas depois de chamar a atenção deles para o fato de que teriam que continuar a leitura, quando solicitados, eles passaram a acompanhar mais as leituras. Contudo, percebeu-se que havia mais interesse quando a atividades os deixava livres para formar os grupos e quando era dito que teriam que fazer a leitura em voz alta para todo o grupo classe.

Durante as situações didáticas aconteceram atividades voltadas para a compreensão da leitura, com o objetivo de desenvolver estratégias de compreensão antes, durante e após a leitura.

Em cada situação didática foram vivenciadas estratégias de compreensão para antes da leitura, tais como estabelecer previsões sobre o texto, apresentando o título para que eles tentassem descobrir do que se tratava o texto. A terceira aula, por exemplo, foi bastante interessante. Quando foi apresentado o cartaz com o título e solicitado que dissessem quem eles achavam que era o malabarista, eles demonstraram motivação para fazer a leitura do texto, ativando os conhecimentos prévios.

Em todas as situações didáticas procurou-se utilizar as estratégias de leituras sugeridas por Solé (1998) para antes, durante e após as leituras. E assim, nas vinte aulas dadas, foram vivenciadas estratégias de compreensão para antes da leitura. Em sete aulas foram utilizadas como estratégias o estabelecimento de previsões com a exploração do título e foi surpreendente.

Para concluir essas observações sobre as estratégias de leituras, Solé diz que: " se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações". (pág. 47).

Sobretudo, procurou-se ajudar a criança a se apropriar das estratégias para chegar à compreensão da leitura, adquirindo os meios de construí-los. O trabalho girou em torno da análise das situações didáticas, realizando atividades voltadas para a compreensão das estratégias de leituras, acompanhadas de recursos materiais com as fotocópias dos textos para cada aluno, revistas com as gravuras do animal em extinção, objetivando: o incremento das habilidades de leituras; o desenvolvimento das estratégias de leituras; a construção do sentido do texto.

A atividade de dizer para quem não leu o que o texto informa foi outra atividade que se mostrou benéfica, pois o aluno tinha por objetivo entender o texto e sistematizar as informações.

Uma outra situação didática que foi muito produtiva envolveu reflexão sobre pistas lingüísticas do texto. Foi realizada uma leitura coletiva de um texto escrito num cartaz. Logo depois, as crianças foram lendo palavras apontadas pela professora-pesquisadora. Depois, foram encobertas algumas palavras do texto para que eles descobrissem as que estavam faltando. Esta atividade foi bastante interessante e as crianças gostaram muito.

3.3 - RESULTADOS DOS PÓS-TESTES

Ao verificarmos a Tabela 4 constatamos que das 7 questões, a primeira apresentou o acerto de onze dos doze sujeitos; a segunda apresenta o acerto de seis sujeitos; a terceira, dez sujeitos acertaram; a quarta, apenas três sujeitos; a quinta, oito sujeitos; a sexta, sete sujeitos; e a sétima, os doze sujeitos acertaram.

TABELA 4: Freqüência e percentagem de acertos e erros de compreensão de leitura por questão do pós-teste

QUESTÕES	Acertos	%	Incompletas	%	Erros	%	Total	%
01 –Como é a baleia-franca?	11	91,7	01	08,3	-	-	12	100
02 – Para que servem as barbatanas da baleia?	06	50,0	04	33,3	02	16,7	12	100
03 – Qual é a cor da baleia-franca?	10	83,3	-	-	02	16,7	12	100
04 – Onde moram as baleias-franca-austral?	03	25,0	09	75,0	-	-	12	100
05 – Por que a baleia-franca armazena alimentos no verão?	08	66,7	03	25,0	01	08,3	12	100
06 – Em que estações do ano acontece o acasalamento e o nascimento dos filhotes?	07	58,3	03	25,0	02	16,7	12	100
07 – Qual o período de gestação (gravidez) das baleias?	12	100	-	-	-	-	12	100

Levando-se em conta o que foi observado, constatamos que nas questões mais diretas, com respostas explícitas no texto (1, 3 e 7), os sujeitos obtiveram um bom desempenho, como demonstram os percentuais (91,7%, 83,3% e 100%), respectivamente. Por outro lado, observa-se ainda que nas questões que exigem inferências, estabelecimento de significados baseados no contexto, uso de conhecimentos prévios e de pistas gramaticais (2, 4, 5 e 6) apareceu também uma certa evolução dos sujeitos, como foi demonstrado nos percentuais (41,6% , 25%, 66,7% e 58,3%), respectivamente.

No pré-teste, como já foi apresentado, os alunos não conseguiram bons resultados nem nas questões literais (1, 3 e 5), como demonstram os percentuais de acertos (16,7%, 75% e 8,3%) respectivos a cada questão. As questões que exigiam inferências e uso de pistas gramaticais (2, 4, 6,e,7) não foram respondidas corretamente por nenhum aluno.

Ao observar a Tabela 5, com os resultados dos pré e pós-testes, percebe-se uma certa evolução dos doze sujeitos testados. Essas informações foram agrupadas de forma a analisar o número de acertos por número de sujeitos. Podemos verificar que no pré-teste não houve nenhum sujeito com mais de três acertos. Por outro lado, no pós-teste, 66,7% dos sujeitos acertaram mais de três questões.

Observa-se ainda que não houve sujeitos sem nenhum acerto ou com apenas um acerto no pós-teste. No pré-teste, 83,3% acertaram no máximo uma questão. Como se pode ver, a quantidade de acertos no pós-teste, em comparação aos dados obtidos no pré-teste, apresenta um significativo avanço.

TABELA 5: Quantidade de acertos de compreensão de leitura no pré e pós-teste

QUANTIDADE DE ACERTOS	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	F	%	F	%
Nenhum acerto	03	25,0	-	-
Um acerto	07	58,3	-	-
Dois acertos	01	08,3	01	08,3
Três acertos	01	08,3	03	25,0
Quatro acertos	-	-	02	16,7
Cinco acertos	-	-	01	08,3
Seis acertos	-	-	02	16,7
Sete acertos	-	-	03	25,0
Total	12	100	12	100

4 - CONCLUSÃO

Levando-se em conta o que foi observado, após a realização das intervenções, pode-se reafirmar que, de fato, a utilização das estratégias de ensino – aprendizagem da compreensão de leitura, com atividades antes, durante e após a leitura, sugeridas por Solé (1998), não pode ser um fim em si mesmo. Mas é um meio para o leitor construir o sentido do texto. Em segundo lugar, observou-se que, na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seus pesos são diferentes nas diversas etapas da leitura. E por fim, reafirmou-se que as estratégias não são como modelos a serem seguidos, mas como forma de proporcionar à criança a descoberta de diferentes modalidades de leituras.

De um modo geral, foram planejadas situações didáticas (anexo 1) nas quais houve a utilização de estratégias antes, durante e após a leitura, buscando-se realizar atividades que envolvessem seleção, antecipação, inferência e verificação, buscando a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e não uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita. O trabalho com leitura foi diário e, sendo uma atividade tão complexa, não pôde ser de forma simplificada.

As situações didáticas foram conduzidas conforme os planejamentos (ver relatórios das aulas – anexo 2), observando-se um interesse crescente por parte dos alunos. A qualidade dos textos selecionados (anexo 3) também foram responsáveis pelo êxito da intervenção. Os alunos mostravam-se curiosos e atentos às informações presentes nos textos. Como pode ser observado, os índices de acertos apresentados nos pós-testes foram muito maiores que os do pré-teste.

Os dados apontaram, portanto, que, após um trabalho desenvolvido com situações didáticas voltadas para ativação dos conhecimentos prévios e para a utilização de

estratégias de leitura favorecem o aluno, através do incremento de habilidades de leituras essenciais à construção do sentido do texto e à interação entre o leitor e o texto.

Percebe-se, pois, que a utilização de várias situações didáticas, com as mais variadas formas de estratégias de leitura, adequadas às necessidades e interesses das crianças, seria uma forma de avanço na aprendizagem de leitura dessas crianças.

Com este trabalho, não se propõe a apresentar soluções para um problema tão complexo como a dificuldade de aprendizagem no que se refere ao domínio da leitura das crianças multirrepetentes de 1ª série; entretanto, ele permite indicar algumas conclusões. Fazendo uma análise qualitativa das situações didáticas desenvolvidas no período de intervenção, constatamos que, para ajudar as crianças multirrepetentes na habilidade de compreensão de leitura, faz-se necessário partir de situações didáticas diversificadas e significativas, incluindo várias atividades, individuais e coletivas, que possibilitem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas antes, durante e após a leitura, buscando a ativação dos conhecimentos prévios deste educando. Faz-se necessário, também, que se busque selecionar adequadamente os textos a serem utilizados, de forma a que os alunos fiquem interessados em desvendar os sentidos que tais textos possam conter.

A evidência dessa realidade faz com que se confirme o que diz Solé (1998): as estratégias de leituras precisam ser ensinadas, considerando-se que elas têm que ter um certo grau de flexibilidade, pois um mesmo texto pode ser abordado com diferentes estratégias, dependendo das habilidades do leitor e dos objetivos a cumprir.

Fica, portanto, entendido que os índices de avanços demonstrados pelos sujeitos após a aplicação do pós-teste se deu em função das estratégias de leitura vivenciadas nas situações didáticas. Logo, caberia aos professores oportunizarem leituras significativas aos alunos, realizando situações didáticas diversificadas. É preciso oferecer às crianças inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, usando os procedimentos que os bons leitores utilizam.

5 - R E F E R Ê N C I A S B I B L I O G R Á F I C A S

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística., 6ª ed. São Paulo, Editora Scipione, 1993.

CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo, Cortez Editora, 1994.

FARR, Regis. O Fracasso do Ensino. Rio de Janeiro, Editora Codecri, 1982.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. Alfabetização: um desafio novo. São Paulo, Editora Vozes,1994.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Vol.1 Porto Alegre, Artes Médicas,1994.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 1ª ed. São Paulo Editora Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1990.

KAUFMAN, Ana Maria. A Leitura, a Escrita e a Escola: uma experiência construtivista. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, M.E. Escola, Leitura e Produção de textos. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5ª ed. São Paulo, Pontes Editora, 1997.

PERNAMBUCO - Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Coleção prof. Carlos Maciel "Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas". 01-Alfabetização. Recife, SECE, 1992.

PERNAMBUCO - Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Coleção prof. Carlos Maciel "Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas". 23 – Língua Portuguesa. Recife, SECE, 1994.

PERNAMBUCO - Secretaria de Educação e Esportes. Coleção prof. Paulo Freire "Política de Ensino e Escolarização Básica". Série: Política de Ensino. Recife, SEE, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura.6ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas,1998.

TERZI, Silvia Bueno. A Construção da Leitura. 2ª ed. São Paulo, Pontes Editora, 1997.

ZUNINO, Delia Lerner de. A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola: Reflexões sobre a Proposta Pedagógica Construtivista. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

DESEMPENHO DE ALFABETIZANDOS NA LEITURA DE TEXTOS NARRATIVOS E INFORMATIVOS

Maria de Fátima Franco
(UFMG)

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem como objetivos práticos e metodológicos o diagnóstico do processamento da leitura , a comparação do desempenho a partir da leitura de texto narrativos e informativos e a verificação da fidedignidade do teste questionamento. Hipotetisa- se que os alunos apresentariam desempenho superior na leitura de textos narrativos, em consequência da familiaridade com o tipo de teste e o tipo de texto, que o desempenho na leitura de textos informativos apresentaria índices inferiores ao texto narrativo, em consequência do uso restrito pela escola e que questões de reconhecimento textual apresentariam resultados superiores às questões inferenciais.

O diagnóstico da leitura na escola

Considerada como instituição responsável pela aquisição da leitura na atualidade, a escola não dispõe, no entanto, de instrumentos que possibilitem diagnosticar de maneira adequada o diagnóstico do processamento da leitura, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Em consequência da ausência de práticas que demonstrem as diferentes formas de compreensão de um texto por parte dos alunos, a escola utiliza-se de instrumentos padronizados, como os testes de interpretação, baseados em modelos dos livros didáticos , elaborados a partir de perguntas sobre texto narrativos pois como afirma Silva (1995), o livro didático, ainda que não formalmente adotado hoje, é um fonte segura de conteúdos. Pesquisa realizada com professores da rede pública (Franco, 1996), confirma esta afirmação: 72% dos professores participantes afirma que o livro didático é indispensável como material de apoio para o professor e 88% revela que observa o nível de dificuldades apresentadas nos textos, em cada série, como requisito para escolha do livro. Estes dados permitem concluir que o livro didático é realmente o responsável pelo modelo de diagnóstico e avaliação da leitura na escola.

Nunes (1992), ao analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura, conclui que independente do tipo de criança com o qual se trabalha, não se dispõe de estudos que descrevam o progresso que se pode esperar dos alunos, após alguns anos de instrução em leitura e escrita. Salienta ainda, que a inexistência de instrumentos de avaliação significa que professores e educadores usam avaliações por ela classificada como intuitiva, sobre o que se considera ser o nível de progresso apropriado ao final de cada série. Buarque (1986), em pesquisa realizada em escolas públicas de Recife, constata a inconsistência dos critérios que os professores utilizam para aprovar ou reprovar os alunos nas séries iniciais. Ao comparar o desempenho das crianças num teste de leitura de frases, com os dados de aprovação e reprovação da escola, Buarque constata que dos reprovados, 88% não consegue ler as frases, enquanto que no grupo dos aprovados, 16,5% também não foram capazes de ler as mesmas frases, comprovando assim o diagnóstico realizado de forma intuitiva pelos professores.

Analisando os critérios apresentados pelas professoras, Buarque (op.cit) conclui que, para reprovar um aluno as docentes evidenciam a ausência de um quadro comum para o julgamento do desempenho dos sujeitos nas questões relativas à leitura. Os critérios de aprovação, também são definidos pelas professoras, avaliando-os em forte, médios e fracos, mas sem explicitação dos parâmetros utilizados para promovê-los à série seguinte.

Em consequência da divulgação dos dados coletados por Buarque, Nunes (op.cit.),considera urgente a realização de estudos descritivos que orientem o acompanhamento do progresso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Para isto, no entanto , é preciso diagnosticar como é realizado o processamento da leitura pelas crianças em diferentes fases de escolarização, e elaborar instrumentos que possibilitem este diagnóstico, de forma clara, para que possa ser utilizado por professores pois, o que se constata no trabalho de compreensão de textos são as práticas artificiais, mecânicas e descontextualizadas que são apresentadas a seguir.

A compreensão da leitura na escola

Segundo Silva, (op.cit.) a escola, o professor, ou o livro didático definem de antemão o sentido que deve ser fornecido pelos alunos, a partir da leitura de um texto. Afirma o autor que, cópia, paráfrase e memorização são as atividades de leitura mais utilizadas no Brasil, e as metodologias de ensino , observadas em sua pesquisa, comprovam que os alunos lêem enunciados de tarefas fragmentadas e descontextualizadas. O autor arrisca a hipótese de que a leitura serve apenas como pretexto para ensino de

gramática e/ou avaliação pelo professor, daquilo que o pesquisador denomina como mecânica da língua, isto é, a ortografia, a acentuação e a concordância.

Calil (1994), analisando os materiais de leitura utilizados pela escola, compartilha a opinião acima e acrescenta que nesses materiais também são encontrados as perguntas para verificação do texto lido, através das quais o leitor reconhece, localiza ou seleciona informações para respondê-la. A partir destas constatações o autor afirma que é necessário sair da esfera do pedagógico e dar um caráter científico ao processo de leitura/ compreensão de textos.

Em Terzi (1995), a partir da realização de pesquisas com crianças de escola pública, a conclusão da autora reafirma estas opiniões : ”entender o texto é conseguir fazer o exercício apresentado pela professora, exercício este que exige apenas a localização da resposta no texto, a partir de elementos da pergunta tomados como pista, sem considerar o significado”. (p.61) Em consequência desta prática de compreensão, as crianças desenvolvem um estratégia de localização das respostas que não exige a compreensão das perguntas, criando assim um conceito de leitura relacionado à decodificação dos símbolos gráficos , sem qualquer preocupação com o sentido do que é lido, como a pesquisadora pode constatar.

As práticas de leitura utilizadas pela escola demonstram portanto, que o processamento de inferências na leitura dos textos não é considerado. Compreende-se por inferência os processos cognitivos através dos quais uma informação semântica nova é gerada a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Elas constituem a participação dos conhecimentos do leitor na leitura, através dos conhecimentos prévios sobre o assunto ou na busca fora do texto, de informações e conhecimentos adquiridos por suas experiências. Assim, na leitura escolar não é permitido ao leitor preencher as lacunas dos textos ou demonstrar em atividades de compreensão o preenchimento destas lacunas, respondendo às questões com base em seus conhecimentos.

Por estas razões, na pesquisa atual, o teste questionamento foi elaborado de uma forma diferenciada daquela utilizada nas práticas em sala de aula, constando de perguntas de reconhecimento textual e inferenciais, como forma de obter subsídios para o diagnóstico do processamento da leitura, nas primeiras séries do ensino fundamental.

A metodologia e os resultados do teste são apresentados a seguir.

A metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola pública com 8 alunos novatos, de 1ª série, (4 meninos e 4 meninas) classificados quanto ao nível de leitura como bons ou ótimos, por suas professoras .

A elaboração dos textos para leitura foi feita a partir dos temas trabalhados pelas professoras , na época relacionados ao folclore, como as lendas e as fábulas. Para a leitura do texto narrativo elaborou-se uma versão moderna da fábula da cigarra e da formiga e para o texto informativo um texto explicativo sobre o funcionamento do formigueiro, já que as formigas estavam diretamente relacionadas à leitura da fábula (em anexo). O conhecimento prévio do assunto, foi assegurado a partir da leitura de diferentes versões da fábula em questão, trabalhadas em sala de aula pelas professoras, e por diferentes textos informativos sobre formigas e organização dos formigueiros.

A escolha de dois tipos de textos deveu-se a dois fatores: a prioridade de uso do texto narrativo nas atividades escolares e a necessidade de diagnóstico do processamento da leitura de textos informativos, esporadicamente utilizados em aulas de ciências e estudos sociais, o que permitiria uma análise comparativa do desempenho em textos diferenciados.

O teste questionamento, que consta de perguntas feitas a partir de um texto gerador, às quais o aluno responde por escrito após a leitura , é comumente utilizado como instrumento de diagnóstico e avaliação da compreensão, em diferentes séries. Por esta razão, a atividade foi aplicada como uma atividade diária, em sala de aula, pela professora e com a presença da pesquisadora, com a participação de todos os alunos da turma, após a leitura do texto narrativo e do texto informativo. Após a leitura do texto, o aluno respondia às questões propostas, sem consultar novamente o texto lido. Para uso na pesquisa foram selecionados apenas 8 sujeitos ,conforme os critérios já explicitados

As perguntas para o teste foram elaboradas para o texto narrativo e para o informativo a partir de dois tipos de questões, formuladas de maneira objetiva: questões de reconhecimento, nas quais o aluno deveria apenas reconhecer as informações apresentadas no texto lido e questões inferenciais, que comprovariam a compreensão do texto . As questões foram feitas pela pesquisadora e na elaboração das questões inferenciais procurou-se considerar, através da análise da base textual, as possíveis inferências que seriam produzidas pelos sujeitos, na leitura dos textos.

A análise dos dados

Os dados coletados foram analisadas quantitativamente através do levantamento de percentuais de respostas consideradas corretas e qualitativamente de acordo os seguintes critérios:

a- Desempenho por tipo de texto;

b- Desempenho por tipo de questão;

c- Desempenho por tipo de questão e tipo de texto.

Os resultados

Os resultados obtidos através das respostas dos sujeitos são apresentados a seguir, demonstrando o desempenho por tipo de texto, por tipo de questões , por tipo de questão e tipo de texto, o que permitiu a comparação entre o desempenho no texto narrativo e no texto informativo .

O desempenho por tipo de texto

O gráfico 1, a seguir, ilustra o desempenho dos sujeitos.

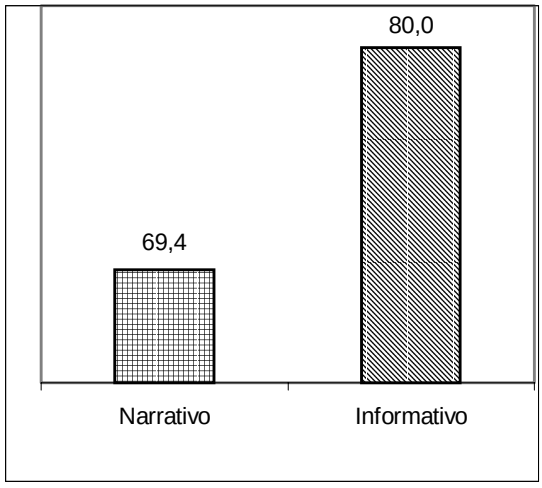


Gráfico 1 – Desempenho por tipo de texto

Os resultados demonstram que o desempenho dos sujeitos no texto informativo (80%), foi superior ao desempenho apresentado na leitura do texto narrativo (69,4%).

O desempenho por tipo de questões e tipo de texto

O gráfico 2 demonstra o desempenho dos alfabetizandos, por tipo de questão, na leitura do texto narrativo.

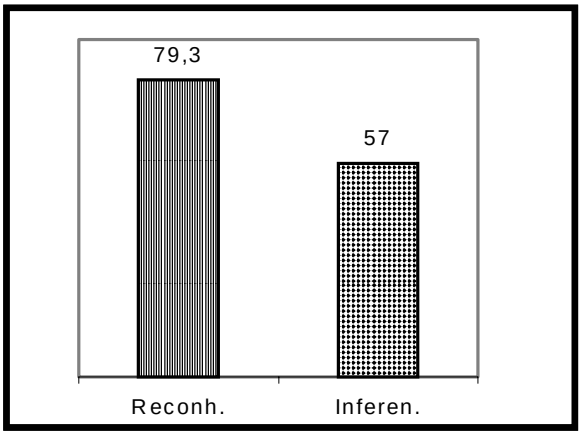


Gráfico 2 - Desempenho por tipo de questão – Texto Narrativo

Estes dados demonstram que as questões de reconhecimento textual apresentaram índices de desempenho superior (79,3%) em relação às questões inferenciais (57%), na leitura do texto narrativo.

No gráfico 3, abaixo são demonstrados os índices obtidos, por tipo de questão, na leitura do texto informativo .

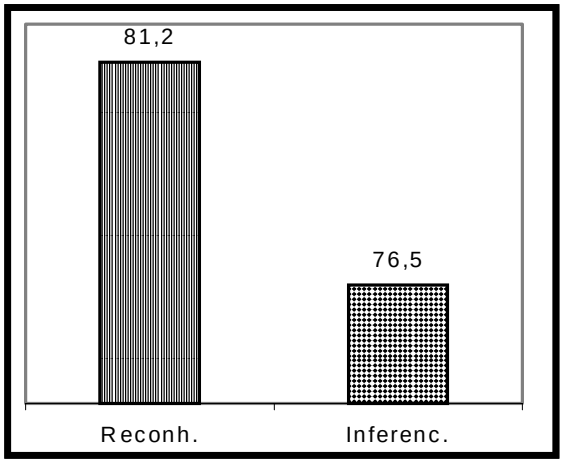


Gráfico 3- Desempenho por tipo de questão – Texto Informativo

Na leitura do texto informativo, as questões de reconhecimento textual apresentam 81,2% de respostas consideradas corretas, enquanto as questões inferenciais apresentam desempenho inferior (76,5%).

Ao realizar-se a análise comparativa entre o tipo de texto e o tipo de questões, obteve-se os resultados que são apresentados abaixo.

O desempenho das questões de reconhecimento textual , nos dois tipos de textos são apresentados no gráfico 4.

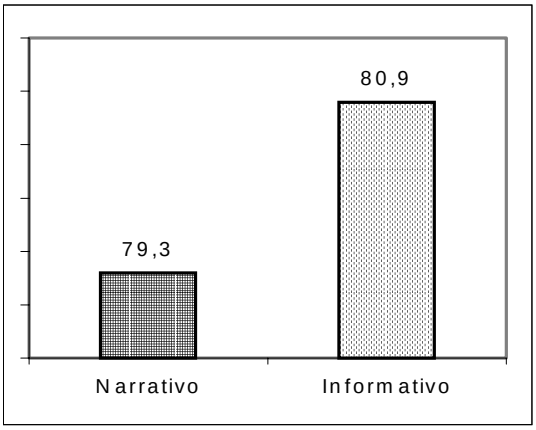


Gráfico 4- Desempenho comparativo – Questões de Reconhecimento textual

Os resultados demonstram que o desempenho no texto informativo, quanto às questões de reconhecimento textual apresentaram resultados superiores(80,9), em relação ao texto narrativo (79,3%).

No gráfico 5, são apresentados os resultados relativos ao desempenho comparativo, nas questões inferenciais.

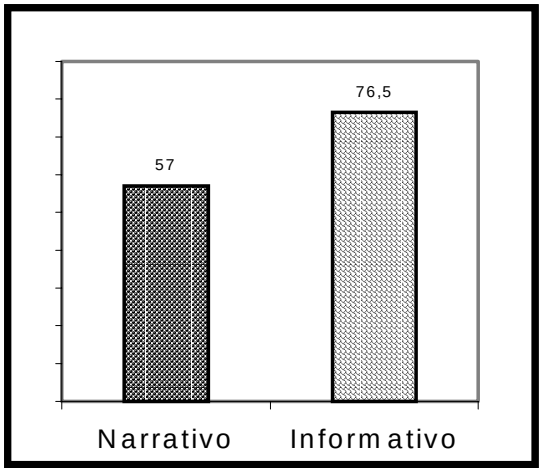


Gráfico 5 – Desempenho Comparativo – Questões inferenciais

Os resultados demonstram que nas questões inferenciais, o desempenho dos sujeitos apresenta índice de 76,5% na leitura do texto informativo e de 57%, na leitura do texto narrativo.

A análise dos resultados

Os dados apresentados permitiram comprovar que o desempenho por tipo de texto demonstrou percentuais superiores na leitura de textos informativos (gráfico 1). Pode-se constatar uma diferença de 10,6%, no desempenho da leitura deste tipo de texto, em relação ao texto narrativo, comprovando que já na 1ª série, as crianças são capazes de compreender texto informativos, por participarem antes do período escolar, de estratégias orais letradas, como afirma Kleiman (1995), pois em sociedades letradas é comum a leitura de diferentes textos por adultos, das quais as crianças participam diariamente.

Em relação ao desempenho por tipo de questões pode-se comprovar que as questões de reconhecimento textual apresentaram índices superiores na leitura dos dois textos , o que comprova a que a escola realmente prioriza este tipo de questão nas atividades de compreensão do texto. Embora os índices de desempenho tenham apresentado superioridade para este tipo de questão, pode-se comprovar que os percentuais de diferença entre os dois tipos de textos é significativo. No texto informativo o índice é 22,3% superior para as questões de reconhecimento em relação às questões inferenciais (gráfico 2) e no texto informativo, observou-se que este percentual foi de apenas 4,7%.(gráfico 3). Isto confirma os dados apresentados pelo gráfico 1, que demonstram um desempenho superior para o texto informativo.

O desempenho comparativo demonstrou que, tanto nas questões de reconhecimento textual quanto nas questões inferenciais, o desempenho dos sujeitos foi novamente superior na leitura do texto informativo (gráficos 4 e 5). Comprovou-se ainda, que nas questões de reconhecimento há um percentual diferenciador de apenas 1,6 entre os dois tipos de textos e que nas questões inferenciais, este índice é de 19,5% superior para o texto informativo, reafirmando a capacidade de compreensão de textos informativos, por alunos no período de alfabetização.

Conclusões e propostas:

As hipótese anteriormente levantadas foram comprovadas apenas em parte. A expectativa de que os alunos apresentariam desempenho superior na leitura de texto narrativo não foi confirmada. O índices superiores de desempenho foram encontrados nos resultados relativos ao texto informativo. Estes dados permitem concluir que os alunos ,já no 1º ano de escolaridade, são capazes de compreender textos informativos e que a escola deveria proporcionar a leitura de diferentes tipos de textos no período de aquisição da leitura.

Em relação ao desempenho nas questões de reconhecimento textual os resultados confirmaram a hipótese de superioridade em relação às questões de reconhecimento textual, demonstrando que na escola há prioridade deste tipo de questão ,o que confirma as diferentes teorias apresentadas no início deste trabalho.

Quanto aos objetivos da pesquisa que consideravam a necessidade de diagnóstico do processamento da leitura na escola e a verificação da fidedignidade do teste questionamento, a partir dos resultados encontrados pode-se concluir que, se os alunos apresentaram desempenho superior nas questões de reconhecimento textual, que não exigem do aluno o processamento de inferências, o teste questionamento da forma como é utilizado pela escola ,não é um instrumento fidedigno para o diagnóstico do processo de compreensão, por não permitir diagnosticar os tipos de inferências produzidas pelo leitor, a partir do texto lido. Por outro lado, mesmo que o teste apresente questões inferenciais, como no caso desta pesquisa, é importante ressaltar que o responsável pela elaboração do teste é o professor/ pesquisador, que ao ler o texto e elaborar as questões inferenciais o faz com base no processamento de suas inferências e não nas possíveis inferências que possam ser produzidas pelo aluno, no momento em que este interage com o texto. Desta forma, a participação dos conhecimentos do leitor na leitura estaria assegurada pelos conhecimentos prévios, pela busca de informações fora do texto, ou pelos conhecimentos adquiridos pelo professor/ pesquisador, e não pelo aluno ao ler o texto o que não permitiria o diagnóstico adequado.

Considerando portanto, o conceito de inferência anteriormente apresentado e os dados analisados, pode-se concluir que o teste questionamento não é um instrumento fidedigno para diagnosticar o processamento da leitura e que outros tipos de instrumentos precisam ser elaborados / utilizados como forma de possibilitar de maneira adequada este diagnóstico e consequentemente os processos de avaliação da leitura escolar.

Referências Bibliográficas

BUARQUE,L.L. **Estilos de desempenho dos professores na primeira série e seus efeitos na aprendizagem da leitura.** Dissertação de mestrado, Mestrado em psicologia, Universidade Federal de Pernambuco,1986.

CALIL, Eduardo. Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler? In: **Leitura: Teoria e Prática-** Associação de Leitura do Brasil, ano 13, nº 24, Dezembro,1994

FRANCO, Maria de Fátima . Relatório de Pesquisa. **O professor e o livro didático**. Mimeografado,1996

KLEIMAN, Ângela. O que é letramento ? In: KLEIMAN, Ângela (org**.). Os significados do letramento.** Campinas : Mercado de Letras,1995

NUNES, Terezinha et all. **Dificuldades na aprendizagem da leitura. Teoria e prática**. São Paulo: Cortez,1992

SILVA, Ezequiel Theodoro da .**A produção de leitura na escola.** São Paulo : Ática,1995.

TERZI, Sílvia Bueno . **A construção da Leitura**. São Paulo : Pontes,1995

Anexo

Textos utilizados na pesquisa

Texto narrativo

A Outra História da Cigarra

Uma cigarra passava todo o verão cantando e observando as formigas que carregavam folhas e alimentos para abastecer os formigueiros. O inverno chegou e encontrou a cigarra desprovida de tudo. Desesperada, bateu à porta das formigas implorando restos de comida, pelos quais pagaria assim que o tempo melhorasse. A formiga chefe fechou a porta e disse que já que a cigarra passava o verão cantando, deveria aproveitar o inverno para dançar. Um grilo, repórter de jornal, assistiu a cena e transformou o fato num furo de reportagem. A cigarra foi convidada a comparecer a diversos programas de televisão e apresentou sua versão da história. A formiga chefe então, convocou toda a imprensa e desmentiu a história da cantora. A repercussão do caso tornou a cigarra famosa e o lançamento de um disco modificou seus invernos. Na frente da TV, as formigas jovens cantam e dançam e dizem que pretendem fazer o samba balançar os formigueiros.

Texto Informativo

VIDA DE BICHO

As formigas são insetos sociais que vivem em colônias. Uma colônia de formigas possui sempre uma morada coletiva, o formigueiro, que pode ser construído na terra ou nas árvores. Nos formigueiros existem inúmeras câmaras e túneis, onde são armazenados os alimentos. Num formigueiro encontramos a formiga rainha, as formigas operárias, as larvas, as ninfas e os ovos.Enquanto as operárias cuidam dos ovos, das ninfas, da limpeza, da coleta de folhas e da preparação dos alimentos, a principal função da rainha é pôr ovos.A rainha vive numa câmara especial e deposita um ovo a cada dez segundos.Em comparação com as outras formigas, ela vive muito tempo.Ela pode viver por 15 anos e produzir até 4 milhões de formigas-filhas. Os ovos da formiga rainha,muito pequenos, desenvolvem-se e se tornam larvas. Depois de algumas semanas, a larva torna-se uma ninfa e forma um casulo ao seu redor. Esse estágio permanece por algum tempo, até que a formiga saia do casulo, já adulta.

DE CINDERELA A NIKITA: VÁRIAS VERSÕES DE UM MESMO CONTO

Ana Paula Giraux Leitão
(Professora do Colégio Pedro II (U.E.E.N. I) – RJ)
Rita de Cássia Veríssimo Barcellos
(Professora do Colégio Pedro II (U.E.E.N. I) – RJ)

O projeto *"Várias versões de um mesmo conto"* foi desenvolvido em duas turmas de Classe de Alfabetização (com continuidade na 1ª série) do Colégio Pedro II, Instituição Federal de Ensino, ligada ao MEC, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Por ser uma escola pública de qualidade, a demanda por vagas é muito grande fazendo com que a clientela atendida seja bastante variada, enriquecendo a troca em sala de aula.

A escola não segue uma metodologia única. Deste modo, cada professor tem a liberdade de escolher que caminho seguir, desde que sejam respeitadas as orientações do Plano Geral de Ensino. Nestas turmas, desenvolvemos um trabalho de alfabetização baseado nas teorias construtivistas e estruturado através do desenvolvimento de projetos didáticos que analisam, entre outras coisas, a tipologia textual. Outros projetos desenvolvidos com estes grupos foram: *Jornal, Folclore, Receitas, Crianças do Mundo, Monteiro Lobato, Carta (pedido de um semáforo para frente da escola), Escola limpa (cartazes).*

Com o projeto *"Várias versões de um mesmo conto"* priorizamos, especificamente, dois objetivos. O primeiro foi reconhecer a possibilidade de contar uma mesma história de diferentes maneiras, mantendo-se o fio condutor. Queríamos com isso, mostrar que não existe um único texto possível para cada tema e que cada autor pode se expressar seguindo um estilo próprio. Além disso, o tipo de texto escolhido (CONTO DE FADAS) tem sua origem na tradição oral, o que, por si só, já implica em constantes reformulações do reconto.

Outro objetivo foi fazer a observação da estrutura do texto (conto). O conto é observado como um tipo de texto com características específicas que orientam o desenvolvimento dos fatos ocorridos: desde um estágio inicial de equilíbrio e um conflito desestabilizador, até a resolução do conflito e a volta do equilíbrio. Outros fatores também observados foram o uso dos verbos e o de demarcadores de tempo.

Não devemos deixar de mencionar que este trabalho também serviu para desenvolver a produção das crianças. Foram feitas análises, de modo a desestabilizar suas hipóteses, aproximando-a cada vez mais de uma escrita formal.

O projeto foi elaborado para ser desenvolvido em dois anos de escolaridade, de modo a atendermos às necessidades de apresentação de um maior número de versões e de possibilitar à criança produzir textos em várias fases de seu desenvolvimento de escrita. No início, era solicitada apenas a ilustração e registro da parte da história que eles escolhessem. Com o passar do tempo as crianças foram aumentando seu volume de escrita, chegando às versões individuais.

A seguir apresentamos as etapas do projeto.

PLANEJAMENTO DO PROJETO

DE CINDERELA A NIKITA: várias versões de um mesmo conto.

Séries: CA (98) e 1ª série (99)

Objetivos:

1- Analisar com as crianças como é possível contar uma mesma história de diferentes maneiras, mantendo-se o fio condutor.

2- Fazer a observação da estrutura do texto (conto).

Produto final:

Produzir um livro com a versão da turma para a Biblioteca da escola, com cópias para venda.

Etapas de desenvolvimento do projeto:

- Cada versão será registrada, coletivamente, em tabela com análise comparativa e observação dos pontos convergentes e divergentes das mesmas.
- As versões serão acompanhadas de produção individual das crianças: escrita e ilustração de partes que considerarem mais interessantes nas histórias.

➢ Registro coletivo da versão conhecida da história da Cinderela.	Set/98
Versão dos Irmãos Grimm ➢ Cinderela, fruto de pesquisa do folclore alemão. ➢ Comparar com o folclore brasileiro (projeto anterior). ➢ MATERIAL: reportagens sobre a Estrada dos Contos de Fadas (jornal - O Globo; TV - Globo Repórter), que mostra o caminho percorrido pelos Grimm e cita outros contos do folclore alemão.	Set/98
Versão ambientada no México ➢ *A Gata Borralheira*, desenho animado da HBO.	Out/98
Versão russa	Out/98

➢ *O sapato de Ouro,* conto russo. ➢ Chamar a atenção para o tipo de ilustração (feita por artista plástico).	
Versão TVE ➢ *Cinderela,* filme exibido na TVE (Teatro dos Contos de Fadas).	Nov/98
Versão Disney ➢ *Cinderella,* desenho animado da Disney.	Nov/98
1ª versão (individual) – Sem revisão.	Dez/98
Versão Carochinha ➢ *A Gata Borralheira,* do livro Contos da Carochinha.	Mai/99
Versão Perrault ➢ *A Gata Borralheira,* do livro da SEE-MG	Jun/99
Versão da turma* ➢ Definir tempo e espaço. ➢ Caracterizar, em grupos, pontos analisados nas versões anteriores: **Moça, rapaz, família, elemento mágico e local de encontro.** ➢ Registro da versão final da turma, pelo professor, em quatro fases: - Estágio inicial de equilíbrio: definição da personagem e família. - Conflito desestabilizador: convite para o baile e magia. Baile e fuga. - Resolução do conflito: a procura da moça. O reconhecimento através do objeto. - Volta ao equilíbrio: resolução.	Jun/99
2ª versão (individual) – Com revisão.	Jul/99
Revisão do texto (Coletivo e individual) ➢ Observar se a estrutura do tipo de texto (conto) está bem organizada. ➢ Marcadores textuais: elementos coesivos. ➢ Coerência temporal (pretérito perfeito / imperfeito). ➢ Pontuação. ➢ Marcação do diálogo.	Ago/99
Ilustração	Set/99
Editoração e arte-final	Set/99
Lançamento na Biblioteca: coquetel de lançamento ➢ Elaboração de **convite** (análise da estrutura e elementos essenciais deste tipo de texto).	Out/99

***Observação:** Outras versões interessantes que apareçam poderão ser apresentadas.[1]

Este trabalho teve início após o projeto com Folclore Brasileiro. Através de uma reportagem do Jornal O Globo, sobre a Estrada dos Contos de Fadas, na Alemanha, falamos sobre o hábito de se contar histórias "de geração a geração" e de como os Irmãos Grimm compilaram as histórias de seu povo. (Coincidentemente, após a exploração do jornal, foi anunciada pela TV Globo a exibição de um Globo Repórter sobre o mesmo tema. Assim, o que havia sido lido foi enriquecido pela TV.)

Ao falar sobre folclore, tínhamos a intenção de mostrar a possibilidade de um mesmo tema ser explorado por diversos povos, adaptando-o às características de sua cultura. E a Borralheira é um conto que, por ser tão popular, presta-se muito bem a tal observação. Vejamos o que Bruno Bettelheim comenta a respeito:

> Sem dúvida alguma, "Borralheira" é o conto de fadas mais conhecido, e provavelmente o mais apreciado. É uma estória bem antiga. Quando foi registrada na China durante o século nove D.C., já possuía uma história. O incomparável pezinho como um sinal de virtude extraordinária, de distinção e beleza, bem como o sapatinho feito de um material precioso, são facetas que indicam a origem oriental, mesmo que não necessariamente chinesa.(...)[2]

A partir daí, passamos a mostrar algumas possibilidades de se contar a história de Cinderela, explorando os diferentes títulos, espaço e tempo das narrativas, formato de apresentação, ilustrações etc.

Ao longo do projeto, uma das atividades foi o preenchimento coletivo de uma tabela comparativa das versões [ANEXO 1]. Cada versão era apresentada para a turma e os pontos observados eram discutidos e registrados pelo professor. A nova versão observada era comparada com as anteriores. Assim, os pontos convergentes e divergentes eram analisados.

Após este momento, era feito o preenchimento individual da ficha da história [ANEXO 2]. Além de registrar as informações específicas daquela versão (*título, forma* e *quem produziu*), o aluno escolhia a parte que lhe chamasse mais a atenção para ilustrar e comentar.

A última versão trabalhada – italiana: Zezola – não foi desenvolvida da mesma maneira que as anteriores. Desta vez, as crianças fizeram tudo individualmente: a leitura da versão, a análise e o

preenchimento da tabela (resumida com os aspectos principais: **moça, rapaz, família, elemento mágico** e **local de encontro**) [ANEXO 3] e a ficha de ilustração/interesse.

Assim, após terem tido contato com tantas e variadas versões, a versão coletiva de cada turma começou a ser produzida. O primeiro passo foi planejar com os alunos alguns aspectos que seriam norteadores da narrativa. Cada grupo ficou responsável por um deles, sendo que, em alguns casos, o planejamento só podia começar quando já se soubesse o que o outro grupo havia decidido. No ANEXO 4 podemos ver o resumo deste planejamento.

Depois disso, seguindo fases que estabeleceriam o avanço da narrativa (ver Planejamento acima), iniciamos a produção. Cada fase, foi escrita em dias diferentes e, neste momento, toda a turma participou em conjunto. Com a orientação do professor, sugestões iam sendo levantadas por alguns alunos, debatidas com o grupo até chegar-se a um consenso, que era registrado num blocão.

Durante este processo, alguns procedimentos foram adotados para a concretização formal da escrita[3]:

- cuidado na apresentação de elemento dado/novo, chamando a atenção para o uso do artigo definido e indefinido; além da atenção para a alternância entre nome próprio, pronome e outros substantivos que possam substituir o referente;
- cuidado na escolha dos verbos e tempos verbais empregados;
- listagem para garantir a escolha e variedade de termos/expressões que estabeleceriam a demarcação e o avanço temporal:

  Era uma vez; certa vez; houve um tempo que; há muito tempo...

  Aí; então; de repente; foi aí que; quando; um dia; até que um dia; agora; com o passar do tempo; certo dia; no início de; assim que (entre outras).
- listagem para garantir a escolha e variedade de termos/expressões que estabeleceriam alternância de idéias, conclusões, explicações etc:

  Mas; entretanto; porém; contudo; apesar de; no entanto; além disso; assim; portanto; pois; porque (entre outras).
- pontuação e marcação de diálogo.

Cabe explicar que tais procedimentos são explorados de maneira natural na fase de surgimento de idéias, para que não haja um corte no fluxo de criação. Eles são melhor analisados nos momentos de revisão. Porém, estes aspectos não se constituem conteúdos formais, servem para a construção de um bom texto e são discutidos conforme a situação.

Podemos ler abaixo, alguns trechos das produções coletivas:

- **Aspectos: MOÇA e FAMÍLIA**

Era uma vez, uma linda menina que se chamava Jaci. Ela vivia feliz com a mãe e o pai numa linda casa, no Rio de Janeiro.

Um dia depois do seu aniversário de 17 anos, a mãe de Jaci morreu, de repente, de enfarte. Jaci e o pai ficaram muito tristes. Agora, eles só tinham um ao outro no mundo.

Com o passar do tempo, tudo voltou ao normal. Jaci adorava estudar e fazia o curso pré-vestibular para medicina, pois o que ela mais queria era ser médica e escritora.

O pai de Jaci viajava muito e em uma de suas viagens conheceu uma mulher muito bonita e se apaixonou. A mulher, apesar de tão linda por fora, era muito malvada por dentro. Ela tinha o coração de pedra e parecia não sentir nada pelas pessoas. Mas o pai de Jaci não percebeu nada disso e se casou com ela.

O novo casal foi morar na casa do pai. A madrasta tinha duas filhas com quase a mesma idade de Jaci. No início do casamento, tudo ocorreu bem: a madrasta tratava Jaci muito bem e suas novas irmãs pareciam simpáticas.[...]

"Jaci, a gata churrasqueira". Turma 103.

- **Aspecto: RAPAZ e LOCAL DE ENCONTRO**

[...] até que um dia.... deu no jornal a notícia de que um milionário muito famoso, da Islândia, tinha chegado ao Rio de Janeiro. Seu nome era Ívar e vivia viajando pelo mundo inteiro, a negócios.

Além disso, em cada lugar por onde ele passava ele dava um baile para conhecer as pessoas. Quando Ívar chegava nas cidades, as moças ficavam louquinhas, tremiam de nervoso e caíam no chão de tanta paixão. Isso acontecia porque ele era lindo e queria arranjar uma esposa.

O milionário organizou o baile como um conto de fadas... O lugar escolhido foi o Pão de Açúcar, que ficou lindo e decorado com muitas bolas, flores e brilhos!!! Parecia um sonho... As moças foram convidadas pelo jornal e deveriam ir vestidas com vestidos de baile.

"Jaci, a gata churrasqueira". Turma 103.

- **Aspecto: MAGIA**

[...] Alice fica só pensando em um jeito de ir também. De repente, uma borboleta colorida entra pela janela aberta e pousa no ombro de Alice. Ela fica assustada e a borboleta diz:

– Você não precisa ficar assustada. Sou seu anjo da guarda e vim aqui para ajudar.

– Me ajudar? Mas eu nem sabia que tinha anjo da guarda! Disse Alice.

– Mas agora sabe!

Então a borboleta pergunta para Alice onde ela deseja ir.

– Eu quero muito ir ao show do grupo de pagode no Clube do Lago, mas não tenho roupas nem um barco para me levar até lá.

– Deixe comigo, eu ajudo você. Pegue um barquinho de brinquedo e três grilos do jardim.

A borboleta soltou um pozinho colorido no barquinho e nos grilos. Logo apareceu um lindo barco com três remadores. Jogou o pozinho também em Alice. Ela se transformou numa linda jovem, com um vestido longo, brilhoso, de alças finas douradas. No pé, apareceram sapatinhos que brilhavam como ouro.

“Alice”. Turma 101.

- **Resolução**

[...] Assim que o dia amanheceu ele saiu à procura de sua amada. Foi de casa em casa, experimentando o sapato em todas as moças. Já estava cansado, pois o sapatinho não cabia em ninguém, mas ele não desistiu. Ainda havia uma última casa.

– Nesta casa deve estar a minha amada, disse o príncipe.

Ele tocou a campainha: “ding-dong” - Alice veio atender, mas ele não a reconheceu. Ela estava desarrumada, com um lenço prendendo os cabelos e o rosto sujo de limpar a lareira que havia na casa. Mandou chamar as moças, pois precisava experimentar o sapatinho. Alice obedeceu e chamou a irmã.

Enquanto ela experimentava o sapato, Alice foi soltar os cabelos, lavar o rosto e colocar uma roupa limpa. Quando o príncipe já ia embora, Alice desceu as escadas e gritou:

– Posso experimentar o sapatinho?!

O príncipe se vira e vê aquela bela moça. Ele reconhece nela a sua amada. Ela experimenta o sapato que cabe direitinho no seu pé. A madrasta e a irmã ficam espantadas, pois nem desconfiavam. O príncipe pede Alice em casamento e ela aceita. Então, sete dias depois eles se casam e Alice passa a dançar nos shows do grupo de pagode.

A irmã e mãe ficam doentes de tanta inveja e Alice as abandona para sempre.

"Alice". Turma 101.

Além da produção coletiva, as crianças também puderam fazer, cada uma, sua própria versão. Esta atividade foi muito interessante porque, além da expressão criativa e original, percebemos também um grande nível de intertextualidade, com o aparecimento das versões conhecidas, mescladas nos textos. No exemplo em anexo [ANEXO 5], podemos reconhecer as versões de Disney, Perrault, Grimm e Figueiredo Pimentel.

Nosso projeto ainda não está terminado, porém já podemos tirar algumas conclusões a partir do que fizemos até este momento. Os resultados obtidos até agora, nos levam a considerar que os objetivos planejados foram alcançados satisfatoriamente. Os alunos apresentam grande intimidade com o tema e apropriação da estrutura deste tipo de texto, tanto no que diz respeito às análises interpretativas dos contos, quanto à produção escrita – considerando-se sua faixa etária e nível de escolaridade, obviamente.

Notamos uma facilidade de detecção dos pontos convergentes e divergentes das versões, bem como de interpretação crítica de cada novo texto trabalhado – como, por exemplo, a relação da moça com a família; submissão ou revolta quanto a sua situação; casualidade ou intenção para atrair o príncipe; na resolução: punição/perdão/indiferença. Esta facilidade é refletida nas versões produzidas por eles, quando se mostram capazes de concretizar tais relações, assumindo-se como "contadores" lícitos da história da Borralheira, bem como de qualquer outra.

Além de tudo, devemos destacar o enorme prazer com que o projeto vem sendo desenvolvido. Tanto da parte de nós, professoras, quanto por parte das crianças, que sempre

mostraram-se interessadas em conhecer novas versões e empolgadas por poder construir a sua. Esperamos conseguir terminá-lo com o mesmo sucesso com que vem sendo construído até agora.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Consultada

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366p.

KAUFMAN, Ana Maria e **RODRIGUEZ**, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 179 p.

Versões Apresentadas

CANTON, Katia. **Balé dos Skazkás: viajando pelos contos da Rússia**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro. 24 p. 1996 (Coleção Arte Conta Histórias)

_____. **A bota e a enxada: certos contos italianos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro. 1996. 23 p. (Coleção Arte Conta Histórias)

GRIMM, Jacob e Wilhen. (org. Maria Heloisa Penteado). *Cinderela*. In: **Contos de Grimm**. São Paulo: Ed. Ática.1997. pp. 71-86.

OLIVEIRA, Maria das Dores Pinto de; **ROCHA**, Maria Umbelina Pereira da; **BATISTA**, Sônia Maria; **COSTA**, Vanda Maria Madureira Gonçalves (orgs.). *A gata borralheira*. In: **Histórias que encantam**. (Coleção Novos Caminhos) Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, .s/d. pp. 59-64.

ORTHOF, Sylvia. **Uxa, ora fada, ora bruxa.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. s.d. 28 p.

PIMENTEL, Figueiredo. *A gata borralheira*. In: **Contos da Carochinha** (Coleção Biblioteca de Autores Célebres da Literatura Infantil, vol.I) . Rio de Janeiro: Livraria Garnier. 1992. pp. 99-102.

Jornal:

O GLOBO, Rio de Janeiro. **Era uma vez a estrada dos contos de fadas**. 08 de outubro de 1992. p.6.

Vídeo:

HBO. A gata borralheira. Desenho animado exibido em setembro de 1998.

TVE. Cinderela**.** Filme exibido no Programa "Teatro dos Contos de Fadas".

WALT DISNEY. Cinderella**.** Vídeo produzido pela Disney Home Video.

TV GLOBO. Globo Repórter, programa exibido em setembro de 1998.

ANEXO 1

VERSÕES DA HISTÓRIA DA MOÇA DO SAPATINHO...

(Atividade coletiva. Tabela produzida a medida em que as versões foram sendo apresentadas.)

VERSÕES (data) / OBSERVAR:	VERSÃO DA TURMA set/98	VERSÃO DOS GRIMM Cinderela set/98	VERSÃO "MEXICANA" A gata borralheira set/98	VERSÃO RUSSA (Nikita) O sapato de ouro out/98	VERSÃO TVE Cinderela nov/98	VERSÃO DISNEY Cinderella nov/98	VERSÃO CAROCHINHA A gata borralheira mai/99
Como foi produzido? Por quem? Como começa:	Reconto coletivo da turma. Baseado na história conhecida de memória. *"Era uma vez..."*	Livro Contos de Grimm. V.2 Org.: Ma. Heloisa Penteado. SP: Ática, 97. *"Há muito tempo..."*	Desenho animado. Exibido pela HBO (TV a cabo).	Livro. In: Balé dos Skazkás: viajando pelos contos da Rússia. De Kátia Canton. SP: DCL, 96. *"Duas irmãs..".*	Filme. Programa "Teatro dos Contos de Fadas" Exibido pela TVE – RJ.	Desenho animado. Fita da Walt Disney Home Video.	Livro. In: Contos da Carochinha. De Figueiredo Pimentel. RJ: Livr. Garnier, 92. "*Um homem chamad Lucas..."*
Família	Não tem família. Cinderela mora no castelo da bruxa.	A mãe morre e o pai casa de novo com uma mulher que tem duas filhas.	O pai viaja e ela mora com a madrasta e as duas filhas más.	Duas irmãs, mãe e pai. O nome dela é NIKITA.	Duas irmãs, madrasta; o pai morre no começo. Elas são más e obrigam a Cinderela a trabalhar.	Duas irmãs e a madrasta. O pai casou de novo depois que a mãe morreu. Quando ele morreu elas ficaram más	A mãe morre e o pai casa de novo. Com esta mulher ele tem mais 2 filhas más.
Local de encontro (Para onde vai?)	Ao Baile do príncipe.	Para uma festa que dura 3 dias. O rei queria que o príncipe escolhesse a noiva nos bailes.	Ao baile do príncipe. Tem um convite.	Para a missa.	1º Baile de Outono 2º Baile para o príncipe rever a Cinderela.	Ao Baile. O rei queria que o príncipe se casasse para ele ter netos.	Vai para três bailes diferentes. O rei queria achar uma noiva para o príncipe
Magia	FADA Dá vestido e carroça em forma de abóbora.	PÁSSARO BRANCO NA AVELEIRA. Dá tudo o que a Cinderela pede.	FADA-MADRINHA Dá o vestido, a carruagem de legumes, os cavalos e os cocheiros	PEIXE. Ele fala quando ela não come ele. Dá a roupa nova e faz as tarefas dela.	FADA-MADRINHA transforma os ratos brancos em cavalos, o preto em cocheiro e a abóbora em carruagem.	FADA-MADRINHA Transformar as coisas em: carroça, cocheiro, cavalos e vestido.	PÁSSARO BRANCO NA ROSEIRA Dá o que ela pede.
Sapatinho	Brilhante ou cristal?	1ª noite: seda bordada de prata 3ª noite: puro ouro	Sapatinhos de cristal.	Sapatinhos de ouro.	Sapatinho de vidro (cristal).	Sapatinho de cristal. A madrasta quebra o que a Cinderela vai botar	Sapatinho de ouro.
Por que vai embora?	Ela tinha que voltar antes da meia-noite.	Ela quer voltar para casa.	Ela tem que voltar antes da meia-noite ou a magia acaba.	Porque a missa acaba.	À meia-noite o encanto se acabaria.	O encanto se quebraria à meia-noite.	Ela resolve voltar par casa.
O que é interessante?	Ela deixou o sapato cair, o príncipe pegou e experimentou em todas as moças.	O príncipe passa piche na escada para o sapato ficar grudado. Só leva o sapato na casa delas.	Ela deixa cair o sapato e o príncipe pega. Ele sai com um pequeno exército e experimenta em todas as moças do reino.	O príncipe bota cola perto do sapato e quando ela sai o sapato fica. Ele experimenta o sapato em várias donzelas.	Ela perde o sapato na escada da 2ª noite. O príncipe experimenta em todas as moças do reino.	Ela perde o sapato e o grão-duque experimenta. Os animais são personagens, têm nome e ajudam a Cinderela.	Ela perde o sapato, simplesmente. O príncipe manda procurar a dona.
Resolução	O sapato coube, eles se casaram e ficaram felizes para sempre.	No dia do casamento 2 pombas voam do ombro de Cinderela e furam os olhos das irmãs.	Eles se casam e a Cinderela perdoa a madrasta e as irmãs. Só as iguanas perseguem as 3.	O sapato cabe como uma "luva" e Nikita casa-se com o príncipe e vira princesa.	O sapato cabe na Cinderela, ela mostra o outro e eles se casam. A fada transforma as 3 em coelhos até meia-noite.	Depois que o sapato quebra, a Cinderela mostra o outro sapato, que cabe nela, e casa com o príncipe.	Ela já chega arrumada para calçar o sapato e vai com o príncipe. O pássaro fura os olhos das irmãs.

ANEXO 2

Título: CINDERELA

Forma: FILME Quem produziu? TVE

A FADA MADRINHA TRANSFORMOU UMA ABÓBORA E SE TRANSFORMOU NUMA CARROÇA. E PEGOU UNS RATOS E TRANSFORMOU EM CAVALO E A CINDERELA FOI AO BAI

ANEXO 3

Quando estudamos os vários versões clássico Conto da Fadas, observamos certas características que aparecem em todas as versões de contar. Preencha a tabela abaixo dizendo o que você percebeu na contro Italiano.

VERSÃO DE BASILE (Italiano)

Observações

MÃE

A fada é muito malvada pois escravizou...

FAMÍLIA

A madrasta tem 2 filhas. O pai da menina é simpático.

PAPAI

Um rei legal que gostava da menina.

LOCAL DE ENCONTRO

Um baile.

NATUREZA

Uma figueira da fada.

ANEXO 4

Aspectos que nortearam a escrita coletiva:	PLANEJAMENTO DA VERSÃO DE CADA TURMA:	
	T. 101	**T.103**
• **TEMPO E ESPAÇO**	- Hoje em dia. - Brasil, Rio de Janeiro.	- Hoje em dia. - Brasil, Rio de Janeiro.
• **MOÇA**	- Nome: ALICE - Vive trabalhando, enquanto a irmã e a madrasta ficam na boa vida. Mora num apartamento e dorme na área de serviço. - É morena, tem cabelos compridos e cacheados, os olhos são castanhos. Suas roupas estão sempre rasgadas.	- Nome: JACI - Estuda de noite porque de dia ela tem que cumprir as tarefas de casa. Dorme num quartinho ao lado da churrasqueira. - Ela só queria ser mais feliz: trabalhar menos para estudar de dia para ser médica e escritora.
• **FAMÍLIA**	- O pai morre em um acidente logo depois de casar-se pela segunda vez. - A madrasta é má para Alice e protege a filha verdadeira. - A filha da madrasta é feia e só quer saber de dançar. Dança muito bem e seu sonho é ser dançarina de um grupo de pagode.	- Família rica, mas não muito. - A mãe de Jaci morreu de câncer no pulmão, quando a filha tinha 17 anos. - Pai casa de novo com mulher com 2 filhas. - As irmãs não estudam e vivem no shopping. Acordam tarde e obrigam Jaci a trabalhar.
• **RAPAZ**	- Nome: PRÍNCIPE DO PAGODE - É cantor de um grupo muito famoso de pagode. É muito rico - É moreno, alto e procura uma moça para dançar no grupo.	- Nome: ÍVAR - Um milionário da Islândia que viaja pelo mundo a negócios. - Em cada país ele faz um baile para conhecer as pessoas e encontrar uma mulher para casar. - Ele viaja com o pai. A mãe fica em casa.
• **LOCAL DE ENCONTRO**	- CLUBE NO MEIO DE UM LAGO - Vai haver um show de pagode para escolher uma dançarina para o grupo. - Para chegar ao clube tem que ir de barco. O clube está todo enfeitado de flores naturais, cristais, velas nas mesas e um tapete.	- PÃO DE AÇÚCAR - Disseram a ele que aqui tinham mulheres bonitas. - Ele resolveu fazer três bailes. - A moça perde o sapato no bondinho.
• **MAGIA**	- BORBOLETA - O anjo da guarda se transforma em borboleta para ajudar a menina quando ela chora. - A borboleta solta um pó mágico, aparece um lindo vestido brilhoso de alças finas e douradas. - O sapato é dourado.	- FADA - A madrinha era uma fada e ela não sabia. - Transforma os animais e objetos. - Dá três vestidos (cristal, prata e ouro) - Sapato de vidro.

ANEXO 5

A menina do vapatinho

VERSÃO DE Hugo Silvonati

A muito tempo um homem que tinha uma filha chamada Cinderella mas o pai de Cinderella se casou pela segunda vez porque a mãe da menina tinha morrido.

A madrasta de Cinderella já tinha duas filhas chamada Anastacia e a outra se chamava Drizila.

O pai de Cinderela tinha viajado antes de viajar ele perguntou as filhas se elas queriam alguma coiza.

– Anastacia você quer alguma coisa.

– quero sim papai eu quero um vestido lindo cor azul.

– Drizila você quer alguma coiza

– quero sim papai eu quero um vestido cor de roza.

– E você Cinderella quer alguma coiza.

– não quero nada apenas uma rosa.

– então ta.

Adeus estou indo.

Sim que o pai viajou.

A madrasta e as suas filhas começaram a maltratar a menina.

NOTAS

[1] Durante a etapa de produção da versão coletiva, ainda foram apresentadas outras versões: Uxa: ora fada ora bruxa; Almofadinha de ouro e "Zezola".

[2] BETTELHEIM (80), p.277.

[3] Tais procedimentos são prática comum em nossas produções coletivas ou na orientação para as produções individuais ou em grupo, com variações que dizem respeito ao tipo textual em questão.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS E A LEITURA DE TEXTOS SOBRE A *AIDS*

Luiz Prazeres
Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG

Nesta pesquisa, investigou-se a influência do conhecimento prévio a respeito da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) no processamento de textos informativos sobre o assunto. Procurou-se analisar, sobretudo a influência do conhecimento prévio na leitura de um texto informativo de base científica. Considerou-se a hipótese de que existe relação entre os conhecimentos que o leitor possui e aqueles veiculados pela base textual (através das pistas presentes no texto). Para isso, verificou-se de que forma sujeitos com diferentes níveis de conhecimentos prévios sobre a AIDS integram esse conhecimento àquele construído a partir das pistas da base textual.

Quando os primeiros casos de infecção pelos vírus HIV-1 e HIV-2 começaram a ser encontrados, por volta de 1981, a AIDS começou a ser divulgada em nosso país. Os responsáveis da área de saúde pública, ligados à área de infectologia, não puderam se furtar a escrever sobre a AIDS usando vocabulário científico. Assim, em princípio, os textos de informação a esse respeito apresentam termos que se referem a um mal novo e que são igualmente novos para a grande maioria de leitores. Informar-se sobre a AIDS passa a ser questão vital, por introduzir, no nosso dia-a-dia, mais palavras de natureza científica. Um exemplo disso é o fato de a AIDS ter colocado a expressão *sistema imunológico* em destaque. Para PAN CHACON, 1996 (*apud LIMA et al.*, 1996:XIII), "antes o corpo tinha o sistema circulatório, o digestivo e o nervoso. Agora, tem o imunológico, que é o tal que a AIDS destrói".

O surgimento de novos termos e o nosso contato com eles fazem com que passem a incorporar nosso vocabulário passivo, ou seja, aquele em que conhecemos a palavra, mas não a utilizamos (NUTTALL,1996). Esses termos são processados e integram os esquemas cognitivos que podem viabilizar novas

compreensões. Através de inúmeros textos divulgados pelos meios de comunicação, passamos a ter contato com informações sobre um mal até então desconhecido e configuramos um esquema mental sobre ele.

A capacidade de compreensão de textos informativos por alunos de cursos de Educação de Jovens e Adultos(Supletivos) parece ser assunto pouco pesquisado. Os estudos existentes não contemplam as pessoas que tiveram a sua trajetória escolar interrompida. A opção pelo tema AIDS justifica-se porque essa questão assumiu, nas últimas décadas, grande dimensão social, o que fez com que inúmeros textos fossem publicados, possibilitando que os indivíduos, independentemente de seu nível de escolarização, formassem um esquema mental a respeito desse tema.

O PROCESSO DE COMPREENSÃO NA LEITURA

Os estudos sobre o processamento na leitura têm-se ampliado nas últimas décadas. Como exemplo, temos a lingüística textual, a análise do discurso, a teoria literária e a psicolingüística, para a qual a leitura é um conjunto de subprocessos mentais e cognitivos, divididos em módulo lingüístico e processador cognitivo. O primeiro, responsável pelos aspectos do texto, como reconhecimento das letras, das palavras, entre outros; e o segundo, pela construção de significado. Por sua vez, esses domínios podem ser divididos em subprocessos. O módulo lingüístico é composto pelo acesso lexical e acesso sintático. O processador cognitivo, pelo processamento semântico, a construção de macroestruturas e o processamento integrado.

- O processamento lexical

O reconhecimento de palavras de um texto escrito, o acesso lexical, é a fase em que o leitor traduz os grafemas em fonemas e reúne esses fonemas em vocábulos, distinguindo palavras de não-palavras, da língua em que o texto foi produzido. Entre os fatores que são relevantes para o acesso lexical e que podem afetá-lo, há: a extensão da palavra; a sua freqüência; a distribuição das palavras no suporte (papel, parede, placas, etc.); o formato e o tamanho das letras; os aspectos morfológicos; a pronunciabilidade da palavra, a profundidade ortográfica e a familiaridade do leitor com ela.

- O processamento gramatical ou *parsing* sintático

O *parsing* sintático é parte do processo de leitura relacionado com o reconhecimento das estruturas gramaticais da língua em que foi produzido o texto. Há indícios de que é nessa fase que os leitores distinguem frases gramaticais das agramaticais, conforme o seu conhecimento da língua usada no texto (FLORES d'ARCAIS, 1990). Uma estrutura sintática mais complexa será um fator decisivo para o deslanchar, ou não, da leitura. Outro fator que pode afetar o processamento lexical é a ambigüidade estrutural.

- A interpretação semântica ou *parsing* semântico

A interpretação semântica ou *parsing* semântico é a etapa em que as frases passam a representar proposições, que são 'unidades de sentido' para cada sentença ou parte delas, fornecendo ao processador cognitivo uma análise semântica prévia das frases, através da junção de palavras em proposições. Além dessas, outras serão produzidas através de inferências, que são fruto de processos cognitivos de geração de uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto (Dell'ISOLA, 1991). A participação do leitor de forma ativa no processamento da leitura amplia-se nessa fase, devido às inferências que ele necessita fazer para que consiga compreender o texto.

– O processamento das estruturas textuais

É no processamento das estruturas textuais, ou seja, no modo como as idéias se organizam, que o leitor processa o texto com base em 'esquemas de gêneros textuais de que tem conhecimento'.

– O processamento integrado

Trabalhos sobre a leitura tratam-na como a adição de informações visuais e não-visuais. As informações visuais constituem o *input* gráfico, é o material escrito que os olhos vêem no ato de ler. As informações não-visuais constituem o conhecimento que os leitores possuem estocado em sua memória e são chamadas, mais correntemente, de conhecimentos prévios. Os conhecimentos prévios podem ser lingüísticos (como, por exemplo, o conhecimento de vocabulário e regras de organização sintática), textuais (esquemas de gêneros textuais) e de mundo (toda a gama de conhecimentos que os leitores possuem devido às suas experiências práticas e intelectuais). É

resgatando as informações depositadas na sua memória de longo prazo que o leitor produzirá o sentido do texto. Dessa forma, teríamos o processamento integrado, o somatório do conhecimento prévio e aquele construído a partir da base textual.

O conhecimento como um todo envolve o conhecimento geral de mundo e o conhecimento especializado sobre determinada situação ou fato. Dessa forma, tem-se que, como a adequação à qual temos que nos submeter para as diversas situações, textos diferentes exigirão conhecimentos diferentes para que possam ser compreendidos. O texto narrativo é o tipo de texto que tem sido mais pesquisado, e o conhecimento sobre ele é intuitivo para a maior parte dos leitores, porque o seu conteúdo é familiar, as frases não são longas, as estruturas sintáticas são simples e não introduzem novos conceitos. Dessa forma, o leitor tem menos dificuldades no processamento desses textos (GIASSON, 1993).

Por outro lado, há mais dificuldades na compreensão dos textos informativos do que nos narrativos. Para MUTH (1987), isso é devido ao fato de os textos informativos possuírem, muitas vezes, um conteúdo não familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas.

MEYER (1985) classifica os textos informativos de acordo com as relações lógicas que contêm. A sua categorização engloba as seguintes tipos: (1) descrição: tipo de texto em que há informações sobre um sujeito, especificando suas características (um texto que descreve a AIDS, por exemplo); (2) enumeração: texto que apresenta uma lista de elementos ligados por um ponto comum (um texto sobre os diferentes sintomas de uma doença); (3) comparação: texto que serve para comparar objetos (texto que compare os vírus da AIDS com outros vírus); (4) causa-efeito: um texto em que é possível identificar uma relação causal entre as idéias, ou seja, uma idéia é a causa e a outra, o efeito (um texto sobre o efeito da prática do ato sexual sem preservativo como um meio de contaminação pela AIDS); e (5) problema-solução: um texto que faz interseção entre a causa e o efeito (um texto que descreva uma ou mais ações para reduzir a contaminação pelos vírus da AIDS).

Mesmo que essa classificação seja útil, é preciso a consciência de que a maior parte dos textos contêm uma combinação de estruturas (GIASSON, 1993). Isso pode ser observado em ambos os textos utilizados neste trabalho.

Assim, tem-se, por exemplo, nos textos sobre a AIDS utilizados neste trabalho, uma combinação de quatro das cinco categorizações propostas por MEYER (1985), a saber: Descrição, quando, por exemplo, descreve-se o que é a AIDS, no Texto Modificado: 'AIDS é uma doença causada pelos vírus HIV-1 e HIV-2'; Enumeração, quando há ligações entre subtítulos e as partes do texto. Por exemplo, na segunda parte dos dois textos, o Original e o Modificado, há o subtítulo 'Assim pega', para o qual são listadas as formas de contaminação pelos vírus da AIDS, como "Ter relação sexual com pessoa portadora dos vírus' e 'Receber sangue infectado'; Causa-efeito, quando uma idéia é o antecedente ou a causa e a outra, a conseqüência ou o efeito. Por exemplo, quando há relação entre o ato sexual com o portador do vírus e a contaminação, como aparece no Texto Modificado: 'Ter relação sexual com pessoa portadora do vírus', ou seja, se houver ato sexual com soropositivo (causa) haverá contaminação (efeito); Problema-solução, quando o problema é o antecedente da solução. Por exemplo, nos textos lidos, a pista textual "Receber o sangue controlado" leva à improbabilidade de se contrair o vírus.

Há um outro tipo de conhecimento proposto por VOSS e BISANZ (1985), denominado de conhecimento especializado. Trata-se do tipo de conhecimento que será utilizado pelos leitores para processar textos relativos a áreas específicas do conhecimento, como física, química, biologia e outras.

Existem fatores que afetam todo o processamento na leitura como um todo, entre eles, o objetivo do leitor ao ler um texto, a seletividade de atenção, a idade do leitor e seu tempo de contato com a leitura. O leitor desenvolve, também, estratégias processar o texto. Outro fator importante nesse processo é o desenvolvimento de estratégias para a compreensão de textos específicos, como manuais de instrução e folhetos relativos à saúde.

- A leitura na escola

Há duas práticas correntes da leitura na escola, apoiadas em livros didáticos e paradidáticos: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. A primeira

é muito praticada no ambiente escolar, diferentemente do que ocorre com a leitura nos meios sociais (no nosso cotidiano, lemos em voz alta raríssimas vezes, embora não se possa desconsiderar o fato de que, além da leitura em voz alta em sala de aula, há a leitura em sessões religiosas ou oficiais). Já a leitura silenciosa é mais praticada, de maneira geral, proporcionando melhor compreensão do texto e possibilitando adaptações às características pessoais de leitura (velocidade, localização de pausas no texto, avanços e recuos durante o ato de ler, etc.).

Para KLEIMAN (1989), após vivenciar quatro anos de escolarização básica que, *em* e *por* princípio, deveria criar as condições básicas necessárias para a formação do leitor, os sujeitos já podem apresentar todas as características do leitor proficiente, a saber: leitura rápida, movimento não-contínuo dos olhos, e leitura sem movimentos labiais perceptíveis. Portanto, o aluno já está apto a atender às demandas de leitura que lhe forem surgindo.

Independentemente da instituição escolar, as pessoas vivem o letramento, tido por SOARES (1998:18) como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Tradicionalmente, na escola, trabalham-se nas aulas de língua materna três gêneros básicos de texto: o narrativo, o descritivo e o dissertativo – cada um com suas características próprias. Nas demais disciplinas, como geografia, biologia e física, no texto científico escolar, são trabalhados textos com caráter fortemente informativo, constituído de palavras e jargões próprios dos temas. O texto científico escolar, aquele com o qual o educador procura transmitir o saber institucionalizado pelo sistema educacional e que, na maioria das vezes, se opõe ao saber popular, possui características fortemente marcadas pelo uso do léxico diferenciado. Para HALLIDAY (1994:42), "o caráter distintivo da linguagem da ciência reside na sua estruturação lexical e gramatical como um todo e alguma resposta que ele gera no leitor é uma resposta para os modelos somados do discurso".

Através de recursos didáticos, os textos científicos escolares são adaptados à idade dos alunos, porque sabe-se que há uma linguagem própria da ciência, com seu vocabulário e estrutura específicos, o que demanda ativação de

diferentes formas de conhecimento prévio para que haja produção de sentido em textos dessa natureza.

Esses aspectos não são considerados pela maioria dos cursos de reescolarização, que acabam por fazer transposição mecânica dos textos e das atividades a eles relacionadas, das escolas de curso regular para os cursos de Educação de Jovens e Adultos, não levando em conta todo o conhecimento prévio que os seus alunos possuem, adquirido através de uma vida de trabalho e da experiência de vida.

MÉTODO DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Destacou-se, para esta pesquisa, a influência do conhecimento prévio. É a partir dele que o leitor constrói, por meio da base textual, a compreensão do texto, através da construção do conhecimento integrado, ou seja, o conhecimento produzido após a leitura de um texto. A hipótese inicial deste estudo foi a de que sujeitos com níveis distintos de conhecimento prévio lêem um texto diferentemente. A partir disso, questionou-se se textos com estruturas textuais diferenciadas gerariam leituras também diferenciadas.

Para investigar essa hipótese, realizou-se um experimento cujas tarefas foram: responder a um questionário que serviu para levantamento do conhecimento prévio, composto por quatro perguntas sobre a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida); ler um dos textos sobre o assunto e, por último, responder novamente a esse questionário, a partir de modo a verificar o conhecimento integrado.

Os textos lidos foram o Texto Original, distribuído pelo Ministério da Saúde, marcado pela presença de algumas palavras de cunho científico, e o Texto Modificado, uma versão do Texto Original, acrescida de sinônimos e paráfrases para as palavras de base científica.

Os sujeitos que colaboraram na pesquisa responderam às perguntas oralmente, e suas respostas foram transcritas, de forma a se minimizar o impacto da escrita na produção dessas respostas. Coletados os dados, fez-se a transcrição das respostas dos leitores para os questionários e construiu-se, para fins de análise, uma tabela para verificação dos níveis de conhecimento prévio e integrado dos sujeitos.

Para verificar as operações cognitivas, realizadas pelos leitores ao reorganizarem as pistas das bases textuais para responderem ao questionário aplicado após a leitura, construiu-se um modelo classificatório dessas operações, que foram divididas em mais ou menos dependentes das bases textuais. Essa classificação serviu para delinear de que forma os leitores estabeleceram interação com o texto.

Essa classificação, baseada no modelo produzido por GUALBERTO (1997) analisa as estratégias cognitivas utilizadas pelos leitores ao reorganizarem o texto para responderem às perguntas. Constatou-se que a operação cognitiva mais utilizada pelos leitores dos dois textos foi a sinonimização, operação mais dependente da base textual. Os leitores do Texto Modificado, aquele que possui uma base textual com mais pistas para responder às perguntas, efetuaram, no conhecimento integrado, para as quatro perguntas, mais operações cognitivas dependentes dessa base.

Optou-se por verificar a leitura de textos informativos por serem alvo de pesquisas recentes em psicolingüística, e por textos relacionados à AIDS devido à importância que tal tema assume em função da enorme propagação desse mal, o que gerou instituição de campanhas oficiais e não oficiais para esclarecer a população em geral das formas de contaminação e de prevenção e por trazer à tona novos conceitos a serem apreendidos, através da presença de novas palavras que podem gerar novos conhecimentos a ser incorporados ao esquema mental dos indivíduos.

- Métodos de análise dos dados

- Análise do conhecimento prévio

Fazer a análise do conhecimento prévio é verificar os conhecimentos que uma pessoa ou um grupo delas possui sobre determinado assunto. Constatou-se, no levantamento do conhecimento prévio em relação às quatro perguntas formuladas, que os leitores do Texto Original, em geral, tinham maior percentual de nível de conhecimento do que os leitores do Texto Modificado. Após a leitura de um dos textos, a hipótese de que o maior conhecimento prévio produz maior conhecimento integrado foi confirmada,

porque os leitores do Texto Original mantiveram o seu nível de conhecimento num nível superior àquele apresentado pelos leitores do Texto Modificado.

- Análise das reorganizações

Neste trabalho considera-se reorganização de pistas textuais a resposta que o sujeito fornece, quando lhe é feita uma pergunta sobre determinado assunto, após a leitura de um texto relativo a ele. Para concretizar a sua resposta, o sujeito efetua operações cognitivas durante o processo de compreensão. Os sujeitos podem efetuar nesse processo operações mais dependentes ou menos dependentes da base textual. Entre as mais dependentes da base textual, são consideradas as operações de Parcialização, Sinonimização e Repetição; e consideradas menos dependentes dessa base, as operações de Extensão, de Especificação e de Contradição.

Em relação ao grau de inferenciação exigido pelas perguntas, para as mais inferenciais, que são menos dependentes da base textual, os leitores do Texto Original mantiveram o conhecimento integrado situado num nível superior aos leitores do Texto Modificado. Em relação às perguntas menos inferenciais, ou seja, mais dependentes da base textual, os leitores do Texto Original mais uma vez demonstraram maior conhecimento integrado.

- Análise do conhecimento integrado e tipologia das reorganizações

No conhecimento integrado, o produzido após a leitura, as respostas dadas pelos sujeitos foram analisadas, estabelecendo-se uma relação entre elas e o número de pistas presentes na base textual, para cada uma das perguntas do Questionário. A reorganização parcializadora é aquela em que o sujeito retoma apenas parte de uma frase. Como exemplo, tem-se uma parcialização quando o sujeito 2, para o segmento “através de seringas esterilizadas”, apresenta a seguinte reorganização: *‘através de seringas’*. Assim, quando o leitor dá como resposta apenas fragmentos de trechos da base textual, temos uma reorganização parcializada. A sinonimização pressupõe substituições, dentro do mesmo campo semântico, de palavras num dado contexto, de forma que não se altere o significado. Considerando-se a frase da base textual: “usando camisinha nas relações sexuais”, teremos sinonimização,

quando o sujeito substitui elementos presentes na base textual por outros de sentido equivalente, como no caso do sujeito 5, que, quando perguntado sobre como se evita a AIDS, afirma: *'Transando só de camisinha'*. A reorganização por extensão é aquela em que o sujeito acrescenta informações à base textual sem que elas estejam presentes no texto. O sujeito 4, ao responder à pergunta 'Como se pega AIDS?', afirma que '*Pega-se AIDS através de sexo, penetração e oral'*. A expressão 'penetração e oral' está ausente da base textual, por esse motivo constitui-se em reorganização estendida. A reorganização por meio de contradição é aquela em que o sujeito efetua o que se pode chamar de leitura 'errada' do texto ou de seu fragmento. As especificações constituem um tipo de reorganização em que o leitor detalha informações presentes em um dos textos lidos. Como exemplo, pode-se citar a afirmação do sujeito 15, quando diz: *'A AIDS passa da mãe para o filho na hora do parto'*, em comparação à pista textual: "A AIDS pode ser transmitida da mãe para o filho". Nesse caso, o leitor acrescenta o momento em que há maior risco da transmissão, a hora do parto. Quanto às repetições, tem-se que alguns sujeitos reproduzem literalmente as informações presentes no texto. Há exemplo de reprodução literal feita pelos sujeitos nas respostas dadas às perguntas que lhes foram formuladas.

RESULTADOS

- Análise do conhecimento prévio

Neste trabalho, ao se classificar o conhecimento prévio dos leitores em alto, médio e baixo, buscou-se agrupar os sujeitos por esses níveis e, em seguida, analisar a importância desses conhecimentos no processamento de textos informativos sobre a AIDS.

Assim, por exemplo, para a pergunta 1: 'Como se pega AIDS?', na classificação do conhecimento prévio, foram considerados sujeitos com baixo conhecimento aqueles que produziram de 0 a 2 respostas; com médio conhecimento, os que produziram de 3 a 5; e, alto, de 6 a 8. Com base nesses resultados, pode-se postular que os sujeitos com conhecimento prévio médio ou alto vão recuperar com maior facilidade as pistas textuais relativas às perguntas; já aqueles que possuem conhecimento prévio baixo irão efetuar a leitura de maneira menos eficiente. Por exemplo, na pergunta 1: 'Como se pega AIDS?', o

grupo que teria maior desempenho, no conhecimento integrado, devido ao conhecimento prévio também maior, seria o dos Leitores do Texto Original. O mesmo ocorre em relação às perguntas 2 e 3.

- Análise do conhecimento integrado

O conhecimento integrado foi classificado nos níveis alto, médio ou baixo de acordo com o número percentual de respostas dadas pelos leitores, comparado com o número de pistas da base textual.

As alterações feitas provocaram diferenças entre o número de pistas presentes no Texto Original e no Modificado. Assim, para a pergunta 1, 'Como se pega AIDS?', por exemplo, no Original, os sujeitos dos grupos poderiam encontrar 15 pistas textuais possíveis para responder à pergunta. No Texto Modificado, para a mesma pergunta, havia 20.

Os desempenhos dos leitores do Texto Original e do Texto Modificado são bastante semelhantes para as perguntas que lhes foram feitas.

O desempenho dos leitores do Texto Original foi ligeiramente superior ao dos leitores do Texto Modificado nas perguntas 1, 2 e 4, devido ao fato de que os leitores do Texto Original demonstraram maior conhecimento prévio para essas perguntas. Não há diferenças relevantes entre os percentuais de respostas dos dois grupos, o que permite afirmar que a simples inclusão de termos sinonímicos ou parafrásticos para as palavras de cunho científico não contribuiu para maior desempenho na leitura de textos informativos sobre a AIDS.

Esse dado coloca a necessidade de se questionar a prática recorrente em nossas escolas, de se utilizar o recurso sinonimizar e parafrasear termos ou expressões científicas, bem como palavras ou expressões consideradas mais difíceis, segundo a ótica do educador, visando à maior compreensão do texto, e/ou na crença ingênua de que esse procedimento cria as condições necessárias para a compreensão do texto.

- Conhecimento integrado em cada uma das perguntas.

Os leitores do Texto Original apresentaram, para a pergunta 1, o número maior de respostas sobre: 'Como se pega AIDS?', situado no nível

médio; para a pergunta 2: ‘Quem pode transmitir os vírus da AIDS?’, o número de respostas esteve mais situado no nível alto; para a pergunta 3: ‘Quem pode ser contaminado pelos vírus da AIDS?, o nível baixo; e, para a questão 4: ‘Como se evita a AIDS?’, o nível médio. Em relação aos leitores do Texto Modificado, para o conhecimento integrado, em todas as perguntas, o nível das respostas esteve situado, em sua grande maioria, no nível baixo. Os resultados dos leitores do Texto Modificado, apesar da inclusão de mais informações relativas às pistas textuais ligadas às perguntas, confirmam a hipótese de que, quanto menor o conhecimento prévio, menor a capacidade de leitura dos sujeitos.

No entanto, percebem-se alterações no conhecimento dos leitores quando há incorporação de palavras ou expressões que aparecem na base textual. Nesses casos, os leitores passaram a adotar em suas respostas vocabulário específico do texto lido, como se nota, por exemplo, na resposta do sujeito 10, Leitor do Texto Original, que, para a pergunta 1, em seu conhecimento prévio disse: *‘usando a mesma seringa’* e, no seu conhecimento integrado, afirma: *‘compartilhando a seringa’*. Também se observam alterações na resposta do sujeito 16, Leitor do Texto Modificado, que, em seu conhecimento prévio apresentou, para a mesma pergunta, a resposta: *‘através da doação do sangue’* e, no conhecimento integrado, *‘através de transfusão de sangue’*. Portanto, há mudanças no vocabulário utilizado pelos sujeitos, que o tornaram, no conhecimento integrado, mais específico, menos coloquial.

- Análise das reorganizações dos textos

Para efeito de análise, optou-se por separar as operações de reorganização feitas pelos sujeitos em dois grupos. O primeiro seria aquele em que os sujeitos utilizaram-se mais de elementos presentes na base textual, o que daria a essas reorganizações um caráter maior de dependência em relação a essa base. O segundo seria aquele em que os sujeitos acrescentaram informações relativas à AIDS, mas que não estavam presentes na base textual. Tais informações advêm, possivelmente, de outras situações vividas pelos sujeitos, diretamente ligadas ao conhecimento prévio estocado na memória. Conseqüentemente, teríamos como mais dependentes da base textual as

seguintes operações de reorganização: Parcialização, Sinonimização e Repetição, e, menos dependentes, as operações de Especificação, de Extensão e de Contradição. Em relação às reorganizações mais dependentes, observa-se que a operação mais efetuada pelos dois grupos foi a Sinonimização. A segunda operação mais realizada foi a Repetição e, finalmente, a Parcialização.

Em relação às reorganizações menos dependentes da base textual, observa-se que os leitores do Texto Original, embora contassem com um número menor de pistas textuais, efetuaram, em percentuais, um número maior desse tipo de operação do que os leitores do Texto Modificado. Esse dado reitera a hipótese de que quanto maior o conhecimento prévio, mais facilidade o leitor tem para integrar os seus conhecimentos com os da base textual. Uma vez que os leitores do Texto Original foram aqueles que obtiveram melhor desempenho no teste de Conhecimento Prévio, obviamente, eles usariam mais os seus conhecimentos prévios, de forma a preencher os vazios textuais ao responder a essas perguntas.

Em relação ao tipo de texto, a versão Original ou a Modificada, pode-se concluir que interferiu na reorganização sob a forma de Contradições. A operação de Contradição, mais encontrada nas respostas dos leitores do Texto Original, talvez indique que os esclarecimentos acerca dos termos científicos presentes no Texto Modificado forneçam bases mais precisas para que o leitor responda às perguntas, impedindo-o de efetuar tal operação.

DISCUSSÃO

- O conhecimento prévio dos sujeitos

Nos resultados, constatou-se que os conhecimentos prévios sobre a AIDS situaram-se, de maneira geral, no nível baixo e médio. Assim, ele será discutido nesta única seção. Apesar do grande número de campanhas, presentes nos meios de comunicação, que tentam esclarecer sobre as formas de contágio e prevenção da AIDS, no levantamento feito através do questionário aplicado, detectou-se que o conhecimento prévio dos sujeitos participantes desta pesquisa, mesmo estando nos níveis baixo e médio, ainda há relações entre a AIDS e seu contágio que se prendem a crenças infundadas e a tabus. Isso talvez se explique devido à construção, pelos sujeitos, de estruturas mentais formadas a partir de

notícias sem fundamentação técnico-científica e, por vezes, enganosas acerca da AIDS. Por exemplo, no início de sua divulgação para o grande público, os vírus da AIDS eram associados somente a minorias sexuais e a usuários de drogas e, hoje, tem-se que todos os *homo sapiens* vivos estão sujeitos a ser contaminados por eles. Apesar desse dado, atualmente já bastante difundido, existem ainda pessoas que se consideram imunes aos vírus da AIDS.

Uma análise dos dados sobre o conhecimento prévio sobre a AIDS demonstra que os sujeitos possuem uma estrutura mental sobre o assunto ainda ligada a informações do início da divulgação da doença no mundo. O sujeito 10, por exemplo, afirma que podem ser contaminados pela AIDS *'só as prostitutas e os drogados'*. Já o sujeito 14 considera que quem pode transmitir os vírus da AIDS *'são os homossexuais'*.

Essas afirmações, presentes no conhecimento prévio dos leitores dos dois grupos, podem estar ligadas à questão do vínculo entre transmissão dos vírus – minorias sexuais – usuários de drogas injetáveis. Esses grupos sociais, citados pelos leitores como responsáveis pela transmissão dos vírus, sempre foram estigmatizados, o que faz com que a associação minoria sexual – minoria social – transmissor do vírus pudesse ser criada no conhecimento prévio dos sujeitos.

Duas hipóteses podem ser levantadas sobre esses sujeitos com esse sistema de crenças e as interações que podem estabelecer com os textos sobre a AIDS. A primeira seria a internalização desses dados de tal maneira no esquema mental, que o sujeito considere esse dado (ou dados) como verdadeiro e imutável, sem possibilidades de mudanças, o que levaria à inadequação da utilização exclusiva dos conhecimentos prévios. A segunda hipótese é de que a internalização não é ainda considerada verdadeira, o que pode levar a uma reestruturação do esquema mental, após a leitura de um texto sobre o assunto, ou seja, na integração do conhecimento.

Levando-se em conta a primeira hipótese, sob o ponto de vista semântico, não haverá alteração entre conhecimento prévio e conhecimento produzido após a leitura do texto. Isso pode ser observado em relação ao sujeito 11, leitor do Texto Oficial, que, em sua resposta para o conhecimento prévio da

pergunta 3, “Quem pode ser contaminado pelos vírus da AIDS?”, afirma: *'Existe o grupo de risco, há pessoas mais promíscuas, no caso, no sexo, ou no caso, por exemplo, de droga, aquela seringa passa de mão em mão, né? São essas as pessoas mais indicadas para contrair’*. Para o conhecimento integrado, apresenta a seguinte resposta*: ‘Usuários de drogas e pessoas promíscuas’*. Em relação a essas respostas, observam-se mudanças ao nível lexical e estrutural, mas ao nível semântico, o conteúdo mantém-se o mesmo. A segunda hipótese pode ser confirmada, ao se analisar o conhecimento prévio de alguns leitores. Tal conhecimento, hoje considerado equivocado, foi modificado por alguns sujeitos após a leitura dos textos. O sujeito 2, leitor do Texto Modificado, em seu conhecimento prévio, responde, para a pergunta 2, “Quem pode transmitir os vírus da AIDS*?”: ’Aquela pessoa que faz sexo não é, assim sem regra, nem preventivo’*: após a leitura do texto altera a sua resposta para a seguinte: *‘São as pessoas contaminadas’*. Nessa resposta, o sujeito estabeleceu uma interação com o texto, alterando o seu ponto de vista inicial, passando a ter uma visão mais precisa sobre a contaminação pelos vírus da AIDS. O sujeito 8, leitor do mesmo texto, além de alterar o seu conhecimento prévio que era: *‘Pra mim são os grupos de risco’* em relação à mesma pergunta, dialoga com o texto, via entrevistador, respondendo após a leitura; *‘Acho que errei na primeira, o texto fala... Ah, é... Agora qualquer um pode pegar, homem, mulher, todo mundo’*.

- O conhecimento integrado

Esperava-se, portanto, que, ao se modificar o Texto Original sobre a AIDS através de acréscimo de sinônimos e/ou paráfrases referentes aos termos científicos presentes nos textos ou o acréscimo de frases ou expressões consideradas menos comuns, os leitores do Texto Modificado pudessem contar com mais subsídios lingüísticos para o processamento do texto, o que possibilitaria verificar a influência dessas alterações no conhecimento integrado.

As alterações efetuadas pelos leitores ocorreram basicamente através da mudança no vocabulário, com a inclusão de itens lexicais presentes na base textual das suas novas respostas. Isso pode ser observado quando se compara o uso do vocabulário apresentado nas respostas dadas no levantamento do conhecimento prévio, com aquele usado após a leitura de um dos textos.

Nesse momento, os leitores efetuaram integração de conhecimento, recuperaram os conhecimentos prévios que possuíam e usaram-no na construção da estrutura do texto. Como exemplo, temos o sujeito 7, leitor do Texto Original, que, no levantamento de seu conhecimento prévio, para a pergunta 1, "Como se pega AIDS?", afirmou: *'Transando sem camisinha, usando seringas dos outros nas drogas, recebendo sangue ruim'*. Após a leitura, no conhecimento integrado, apesar de não haver alteração semântica, modificou sua resposta para: *'Através de relações sexuais sem camisinha, usando seringa não descartável e através da transfusão de sangue'*.

Percebe-se, portanto, que o sujeito transforma o seu discurso, de coloquial para técnico, de geral para especializado, de vago para mais específico. Essa incorporação de vocabulário próprio de um texto ao conhecimento dá-se de uma maneira indireta, de acordo com HERMAN *et al.* (1987), podendo ser efetivada através de leituras pessoais, de análise morfológica ou da utilização do contexto, como comprovado através dos dados desta pesquisa.

Na análise do conhecimento prévio dos sujeitos, aqueles que leram o Texto Original, de certo modo, possuíam um conhecimento em um nível mais alto do que o dos futuros leitores do Texto Modificado, em relação às perguntas formuladas. Essa superioridade desses sujeitos reafirma-se após a leitura do texto. Tal fato confirma os estudos sobre a importância do conhecimento prévio na capacidade de processamento de um texto. Apesar desse conhecimento não ser estático, imutável, mas variável, uma vez que é continuamente construído pelo sujeito, através de suas múltiplas experiências e de processos cognitivos ligados ao raciocínio, ao ler um texto para responder a perguntas predeterminadas, as alterações nesse conhecimento não se configuraram em termos de assunto, mas em outros níveis, como alterações vocabulares ou nas estruturas frasais.

Análise das Reorganizações

De modo geral, os leitores do Texto Original e do Texto Modificado, em conjunto, realizaram percentualmente mais Sinonimizações que as demais operações cognitivas de reorganizações de fragmentos do texto. As

reorganizações de fragmentos do texto por meio de sinônimos podem ser entendidas como um recurso utilizado pelo sujeito do discurso objetivando maior clareza para si mesmo e/ou para o seu interlocutor. O conceito de clareza, nesse caso, pode ser entendido como um artifício do sujeito para expressar o sentido apreendido a partir da base textual, em uma linguagem mais próxima de seu universo lingüístico ou do seu interlocutor. Portanto, as reorganizações por meio de Sinonimização é um fenômeno esperado quando se analisam reproduções de um dado texto.

A hipótese que se pode levantar acerca desses fatos é de que o Texto Modificado, ao contar em sua estruturação com mais elementos ligados aos termos científicos, forma uma base textual mais ampliada à qual os leitores possam recorrer para responder às perguntas. Portanto, o fato de a base textual possuir mais elementos que possam fornecer bases lingüísticas para que o leitor possa atender à demanda de uma leitura dirigida torna-se significativo se o objetivo do questionário for verificar estritamente a reorganização da base textual.

As reorganizações por Parcializações foram realizadas em pequeno número pelos leitores do Texto Original e do Modificado. Tomando-se como referência o conceito de Parcialização adotado nesta pesquisa, para o qual o leitor retoma apenas partes do conjunto de informações presentes na estrutura superficial do texto, a sua pequena presença nas respostas dadas ao questionário permite construir a hipótese de que as informações da base textual são suficientemente claras para que os leitores, com base em seus conhecimentos prévios, possam construir a compreensão necessária para atender à demanda das perguntas do questionário.

Em relação às Repetições, entendidas neste trabalho como aquelas reorganizações em que o leitor cita fragmentos literais do texto, a sua pouca incidência é coerente com o significativo índice de Sinonimizações, reorganização mais utilizada pelos leitores dos dois textos. Primeiramente, o leitor não lê para repetir literalmente fragmentos do texto e, em segundo lugar, ao ler o sujeito redimensiona o texto através da interpretação desses fragmentos. POTTS *et al.*. (1989) confirmam essa hipótese através do estudo sobre

incorporação de novas informações no conhecimento prévio existente. Doutrinas da psicologia cognitiva afirmam que a compreensão é um processo ativo de construção de sentido, ou seja, leitores não estocam e depois recuperam as informações literais do texto, mas as transformam de modo a incorporá-las ao seu universo de conhecimento.

As reorganizações menos dependentes da base textual são aquelas em que o leitor tem de usar informações não presentes no texto. Assim, elas assumem um caráter mais inferencial. Uma pergunta sendo mais inferencial possibilita que o leitor tenha uma participação em que tem de lançar mais mão de seu conhecimento durante todo o processamento do texto. Dessa forma, ele pode constituir-se em um leitor para quem o texto, através da compreensão construída, conduza-o a questionamentos e respostas acerca da realidade em que vive. Através do processo interativo leitor-texto, o sujeito compreenderá o que leu, questionará o lido, estabelecerá relações e apresentará posturas críticas em relação ao objeto lido. Através dos resultados obtidos nessa pesquisa, tem-se que as perguntas inferenciais permitem ao leitor maior interação com o texto porque as respostas para essas perguntas situam-se num campo além da estrutura textual.

Dentre as operações menos dependentes da base textual, as Especificações foram as mais realizadas, tanto pelos leitores do Texto Original quanto do Modificado. Tratando-se a Especificação como aquela operação cognitiva em que o leitor detalha fragmentos do texto, acrescentando-lhe informações pertinentes, o fato de essa ser a operação menos dependente da base textual, que surgiu em maior número na leitura dos sujeitos, favorece a hipótese de que os conhecimentos que os leitores possuíam sobre a AIDS, mesmo situando-se no nível baixo a médio, permitiram uma maior interação entre leitor e texto.

Embora não se possa perder de vista o papel dos conhecimentos prévios nesse processo, é possível considerar, também, a hipótese de que o Texto Original estimulou a construção de inferências, visto que pressupôs um leitor mais interativo e não apresentou, na base textual, todos os elementos necessários para o processamento das respostas.

Em relação às contradições, operações cognitivas em que os leitores efetuam o que ECO (1983) considera uma má interpretação do texto, o seu surgimento reforça a idéia de leitura errada e sugere a possibilidade de se contradizer a base textual a partir da não operacionalização de significação sinalizada pela base textual.

CONCLUSÃO

Os dados coletados permitem afirmar que os textos distribuídos sobre a AIDS não chegam a fazer com que os tabus e crenças dos sujeitos sejam abandonados, e que o tempo de afastamento da escola não afetou o nível de conhecimento para algumas das perguntas formuladas, uma vez que, por exemplo, para a pergunta 4, os leitores com maior tempo de afastamento possuíam maior conhecimento prévio e, para a pergunta 3, maior conhecimento integrado. Ao se enfatizar a influência do conhecimento prévio na compreensão de textos a respeito da AIDS, aponta-se a importância da relação que se estabelece entre esse conhecimento e o conhecimento integrado. Com o intuito de se demonstrar a importância do conhecimento prévio para se responder a perguntas sobre um texto informativo, procurou-se destacar as operações cognitivas realizadas pelos leitores. Deve-se ressaltar que as operações cognitivas são produto do raciocínio empregado pelos leitores na interação do leitor, através de seu conhecimento prévio com o texto.

Nesta pesquisa, primeiramente, ampliam-se, de certa forma, os estudos sobre a leitura de textos informativos, tendo-se em vista que são poucas as pesquisas sobre o processamento desse tipo de texto em Língua Portuguesa.

Em segundo lugar, reforça-se a importância de uma das suboperações utilizadas no processamento da leitura: a integração de conhecimentos. Em terceiro lugar, analisa-se a relevância do conhecimento prévio na produção do conhecimento integrado e, por último, analisam-se as reorganizações textuais usadas pelos leitores ao responderem a um questionário sobre um texto informativo As contribuições empíricas desta pesquisa são os dados sistematizados do levantamento do conhecimento prévio e do conhecimento integrado dos sujeitos, configurando três níveis distintos de conhecimento e das reorganizações textuais efetuadas pelos leitores. De acordo

com resultados desta pesquisa, o conhecimento prévio tem importância fundamental na integração de conhecimentos na leitura de textos informativos.

Ao conhecimento prévio ainda não parece ter sido dada a devida importância em nossas escolas. A realidade que os professores de língua materna vivem no contexto escolar transfere para eles toda a responsabilidade sobre aspectos inerentes à língua, quando se trata da leitura de todos os textos presentes nas salas de aula, em todas as disciplinas. No entanto, devem ser observadas todas as peculiaridades de cada disciplina do currículo escolar, levando-se em consideração o conhecimento prévio que os alunos possuem e, a partir desse conhecimento, iniciar o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, consegue-se chegar ao que foi denominado por PERINI (1991) de leitor funcional, ou seja, aquele que consegue ler com compreensão adequada uma página completa. Assim sendo, tem-se que a linguagem é um desafio a ser enfrentado pela escola como um todo, buscando formar leitores que consigam produzir o seu conhecimento de maneira mais eficaz.

O levantamento do conhecimento prévio por meio de questionário aplicado antes da leitura configurou-se como uma estratégia importante que o educador pode utilizar no seu trabalho em sala de aula, porque, a partir dos resultados produzidos pelos alunos, ele pode traçar um diagnóstico do futuro nível de desempenho dos seus alunos e trabalhar as facilidades e dificuldades a serem enfrentadas no dia-a-dia, em sala de aula. Em relação às perguntas, teve-se que, ao se deparar com perguntas mais inferenciais, o leitor consegue produzir uma interação mais expressiva com o texto. Dessa forma, ao se adotar em sala de aula, para os textos informativos, perguntas mais inferenciais, menos dependentes da base textual, o educador estará colaborando para formar um leitor mais participativo.

Também foi detectado que o uso recorrente de artifícios lingüísticos em sala de aula, como a sinonimização e a parafraseação, não contribuem para o aumento do conhecimento integrado, caso o conhecimento prévio seja baixo. Mesmo que o trabalho com vocabulário seja uma etapa a que muitos professores se furtam, sabe-se que, em qualquer área do conhecimento, é um pré-requisito para a compreensão e acesso a um conjunto de informações.

Cabe ao professor criar outros subsídios para que o conhecimento prévio seja ampliado, de forma a contribuir para que a interação leitor-texto seja efetuada de maneira mais eficaz. A utilização do levantamento do conhecimento prévio pode ser outra contribuição prática deste trabalho, à medida que tal conhecimento se configure como um diagnóstico que serve como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, um conhecimento mais aprofundado sobre o conhecimento prévio, a integração de conhecimentos e as formas de reorganização utilizadas pelos leitores possibilitam reforçar a concepção de leitura como um processo individual, por isso, diferenciado. Uma outra implicação deste estudo, embora não seja este o seu foco central, seria um repensar sobre os textos da área de saúde, distribuídos indistintamente a todas as camadas da população, independentemente de seu nível cultural.

Como visto, apesar de contarmos com quase duas décadas de difusão de notícias sobre a AIDS no Brasil, os conhecimentos que se tem acerca desse mal ainda se situam num nível muito baixo. Tal fato causa uma grande apreensão, levando-se em consideração que os 68 sujeitos, com idades entre 16 e 55 anos, que tiveram o seu conhecimento prévio e o integrado, a respeito da AIDS, analisados, são sexualmente ativos, mas ainda não incorporaram ao seu esquema mental noções mínimas sobre a AIDS, entre elas, suas formas de prevenção e de contaminação, o que significa, hoje em dia, não possuírem, incorporado ao seu sistema de crenças, noções mínimas de sobrevivência. Se não há essa incorporação em nível de conhecimento, presume-se que os cuidados não têm sido tomados, o que faz com que os índices estatísticos sobre a AIDS tendam a aumentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Ministério da Saúde*. Como se evita a AIDS. 1990.

CLARK, H. H. E CLARK, E. V. *Psychology and Language*. New York: Hardcourt Brace Jovanovich, 1977.

Dell'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura, Inferências e Contexto Sócio-Cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG,1991.

ECO, Humberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FLORES d'ARCAIS, Giovanni B. Parsing Principles and Language Comprehension during Reading. In: BALOTA, David , FLORES d'ARCAIS e RAYNER (Eds.). *Comprehension Process in Reading.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GIASSON, Joceline. *A Compreensão na Leitura*. Porto: ASA, 1993.

GUALBERTO, Ilza Mª. Tavares. *A Construção do Tópico na Leitura: a Influência do Conhecimento Prévio na Aplicação de Macrorregras Semânticas*. Faculdade de Letras da UFMG, 1997. (Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos).

HALLIDAY, M. A K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Melbourne: Edward Arnold, 1994.

HERMAN, P., ANDERSON, R., PEARSON, P. e NAGY, W. *Incidental acquisition of Word Meaning from Expositions with Varied Text Features*. Reading Research Quaterly, v. XXII, nº 3.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: Ensino e Pesquisa*, Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

LIMA, A. L. M, KIFFER, C. R., UIP, DAVID, OLIVEIRA, M. S., LEITE, O. L. *Perguntas e respostas: HIV E AIDS*. São Paulo: Atheneu, 1996.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford: Heinemman, 1996.

MEYER, Bonnie J. F. Prose Analyses: Purposes, procedures and problems. In: BRITTON, B. K. e BLACK, J. B. (Eds.). *Understanding Expository Texts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

MUTH, D. Structure Strategies for Comprehending Expository Texts. *Reading Research and Instruction*, v. 27, nº 1.

PERINI, Mário A . A leitura Funcional e a Dupla Função do Texto Didático. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. Z. *Leitura, Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

LETRAMENTO VERSUS ENSINO DE LÍNGUA: UMA RUPTURA PERVERSA

Maria Aparecida Lopes Rossi
(Universidade Federal de Goiás-Campus de Catalão)

O domínio efetivo do uso da leitura e escrita numa sociedade tecnologizada como a nossa representa o acesso a inúmeros setores desta, como o da informação, da burocracia, tecnologia e da própria cultura letrada. Sem esse domínio o indivíduo fica colocado à margem da soceidade e com remotas possibilidades de chegar ao poder ou mesmo atuar no sentido de transformar a si e à própria estrutura social. Dessa forma o domínio da leitura e da escrita nas sociedades urbanas modernas, torna-se condição para se alcançar o sucesso social, uma vez que grande parte dos processos discursivos são determinados pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão.

Daí a importância dos estudos e pesquisas que vêm sendo feitos no Brasil sobre letramento seguindo a concepção de Freire(1980) que procurou levantar o efeito potencializador ou conferidos de poder, do letramento, considerado aqui,

> "enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade de poder".(Kleiman,1995)

O que estes estudos têm procurados avaliar, é a situação de marginalidade social dos grupos iletrados em sociedades que conferem alto grau de valor à escrita, considerando-a como forma legítima de transmissão de conhecimento, e que prestigiam a modalidade de língua calcada nesta mesma escrita, como sendo a padrão, modelar e que deve ser observada nas situações formais e de prestígio de uso da língua.

Terzi(1995) mostra que a preocupação em estabelecer relações entre o ambiente familiar de letramento e a habilidade de leitura da criança já tem longa tradição. Em 1986, Doake já concluia que o fator preponderante que tem contribuído para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças é o fato delas serem expostas à língua escrita, principalmente através da leitura de estórias, desde muito cedo. O que se conclui é que o convívio de crianças desde os primeiros anos de vida com a leitura de livros leva -as a desenvolverem-se como leitoras, mesmo antes de serem alfabetizadas, o que redundará num melhor desempenho na escola. Entretanto a autora ressalva que os eventos de letramento considerados neste caso, são aqueles que têm por

base os padrões escolares, e consequentemente, influenciam no sucesso escolar. Neste caso não se considera que os grupos sociais têm diferentes práticas culturais que originam habilidades específicas em suas crianças, vez que só algumas dessas habilidades, mormente as encontradas nas famílias de classe média, é que são valorizadas pela escola.

Street(1984,1983-In Kleiman) dintingue duas concepções que subjazem às pesquisas sobre letramento: O modelo autônomo, que vê a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado do contexto de sua produção para ser interpretado. Aqui o texto escrito é considerado independente das reformulações estratégicas que marcam a oralidade, e sua interpretação estaria condicionada principalmente por sua lógica interna.

Daí decorreriam as características do modelo como:

-correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;

-a dicotomização entre a oralidade e a escrita;

-a atribuição de "poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por consequência, aos povos ou grupos que a possuem.

Para Kleiman (1995) os principais problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são os fato de que a comparação de grupos não-letrados ou não-escolarizados com grupos letrados ou escolarizados, faz com que estes sejam tomados como a norma, o desejado, gerando concepções deficitárias de grupos minoritários que chegam a classificar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Além disso o modelo autônomo atribui ao próprio indivíduo oriundo das camadas mais pobres e marginalizadas da população, a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, reforçando assim o mito da ideologia do dom(Soares,1992) segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos, já que a escola oferece oportunidades iguais para todos.

Ao modelo autônomo se contrapõe o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramento são culturalmente determinadas e em conseqüência, os significados e a valorização da escrita, vão depender principalmente do contexto sócio-cultural em que estiver inserido o falante.Street vem dar a denominação de ideológico a esse modelo de letramento, para enfatizar que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estrutura de poder numa sociedade. Esse modelo não vem negar os resultados dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento, mas sim, questionar os efeitos universais atribuídos ao letramento, que passa a ser examinados não somente em relação à dicotomia, oralidade e escrita, mas em toda sua complexidade, que envolve aspectos sociais e culturais.

O pressuposto básico do modelo ideológico é que as práticas de letramento são determinadas pelo contexto, e que o modelo adotado pela escola é eficaz para as crianças oriundas de grupos de maior poder econômico, com alto grau de escolaridade, que desde muito cedo aprenderam a atribuir significado para a leitura e escrita. Entretanto, pas as crianças fora desses grupos, estas mesmas práticas levam a uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita.

Para este trabalho que busca entender o fracasso escolar da criança oriunda da escola pública que atende a grupos de baixa escolaridade, considerados em sua maioria "iletrados", estes estudos foram de grande importância, já que proporcionam um maior entendimento sobre os altos índices de repetência na rede pública de ensino e o porque que mesmo após a conclusão da primeiro fase do 1º grau um grande número de educandos não consegue se constituir como leitores ativos e tem dificuldades em atribuir funções para a escrita fora do ambiente escolar.

Numa investigação realizada junto a uma turma de 5ª série de uma escola da rede estadual de ensino localizada na periferia de Catalão (cidade situada na região sudeste de Goiás), que reunia grande número de alunos repetentes em uma mesma sala, o que pudemos verificar é que a escola, que teria a função principal de tornar letrados os membros da sociedade, oferecendo às crianças condições de letramento que não lhes foram propiciadas em seu contexto familiar, privilegia em sua prática o modelo autônomo de letramento, considerando o domínio da leitura e da escrita condição indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo. Como afirma Terzi(1995) *"... a escola, o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer, a contribuir no processo ensino-aprendizagem"*.Com isso anula as possibilidades de interação com a criança que se sente discriminada e silenciada pelo saber escolar e, a partir daí, não consegue construir um fator de valoração para a aprendizagem.

Paradoxalmente o que acontece é que a escola se constituirá então como um dos instrumentos que mais contribui para reproduzir e preservar as desigualdades sociais, com a visão de que precisa transformar a criança proveniente das classes de baixo poder econômico, ensinando-lhes hábitos e valores próprios da classe dominante. Assim como afirma Magda Soares(1992) a escola além de impotente torna-se *"...perversa porque colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, favorecendo a repetência e a evasão, que resultam no estigma de fracasso e incompetência"*.

O que pude perceber durante três meses de investigação sobre o ensino de língua materna para alunos de 5ª série é que o ensino acontece principalmente como reconhecimento e memorização de regras, e não como conhecimento e produção. Como diz Geraldi(1995) é a percepção ingênua de que a língua é um sistema estruturado, fechado, cuja aprendizagem se dá

por uma espécie de apropriação do sistema. É a linguagem entendida como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, sem lugar para a reflexão. Nas atividades de sala de aula a linguagem perde sua natureza principal de espaço que propicia a interação e os sujeitos se constituem como tais, para ser concebida apenas como expressão do pensamento. Nessa concepção o falante, para se expressar bem e organizar de maneira lógica seu pensamento, deve memorizar e seguir regras que o levarão a falar e escrever bem .(Geraldi,1985;Travaglia,1996).

Dentro dessa concepção a fala é individual e se constrói no interior da mente, não sofrendo interferências do contexto em que se realiza e nem do papel dos falantes na sociedade. O caráter social da língua e as ações que são praticadas através dos atos de fala, sempre com vistas à realização de determinados fins, são completamente esquecidos.

As atividades desenvolvidas nas aulas de ensino de língua materna com o objetivo de levar os alunos a produzir textos mostram que as atividades estão mais voltadas para a realização de redações, dentro da distinção apontada por Geraldi(1995) entre produzir texto e redação, e que neste último se produz textos para a escola com o único objetivo de atender às expectativas desta, já que em nenhum momento são dadas as condições para o aluno se constituir como um locutor que tem algo a dizer para um interlocutor que está realmente interessado na palavra do outro.

Um exemplo desta prática foi verificado quando foi pedido aos alunos que escrevessem um livro tomando como modelo O Menino Maluquinho de Ziraldo, que havia sido lido para os alunos. Durante as aulas em que o trabalho foi realizado, em nenhum momento foram discutidas ou levantadas as razões que os alunos teriam para escrever um livro, ou o que teriam a dizer na estória. A partir do momento em que a leitura do livro foi feita, o trabalho do escritor como alguém que tem algo a dizer a um póssível leitor, e que estabelece com este um diálogo, propiciando assim a interação entre duas realidade e dois indivíduos distintos, foi totalmente desconsiderado.

O texto foi usado apenas como um modelo que deve ser seguido, ou o pretexto para que o aluno faça um trabalho “diferente” do que está acostumado e que demonstrará a capacidade dele em “produzir e escrever corretamente”. A prática confirma o que Geraldi(1995) verfica com o trabalho com os textos no ambiente escolar, onde estes são oferecidos à leitura para funcionarem tanto como modelo implícitos de discurso a serem proferidos, como modelos a serem seguidos enquanto forma de configurar textos.

O livro enquanto resultado de uma prática discursiva de um autor que procura significar uma realidade através da ficção, foi totalmente ignorado no trabalho. A principal preocupação foi com o aspecto formal da obra, que deveria ser bem apresentada e escrita corretamente de acordo com as normas da língua padrão.O que se percebe neste exemplo e em todas as outras ações

realizadas na sala de aula com o objetivo de trabalhar a produção de textos com os alunos, é que as metas visadas são levar o aluno a dominar a norma culta da língua e ensinar a variedade escrita da língua. Nesse contexto vale ressaltar que a linguagem é encarada como um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si, onde o aspecto formal da língua tem precedência sobre os demais, principalmente sobre o significado, tomado sempre como unívoco, cristalizado e unilateral.(Braggio,1992).

As atividades de leitura realizadas em sala de aula durante o período de observação também reforçam essa concepção de linguagem, já que o aluno no processo, se comporta como um ser passivo que nada tem a contribuir na construção do significado do texto. O seu conhecimento de mundo ou o contexto de onde vem, são totalmente ignorados no processo. A leitura é considerada enquanto decodificação da palavra escrita, não havendo espaço para a interação entre interlocutores historicamente definidos, e nem para que o leitor se constitua como um sujeito que atua na construção do significado do texto. Também não se observam os objetivos das ações que são praticadas com a leitura na sala de aula. O aluno lê apenas porque o professor mandou e será cobrado posteriormente sobre o que leu, ficando assim desvirtuado o caráter efetivo da leitura.

Durante as chamadas aulas de gramática, a concepção de ensino como um processo que leva apenas ao reconhecimento e à repetição, fica efetivamente demonstrada. O objetivo das aulas é levar os alunos a memorizarem um conjunto de regras e nomenclatura , sem que eles saibam ao certo qual será a aplicação funcional desses conhecimentos, ou a validade de se saber classificar sintaticamente os termos de uma oração e/ou de reconhecer se um verbo está no presento ou no passado.

O que se pode concluir das práticas adotadas no ensino da língua é que estas se baseiam no modelo autônomo de letramento, que encara a escrita como um produto completo em si mesmo, que não sofre influências do contexto onde se produz, e a interpretação é determinada pelo funcionamento lógico, interno do texto escrito, independente das características do interlocutor.(Kleiman,1995).

A capacidade de ler e escrever “corretamente” é colocada para os alunos como condição para ascenção social. Essa concepção configura então outra característica do modelo, que atribui poderes e qualidades intrínsecas à escrita e aos grupos que a possuem. Perecebe-se ainda que os usos e funções da leitura e da escrita fora da escola não são considerados, nem as diferenças culturais entre os grupos letrados e não letrados, já que os primeiros são considerados a norma, o desejado dentro do ambiente escolar que concebe a sociedade de uma forma idealizada, estática e homogêna, vazia de valores antagônicos ou luta de classes.

O que se observa no trabalho realizado com o objetivo de ensinar a língua materna é que este não é o resultado de uma prática individual, mas que repete os condicionamentos de uma escolarização voltada para uma visão de língua como pronta e acabada onde os seus falantes devem se apropriar de um sistema pronto, e correções devem ser feitas nos desvios que ocorrerem da variedade de prestígio. Assim o ensino é voltado, não para a prática de linguagem de alunos e professores, mas sim para o aprendizado do emprego de formas lingüísticas tomadas como modelo.

Diante dessa prática de ensino a atitude dos educandos durante as aulas é de passividade e repetição, apenas procurando devolver a linguagem utilizada pela escola. O resultado disso é que eles não conseguem se constituir como leitores críticos e ativos, o que contribui para o fracasso escolar, principalmente daqueles oriundos dos grupos menos letrados. No ensino fundamental esse fracasso, traduzido em altos índices de repetência e evasão, é mais acentuado na 1ª série do primeiro grau e na 5ª série, os chamados gargalos do ensino. Na primeira série a repetência acontece pela dificuldade da escola em alfabetizar e levar o educando a não apenas a decodificar o texto, mas a ler de uma forma ativa. Na 5ª série o ensino não consegue garantir o grau de letramento necessário para que o aluno possa continuar a progredir até pelo menos o fim do primeiro grau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO,S.L.B. *L eitura e alfabetização:da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.* Porto Alegre: Artes Médicas,1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler e três artigos que se complementam.* São Paulo:Cortez,1982.

GERALDI,João Wanderley. *Portos de Passagem.* 2º edição. São Paulo:Martins Fontes,1993.

_____.*Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.* Campinas-SP:Mercado das Letras-ALB,1996.

KLEIMAN, Ângela.(org) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas-SP: Mercado das Letras,1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 9ª edição. São Paulo: Ática,1992.

_____.*"As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto."*In: ZILBERMANN, R. & SILVA, E.Leitura e Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo:Ática,1988.

TERZI, Silvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência em crianças de meios iletrados.*Campinas-SP:Unicamp: Pontes,1995.

LEITURAS NA ESCOLA: O FIM DO MISTÉRIO?

Gisele Silva da Costa Cardozo
(pedagoga graduada pela FE/Unicamp,
professora da Rede Municipal de Ensino de Paulínia-SP)

O texto que se segue não tem a pretensão de apresentar uma discussão teórica aprofundada sobre leitura. Pretende, ao relatar um trabalho realizado com uma terceira série do Ensino Fundamental da rede pública, mostrar algumas possibilidades de leitura dentro da sala de aula.

Todas as atividades, leituras, discussões realizadas em sala não foram previamente concebidas e aplicadas. Foram construídas juntamente com os alunos conforme seus interesses e necessidades.

O ponto de partida foi a leitura do livro "O fantástico mistério de Feiurinha" de Pedro Bandeira.[1] Este se refere à sete histórias (contos de fadas), muito apreciadas pelas crianças; foi o que despertou o interesse delas pela leitura desse texto e das histórias que o permeiam.

Uma das funções da escola é ensinar a ler, oferecer aos alunos oportunidades de leitura. Ler não é simplesmente decodificar. A leitura implica na articulação/interação de tudo o que se leu, se ouviu, se viveu até então.

"A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita."[2]

Formar um leitor competente é, dentre outras coisas, permitir que este estabeleça relações entre o que lê e textos já lidos.

A leitura na escola não pode se limitar a fragmentos de textos, como encontramos em livros didáticos, leituras em voz alta para a avaliação da pronúncia e fluência ou, então, na leitura apenas para responder questões. A escola precisa tornar o aluno um usuário da leitura e para isso necessita apresentar-lhe uma diversidade de textos e de situações em que leia; deve dar-lhe acesso, oportunidades de ler diversos materiais e tipos de texto. O ato de ler deve ser significativo para o aluno, aproximar a leitura realizada na escola com seus usos na sociedade.

A escolha de uma narrativa como ponto de partida baseou-se no fato dos alunos se mostrarem mais familiarizados com este tipo de texto, não somente na escrita mas na oralidade. No desenvolver das atividades, outros tipos de texto (o poético e o informativo) foram apresentados e lidos pelos alunos.

Alguns temas surgiram no decorrer da leitura da história da Feiurinha e mereceram uma maior atenção dos alunos para análise e discussão.

O primeiro deles foi a necessidade de conhecimento prévio das sete histórias para o entendimento do texto. Nesse momento, os alunos perceberam a necessidade de buscar, na biblioteca de classe, da escola ou em casa, essas histórias, relembrá-las para garantir a compreensão.

O segundo tema tratou das diferenças entre as histórias escritas e as histórias da tradição oral. Destacamos o valor que cada tipo de história possui, que são formas diferentes de se narrar e que não podem ser classificadas em melhores ou piores. O texto de Pedro Bandeira permite essa discussão quando atribui o motivo do desaparecimento da personagem Feiurinha ao fato de sua história não ter sido escrita e estar se perdendo na memória, sendo esquecida. Mas é justamente na oralidade que o "mistério" se resolve. A personagem Jerusa, a empregada, é quem sabe a história e a conta para ser escrita.

O terceiro tema nos fez refletir sobre quem é, hoje, o contador de histórias. Logo de início, para a maioria dos alunos, o contador de histórias era o escritor, o autor de livros publicados. A partir dos questionamentos sobre as histórias da tradição oral, da maneira como a maioria havia tido o primeiro contato com os contos de fadas, chegamos a conclusão que o contador de histórias é qualquer um que seja capaz de narrar um acontecimento, é toda pessoa que, ao contar uma história, não deixa que ela se perca no esquecimento.

Discutimos, também, o que é "bonito" e o "feio" em nossa sociedade. Os alunos chegaram à conclusão que ambos existem, mas é difícil defini-los pois depende do gosto de cada um, do país onde se mora, do que as pessoas realmente acham importante, valorizam, da influência da TV, revistas, etc. Essa discussão permitiu a busca de informações, de outros textos que nos possibilitassem chegar a uma conclusão. O exercício da escolha da leitura também forma o leitor. O leitor escolhe aquilo que desperta seu interesse ou atende sua necessidade no momento.

Como último tema, pensamos sobre o que vem após ao "E viveram felizes para sempre". A discussão sobre o que é viver feliz para sempre, as idéias apresentadas por Pedro Bandeira e Jon Scieszka[3] sobre o que acontece após esse final, resultou na produção de textos em que os alunos deram a sua opinião sobre o que vem depois do "E viveram felizes para sempre".

O desenvolvimento dessas atividades e discussões permitiu aos alunos a busca de vários textos que atendessem suas necessidades, fornecessem conhecimentos, fazendo-os pensar sobre a língua.

Segundo Cagliari, "a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. (...) Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa."[4]

Fica claro, portanto, que o professor, no dia-a-dia em sala de aula, dispõe de inúmeros caminhos no que se refere à leitura. Precisa apenas escolher alguns deles e trilhá-los com seus alunos.

Notas

[1] BANDEIRA, Pedro. "O fantástico mistério de Feiurinha", 17ª ed., São Paulo: FTD, 1995.
[2] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. "Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa", Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 53.
[3] SCIESZKA, Jon. "O sapo que virou príncipe. Continuação", São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
[4] CAGLIARI, Luiz Carlos. "Alfabetização e lingüística", 6ª ed., São Paulo: Scipione, 1993, p.148.

Bibliografia

BANDEIRA, Pedro. O fantástico mistério de Feiurinha. 17ª ed. São Paulo: FTD, 1995.
BANDEIRA, Pedro. Por enquanto eu sou pequeno. São Paulo: Moderna, 1994.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental. Classes de Aceleração. Proposta Pedagógica Curricular. São Paulo: SEE/FDE, 1998.
SCIESZKA, Jon. O sapo que virou príncipe. Continuação. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
SILVA, Lilian L. M. (et al.) O Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau. São Paulo: Atual, 1986.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: APRENDENDO A ENSINAR

Carla Andréa Brande
(Unesp - Rio Claro)

Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sempre se deparam com várias dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico com produção de textos. Estes têm dúvidas quanto à correção dos textos; como ensinar a escrevê-los, além de se deparar com as dificuldades dos alunos que, comumente, apresentam problemas de paragrafação e pontuação de textos.

Este estudo pretendeu analisar a evolução da escrita dos textos infantis, mediante análise comparativa das características dos textos escritos pelas crianças, em períodos diferentes do ano letivo, antes e após intervenção pedagógica voltada para a produção de textos.

A pesquisa se desenvolveu durante o ano escolar de 1998 e dela participaram trinta e três crianças de segunda série do Ensino Fundamental.

Os textos produzidos pelos alunos no início do ano foram analisados a fim de diagnosticar as dificuldades apresentadas pelas crianças. Esse diagnóstico foi feito com base nas características dos textos, considerando-se as seguintes categorias: superestrutura do texto (uso de parágrafos, sinais de pontuação, coerência de pensamento); lingüística do texto (caracterização da pessoa, do tempo e do espaço, uso de substitutivos e conectivos); lingüística da frase (ordem das palavras, estruturas ortográficas).

O diagnóstico revelou que a maioria dos alunos (vinte e uma crianças) da segunda série estudada apresentava dificuldades em escrever seus textos com parágrafos e pontuação adequada. Onze alunos escreveram textos confusos ou com ausência de lógica na organização do pensamento. A análise da categoria substitutivos mostrou que todos os textos utilizavam os pronomes ele/ela para designar os personagens do texto. A repetição dos conectivos “e, daí” foi verificada em vinte e um textos escritos pelos alunos. A análise da lingüística da frase foi realizada através da classificação dos erros ortográficos em diferentes categorias: substituição de letras, omissão de letras, adição de letras, inversão da

ordem das letras, acentuação e segmentação das palavras. Verificou-se que os alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à ortografia das palavras, pois escreviam com base em sua própria fala.

Após a caracterização das dificuldades apresentadas na escrita de textos, partiu-se para a realização de algumas atividades que pudessem propiciar a superação destas. O exame da bibliografia referente ao assunto tratado neste estudo propiciou o levantamento de várias atividades que puderam ser aplicadas no trabalho didático com a produção escrita infantil.

As situações que favorecem a produção de textos são as constantes consultas e leituras de objetos escritos, permitindo o conhecimento dos modelos convencionais de textos.

Uma estratégia que pode contribuir para o desenvolvimento da paragrafação e pontuação dos textos é a imitação de textos-modelos: leitura e análise dos textos-modelos, produção de textos individualmente ou em duplas. Propõe-se, também, situações coletivas de revisão do texto escrito, onde sob a orientação do (a) professor (a) o aluno reescreve seu texto, refletindo sobre a organização das idéias, a paragrafação, a pontuação, a ortografia, etc.

Ao final do ano escolar novos textos foram produzidos pelos alunos, sendo que estes também foram analisados de forma a realizar uma comparação com os textos do início do ano letivo, apontando possíveis diferenças evolutivas.

Detectou-se que, ao final do ano, a maioria dos alunos (vinte e sete crianças) escreviam seus textos com paragrafação e pontuação adequadas. Vinte e oito textos apresentaram coerência e lógica de organização. Com relação à categoria substitutivos verificou-se que vinte textos utilizaram substitutivos variados para referirem-se ao personagem principal do texto, não recorrendo mais à repetição dos pronomes ele/ela. A análise da categoria conectivos mostrou que vinte e dois textos utilizaram conectivos variados ao longo do texto. Com relação à lingüística da frase, os alunos obtiveram significativa evolução relacionada à ortografia das palavras, adquirindo progressivamente maior competência na escrita ortográfica.

Como foi verificado por este estudo, as crianças apresentaram um considerável progresso em todos os aspectos textuais analisados. Esse progresso pode ser atribuído às intervenções pedagógicas realizadas durante o ano letivo, às quais privilegiavam momentos de reflexão sobre os elementos textuais, levando à reelaboração dos textos a partir das questões refletidas e analisadas.

Enfim, pode-se concluir que o essencial é que se realizem interferências pedagógicas sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças na produção escrita, trabalhando com a manipulação dos textos em todos os elementos que os constituem, pois a criança precisa saber escrever de modo que os outros entendam, e entender o que os outros escrevem.

Bibliografia:

AVELLAR, R. M. G. de. **O desafio de continuar a alfabetização**. Araraquara: JM Editora, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MORAIS, A. G. Escrever como se deve. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CENP. **Ciclo básico em jornada única, uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: SE/CENP, 1990. v. 1.

_____. **Ciclo básico em jornada única, uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: SE/CENP, 1990. v. 2.

_____. **A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SIMÓ, R.; ROCA, N. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

Seminário sobre Ensino de Língua e Literatura

Marli Quadros
Associação dos Professores de Língua e Literatura – APL

Ainda que a decisão sobre conteúdos escolares tenha representado sempre um papel decisivo nas programações dos professores e na organização das atividades em sala de aula, houve nas últimas décadas a tendência de reduzir sua importância ou de considerá-los como um mal necessário.

As reflexões atuais supõem a reformulação profunda do próprio conceito de conteúdo e a respeito do papel que têm no processo de socialização dos seres humanos. Que argumentos encaminham a favor da universalização dos conteúdos? Como a escola se apropria das diversas ciências, transformando-as em conteúdos escolares? Como se defende o compromisso local da produção do conhecimento? Em que medida currículos nacionais, buscando estabelecer uma cultura comum, não acabam privilegiando a cultura dos que têm poder, tirando ainda mais a voz das culturas silenciadas?

Neste seminário, pretende-se fazer o contraponto entre as práticas escolares efetivamente desenvolvidas ensino de língua e de literatura em 1º e 2º graus e as propostas que vêm se fazendo tanto em nível acadêmico como em instâncias oficiais.

Comunicações:

(Re)Tratos do Ensino de Língua e Literatura
numa Escola de Formação de Professores
Rita De Cássia Prazeres Frangella

A constituição da subjetividade na relação professor-aluno
Rosana Becker Quirino

A criança leitora e a escola: uma questão de cidadania
Dília Maria Andrade Glória Bueno

O arco do escorpião: A metalinguagem em Murilo Rubião
Silvana Oliveira

A personagem de cor na Literatura Maranhense
Profª. Drª. Maria Rita Santos, Nadja de Fátima Mota Ayres,
Raylton Costa dos Santos e Edimilson Moreira Rodrigues

A produção de texto e o descobrimento do prazer
Taciana Alves de Faria

A construção de instâncias enunciativas
em textos escritos do português culto do Brasil
Edna Maria Santana Magalhães

Leitura crítica no ensino médio
Luciana Pereira da Silva

Aspecto da Literatura Brasileira - idéia de região
Lourdes Kaminski Alves

Da sala de aula para o palco: múltiplas leituras
Carmen Celsa Alvitos Pereira

Ambigüidades e indeterminações
geradas por discurso reportado e formas dêiticas
Maria das Graças Soares Rodrigues

Questões de gênero, temas transversais e a leitura de textos literários
Ana Helena Cizotto Belline

Uma reflexão gramatical nas práticas pedagógicas
de língua portuguesa: a educação continuada do professor
Nilza de Souza Ervas

Da trajetória como leitora ao trabalho da
produção escrita e oral na docência: relato de práticas pedagógicas
Aurora Joly Penna Neta

Avaliação de rede e prática de ensino de português:
a representação do vocabulário em propostas curriculares
Geórgia Bezerra Romero e Lívia Suassuna

Ensino de língua materna nas séries iniciais:
algumas reflexões sobre formação docente,
dimensão epistemológica e teoria crítica
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Eu, um fazedor da história
Daniela Elisa de Andrade Mioto

O papel do lúdico na formação do leitor
Fabiana Meurer Silvino e Patrícia Vieira

Imagens metodológicas para o ensino da
Literatura em "A Festa de Babette", de Isak Dinesen
Roselene Aparecida de Macedo Figueiredo

A Prática Pedagógica na Formação
de Professores de Língua Portuguesa
Janny Andréa de Almeida da Silva

Leitor, o ofício em questão: leitura e texto
Maria Angélica Freire De Carvalho

Lendo e aprendendo
Guadalupe Estrelita dos Santos Menta Salves

Literatura: uma prática em sala de aula
Marly Albiazzetti Figueiredo

Machado de Assis e a Língua Falada
Cheila Fernanda Rodrigues

O valor pedagógico da Literatura para a formação
Roselene Aparecida de Macedo Figueiredo

Uma Metaleitura das Fábulas
Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro
e Eliete Marly D'Onofrio

Incentivo à leitura na escola pública:
desafio a parcerias e à integração com a universidade
Maria Célia Cortêz Passetti e May Holmes Zanardi

Proposta de uma atividade em língua portuguesa
Marcello Ribeiro

Sensibilidade e bom senso em
***Ouro sobre Azul*, do Visconde de Taunay**
Micaela Deyust dos Santos

Teatro : leitura em cena
Marise Rodrigues

Uma leitura da adição em Mário de Andrade
Rosemary Affi Santos Costa

"Disk Tá Errado"
Gláuci Helena Mora Dias

Vadiagem com as letras
Nismária Alves David

Leitura e antropologia do imaginário: uma primeira aproximação
Angelina Batista

Foto de **Ângelo José da Silva**

(RE)TRATOS DO ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA NUMA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rita de Cássia Prazeres Frangella[i]

Este trabalho é fruto de uma pesquisa[ii] que tem como objetivo central investigar as experiências de leitura e escrita de futuros professores e seus mestres, desenvolvida em três escolas de formação de professores, tendo como referencial teórico a obra de Walter Benjamin que tem como eixo central de análise a linguagem, o fazer-se humano na história.

O presente texto origina-se das observações e entrevistas realizadas num escola pública de formação de professores que se insere no quadro da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. As observações se deram em turmas de 2ª. e 3ª. séries durante as aulas de diferentes professores privilegiando aquelas disciplinas que trabalhassem com conteúdos que envolvem especificamente as práticas de leitura e escrita, entre elas a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. As entrevistas foram realizadas com alunos envolvidos nestas observações.[iii]

Leitura e escrita nas salas de aula: as observações do campo[iv]

Que espaços de trato da língua essas aulas têm se constituído? O que é lido e escrito nesta escola? Idas e vindas, sai de uma sala para outra e observa-se alunos lendo-escrevendo: cadernos, textos, apostilas, trabalhos, leituras/escrita da escola, espontâneas, recomendadas, cobradas... Cotidiano escolar que se revela a partir de corpos debruçadsos sobre fichários e cadernos, olhares quase sempre concentrados, mãos caprichosas...

O professor Fernando[v] (Língua Portuguesa - 2ª série - T.2 - 18/9/98) , dá a matéria de Língua Portuguesa em dois tempos de aula: o primeiro dedicado ao ensino da Literatura e o segundo de gramática. A situação observada refere-se à aula de gramática: análise sintática.

"O professor escreve uma frase no quadro: O cão foi desprezado pelos transeuntes. Em seguida, envolve o sujeito e o agente da passiva. Ele comenta: Todo sujeito tem que ter alguém para praticar a ação. Sujeito paciente é quem não pratica a ação, alguém faz a ação por ele. Os alunos acompanham sua

explicação com interesse. O professor vai construindo o conhecimento juntamente com os alunos incentivando-os a participarem. Assim, o quadro vai sendo todo rabiscado com sublinhados e setinhas conforme a contribuição dos alunos."

As frases são retiradas do livro didático e causam, tanto nos alunos quanto no professor, invariavelmente , algum estranhamento que é trabalhado em sala pelo professor, comentando o conteúdo semântico das frases e procurando construir um sentido com seus alunos. O conteúdo de gramática neste caso, estende-se além de suas fronteiras.

O livro didático é instrumento recorrente nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Outra situação de campo traz esta questão. A professora Solange (3ª série - Língua Portuguesa - T.5 - 11 de maio de 1998)

"A professora inicia a aula com a correção dos exercícios passados na aula anterior. São exercícios contidos no livro adotado: "Novas Palavras..." . As alunas dirigem-se ao quadro para fazerem a correção escrevendo nele as respostas das questões feitas. Muitas corrigem com atenção outras apenas se ocupam. A correção termina e a aula continua com ditado de exercícios no caderno. O segundo tempo é dedicado à aula de Literatura. O livro didático volta a cena, pois trata-se de um livro integrado com os conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Novamente a atividade é a correção de exercícios. Agora é um questionário sobre uma poesia de Augusto dos Anjos. Nem todas se dedicam a atividade proposta, percebe-se que nem todas as alunas têm o livro, o que não impede a aula de seguir seu caminho já determinado. Enquanto o exercício é corrigido folhas circulam pela sala: são anotações de outras matérias sendo passadas a limpo."

O livro didático se revela material privilegiado na elaboração das aulas, muitas vezes assumindo papel central no desenrolar dessas práticas. No entanto, foram observados vários usos do livro: pode-se fazer dele um instrumento de cópia como suporte de forma crítica e criativa. A prof. Solange (Língua Portuguesa - 3ª série - T.4 - 14 de setembro de 1998) copia uma frase do livro no quadro para explicar a análise das orações:

" A neve, que é fria, provocou a morte da vegetação." Escreve no quadro. Assim que escreve, comenta : "Eu achei esse exemplo engraçado, né? Porque a neve é sempre fria. Vocês já viram neve quente? Vocês já viram neve?"

Nesta situação, a professora comenta o exemplo, e aproveita para provocar uma discussão, um distanciamento crítico. O livro é referência sobre ele desenvolve-se vários

conteúdos, tomando o livro como suporte para aula que vai se construindo abrindo espaço para troca, para o diálogo.

A prof. Marta (Língua Portuguesa - 2ª série - T.6 - 22 de junho de 1998) inicia a aula com a chamada (“32?”, “presente!”...) . Em seguida, avisa que vai deixar uma folha de xerox com os adjetivos pátrios. No fundo da sala, duas alunas fazem as suas sobrancelhas, outros ainda acabam seu lanche. Outros se interessam em saber qual a matéria da prova. A professora responde que é adjetivo e substantivo e inicia o ditado do exercício:

“ Segundo exercício: Substitua...,” “São quantos exercícios, professora?” Ela continua: “... o adjetivo su-per-la-ti-vo...”, “repete aí, professora!”... “...pelo a-na-lí-ti-co!” Enquanto ela vai ditando a turma vai falando e perguntando sem parar. “Bisbilhoteira ma-li-cen-tís-si-ma!”. “O que?” “Escreve no quadro...”, ela escreve. “ Professora muito maléfica?”, “Nada a ver!” “O mar, vírgula, a ninguém pou-pa-va.” “Calma aí, professora.” “O que é isso?” “Esse garoto possui um organismo fra-gi-lís-si-mo. O aspecto da gruta era macabro, vírgula, te-tér-ri-mo.” “Tetérrimo?!” Na mesma frase?!” “... de terror?” “... de terreno!” “... de terra” A professora continua: “Ouvimos um apito a-cu-tís-si-mo”. “...com c?” “...com c.” “Eu botei com dois s...” “ Cara, ela é muito burra!” “Efigênia era pudissíssima.” “Ai, coitada!” A professora continua: “ Zuza era um jogador...” , “ Zuza?!” “... a-gi-lííís-si-mo.” “Zuza?!” “Bota qualquer um Romário, Edmundo, tanto faz... mas pi-gér-ri-mo”. “ Alguém me empresta o liquid paper? ...” “Podem fazer.” Inicia-se o trabalho, alguns alunos conversam. A professora, concentrada nas sua tarefas, levanta-se, vai ao quadro, apaga-o e preenche-o com mais exercícios.”

Conteúdo de gramática, superlativos. E assim segue a Língua Portuguesa, teneríssima, mansuetíssima, superlíssima, pudissíssima... “Ai, coitada!” - diz alguém para Efigênia que era pudissíssima... Por que Efigênia, porque pudissíssima? E assim segue a língua portuguesa, estranha e descolada da realidade dos alunos. Estávamos em plena copa do mundo e o pigérrimo Zuza surge como jogador agilíssimo. A escrita reclama seu sentido: Romário sim, Zuza não. Pode-se perceber neste exemplo, entretanto, a sensibilidade da professora ao concordar com o estranhamento dos alunos em relação ao jogador Zuza e permitir que substituíssem pelo seu jogador preferido, em uma tentativa de dar significado às orações do livro didático e de cultivar um espaço de diálogo com seus alunos.

A mesma professora (Marta), anteriormente citada, na turma 3 de 2 ª série, no dia 1º de junho de 1998, iniciou a aula discutindo o trabalho do livro "Língua, Literatura e Redação" de José de Nicola. Uma aluna lia o jornal quando a professora entrou na sala e foi recriminada por isso, enquanto outros trocavam xerox para fazer a prova sobre o Guarani, pois nem todos tinham o livro.

"Inicia-se a correção de exercícios, que é interrompida para continuar o estudo dos usos da crase, continuação da matéria da aula de reposição dada no sábado. Os alunos protestaram, queriam continuar a correção. A professora titubeou, mas decidiu continuar. Uma aluna comentou: "Ah, professora, você vai passar coisas demais!", referindo-se à cópia da matéria. Marta escrevia no quadro a matéria copiada de seu próprio caderno e os alunos copiavam a matéria do quadro em seu cadernos."

A cópia em sala de aula foi uma prática bastante observada. A cópia é uma escrita? Escrever é produzir? Copiar é reproduzir? Há espaço para subjetividade na cópia? O conteúdo estava fixado no quadro. Os alunos copiaram, sem posicionar-se enquanto sujeitos daquela escrita. A cópia que revela uma escrita sem mediação, "coisas" a serem apropriadas, retidas somente. A cópia pode ser uma via de apropriação dos conteúdos? Contudo, em outras situações percebe-se que a cópia assume outro caráter. A professora Solange (Língua Portuguesa - 3ª série - T.4 - 14 de setembro de 1998), em sua aula de análise das orações subordinadas, usa o quadro de giz para desenvolver o raciocínio:

"Depois de ter explorado bastante as frases e os conceitos que queria passar, o quadro está todo rabiscado, as setas se confundem, as observações vão se espremendo e fazendo curva pelo espaço do quadro. Ela pára um pouco e diz: "Agora sim, quem quiser pode copiar. Alguém quer perguntar alguma coisa? Alguém ficou com alguma dúvida?" Ninguém mais tinha dúvida. A maioria copia, apenas duas meninas que não se mantiveram muito atentas não copiam."

Neste exemplo, observa-se um rabiscado bonito de se ver, quadro que foi vivido, experimentado. As frases estão no livro, o que elas copiam é o raciocínio expresso pelo emaranhado de setas e comentários sobre as orações, construído no diálogo que se estabeleceu durante a aula. Uma escrita para aprender, para pensar, para estudar, escrita que resignifica as orações trabalhadas.

Quanto ao ensino de literatura, a utilização do livro didático tende a direcionar o interesse pedagógico na identificação das escolas literárias, assim como tomar trechos de obras literárias como suporte para o ensino de conteúdos de gramática como podemos observa-se na situação de campo que se segue:

Com a prof. Márcia (Língua Portuguesa - 12 de outubro - T.4 - 2ª série), os alunos fazem os exercícios do livro didático " Novas palavras - literatura, gramática, redação e leitura - 2º grau. Emília Amaral, Mauro Freitas, Ricardo Leite, Antônio Severino." O livro traz em seu conteúdo diversos resumos de obras literárias como, por exemplo, Memórias de um Sargento de Milícias, O Primo Basílio... No momento, a professora está trabalhando Romantismo.

" Os alunos se debruçam sobre o livro. Copiam trechos de textos resumidos de obras clássicas e de seus comentários a respeito. Alguns copiam o trabalho do colega. Enquanto copiam, conversam. De tempos em tempos, a professora pergunta se já pode corrigir e os alunos pedem que dê mais tempo para finalizarem o trabalho. Finalmente, a correção: primeiro dos exercícios de gramática do mesmo livro: "Faça uma frase com a palavra viking." Uma aluna lê a sua frase: " Eu sou um viking muito forte." A professora expressa algum desagrado e comenta: " Era para viking ser um adjetivo! Não entendeu nada!" Outra tentativa de uma outra aluna: "Os meninos de minha rua se acham uns vikings." A professora faz que sim apenas com um murmúrio. Depois, uma frase onde a palavra trabalhador fosse um adjetivo e não um substantivo. Uma aluna lê a sua frase: "Ele é um bom trabalhador" A professora diz que está certo e não faz mais nenhum comentário."

Do texto do livro era para extrair-se os substantivos, adjetivos e locuções adjetivas. O tempo de aula acaba sem que seja possível finalizar a correção, que fica para a próxima aula. Nesta situação de campo, o uso do livro didático, assim como seu próprio conteúdo estão presentes: a literatura serve como pré-texto para exploração de conteúdos gramaticais. Não pareceu, ao menos nesta situação específica, que houvesse preocupação do professor em relação ao estilo elaborado das frases, mas apenas à aplicação correta dos conhecimentos de gramática, o que poderia justificar-se pelo fato dos exercícios serem efetivamente, exercícios de gramática.

Observa-se porém, uma situação pedagógica que revela outras concepções sobre o ensino de literatura: Solange (Língua Portuguesa -3ª série - T.4 - 14 de setembro de 1998) entra na sala cumprimentando seus alunos com alegria, coloca seu material sobre a

mesa. Depois da aula de gramática sobre a análise das orações subordinadas, os alunos pedem à professora que faça o sorteio dos livros que deverão ler para uma atividade posterior:

" Enquanto os alunos copiam o quadro que ajudaram a construir participando da aula, Solange discorre para a observadora sobre a sua prática em Literatura: "Para ensinar literatura, ao invés dos alunos ficarem decorando os estilos literários através de trechos dos exemplos do livro, eu faço este trabalho para eles lerem algumas obras. Tem uma lista de livros a serem trabalhados, então eles se dividem em grupos e cada grupo é sorteado para ler um livro. Depois de um mês mais ou menos, apresentam os livros lidos. Eles adoram este trabalho e eu também! Uma vez , não posso me esquecer, numa apresentação do livro Vidas Secas, uma aluna preparou uma sala toda escura com folhas secas espalhadas pelo chão. Ela ia andando sobre as folhas recitando um poema que tinha tudo a ver com o livro... Esse trabalho é muito bom, eu sempre recomendo para as minhas colegas. Este ano, esta turma, por exemplo, já leu Macunaíma..." Uma aluna vai lá na frente e escreve no quadro a lista dos livros selecionados para o semestre. Depois, arranjam os papéis para o sorteio e pedem para a professora tira. "Por que eu?!" "... porque a senhora dá sorte!"

Aqui, a professora procura despertar o interesse pela leitura antes de capacitar seus alunos ao reconhecimento das escolas literárias, através de uma dinâmica que envolve a leitura integral das obras literárias além de uma apresentação destas mesmas obras organizadas pelos alunos deixando espaço para a apropriação subjetiva das mesmas e construção de sentido elaborada pelos alunos a partir de suas experiências pessoais. A lista de livros, em sua íntegra, contém os seguintes títulos: Vidas Secas, São Bernardo, Capitães de Areia, Um Certo Capitão Rodrigo, O Quinze, mar Morto, A bagaceira, As Três Marias, Menino do Engenho. Olhai os Lírios do Campo. O sorteio acontece com tranqüilidade. Os alunos vão perguntando à Solange se os livros são legais e de cada um ela vai dizendo alguma coisa que interessa. Solange junta seu material e diz: "Cada um já pegou o nome do seu livro? Já pode sair a cata dele! Tchau turma!"

O envolvimento das alunas na atividade permitem-nas estabelecerem outra relação com esses livros como na situação observada (T. 6 - 3ª série 3/11/98):

" As alunas estão apresentando o livro São Bernardo. Uma maquete bem feita está em cima da mesa representando o lugar onde se desenrola a trama. As alunas contam a história. Todas prestavam atenção, pareciam Narizinho e Pedrinho ouvindo Dona Benta. [...] As alunas interrompiam, faziam perguntas sobre a história na mesma hora em que o grupo apresentava o livro. Contavam: " Madalena era muito culta e ele era ..." ; a aluna procura pela palavra e a turma fica ansiosa intervindo : "rude". Ela continua então: "...

grosseiro". Faziam referências a outras leituras e a professora ia tecendo o diálogo: "Paulo Osório era rude. Por isso que vocês associaram a João Romana do Cortiço." Ao terminar a apresentação do grupo, Solange levanta-se do seu posto de observação e propõe que discutam a partir do que o grupo apresentou. Vai tecendo paralelos com assuntos do momento (TV, sem-terras,...) , o contexto histórico de produção dessa obra numa conversa que envolve toda a turma. Falam de livro s lidos não apenas nomeando-os mas contando um pouco da história. O sinal toca. Mas a aula continua, ninguém manifesta vontade de encerrar aquele momento, até alguém bater a porta interrompendo-os."

Cria-se um espaço de diálogo de construção de sentidos. Mediada pela professora, a leitura destes textos permite fluir possibilidades de compreensão, de envolvimento. Múltiplos sentidos compartilhados, confrontados, construídos num novo caminho para o trabalho com a linguagem.

As práticas de leitura e escrita: o que falam os alunos

Ao falarem de suas leitura e escritas, os alunos, recuperam, em suas falas, as práticas vividas em sala de aula. Como Shirley (T.3) *"eu leio assim: se as professoras de literatura passam um livro para ler. Ela dá o autor, a gente vai lá compra e lê pra fazer o trabalho. Passou disso..."* Estarão estas práticas formando, de fato, leitores? Quais são os objetivos desse trabalho? Rejane (T.6) continua: *"aqui no colégio a gente lê muito sobre os períodos. O Romantismo, essas coisas... sei lá E nos livros vem o suplemento Quase ninguém consegue fazer aquilo[...]."* O ensino da literatura pauta-se, em muitos situações, na identificação dos períodos literários e das obras correspondentes ao mesmo. A leitura configura-se enquanto busca de elementos que possam ou não caracterizar o texto, "encaixando-o" numa determinada corrente literária. A partir de tais leitura as alunas contam: *" Ë o Guarani é muito chato"* , diz Rosane (T.3) seguida por Maria (T.3) *"a pior escola literária é o Romantismo, é horrível, ridícula.... e* Shirley que diz "*Aquele livro O Cortiço é muito ..."*

No entanto, apesar do desprazer que tais leitura suscitam, perguntadas sobre o que lêem, as alunas falam suas preferências: revistas, jornais, gibis, livros como conta Leonardo (T.3) " *eu leio aquele Maktub do Paulo Coelho. Eu tiro a revista só para ler aquele trechinho. [...] Eu queria muito ler um livro dele mas infelizmente não pude..."* Perguntado se na biblioteca não teria o livro do seu interesse, ele continua: "*Não, aqui*,

não. Aqui é mais livro didático." O interesse revelado por Leonardo leva Silvia a dizer: "*Eu tenho. É só você me pedir que eu te arranjo, tá?"* O diálogo iniciado os permite intercambiar suas práticas de leitura. Há na escola espaço para o diálogo, a troca, para partilharem seus gostos e interesses? A escola conhece os interesses dos seus alunos, suas práticas de leitura e escrita? Estará a escola permitindo que os alunos ampliem suas possibilidades de escolha ? Interessa também a forma como esta leitura é apresentada, pois a partir das impressões que ficam guardadas na memória, forma-se o gosto ou o desgosto, como relata Carina (T.6) " *... eu começo a ler e quando me interesso... ë que quando começo a ler, eu vejo que tá me interessando eu vou até o final."*

E suas escritas? Questionadas se escreviam, gostavam de escrever logo respondem: "*todo mundo"* , o que Miriam (T.6) continua: "*Todo mundo. Gosto de escrever, copiar... depende.* Denise (T.6) emenda: *"Eu gosto de copiar, adoro copiar matéria do quadro..."* Novamente a cópia se faz presente arremessando para fora das práticas de escrita as marcas de subjetividade, a autoria, seguindo o ritmo da repetição monológica que se estabelece. No entanto, aos poucos vão contando que *"eu faço poesia, dou..."* como Júlia (T.6), Antônia diz "*eu gosto de escrever carta para o meu namorado" ou "eu escrevo quando estou pra baixo... eu desabafo na escrita.*" Como Alessandra (T.3) o que Silvia (T.3) continua "*eu desabafo. Eu tenho meu diário que é desse tamanho...",* refere-se aos colegas como Lucas (T.3): "*ele escreve música (apontando Leonardo) ,é compositor, pagodeiro.* Escrita presente, própria mas descolada do universo da escola. Estará a escola trabalhando com as diversas possibilidades de escrita desses alunos onde eles se constróem como sujeitos da escrita?

Falam também de suas dificuldades, como no diálogo abaixo:

Trícia "*Odeio fazer redação. (...) Sei lá, que assim para inventar coisas eu não tenho imaginação. Agora se for para falar de mim eu consigo escrever coisas minhas, mas não consigo ter imaginação pra fazer redação. (...) Porque para o professor nunca tá bom.*

Leonardo*: O ruim de fazer redação é que você não... pra você escolher o tema, por exemplo, você desenvolve, você acha que é aquilo, dentro de você. Você passou pro papel e achou que era aquilo. Mas o engraçado que voc6e passa pra professora. A professora não tem idéia do que voc6e quis passar pro papel...*

Silvia: *A professora chega na sala e fala "a redação hoje o tema é sobre a Ilha de Páscoa" aí você vai lá e pega, , tem que fazer a Ilha de Páscoa em um tempo de aula. Se você vai fazer rascunho, passar pro papel, o professor já tá indo embora: "tchau, hem. Quem entregou, que não entregou..."*
Shirley*: Se ela disser duas linhas, eu escrevo duas linhas.*
Silvia: *Eu escrevo bem mais. Aí eu escrevo muito mais e quando o professor entrega tá assim na redação: regular. Aí eu pergunto porque que é regular se eu escrevi muito mais e fulana só escreveu uma coisinha que ela botou aqui: "Ela colocou o que eu queria saber..." (t.3)*

Que concepção de escrita estão permeando estas atividades. As propostas de trabalho estão permitindo o estabelecimento de uma relação viva com a escrita? Como estes textos se constituem? As falas apontam para uma escrita considerada como um trabalho onde verifica-se o domínio e a manipulação correta das estruturas da língua. Como o professor interage com este texto produzido pelo aluno? Estaria sendo levado em conta as múltiplas leituras, a polissemia da palavra?

Leitura e escrita que se fazem presente e atravessam as salas de aula, perpassando as atividades de estágio. Durante toda a entrevista as alunas reportam-se aos estágios que fazem , tema que as mobilizam. Maria conta um fato acontecido durante sua aula no estágio: *"Eu tava botando um trabalho no quadro que era para completar com ca, co, cu. Aí você vai botar no quadro ca, vírgula, co e cu. Você não vai botar tudo vírgula, né? Aí o garotinho chegou para mim: "Tia, é pra completar com ca, co e cu? (risos da turma) Não, é só para completar com ca, co, cu. "E o "e", não é para completar também não?* Essas situações são discutidas em sala? Em que medida os futuros professores estariam reproduzindo em suas aulas o que é vivido por eles nas aulas do curso? Que estarão construindo estas futuras professoras nos seus tratos com a língua ?

Ainda algumas considerações...

As práticas observadas e relatadas em sua maioria, concentram-se no desenvolvimento de conteúdos de gramática com pouco ou nenhuma atenção para seu conteúdo semântico. Em grande parte das aulas, as orações eram retiradas dos livros

didáticos. O livro didático é um recurso bastante usado e algumas vezes percebemos a utilização do texto literário como suporte para o estudo da gramática. A dinâmica de aula, que parece bastante usual, é fundada na elaboração de respostas de um questionário, seja ele ditado, copiado do quadro de giz ou impresso num livro didático e sua posterior correção, numa preocupação que indica uma ênfase à aplicação correta dos conhecimentos de gramática.

Nas aulas destinadas ao ensino da literatura, o interesse concentra-se mais freqüentemente na identificação das escolas literárias, numa prática de educar pela literatura, dentro de um contexto didatizante da literatura. Contudo, observamos situações pedagógicas que desvelam outras concepções de ensino de literatura, onde a professora procura despertar o interesse pela leitura antes de capacitar seus alunos ao reconhecimento das escolas literárias, através de uma dinâmica que envolve a leitura de obras literárias organizadas de modo a criar espaço para a apropriação subjetiva das mesmas e construção de sentido elaborada pelos alunos a partir de sua experiências pessoais.

Assim, o ensino da língua e literatura se circunscrevem enquanto práticas que, na sua maioria, direcionam para o cumprimento das exigências escolares, ler e escrever para fazer prova, para manter a matéria em dia ... descoladas das práticas sociais de leitura/escrita, saber que não se soma à experiência cotidiana de quem aprende através da repetição, busca-se que o conteúdo entre, por insistência e sem qualquer interação com os conhecimentos adquiridos. As falas das alunas revelam as contradições do espaço escolar, que muitas vezes desconsidera as possibilidades de constituir-se a partir de um posicionamento que permita essas futuras professoras serem sujeitos do conhecimento e não assujeitadas a ele.

Leitura fragmentada, busca de elementos nos textos, garantiriam um apropriação de vocabulário, o desenvolvimento de competências no uso da língua, a formação de sujeitos produtores, imersos na corrente da linguagem? Concomitante a isto, a todo momento são ressaltadas as dificuldades das alunas, mas que papel tem a escola nesse quadro que se constrói? Será apenas essa dificuldade que atravessa as práticas desenvolvidas na escola normal?

Bibliografia

BAKTHIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da Linguagem. São Paulo. Hucitec,1997, 8ª ed.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Ed Brasiliense, 1994.

KRAMER, Sonia et alii. Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres. PUC-Rio. Relatório Parcial 1998.

MARTINS, Maria Helena.(org.) Questões de Linguagem. São Paulo, Ed. Contexto, 1991.

[i] Pós-graduada em Educação Infantil pela PUC- Rio. Professora do curso de formação de professores na rede particular do Rio de Janeiro.

[ii] Trata-se da pesquisa " Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres" realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro sob a coordenação da professora Sonia Kramer, desenvolvida com o apoio do CNPq/ FAPERJ

[iii] Ao todo foram realizadas entrevistas com 3 grupos de alunos, sendo que com dois grupos essas se deram em dois momentos distintos, totalizando 5 entrevistas realizadas com os alunos desta escola.

[iv] As observações relatas e analisadas neste texto foram feitas durante o ano de 1998, num período de sete meses, numa média de uma a duas vezes por semana dentro da sala de aula. As observações aqui mencionadas são trechos transcritos dos protocolos de campo que se encontram no acervo da pesquisa.

[v] Os nomes, tanto de alunos quanto de professores, citados ao longo do texto são fictícios.

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Rosana Becker Quirino
UNIOESTE - Cascavel

Em que medida a relação professor-aluno pode ser determinante do processo de aprendizagem do conhecimento lingüístico? Como se configura essa relacão, por natureza assimétrica, entre alguém portador de um conhecimento lingüístico e alguém aprendiz da língua?

Em muitos momentos da história do ensino de Língua Portuguesa, essa assimetria significou o silenciamento dos saberes do aluno : o silenciamento do falante de uma variedade lingüística não aceita como legítima, o silenciamento de pontos de vista divergentes à ordem e aos valores pré-estabelecidos, a não aceitação de escritas que não fossem ortograficamente corretas (Geraldi, 1984; 1991), a estruturação de um texto sempre a partir de modelos ou roteiros pré-estabelecidos (Leal,1991).

A relação professor-aluno era estabelecida não no diálogo, mas na monologia: um úníco saber a ser considerado: o enciclopédico; uma única variedade a ser escutada: a padrão; um único conhecimento lingüístico a ser aprendido: o gramatical. Dos turnos da fala, não participava o sujeito aluno com suas inquietações, anseios, histórias de vida. Tampouco participava o sujeito professor com suas experiências, suas inquietações, seus conhecimentos.

A ele professor era conferido o papel de selecionador do material didático a ser adotado. Uma vez entregue à escola – não raras vezes diferente do selecionado pelos professores – o livro didático passa a ser seguido. É ele que determina quais temas serão abordados, quais textos serão lidos, que atividades de Língua Portuguesa serão desenvolvidas.

Nessas condições, o professor

> "não precisa nem pensar o conhecimento nem reelaborá-lo, já que tais tarefas são atribuídas a outras instâncias sociais: à universidade e aos centros de pesquisa cabe a produção do conhecimento e, aos autores de livro didático, a seleção, a adaptação e organização deste conhecimento." (BRITTO, 1998, p. 73).

O que seria um instrumento de aprendizagem passa a determinar os papéis dos sujeitos professor e aluno. A um é reservada ou a função de controlador da seqüência de capítulos/unidades de trabalho do livro didático a serem cumpridas – muitas vezes seqüência esta determinante, inclusive, do planejamento anual da série – ou a função de verificador da realização e acertos, por partes dos alunos, das questões propostas pelo livro. Aos outros (os alunos) restam os exercícios de marcar x, de preencher lacunas, de seguir modelos; os exercícios de "copiação", nas palavras de Marcuschi (1996, p. 64). Enfim, uma relação professor-aluno alicerçada no/pelo "exercício da capatazia." (Geraldi, 1991, p.95).

Aliado à sobredeterminação imposta a professores e alunos pelo livro didático, imperava o discurso da normatividade, das regras e prescrições a serem seguidas. Do que não poderia ser dito, do que não poderia ser escrito. Da necessidade de domínio de definições e nomenclaturas, em que abundavam descrições e classificações de sujeito, por exemplo, negando-se aos sujetios da escola (professor e alunos), segundo Geraldi (1984), o "direito à palavra", para que enquanto sujeitos de seu dizer, de suas interpretações de mundo e de textos pudessem perceber - parafraseando aqui Paulo Freire e Drumond - a boniteza de suas vidas e o quanto suas histórias eram lindas e fascinantes como as de Robinson Crusoé.

Procurando romper com esse paradigma de ensino, inicia-se no final da década de setenta, extendendo-se no decorrer da de oitenta, uma crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa, considerando-se, inclusive, as descobertas e elaborações da lingüística contemporânea. (Britto, 1997, p.117).

Mas não é ao produto da pesquisa lingüística, divulgado em publicações científicas, que o professor tem acesso. Nos encontros, nos cursos de que participa, são trabalhados apostilas, sínteses, fragmentos que apresentavam as mudanças presentes nas pesquisas

científicas de forma fetichizada: enquanto novidades ou como remédios para os males educacionais. Esse processo contínuo de retextualização altera o discurso científico em discurso pedagógico.

Um discurso pedagógico pretensamente renovador e democrático que revelava sua face autoritária na apresentação da conduta que se esperava do professor:

> (...) faz-se necessário que o professor reflita também sobre a questão da gramática na escola (...) o professor precisará levar em conta a questão da variação lingüística (...) o professor deve ensinar (...) o professor deve caminhar (...) o professor deverá conhecer os resultados dos trabalhos científicos (Cadernos de Ensino Fundamental, n. 8, DEPG-SEED-PR, p. 7,8,26).

As descobertas e elaborações dos estudos lingüísticos não estão presentes nessas passagens a mérito de divulgação científica; são apresentadas como argumentos legitimadores do discurso prescritivo do "faz-se necessário", do "é preciso que", do "deve-se ensinar". E o discurso, outrora científico, é transmutado em discurso oficial, legitimador das propostas curriculares de ensino de língua portuguesa.

Difunde-se o discurso do respeito e da valorização ao aluno, esquecendo-se do respeito e da valorização ao profissional da educação. Na não lembrança de que esses profissionais foram meninos e meninas/alunos de um ensino autoritário; adolescentes e jovens formados pelo discurso pedagógico tradicional nas instâncias dos cursos Normal ou de Letras, nega-se as suas histórias de vida e, ao negá-las, nega-se mais uma vez a possibilidade desses homens e mulheres da educação serem concebidos enquanto seres reais do/no mundo, com suas crenças, reflexões e limitações.

Mais ainda: ao não se considerar suas condições de trabalho, de salário e de formação continuada; ao se apresentar como facilmente solucionáveis as dificuldades de implantação de novas propostas, nega-se a escola e o professor real. O professor, antes concebido como capataz, é constituído/constitui-se neste momento num "leitor interditado" (Britto, 1997, p.68) de uma proposta oficial de alfabetização e de ensino de língua portuguesa.

Temendo-se o silenciamento dos saberes do aluno, de suas histórias e discursos, silencia-se a voz do professor. Nada mais ele pode ou precisa ensinar, pois o aluno aprende sozinho, constrói natural e individualmente seu conhecimento. Basta que em sala de aula, crie-se um ambiente alfabetizador, um ambiente de leitura e escrita. À pergunta de um aluno de primeira série "Como se escreve casa?", o professor, temeroso de não estar respeitando o processo de construção da escrita, responde "Pense e escreva do jeito que você imagine que seja", não percebendo ele que a escrita da palavra casa transcende o levantamento de hipóteses, que nela estão as marcas do processo histórico de convenções que foram sendo estabelecidas para a grafia de determinadas palavras. Há o silenciamento da voz do professor, membro mais experirente, portador e usuário do simbólico, do lingüístico.

Em situações como essa, o professor compreende-se e é compreendido apenas como parte do ambiente de sala de aula, cabendo-lhe, segundo Magalhães (1994) "mediar o processo de ação da criança com o objeto escrita". A aquisição da escrita é vista como uma construção individual da criança, ignorando-se o adulto/professor enquanto interlocutor privilegiado que muitas vezes atribuiu forma, significado e intenção às tentativas de escrita da criança, instaurando-a como interlocutora. (Mayrink-Sabinson,1997).

Pretende-se, a partir de agora, analisar eventos singulares de interação mãe-criança, em que a produção escrita infantil se constitui em foco da atenção de ambas, com o objetivo de analisar o papel de um interlocutor adulto letrado enquanto determinante ou não do processo de aquisição da linguagem escrita.

Os eventos a serem analisados fazem parte de anotações em diário mantidas pela mãe-pesquisadora das interações de J. com a escrita e com interlocutores (adultos e crianças) letrados, a partir, aproximadamente, de um ano de idade.

O primeiro evento (anexo 1) foi observado quando J. tinha um ano e dez meses. Adulto e criança estão desenhando juntos no chão da sala. Transcrevo a seguir o diálogo que acompanhou a produção dessa atividade:

A.: *O que você tá fazendo?*

J.: Aika (Laika é o nome da cachorrinha da criança)

A .: Vou escrever Laika.

(mãe escreve acompanhada de uma fala que escande a duração das sílabas)

La:i:ka

J .: (criança imita o gesto da mãe, produzindo um fluxo gráfico contínuo, não acompanhado de fala**)***

(mãe continua a desenhar detalhes na e em torno da casa. J. executa movimentos circulares com o giz de cera sobre o papel)

A . : Quem está desenhando?

J . : Uiana.

A . : (mãe coloca-se ao lado da criança e começa a escrever)

Olha só: JU:LI:A:NA

(mãe em seguida relê o que escrevera, apontando as letras e escandindo novamente a duração das sílabas)

A . : *JU:LI:A:NA*

*(criança imita a ação da mãe, novamente produzindo um fluxo gráfico contínuo**, mas agora acompanhado de uma fala silabada)*

J . : *JU-LI-A-NA*

A .: *Muito bem! (apontando para a grafia da criança, lê de forma silabada)*

*JU-LI-A-NA**.***

O que é possível depreender desse evento conjunto de escrita? Há um intercâmbio mãe-criança de aparência dialógica. Analisando dados de aquisição da linguagem oral pela criança – e acredito também pertinentes quanto aos dados de aquisição da modalidade escrita da linguagem, De Lemos (1989) afirma que é pelo fato desses "processos serem recíprocos, isto é, se darem tanto do adulto para a criança, quanto da criança para o adulto, revelando-se como uma atividade conjunta que podemos chamá-la de interação."

O diálogo mãe-criança revela que é o adulto, enquanto portador e representante da ordem simbólica que enreda, que incita e inicia a criança no processo interativo com a linguagem escrita. É o seu gesto, a sua ação com o lápis sobre o papel que a criança tenta imitar. É a sua atividade interpretativa do tipo "como se" que em sua atitude de apontar para o grafismo primitivo da criança e aceitá-lo como algo que pode ser lido e compreendido, atribui-lhe forma, significado e intenção, instaurando esta criança como interlocutora, como produtora de escrita, atribuindo-lhe uma voz: a voz da autoria.

É o adulto que aponta para a criança a distinção entre desenho e escrita, através da falas: "Vou escrever", "Quem está desenhando?". É ele que institui a função de um leitor que revisa sua própria produção, ao reler apontando para o anteriormente grafado. É ele que escreve acompanhado de uma fala marcadamente silabada, como a dar indícios para a criança da relação oralidade x escrita. É um adulto configurando-se não apenas como mediador do processo de aquisição da linguagem escrita; ele não somente facilita ou participa dos atos de escrita da criança, mas as suas intervenções, os seus gestos e o seu trabalho discursivo é determinante, é constitutivo do saber da criança.

Tão constitutivo e determinante que em uma outra produção escrita de J. (anexo2), agora aos dois anos e dois meses, já se percebe uma clara distinção entre desenho e escrita e esta acompanhada de uma fala silabada por parte da criança, o que se configura em indício de um processo de compreensão da estrutura silábica do português.

J. sozinha em atividade com lápis e papel, produz vários contornos circulares observada pela mãe. Em seguida, J. produz um fluxo gráfico contínuo acompanhado de fala.*

J . : CHU:VA

A . : (apontando para a linha contínua) O que você escreveu aqui?

J . : (fala acompanhando a linha contínua) CHU:VA

A . : (apontando para os contornos circulares) O que você fez aqui?

J. : (responde naturalmente sem apontar o papel) A casa do tio Givaldo.

Acredito que eventos como esses de aquisição da representação escrita em que a produção é uma atividade realizada em conjunto por sujeitos detentores de saberes diferenciados – uma relação por natureza também assimétrica - possam fornecer indícios para uma melhor compreensão da natureza assimétrica da relação professor-aluno, o que possibilitaria a emergência de uma interação, não mais assentada na monologia, na capatazia ou na interdição, mas na interlocução entre sujeitos que, ao interagirem via linguagem, constituem-se a si próprios enquanto sujeitos que ensinam e que aprendem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos - ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.

_____. "O leitor interditado", in MARINHO, Marildes e SILVA, Ceres Salete Ribas da. **Leituras do Professor.** Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.

DE LEMOS, Cláudia. "Uma abordagem socio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões", in Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem, 10-13 outubro de1989. CEAAL-PUCRS.

GERALDI, João Wanderley. "Escrita, uso da escrita e avaliação", in GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula - leitura e produção.** Cascavel:Assoeste,1984.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A escrita aprisionada - uma análise da produção de textos na escola.** Dissertação de mestrado. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1991.

MAGALHÃES, Luciane. **O papel do adulto no processo de constituição da linguagem escrita pela criança.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Exercícios de compreensão ou de copiação", in **EM ABERTO.** Brasília : ano 16, n°69, jan./mar 1996, p.64.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. "Um evento singular", in ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

A CRIANÇA LEITORA E A ESCOLA: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

Dília Maria Andrade Glória Bueno (UFMG)

No processo educacional formal, estruturado no âmbito escolar, uma questão que, há anos, vem preocupando e demandando a atenção de professores e demais profissionais da educação é a formação de leitores. Os professores geralmente se perguntam: por que o meu aluno não lê? o que fazer para criar o "gosto pela leitura" ? A leitura parece assumir, assim, um papel primordial para que o trabalho pedagógico se desenvolva a contento. Todavia, como não situá-la como mera formação de hábito, apresentando-a como algo rotineiro, mecânico? Como, no contexto escolar, legitimar a leitura como ato de liberdade, de autonomia?

São indiscutíveis as múltiplas funções da leitura e seu papel na mediação do sujeito com o mundo. Propôs-se, portanto, nesta pesquisa, que a escola deve assumir o desafio de situar a leitura de acordo com seu grau de importância, tendo em vista o fato de que pode contribuir para a formação humana em seu sentido mais pleno.

Nessa perspectiva, realizei uma pesquisa intitulada "A formação do leitor e seu processo de constituição como cidadão" com duas turmas de terceiro ano e suas respectivas famílias na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, onde eu leciono a disciplina Língua Portuguesa.

Os alunos envolvidos tinham, em média, nove anos de idade. Questionadores, em sua maioria, tinham, todavia, dificuldades em expressar, por escrito, suas idéias. Tais dificuldades relacionavam-se não somente à falta de clareza nos textos produzidos, mas principalmente ao parco domínio dos sinais básicos de pontuação e dos parâmetros gráficos de organização, como margens e parágrafos. Desde o princípio, via conversas informais e observações em sala de aula, constatei o pouco interesse dedicado à leitura pela maioria do grupo. Dessa forma, busquei desenvolver, junto com os alunos, estratégias de leitura adequadas e pertinentes à realidade escolar vivida.

Tendo por objetivo maior a formação de alunos para o pleno exercício da cidadania, visando sua autonomia moral e intelectual, convém destacar que a participação ativa dos alunos, durante todo o processo, do planejamento à avaliação contínua do trabalho, foi fator fundamental para o real envolvimento do grupo e para os resultados obtidos.

Questões como: quem é este leitor? (com destaque para o papel sócio-histórico familiar), o quê?, quando?, como?, por quê?, para que ele lê?, foram norteadoras no sentido de se compreender um pouco melhor a prática de leitura dessas crianças, tal como ela vinha se constituindo, inclusive antes do seu processo de escolarização.

Tendo sido traçado um perfil familiar desses leitores, numa perspectiva sócio-histórica, e averiguado seu nível atual de interesse e de preferências de leituras, definiu-se um planejamento relativo às leituras que seriam realizadas: quais, onde, quando, como... Assim, o planejamento de leituras discutido abarcou os seguintes aspectos:

a) As leituras seriam realizadas em três locais: sala de aula, Biblioteca da Escola, e casa do aluno.

b) As leituras seriam definidas pelos alunos, de acordo com o material disponível. Em alguns momentos, as escolhas seriam individuais, em outros, decididas coletivamente pelo grupo. Iríamos ler jornais, revistas em quadrinhos e livros literários.

c) A avaliação do trabalho de leituras planejado seria feita mediante discussões coletivas, apresentação realizada pelos alunos aos colegas sobre suas leituras individuais e atividades diversas por mim orientadas.

No dia-a-dia da sala de aula, as estratégias de leitura eram constantemente avaliadas e reelaboradas pelo grupo, da mesma forma que novas idéias iam surgindo e se estabelecendo, ou não, num difícil, mas enriquecedor processo coletivo democrático. Dentre as atividades propostas, algumas caracterizaram-se pelo alto grau de interesse e de envolvimento dos alunos: a escrita de carta a um dos autores lidos e escolhido pelo grupo; as “propagandas” de livros; a visita de uma escritora de livros infantis; a produção, pelos alunos, do “seu livro”; a criação do “Jornal Mural”, entre outras.

Era transparente o fato da leitura realizada não envolver nota ou qualquer tipo de crédito. Assim, a questão de valor estava intrinsicamente relacionada à própria leitura e ao prazer de se conversar e de se discuti-la com os colegas.

Ao final do ano escolar, promovida a autonomia nos atos de leitura, os espaços e tempos de produção da leitura haviam se ampliado consideravelmente. Alguns alunos estavam sempre lendo, nos intervalos entre uma atividade e outra, no recreio, no pátio, no parquinho... O intercâmbio de leituras, a troca de livros entre os alunos, tornou-se algo constante. Com isso, o domínio da língua padrão foi também beneficiado, tanto no nível da oralidade como no da expressão escrita. O fato foi constatado pelos próprios alunos, que comentavam e elogiavam os progressos dos colegas que liam, a princípio, com maior

dificuldade. Além disso, o grau de participação nas aulas também cresceu por parte de um número significativo de crianças que passaram a não ter tanto receio em expor suas idéias, reivindicando sua vez de falar e participando das discussões em sala de aula.

Assim sendo, no intuito de formar um sujeito capaz de tecer críticas pertinentes face à leitura de obras diversas e às relações possíveis entre ela e suas condições concretas de existência e de exercício da cidadania, o desenvolvimento de estratégias adequadas de leitura, que atendessem aos objetivos e interesses dos alunos, considerou alguns princípios que podem ser assim resumidos:

a) O planejamento da prática de leitura deve ser elaborado em conjunto com os alunos, sendo o papel do professor suscitar reflexões e orientar seus alunos, ressaltando as funções interativa, criativa, estética e informativa da leitura.

b) A escolha do aluno, quanto à leitura a ser realizada, tendo em vista sua habilidade como leitor e preferências, deve ser respeitada pelo professor.

c) Ao se solicitar produções a partir das leituras realizadas, o professor deve ter cuidado para que estas venham a se constituir, de fato, em expressão crítica e criativa.

d) A avaliação deve ser contínua, questionando-se os resultados quanto ao seu significado e consistência, considerando, assim, a importância da reciprocidade na ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. ***Leitura****: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.*

ALVIM, Renato de Souza. Leitura — O que é isso afinal? ***Revista Pedagógica****, Belo Horizonte, n. 66, p. 29-31, nov./dez. 1993.*

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO Miguel, NOSELLA, Paolo. ***Educação e Cidadania****: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 31-80.*

BATISTA, Antônio A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. ***Em Aberto****, Brasília, n. 52, p. 21-38, out./dez. 1991.*

DIETZSCH, Mary Julia Martins, SILVA, Maria Alicie Setúbal S. C. Itinerantes e itinerários na busca da palavra. ***Cadernos de Pesquisa****, São Paulo, n. 88, p. 55-63, fev. 1994.*

FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. ***Cadernos de Pesquisa****, São Paulo, n. 84, p. 43-49, fev. 1993.*

LAJOLO, Marisa. Leitura, literatura e democracia: muitos problemas e algumas propostas. ***Leitura: Teoria e Prática****, Porto Alegre, p. 54-61, dez. 1989.*

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

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.) ***A cidadania que não temos****, São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 78-83.*

SILVA, Ezequiel Theodoro da. ***Leitura na escola e na biblioteca****. Campinas: Papirus, 1986. 115 p.*

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. ***Em Aberto****, Brasília, n. 52, p. 39-51, out./dez. 1991.*

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) ***Leitura****: perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 18-29.*

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: _____. (Orgs.) ***Leitura****: perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 11-17.*

O ARCO DO ESCORPIÃO: A METALINGUAGEM EM MURILO RUBIÃO[1]

Silvana Oliveira
(Doutoranda em Teoria Literária pela Unicamp)

> *"Todo crítico, ai, é o triste fim de algo que começou como sabor, como delícia de mascar e morder."*
>
> *Julio Cortázar*

Álvaro Lins apresenta, em 1948, a apreciação crítica do livro de estréia de Murilo Rubião, **O Ex-mágico da Taberna Minhota**[2] (1947). Reconhecendo a identificação existente entre a criação insólita de Murilo e o mundo ficcional de Kafka, o crítico destaca um certo descontentamento com a ficção engendrada por Murilo. Esse descontentamento seria resultado da impotência do autor em criar um mundo descolado do real. O crítico parece afirmar que Murilo não conseguiu, em **O Ex-mágico**, estabelecer o estatuto do supra-real no universo do conto.

No prefácio do livro **O Pirotécnico Zacarias**, David Arrigucci Jr[3] sai em defesa da arte de Murilo Rubião, afirmando que, no conto "O Ex-mágico da Taberna Minhota", um dos aspectos temáticos centrais é exatamente o sentimento de impotência que experimenta um mágico desencantado por *"não ter realizado todo um mundo mágico"*, antes de ter seus poderes emperrados pela burocracia.

A leitura de Arrigucci transforma o que seria falha de estruturação da narrativa em consciência lúcida quanto às dificuldades do fazer literário.

À parte as considerações de Arrigucci sobre a discussão literária implícita no texto, o conto "O Ex-mágico" nos dá a sensação de reunir num mesmo universo narrativo dois mundos inconciliáveis: o mundo mágico e o mundo real. Esse mundo mágico não nos convence porque é abrupto, injustificável - mesmo a mágica tem a sua justificativa -, tampouco o mundo real nos comove. Não há aderência entre ambos, daí a sensação

desconfortável de artificialidade denunciada por Álvaro Lins. Como disse o crítico, permanecemos insatisfeitos quanto aos resultados psicológicos e humanos do conto.

Quando aparece na Taberna Minhota, o mágico experimenta, antes de qualquer outro sentimento, o cansaço e o tédio. Não encontra a menor explicação para sua presença no mundo. O divórcio entre o mundo real e o mundo representado pelo mágico é imediato. Ambos se repelem sem piedade. A construção literária do conto parece privilegiar o aspecto de que o mundo real não pode comportar a mágica sem banalizá-la. Ao negar-se à banalização, só resta a morte para o mágico. Pensando entrar num processo de suicídio moroso - a burocracia do serviço público - o mágico mata a mágica de que era capaz, perdendo para sempre a chance de criar um mundo independente da realidade, um mundo todo mágico.

A leitura deste conto no conjunto da obra de Murilo Rubião, notadamente em consideração a preocupação do autor com o aperfeiçoamento da narrativa e a reescritura constante dos seus contos, nos leva a crer que a consciência da sua dificuldade de realização criadora está traduzida na personagem do mágico na medida em que a ele (ao mágico) é dado fazer mágicas, mas estas mágicas só se realizam a partir da banalização, negada por ele até a aniquilação de seus poderes mágicos.

Especialmente neste conto percebemos o movimento da narrativa sobre si mesma numa busca de superação de seus limites. A impotência do mágico em relação aos seus poderes nos coloca o drama maior do escritor impotente diante da construção do mundo ficcional, sempre insatisfatório e sujeito a correções infinitas. A priorização da temática da impotência impede que o conto se desenvolva livremente, pois o autor quer demonstrar o ponto exato em que a narrativa trava. A impossibilidade da criação de um mundo mágico impede também o “acontecimento” do conto. Nada acontece, pois o mágico está condenado a não realizar a sua mágica.

Permanecemos condenados ao real e, portanto, o conto não nos proporciona o “seqüestro momentâneo da alma” que, segundo Edgar Allan Poe, um bom conto deve proporcionar ao leitor. Por outro lado, Murilo Rubião nos coloca diante da problemática da impotência criadora e dá, também ao leitor, a experiência da insatisfação e do tédio. O contista nos transforma a todos em ex-mágicos desencantados e entediados diante de um mundo que poderia ter sido mágico e não foi.

A caracterização do herói muriliano passa, necessariamente, pela leitura do sentido da paralisação na sua obra. Afirmamos que a metaforização do tempo e do fazer muriliano através da imagem do uroboro indica a condenação do herói a uma sucessão de gestos e acontecimentos sem finalidade, chegando mesmo ao extremo de gestos catatônicos que não resultam em absolutamente nada.

Esta paralisia da existência é reafirmada através da unidade temática que encontramos ao longo da produção de Murilo Rubião. A preocupação do autor em depurar o seu tema essencial nos dá a razão da reescritura de seus textos.

"Elvira e outros mistérios"[4] é o primeiro conto publicado de Murilo Rubião. Talvez seja o início do constante confronto com a palavra que verificamos na literatura muriliana. A prova deste confronto está no ato contínuo de reescrever. A insatisfação com o texto leva o autor a reescrever várias vezes este primeiro conto e, posteriormente, praticamente todos os outros.

João Nilson Pereira de Alencar, em sua dissertação de mestrado, discute as "metamorfoses" do texto muriliano:

> *"As metamorfoses por que passa a escritura revelam este campo de batalhas - corpo desfigurado, falsificado. A decomposição do texto sugere a figura do praticante da ação: o mutilador. Ou seja, ao conceber o texto como espaço mutável e inconstante, Murilo pratica um ato de terrorismo e de sabotagem: rouba de um para acrescentar em um outro, para se afirmar no Outro. Alteração/alteridade associam-se como o eco e a não paisagem."*[5]

O universo paralisado do herói muriliano encontra o seu reflexo no ato da criação do narrar. O "mutilador" é o inconformado com o resultado da criação; daí o gesto repetitivo (refletido no narrado) de rasurar/reescrever sempre.

A narrativa paralisada é a palavra insatisfatória. Aquela que não pode dar nome às coisas reais ou imaginadas. Murilo Rubião confessa a Mário de Andrade, em carta de 23 de julho de 1943, a tensão que vive entre a dor e o prazer de escrever: *"Infelizmente, escrever*

é para mim a pior das torturas. (...) Arranco, de dentro de mim, as palavras a poder de força e alicates. Por outro lado, a minha imaginação é fácil, estranhamente fácil."[6]

No conto "Marina, a Intangível"[7], temos a tematização do ato de escrever. Embora seja possível indicar em outros contos do autor, momentos de reflexão metalingüística, é neste conto que a busca da desautomatização da linguagem ganha a cena principal.

Murilo nos mostra, através de Marina, que é preciso submeter a linguagem a um processo extremo de invenção para que ela se torne viável; para que a paralisação da narrativa ganhe significado fora do texto. O momento da criação ganha contornos de uma experiência fora do tempo e do espaço: "*... me pus à espera de alguma coisa que estava por acontecer. (...) Que surgisse o que ameaçava vir! A qualquer momento poderia ser arrastado da cadeira e atirado ao ar. A ação da gravidade estava prestes a ser rompida."*[8]

Neste conto reflete-se todo o drama da criação em que se debate o autor, dilacerado de alguma maneira entre o projeto e a linguagem. O drama do que se quer dizer e do que é possível dizer. Tal conflito, que a narrativa nos dá em nível ficcional, é a imagem do conflito fundamental que todo processo de criação desencadeia no artista contemporâneo e que se estabelece já na origem da sua obra.

O conto em questão nos permite assinalar um duplo processo de relação metafórica: entre o autor ficcional (José Ambrósio) e o autor real (Murilo Rubião) e, consequentemente, entre os seus respectivos produtos artísticos - o poema Marina, desejado por José Ambrósio e inscrito como imagem da busca da palavra absoluta e como tal marcado pelo risco e ameaçado pela dissolução no caos e o próprio conto "Marina, a Intangível", que narra a busca desesperada desse poema.

O processo de questionamento e problematização da busca da palavra atinge assim seu ponto máximo de radicalização, uma vez que, volta-se sobre si mesma, submetendo-se a uma autocrítica destruidora que o leva à paralisação da própria busca, pois a consciência

da impossibilidade de êxito se impõe: *"Sabia, contudo que o poema de Marina estava composto, irremediavelmente composto. Feito de pétalas rasgadas e de sons estúpidos."*[9]

No silêncio da solidão final emerge a presença agora inegável do poema/conto; pétalas manchando o chão, sons desarticulando as letras no branco do papel. Entretanto, a chance de alcançar a plenitude da palavra só existiu enquanto durou a busca. A partir do momento em que a consciência impõe a frustração da palavra possível, a plenitude se esvai e o poema/conto se faz. Frustrante, mas pronto, terminado; quase como se prescindisse do seu criador.

Novamente podemos aproximar a produção muriliana à de Julio Cortázar. O conto "Las babas del diablo"[10] inicia-se pela problematização do como contar, hesita na escolha do foco narrativo, afirma mesmo a impossibilidade de se saber qual o narrador adequado. Sentimos a presença do autor nas indagações quanto à melhor estrutura narrativa a ser seguida.

Quando finalmente a história é contada, toda a problemática do narrador vem à tona. Arrigucci identifica o foco narrativo dúplice adotado por Cortázar neste conto:

> *"Por um lado, há um narrador em terceira pessoa, aparentemente objetivo, identificado à objetiva da câmera fotográfica, maquinal na rigidez de sua atenção, capaz, no entanto, de intrusões na perspectiva do outro, a fim de limitar-lhe as divagações subjetivas, as 'bifurcações' (...); por outro lado, há um narrador em primeira pessoa, distraído, flâneur, que, lúdica e ironicamente, quebra, com parênteses divagadores a continuidade da narração e os limites 'objetivos' do discurso em terceira pessoa."*[11]

A opção pela duplicidade na narrativa denuncia a incapacidade de captar o acontecido a partir de um só olhar. O narrador assume duas vozes ao mesmo tempo em que se desdobra para apreender o que aconteceu a partir de olhares diferentes, posto que o que se vai contar escapa de todo e qualquer recurso de representação.

O conto nos traz a história de Michel, um fotógrafo que, numa manhã de domingo, sai de seu apartamento para tirar fotos da *Conciergerie* e da *Sainte Chapelle*: a sua divagação pelas ruas, fazendo hora (também sua divagação mental, as reflexões sobre o fotografar), até a pequena praça na ponta da *Ilha de Saint-Louis*; a visão do estranho casal - o adolescente e a mulher loira muito mais velha -; as conjeturas de Michel e a espera do momento revelador para tirar a foto; a foto tirada e a reação de protesto da mulher, logo secundada pelo homem do carro próximo; a fuga do jovem como um "fio da virgem" ou "uma baba de diabo" [12] ao vento; a retirada, menos veloz, do próprio fotógrafo.

Este primeiro episódio do conto, apesar de intercalado pelas duas vozes narrativas, ainda não nos coloca exatamente qual o momento da enunciação. Sabemos deste momento a partir do segundo episódio, quando a voz narrativa em primeira pessoa anuncia que o que está sendo contado aconteceu "quase agora mesmo" e chega até o presente da enunciação (o último parágrafo do conto).

Sabemos, então, que Michel está em seu apartamento diante da foto ampliada duas vezes e grudada à parede de seu quarto. O fotógrafo compara a foto ao momento perdido da realidade enquanto traduz um tratado de José Norberto Allende. Isto até o momento em que a atração da ampliação pregada na parede torna-se irresistível para ele: a realidade fixada na foto começa a se mover e tudo acontece como deveria ter acontecido naquele dia se o fotógrafo não aparecesse com sua máquina e espantasse o rapaz. Então Michel percebe que a mulher loira está aliciando o menino para o homem no carro e não para si, como ele pensou a princípio. Sentindo-se incapaz de intervir na realidade que ocupa o espaço da foto, Michel grita e o adolescente foge de novo, o cabelo todo ao vento; o homem da foto, entretanto, não fica imóvel como ficara há um mês, ele levanta as mãos para o fotógrafo, ocupando todo o primeiro plano da ampliação, cobrindo toda a paisagem da ilha. Michel, horrorizado, cobre o rosto com as mãos e cai. Seu olhar é, definitivamente, o olhar de uma câmera fotogrática jogada no chão, virada para o céu, agora livre na ampliação da foto da ilha.

A metalinguagem no interior da narrativa, ao invés de favorecer a interpretação apenas a complexifica, pois não podemos reduzir o texto a uma leitura alegórica do narrado (criatura) contra o narrador(criador).

Na sua análise do conto “Las babas del diablo”, Arrigucci aponta o fantástico como o elemento de transgressão da imobilidade produzida pela foto:

> *“O fantástico surge, assim, como uma transgressão da imobilidade produzida pela foto, isto é, como uma ruptura do artifício e, paradoxalmente, como uma revelação do real, incrustado na aparência congelada. o movimento faz estalar a ordem petrificada, libertando a verdade da cena, aprisionada na imagem. Ironicamente, o sobrenatural reata o desenvolvimento do natural, fazendo com que a realidade de mostre desvelada.”*[13]

Voltando ao questionamento da forma de narrar que iniciou o conto, podemos verificar onde nasceu a apreensão do narrador (Michel, o fotógrafo) quanto à confiabilidade dos recursos narrativos: a sua câmera fotográfica, apesar de todos os cuidados do profissional, não foi capaz de captar a realidade da cena registrada; somente após a transgressão fantástica é que Michel conheceu a verdade sob a foto, ou seja, as verdadeiras intenções da mulher loira e o alcance do homem solitário no carro, a princípio julgado apenas como uma coincidência da paisagem.

O drama do contar é metaforizado pelos limites do fotografar na mesma medida em que em outros momentos de sua obra, Cortázar realiza a reflexão metalingüística a partir da problematização da arte musical (no conto “O perseguidor”).

Neste conto de Cortázar, como em “Marina, a Intangível”, de Murilo Rubião, a insatisfação com o resultado artístico do processo de criação encontra solução no universo de transgressão do fantástico e do real maravilhoso.

O nascimento do poema de Marina também acontece à revelia do poeta (como a apreensão da verdade na foto se dá sem que o fotógrafo interfira ou tenha consciência de como isto acontece). Enquanto o duplo de José Ambrósio, o poeta, lhe faz gestos incompreensíveis e pede-lhe que escreva, ele sente que *“o poema de Marina poderia estar nascendo. Lindos e invisíveis versos.”*[14].

Da mesma forma que a história da ilha, impossível de ser contada por Michel, subverte a rigidez da foto e conta-se por si mesma, aniquilando o narrador; o poema de Marina realiza-se a partir do duplo maravilhoso de José Ambrósio, sem a interferência consciente deste.

Notas

[1] LINS, Álvaro. “Sagas de Minas Gerais”. In: _____.Os Mortos de Sobrecasaca. Rio: Civilização Brasileira, 1963, p. 265-68.

[1] ARRIGUCCI, David Jr. “O Mágico Desencantado ou as Metamorfoses de Murilo”. In: RUBIÃO, Murilo. O Pirotécnico Zacarias. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.

[1]RUBIÃO, Murilo. “Elvira e outros mistérios”. (Anexo II) In: ALENCAR, João Nilson P. A EXAUSTÃO DA PALAVRA: Um Prototexto para “Marina, a Intangível”, de Murilo Rubião. Tese de Mestrado defendida na UFSC, em outubro de 1992.

[1]ALENCAR, João Nilson P. A EXAUSTÃO DA PALAVRA: Um Prototexto para .... Tese de mestrado defendida na UFSC, em outubro de 1992. p. 26.

[1]Idem, o. c. p. 28.

[1]RUBIÃO, Murilo. A Casa do Girassol Vermelho. 5.ed. São Paulo: Ática, 1993.

[1]_____. 5.ed., 1993, p. 50/51.

[1]_____. 5.ed., 1993, p. 56.

[1]CORTÁZAR, Julio. “Las babas del diablo.” In _____. Las Armas Secretas. 5. ed. Buenos Ayres, Sudamericana, 1966. p. 54.

[1]ARRIGUCCI, David Jr. O Escorpião Encalacrado. São Paulo: Perspectiva, 1973, p. 258.

[1]Em uma de suas reflexões, Michel explica que os fios de orvalho que permanecem após o nascer do sol e que são levados pelo vento são chamados de “fios da Virgem” mas também, por aqueles menos crentes na cristandade da natureza, de “babas do diabo”.

[1]ARRIGUCCI, 1973, p. 280.

[1]RUBIÃO, 5.ed., 1993, p. 54.

A PERSONAGEM DE COR NA LITERATURA MARANHENSE

Profª. Drª. Maria Rita Santos[1]
(Universidade Federal do Maranhão – UFMA)
Nadja de Fátima Mota Ayres[2]
Raylton Costa dos Santos[3]
Edimilson Moreira Rodrigues[4]

APRESENTAÇÃO

O trabalho a ser apresentado busca, primordialmente, a análise de como as personagens negras e seus descendentes são abordadas, se como homens sujeitos da história, seres transformadores, ou como homens passivos.

Para tal fim, buscam-se as criações literárias dos períodos Pré-Romântico e Romântico, que abrangem parte do século XIX, por ter sido um momento de grandes mudanças ideológicas. Uma ocasião em que se começou a ver o homem negro como humano, pessoa que pensa, age, modifica a realidade e sente sede de viver, não apenas sobreviver.

O Maranhão, considerado nesse período, um dos grandes centros culturais e, São Luís, a Atenas Brasileira, apresenta inúmeras personalidades e obras dignas de reconhecimento. Visando a esse reconhecimento do que e de quem edificou tal Patrimônio Literário, e que se propõe a leitura da produção e do conhecimento acerca da Literatura Maranhense, enfatizando-se aquelas que aludem à personagem de cor, tentando historiograficamente, mostrar à comunidade científica, profissional e, principalmente, aos leitores, o prazer estético, a informação sócio-literário, revisitando a história da literatura romântica, quer com suas idealizações, quer com a crítica social de alguns escritores.

Tornar nacionalmente reconhecida a fortuna literária maranhense, é, como se percebe, outro objetivo deste trabalho. Socializar com o Brasil um conhecimento que deveria ser de todos, divulga as letras estaduais e expor o que elas têm de mais belo. Nomes como Gonçalves Dias e Sousândrade são conhecidos e mencionados nas Histórias da Literatura, entretanto, verifica-se a ausência de Maria Firmina, a primeira romancista mestiça do Brasil; Trajano Galvão, o pioneiro maranhense na arte de deixar a personagem de cor se expressar; João Lisboa, Nascimento de Moraes, Josué Montelo e outros, inclusive doutros estados, que estão à espera desse reconhecimento.

O Brasil não pode desconhecer aqueles que elevam a sua cultura, que constróem o seu Patrimônio Literário.

RESUMO

A PERSONAGEM de cor na literatura maranhense

Profª. Drª. Maria Rita Santos[1] (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)
Nadja de Fátima Mota Ayres[2]
Raylton Costa dos Santos[3]
Edimilson Moreira Rodrigues[4]

O presente trabalho tem o intuito de difundir, nacionalmente, as criações literárias maranhenses produzidas nos períodos Pré-Romântico e Romântico, acentuando aquelas que aludem ao negro e aos seus descendentes, devido à complexidade e importância do tema. Para tanto, verifica-se nas obras o tratamento dispensado ao homem de cor. Se trabalhado como sujeito de suas ações, ser ativo ou como mero ser passivo, num momento de fortes discussões acerca da escravização do homem pelo homem. A difusão de tais obras e autores contribuem significativamente para enriquecer ainda mais a literatura brasileira, pois segundo José Veríssimo, "O Maranhão foi no Brasil um dos bons centros de cultura (...) toda ela particularmente literária".

*Projeto de Pesquisa: A personagem de cor na Literatura Maranhense – UFMA/CNPQ

1- Profª. Drª. Maria Rita Santos do Dptº. de Letras da UFMA, orientadora do projeto.
2- Graduanda do Curso de Letras da UFMA, apresentadora do projeto.
3.4 – Alunos graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

A PRODUÇÃO DE TEXTO E O DESCOBRIMENTO DO PRAZER

Taciana Alves de Faria (UFMG)

I - **Introdução**

1) Esclarecimentos e objetivos

Esta pesquisa, ainda em andamento, é o resultado de dois anos e meio de muito trabalho que venho desenvolvendo com crianças carentes da periferia da grande BH. Trata-se de, em um contato direto com essas crianças, incentivar-lhes o "**prazer pela escrita**".

Atuo no **Curumim**, programa criado pelo Estado de Minas Gerais, fundamentado em um trabalho de educação não formal, baseado no esporte, na recreação, na arte e no acompanhamento escolar. As crianças, ao invés de ficarem pelas ruas, permanecem no Curumim no período em que não estão na escola.

Durante o ano de 1998, foram seis as crianças que participaram das atividades, todas elas matriculadas regularmente em uma escola municipal, no primeiro ciclo do ensino fundamental, antiga segunda série.

No ano de 1999, devido a mudanças de turno e evasões, por parte das crianças, foi preciso que eu reformulasse o grupo; este passou a ter, então, sete crianças, duas remanescentes do período anterior.

Os propósitos deste trabalho são poder sugerir e proporcionar a professores de português algumas mudanças no âmbito da **produção de texto,** bem como estimular, nas crianças, com as quais desenvolvo o projeto, o prazer pela escrita, o desejo de expressarem suas idéias no papel, e ainda, inseri-las, *de fato*, na sociedade, através de seus textos. Talvez seja esta a meta mais difícil de ser alcançada. Penso que elas, sendo **sujeitos ativos** de suas produções, ou seja, indivíduos que assumam suas posições nas situações de interlocução, serão também cidadãos melhores, no sentido de serem mais instruídos e conscientes de seu valor social. Como assinala Gnerre (1987)

> "*As pessoas falam para serem 'ouvidas', às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos*".

2) Propostas

É facilmente comprovado que não só crianças, mas alunos em geral, dizem não gostar de "fazer textos", afirmam "não ter inspiração", "não saber escrever". Como bem elucida Geraldi (1984), a "*redação*" na escola costuma ser

> "*uma escrita artificial e desprovida de sentido, típica e exclusivamente escolar, feita só para cumprir uma obrigação, demonstrar aprendizado de aspectos formais e obter nota. O texto, ao contrário, pode e deve ter circulação social, porque é, antes de tudo, meio de interação verbal, é a palavra de alguém que tem o que dizer e efetivamente destinada a um interlocutor.*

Acredito que, se se mudarem as bases dessa concepção caduca e tradicionalista que hoje se faz presente em grande parte de nossas escolas, teremos grande chances de mudar as opiniões, gravemente distorcidas, de nossos alunos com relação ao ato da escrita. Poderão enxergá-lo como uma forma de dar voz e vazão aos desejos, explicitar opiniões contidas, veladas, expor pensamentos e dúvidas, colocar-se como sujeitos ativos do mundo, donos de suas palavras:

> *"Ao escrever me revelo - revelo a mim mesmo que posso organizar as palavrinhas, donde que posso organizar o que as palavrinhas nomeiam, e donde que posso organizar, construir, montar o mundo novo também. Revelo a extensão do meu poder, ou seja: a extensão dos meus possíveis. Em suma, a extensão da minha utopia."* (Bernardo, 1986)

II) Sobre as estratégias de produção

Apesar de a pesquisa não ter chegado ao fim, gostaria de destacar, nesta apresentação, duas etapas. Uma primeira, de incentivo ao gosto pela escrita, na qual, tenho por objetivo suscitar nas crianças o prazer em se produzir textos. Procuro proporcionar-lhes uma "*produção pelo gozo*"- para usar uma expressão de Roland Barthes - que lhes faça *brotar* o *sujeito-autor*, o *eu ativo* (Barthes, 1993).

Para tanto, recorro ao uso de "**estratégias de incentivo à produção de textos**". Alguns meios alternativos, diferentes dos que são, geralmente, empregados nas escolas, quando o são. Muitas dessas estratégias foram sugeridas pela bibliografia estudada e parte delas surgidas a partir de minhas reflexões sobre o assunto.

Tento, dessa forma, "preencher" as condições de produção destacadas por Geraldi (1993), quais sejam: aluno deve sentir o desejo de escrever, ter em mente o que expressar, alguém que se interesse, de fato, por suas produções, e uma razão que justifique o ato da escrita.

Na segunda etapa, meu objetivo consiste numa observação das produções. Pretendo mostrar que algumas das estratégias usadas, a meu ver, trouxeram resultados positivos, na medida em que as crianças perderam o receio de escrever, ao se mostrarem em seus textos e se posicionarem diante de um interlocutor, assumindo um papel, atuando, efetivamente, em uma situação real de interlocução. Enfim, considero que produziram "*textos*" e não apenas "*redações*" **para** a escola.

Apresentarei, neste trabalho, apenas alguns dos textos produzidos pelas crianças, bem como as descrições das estratégias empregadas para essas produções e algumas análises preliminares.

Texto (1)

A noiva do vanpiro

Era uma fez um vampiro que estava sendo gozado pelos os amigos por que não tinha uma vampira. Então ele disse para os amigos:

- Hoje eu vou voltar com a minha noiva para vocês ver que eu não vou ficar souteiro. Então ele saiu da casa de le e voi para a esquina e fiu uma garota e deside que ela era a maior sortuda porque ele era um vampiro. Tentou morte-la quando foi morder ela colocou o livro, a garota voi correu. der repente ele virou norsego e tentou dino novo e ela foi mais esperta e ele caiu de cheia.

A garota saiu correndo para a sua casa e ele voi a trais ele tentou dinfo nais não consequiu ele mordeu a mofada ela pulou ensima do soufar, ela foi para a cozinha e dese para o norcego você não fai min norder não mais não proque eu fou quebrar o ceu dente. ele foi atras e então ela pegou a panela e quebrou os dente ele saiu.

quado ele chegou en casa a amigo dice para ele: você não consequiu norde-la fala mais você consequiu fazer muitos filhotinhos.

Essa produção foi resultado de uma atividade de **reconto de uma história em quadrinhos.** Primeiramente, xeroquei uma história, "*A noiva do Vampiro*", de Maurício de Sousa, depois apaguei os diálogos, deixando somente as exclamações e onomatopéias, e finalmente as distribuí entre eles. Quis, com isso, que as crianças a reconstruíssem, recriassem, tendo como único apoio as figuras. Não conseguiriam fazê-lo sem uma interpretação dos desenhos. Além do que, por se tratar de história em quadrinhos, uma atividade que faz parte do universo infantil, pensei, assim, em poder alcançar o interesse das crianças.

Houve, inicialmente, um trabalho oral, isto é, abri espaço para que expusessem suas impressões a respeito da história. Eu intervinha algumas vezes quando percebia que surgiam dificuldades em se passar para o quadro seguinte ou não conseguiam estabelecer um nexo causal entre uma seqüência e outra. Em seguida, passou-se à escrita.

Interessante ressaltar alguns pontos relativos ao texto (1). Sua forma é de narrativa, tendo como frase de abertura o tradicional "***Era uma vez***".

No texto, há a presença de discursos diretos, no entanto, seu autor não usa marcas lingüísticas para destacá-los, de modo que passam a integrar o texto formando um conjunto, um todo narrativo informal. A história reconstruída pela criança segue o fluxo de seus pensamentos e da fala coloquial com que está em contato no seu cotidiano. Constatamos com isso, a presença, na escrita, de traços característicos da variante não-padrão, predominante no discurso oral.

> "*e fiu uma garota e deside que* ***ela era a maior sortuda*** *porque ele era um vanpiro*."
>
> "(...) *para* ***vocês ver*** *que eu não vou ficar souteiro*."
>
> "*Quando ele* ***chegou en*** *casa o amigo dice para ele*: *você não consequiu norde-la fala mais você consequiu fazer filhotinhos*".

O uso do conectivo "e" em abundância, substituindo o uso de pontuação, como vírgulas e pontos finais, também é outro indicativo desse fluxo contínuo do texto, que tende mais à fala oral que à escrita:

> "*Ele foi atras* ***e*** *então ela pegou a panela* ***e*** *quebrou os dente dele ele saiu*."
>
> "(...) *a garota voi correu der repente ele virou norsego e tentou dino nofo* ***e*** *ela voi mais esperta* ***e*** *ele caiu de cheia*."

Percebi que essa estratégia de produção estimulada pelos desenhos em quadrinhos, dera resultados positivos, pois, pelo menos uma das condições de produção, assinaladas

por Geraldi (1993), fora preenchida: as crianças tinham em mente o que produzir. Porque foi-lhes proporcionado um tipo de situação nova e atrativa, elas se sentiram mais à vontade diante do processo de criação.

Texto (2)

A minha cidade

A minha Cidade é um pouco suja mas nós estamos consertando um pouco das coisas. Você sabe como é uma cidade limpa? Eu sei. É uma Cidade que as pessoas não jogam lixo no chão, no corgo e no boeiro. Lá só tem pessouas educadas. Elas fala pra outra gue não pode jogar lixo no chão. A minha cidade eles jogam lixo na rua. E joga lixo nos corgos. E lá é muito sujo as ruas. Não querem nem saber o que acontece.

Agui não tem respeito pela cidade onde moramos. Eu falo e sou sincera. Eu joguei lixo na rua sim mas agora gue eu aprendi gue não deve jogar lixo na rua como nos boeiros e nos rios ni lugar nenho, somente no lixo.

Eu queria morar ni uma cidade limpa, cheirosa em uma cidade gue respeita as pessoas gue respeita as pessoas mais velhas que tenha trangulidade paz, amor, liberdade e principalmente a fe em Deus e nas pessoas gue lá não tivesse ladrão gue lá tivesse somente as paz e fé.

A estratégia utilizada para incentivar essa produção foi um "**passeio**" ao redor do Curumim, com o objetivo de fazer os alunos notarem o que compunha a paisagem do bairro. Discutimos sobre o esgoto a céu-aberto, localizado bem em frente ao prédio, seu mau cheiro, os perigos que pode provocar, a falta de educação das pessoas ao jogarem lixos no córrego ou nas ruas, a má vontade dos políticos em acabar com os problemas do bairro, como as favelas e a própria falta de encanamento do esgoto, etc.

Depois voltamos para a sala, e pedi que escrevessem sobre o que viram e o que discutimos. Perguntei se estavam satisfeitos onde moravam, se gostariam de estar em outro lugar e que local seria este, o que poderiam fazer para melhorar o próprio bairro. Enfim, abri-lhes um leque de opções para que a escrita pudesse surgir espontaneamente, por vontade deles mesmos em expressar todos os seus pensamentos e angústias em morar num bairro, a meu ver, tão violento e tão longe do ideal por eles sonhado.

Essa estratégia foi composta de duas etapas: a primeira já descrita acima, e a outra que seria realizada, na semana seguinte. Escreveriam uma carta ao prefeito de Contagem

reivindicando melhorias no bairro, expondo suas sugestões e críticas.

Com relação a (2), texto integrante da primeira parte da atividade – intitulada de "o passeio"- percebe-se nitidamente a voz da criança, seu posicionamento diante do meio social em que vive, sua postura enquanto cidadã.

Chamo, ainda, a atenção para alguns pontos relevantes, como, novamente, a forte interferência da variante coloquial, não-padrão, no discurso escrito:

"*E uma cidade gue as pessoas não jogam lixo no* ***corgo****, no chão e no boeiro. la so tem* ***pessouas*** *educada*."

"(...) *não deve jogar lixo na rua como nos boeiros e nos rios* ***ni*** *lugar nenho somente no lixo*."

"*Eu queria morar* ***ni*** *uma cidade limpa* (...)"

A certeza da existência de um leitor interessado em seus pensamentos e opiniões fez com que a criança chegasse a "dialogar" com ele:

"***você sabe como é uma cidade limpa? Eu sei****. E uma cidade gue as pessoas não jogam lixo no chão* (...)".

Isso vem a comprovar o quanto é importante contar com um leitor também ativo e real, que esteja, de fato, envolvido no jogo interativo que deve ser uma situação de comunicação, afinal, "*todo texto é espaço de* ***inter****locução*" (Ramos, 1997) (grifo meu), de uma interação entre os sujeitos envolvidos no processo da comunicação:

> "*O outro precisa de mim e eu preciso do outro, porque ambos precisamos da* ***diferença****. A diferença é o referencial único para sabermos que somos únicos, originais, e talvez especiais para alguém*". (Bernardo, 1986).

Não poderia deixar de apontar trechos em que a criança revela seu posicionamento com relação ao tema discutido:

"*Agui não tem respeito pela cidade onde moramos. Eu falo e sou sincera. Eu já joguei lixo na rua sim mais agora gue Eu aprendi gue não deve jogar lixo na rua como nos boeiros e nos rios ni lugar nenho somente no lixo*."

Com relação à segunda parte, a carta ao prefeito, o resultado não poderia ter sido melhor. Ao escreverem, o *eu* era uma voz de destaque, que se impunha. Estavam ali, afinal, podendo expor o que desejassem, reivindicar o que poderiam considerar seus direitos. Teriam a oportunidade de "conversar" com alguém que sempre pensaram ser inacessível. Muitos deles nem mesmo sabiam quem era o prefeito da cidade. Assumiram,

assim, seus papéis nesse espaço de interlocução (a carta). Além disso, pode-se dizer que, trabalhando esse estilo de texto, estão também desenvolvendo o padrão culto de linguagem - apesar de este aspecto ser secundário em minha pesquisa - já que não estariam se dirigindo a uma pessoa qualquer, mas a um sujeito dotado de *status* social, que ocupa uma posição reconhecida por uma coletividade, por isso, privilegiada. Logo, seriam obrigados a "capricharem" mais no texto.

Com essa prática penso ter preenchido todas as condições de produção já citadas acima (ter o que dizer, com quem dizer e porque dizer). Vejamos trechos de algumas produções:

Texto (3)

"Sr. Paulo Matos, eu gostaria de fazer um pedido do fundo do meu coração. Gostaria que você tirasse o lixão do meu bairro porque ele pode fazer mal às pessoas. Queria muito que você tirasse um tempo para ler minha carta e gostaria também que você desse uma melhoradinha no bairro".

Texto (4)

"Sr. Paulo Matos, eu como cidadã, tenho o direito de exigir sobre a situação precária dos esgotos a céu aberto.

Você, sr. Paulo Matos, está no direito de colocar sua proposta em discussão se o sr. tiver uma proposta".

Texto (5)

"Nós, do bairro, queremos que o sr. coloque mais policiais na escola, no Curumim e em outros lugares, peço que tire o lixão porque ele traz doenças para quase toda a comunidade. Ficarei feliz se o senhor pudesse cumprir as coisas que eu falei. Venha comprovar tudo o que eu falei".

III) Conclusão

Em um mundo onde, cada vez mais, o ato da escrita cede lugar a outras formas de comunicação, estimular crianças a produzir textos parece uma tarefa bastante difícil.

A escola, como sabemos, não tem conseguido criar condições adequadas de produção. Mantendo-se com uma postura tradicional e pouco atrativa, não desperta o desejo e, com isso, impede que os alunos produzam por prazer.

Como procurei mostrar ao longo do trabalho, tento reverter esse quadro. As

estratégias desenvolvidas parecem suscitar nas crianças o gosto pela escrita. Podemos notar que, através dos textos produzidos por elas, colocam-se enquanto sujeitos ativos no processo de interlocução. Começam a perceber que podem usar o ato da escrita de diversas maneiras, e que podem, através dele, mostrar e se mostrar para o mundo, confiantes em si mesmas e no papel que ocupam na sociedade.

Bibliografia

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. 2ª edição. Porto Alegre: Rio de Janeiro: Globo, 1986.

COSTA VAL, Maria da Graça. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. *Dois Pontos.* vol. II, n.13. ago. de 1992.

GERALDI, João W. *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*. 2ª edição. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMOS, Jânia M. *O Espaço da Oralidade na Sala de Aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A CONSTRUÇÃO DE INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS EM TEXTOS ESCRITOS DO PORTUGUÊS CULTO DO BRASIL

Edna Maria Santana Magalhães
(Universidade Federal de Minas Gerais)

1. Introdução

Nossa decisão de estudar as marcas lingüísticas utilizadas para **a construção de instâncias de enunciação** (**CIE**)[1] de um texto escrito nasceu da observação de textos produzidos por alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) de uma escola pública de Belo Horizonte. Constatamos que esses textos possuem, em seu corpo, um conjunto de pistas (marcas lingüísticas) que consideramos como índices de **estratégias discursivas** reveladoras do trabalho do seu autor *com* e *na* linguagem. Essas estratégias discursivas não são consideradas como objeto de ensino/aprendizagem no contexto escolar, embora sejam fundamentais na construção de textos. Como hipótese de trabalho - que justificaremos posteriormente - postulamos que tais pistas remetem a estratégias discursivas adotadas pelo próprio autor do texto, ao instituir-se como enunciador e/ou ao agenciar outros enunciadores a quem dá voz, na construção de seu texto.

Constata-se a presença dessas mesmas marcas no exame de qualquer texto escrito, no Português considerado culto do Brasil. Em vista disso, partimos das seguintes premissas nesta pesquisa: (a) um texto evidencia, em sua materialidade, as **marcas lingüísticas** de estratégias discursivas adotadas pelo seu autor na **CIE**; (b) tais estratégias envolvem mecanismos e/ou princípios de construção de textos que carecem de um estudo mais sistematizado, constituindo-se justificadamente como um objeto de estudo. Essas premissas assumem grande importância, se consideradas como pistas do processamento discursivo de um texto.

Este estudo pretende, dentre outros objetivos, contribuir para que se focalizem, no ensino/aprendizagem da língua materna, as referidas estratégias discursivas e evidenciar a importância de uma mudança do que, hoje, se considera relevante no contexto escolar: *o deslocamento do foco no enunciado para enfatizar a enunciação* (CASTILHO, 1989). Em suma, procurar-se-á responder à seguinte pergunta: **que mecanismos são ativados, na escrita, pelo autor, para constituir-se, ou a outros, como enunciador(es) de um texto escrito?** Ao definir tal objeto de estudo - **os mecanismos de CIE -** pretende-se, também,

contribuir para o avanço das pesquisas lingüísticas, no que se refere à descrição do português contemporâneo. O recorte que define esse objeto de estudo coaduna-se com o de trabalhos que vêm sendo realizados por pesquisadores de várias universidades brasileiras, que elegeram a língua falada como objeto de estudo, no intuito de se elaborar uma gramática do português falado do Brasil. Resguardadas as diferenças existentes entre este estudo e o de tais pesquisadores, podemos dizer que comungamos objetivos comuns, ao tentarmos descrever o português contemporâneo abordando a organização Textual-Interativa, a partir de uma perspectiva funcional da linguagem.

2. Construção e tratamento do corpus

De acordo com o que foi mencionado no item 1, a motivação para empreendermos esta pesquisa foi, inicialmente, a verificação de um uso recorrente de determinados itens lexicais, que remetiam à identificação de seus enunciadores, nos textos escolares escritos. Num segundo momento, procedemos a uma pesquisa, em textos jornalísticos, com o intuito de observar como os enunciadores desses textos eram indiciados. O resultado dessa pesquisa foi a constatação de que os autores dos textos escolares e dos textos jornalísticos utilizavam, de forma semelhante, alguns recursos lingüísticos para indiciar os seus enunciadores. Em conseqüência dessa observação, definimos o nosso objeto de estudo: explicitar, de forma sistemática, como os autores de textos escritos no português contemporâneo constroem os enunciadores de seus textos.

Em síntese, partimos da relevância dos dados verificados nos textos produzidos no cotidiano escolar e nos textos jornalísticos. Esses dados foram tomados como índices da atividade lingüística de seus autores, e, nesse sentido, definimos como metodologia de trabalho o paradigma indiciário. Em conformidade com essa metodologia, Tfouni (1992, p.211) postula que seguir o paradigma indiciário significa *restituir ao texto suas qualidades individuais, restituir-lhe os contextos em que foi produzido, a(s) história(s) de suas condições de produção* (Idem, p. 212). Por essa razão, partimos do pressuposto de que os recursos lingüísticos que motivaram nossa pesquisa devam ser tratados como índices do trabalho de linguagem dos autores de textos escritos. A utilização do método indiciário nos possibilita uma movimentação dinâmica, em termos de perspectivas de observação do fenômeno a ser investigado.

2.1. O *corpus*

O *corpus* dessa pesquisa constituiu-se de um conjunto representativo de textos jornalísticos[2], argumentativos, extraídos de jornais de grande circulação no país - a Folha de São Paulo, O Globo, O Jornal do Brasil e o Estado de Minas. Na construção desse *corpus*, não se levaram em conta fatores como autores, assuntos abordados, cadernos e a data de circulação dos textos selecionados[3]. A escolha desse tipo de texto justifica-se, em primeiro lugar pelo fato de serem escritos no português culto do Brasil e, em segundo lugar, pelo fato de os textos argumentativos evidenciarem melhor o caráter polifônico do discurso. É na argumentação que mais facilmente verifica-se a utilização de estratégias discursivas de **CIE**.

A escolha de um *corpus* dessa natureza – os textos jornalísticos – deve-se estritamente ao pressuposto de que os interlocutores, em toda e qualquer atividade discursiva, interagem através de textos, que são produzidos levando-se em conta diversos fatores de natureza verbal e não verbal. Além disso, caracterizam-se por uma construção formal, tendo em vista que revelam a preocupação em respeitar a norma culta da língua e, também, por apresentarem vestígios de informalidade, que os aproximam de uma linguagem mais informal, próxima da fala. Essa última característica garante aos textos jornalísticos uma maior proximidade com o leitor e visa a convencê-lo, a persuadi-lo da veracidade de suas notícias, de suas informações, de suas opiniões. Nesse sentido, a mídia impressa revela o caráter interacional da linguagem.

É importante frisar que, ao adotarmos tal tipo de texto como fonte de observação e selecionarmos como objeto de estudo os recursos e as estratégias discursivas utilizadas em textos escritos, pretendemos reforçar a tese de que todo texto é essencialmente dialógico. Essa postura, significa assumir, como afirma Bakhtin (1929: 123), que a "*verdadeira substância da língua (...) é constituída pelo fenômeno social da* ***interação verbal****, realizada através da* ***enunciaçã****o ou das* ***enunciações****. A* ***interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua****."*. Baseamo-nos, também, em Perini (1995) que tece as seguintes considerações sobre os textos jornalísticos: apresentam uma linguagem padrão; há neles uma grande uniformidade gramatical e estilística, pois são isentos de regionalismos e essas razões, segundo o autor, justificam a utilização de textos jornalísticos no ensino/aprendizagem de língua e subsidiam uma análise lingüística em que a "*gramática seja (...) uma descrição do português padrão tal como se manifesta na literatura técnica e jornalística"* (Idem, p.:88).

As *estratégias discursivas*, neste trabalho, não se restringem à utilização dos "Shifters" (terminologia usada por Jakobson (1957)), como tradicionalmente concebidos, mas abrangem um conjunto de procedimentos e itens lexicais mais variados. Esses procedimentos e/ou estratégias discursivas indiciam, lingüisticamente, a construção dos enunciadores de um

texto. Em decorrência disso, concebemos a existência de um **interlocutor/autor** que é responsável pela produção dos enunciados e que, obviamente, institui-se como um dos **enunciadores** de um texto. Essas duas instâncias – o autor - concebido como o *Autor-Modelo* - e o enunciador - caracterizam-se como *estratégias textuais* que revelam *papéis actanciais* (termos emprestados de Eco (1986)). Tais estratégias, como entidades lingüísticas, só se explicam em função dos enunciados que as indiciam, evidenciando as condições em que foram produzidas e, conseqüentemente, o processo de sua enunciação.

Com a finalidade de explicitar a importância de tais *papéis actanciais* no processo de produção discursiva, propusemo-nos a empreender uma análise dos recursos utilizados em sua implementação, visando a construir uma taxionomia das estratégias discursivas básicas envolvidas na construção de instâncias de enunciação. Isso significa, pois, conceber o *Autor-Modelo* como instância a partir da qual os enunciadores se constituem. Tal concepção reconhece o *Autor-Modelo,* os enunciadores e seus respectivos alocutores como instâncias ativas, em função dos quais a enunciação se define. Tais estratégias revelam-se como resultantes das escolhas do autor, enquanto *actor* maior, responsável por colocar em cena os *actores* os quais ele irá "dirigir" e com os quais irá "contracenar".

Ao darmos ênfase às estratégias textuais que indiciam os enunciadores de um texto escrito, remetemo-nos a um conjunto diversificado de itens lexicais que apontam para uma dimensão polifônica do discurso. Esse conjunto de itens lexicais - os *embreantes*[4] ou a dêixis – que se configuram como elementos lingüísticos com que o autor opera para indiciar, através do texto, aspectos de sua atividade discursiva são fundamentais para o trabalho de produção de sentido, por parte de seu(s) interlocutor(es).

3. O quadro teórico

O quadro teórico utilizado nesta pesquisa foi especificado visando, em primeiro lugar, à identificação e à descrição de processos e/ou procedimentos lingüísticos utilizados na **CIE** em textos jornalísticos argumentativos, tais como: o processamento dêitico, a articulação de verbos "*dicendi"*, os modos de articulação de "vozes", de citação etc.. O trabalho realizado nessa etapa resultou em a) uma taxionomia de tais processos e ou procedimentos; b) uma análise dessa taxionomia com o objetivo de explicitar as estratégias discursivas que possam ser tomadas como evidências de fatores constituintes da "competência textual" de autores de textos escritos no português culto do Brasil; c) uma tentativa de redução de tais estratégias discursivas a princípios e/ou mecanismos lingüísticos constituintes da competência textual de

autores de textos escritos no português culto contemporâneo; d) um exame da possibilidade de sugestões para o tratamento a ser dado às referidas estratégias no processo de ensino/aprendizagem do português culto, no contexto escolar, a partir dos resultados obtidos na construção da taxionomia das estratégias discursivas de **CIE** e de indicar caminhos para a interdisciplinariedade e para a integração de estudos voltados para a descrição do português contemporâneo em vistas de termos privilegiado uma descrição do produto lingüístico, sempre relacionado à sua enunciação, ao seu processamento discursivo.

De uma forma mais específica, este trabalho pretende discutir formas de **CIE** na produção de textos escritos, visando, inclusive, a rediscutir estudos realizados sobre tópicos tais como "discurso direto", "discurso indireto" e "discurso indireto livre" e, de uma forma mais geral, apresentar novos dados que possam favorecer outros trabalhos sobre o estudo da escrita, do ponto de vista de seu funcionamento discursivo.

3.1. DO PÓLO DO ENUNCIADO AO PÓLO DA ENUNCIAÇÃO

Nas perspectivas de análises lingüísticas centradas no enunciado, o tratamento da constituição de enunciadores, ou seja, como dá-se a **CIE**, é abordado como propriedades do texto, do produto. Assim, a análise lingüística baseia-se na análise do texto em si mesmo, sem considerar suas condições de produção. Pelo que sabemos, até o momento não se tratou o objeto dessa pesquisa, de forma mais sistematizada, em uma visão mais funcional da língua. Isso só foi possível a partir do advento das teorias do texto e de outras correntes da Lingüística moderna, quando, então, o foco das análises lingüísticas passou a ser a enunciação e não apenas o enunciado, pois os estudos orientaram-se por uma perspectiva discursiva da linguagem. Por isso, na construção do quadro de referência teórica utilizado neste estudo levamos em conta o fato de que o enunciado não pode ser analisado sem se considerar as condições de sua produção. Tal posicionamento implica adotar, como suporte, teorias que focalizam o processamento discursivo como variável indispensável na análise do enunciado. É com essa finalidade que, neste trabalho, utilizaremos contribuições da Teoria da Enunciação, da Teoria dos Atos de Fala, das Teorias do Discurso[5] e da Teoria Modular, segundo desdobramentos de Castilho (1997, 1998) e, quando necessário, de outras teorias que tratem o discurso do ponto de vista de seu processamento.

Em vista disso, adotamos as concepções de *linguagem*, de *texto*, de *enunciação* e de *discurso* que subsidiam uma noção de língua escrita como representação do processo de interação, ou seja, como representação de uma atividade *com/sobre* a língua. Isso implica uma

abordagem da língua em uma perspectiva **funcional**, tendo em vista que a análise do produto (o enunciado/texto) orientar-se-á pela análise do processo que o constituiu.

Benveniste (1966), por exemplo, postula que se considere como objeto de estudo a atividade lingüística dos falantes. Uma atividade que evidencia os pilares que constituem o *"aparelho formal da enunciação"*: **um locutor** (aquele que institui a atividade lingüística - a alocução); **um alocutário** (aquele instituído como o *outro* pelo locutor); **uma referência** ("*a necessidade* (para o locutor) *de referir pelo discurso e, para o alocutário, a possibilidade de co-referir identicamente* no e pelo discurso);**outras "entidades lingüísticas"** (aquelas criadas *na* e *pela* enunciação, tais como tempo, lugar e alguns elementos dêiticos).

Analisar o processamento discursivo significa tomar como objeto de estudos as condições de produção de um **enunciado** ou, num sentido mais amplo, de um **texto.** Tais condições - a intenção do enunciador (os objetivos visados); a imagem que o enunciador faz do seu interlocutor e vice-versa; o conhecimento prévio e enciclopédico compartilhado pelos interlocutores; e a situação de interlocução - são tidas como fatores que definem a enunciação. Assim, a **enunciação** se caracterizaria pelo conjunto de fatores e atos que determinam a produção de enunciados. Nessa perspectiva, a enunciação, a **linguagem**, em suma, é caracterizada como uma atividade em processo - um processo que visa à interação lingüística entre interlocutores e evidencia *"a ação do locutor* ***com/sobre a língua"***.

Vale notar que Benveniste postula a existência de *instâncias de discurso* e que cada uma delas tem o seu próprio centro de referência interno. O autor identifica um conjunto de termos lingüísticos produzidos *na* e *pela* enunciação que seriam responsáveis pela identificação dessas *instâncias do discurso: (i)* os *índices de pessoa* - os pronomes pessoais; (ii) os *índices de ostensão* – os pronomes demonstrativos; (iii) os *"tempos" verbais* – o presente lingüístico e as categorizações dele decorrentes. De acordo com Benveniste, esses elementos constituem os recursos lingüísticos cambiáveis no processo de interlocução, possibilitando, em situações distintas, a apropriação do discurso por aquele que, no momento, assume a posição de locutor. A **construção de instâncias enunciativas**, segundo Benveniste, dar-se-ia, pois, com base na utilização desses recursos lingüísticos. Propomos expandir o universo desses elementos lingüísticos, aventando que, no funcionamento discursivo da língua, outros recursos lingüísticos são utilizados para indiciar a **CIEs**.

Embora a interação verbal pressuponha, inicialmente, uma interlocução oral entre os indivíduos no discurso, entende-se, neste estudo, que toda e qualquer expressão lingüística, que tenha como fim a interlocução entre um *eu* e um *tu*, possa ser considerada uma forma de interação verbal. Conceber, dessa forma, a interação verbal implica conceber a linguagem

como uma "atividade" que se desenvolve numa relação dialógica entre um enunciador que se enuncia como *eu* e um enunciatário que é enunciado como *tu*. Esse dialogismo pode ocorrer de duas formas: a) na presença dos alocutores, como se verifica numa situação de fala, em que os mesmos se colocam como enunciadores no momento em que se dá a interlocução; b) na ausência física do alocutário, como é o caso da escrita ou dos monólogos. Em b), apesar de encontrarem-se distantes os alocutários, eles se constroem como enunciadores/enunciatários, uma vez que, quem enuncia, traz para a cena enunciativa o outro a quem sua enunciação se dirige, instituindo uma *instância de enunciação*. Isso significa que toda interação verbal pressupõe um diálogo construído em uma relação de interlocução entre interlocutores reais e/ou imaginários, pois a *enunciação é de natureza social*[6]. (Bakhtin, 1929:109). Em conseqüência disso, o processo de enunciação pode ser considerado, em si, como dado de análise, focalizando-se especificamente o seu caráter dialógico. Conceber, pois, a linguagem como eminentemente dialógica é reconhecer o seu caráter social, por um lado e, por outro, reconhecê-la como mecanismo revelador da atividade lingüística do locutor e do alocutário em uma dada situação de interação verbal.

Na construção do quadro de referência teórico deste trabalho, adotamos, também, contribuições de Possenti (1988) e Maingueneau (1986), que propõem conceber o **discurso como interdiscurso**, ampliando a noção de enunciação de Benveniste. Enquanto este enfatiza a ação do locutor na linguagem, Possenti postula que a enunciação se caracteriza por estar marcada pela ação do sujeito[7] com e sobre a linguagem simultaneamente. Concebendo a enunciação como um processo de *"constituição, em qualquer instância, de enunciados"*, Possenti chama a atenção para as diversas possibilidades de uso que a *"língua oferece à atividade do locutor a cada discurso"* (op. cit., p.:58). A tese de Possenti (e também de Maingueneau (1986)) é a de que *"o discurso é basicamente interdiscurso"*. e, nesse sentido, a "*palavra chave relativa ao **discurso**, ou à **língua**, é **heterogeneidade** (ou **polifonia**, ou **dialogismo)** [8]..."*(Idem, 1994:6).

Assumir o discurso como polifônico, nesse ponto de vista, pressupõe aceitar o discurso como jogo de representações, no qual o autor assume uma voz e/ou a situa entre outra(s) voz(es). Partindo do desenvolvimento que Ducrot (1984) faz do conceito de Bakhtin sobre a polifonia, Maingueneau (1986) analisa o discurso polifônico, afirmando que a questão fundamental no seu tratamento reside *na "questão da identidade do sujeito enunciador"*. Reconhecer a polifonia no discurso afasta de vez, segundo Maingueneau, a concepção de que "um enunciado teria apenas uma fonte, denominada indiferentemente "locutor", "sujeito falante", "enunciador", etc..". Isso significaria aglutinar numa única "pessoa" funções

distintas, que definem os papéis lingüísticos dos atores da atividade lingüística. De acordo com esse teórico, o autor não é o único a dizer "eu" num texto. Ao analisar as falas que caracterizam um texto narrativo, o autor critica os estudos referentes ao discurso direto, ao discurso indireto e ao indireto livre, por entender que estes recursos caracterizam-se como estratégias que revelam a existência de sistemas enunciativos e não, apenas, como formas de citação de discursos. A existência dos sistemas enunciativos explicita o caráter polifônico do discurso. A polifonia se constrói, pois, na articulação desses sistemas enunciativos, que chamaremos **instâncias enunciativas.** Isso "*implica uma integração de relações entre enunciadores, em tempos e espaços*[9] *constituídos na própria enunciação"* (Lopes, 1998:106).

Nessa perspectiva, consideramos, aqui, os conceitos de **enunciação** e de **discurso** como intercambiáveis, tendo em vista a concepção de língua que os corrobora. Isso significa considerar enunciação/discurso como sendo a *"atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e o seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação"* (Koch, 1983:25). O texto, no processo de enunciação, pode ser entendido como lugar onde se materializam os recursos lingüísticos da interação verbal, tornando possível a identificação do processo de sua produção. Assim, entendemos a escrita como uma das formas de representação da linguagem e, nessa visão, *na* e *pela* escrita explicita-se a atividade ou a ação do interlocutor na construção do(s) enunciador(es) e o processo de enunciação. Nessa atividade lingüística, então, revelam-se *os* recursos pelos quais o autor/enunciador ativa outras vozes ou outros enunciadores, com o objetivo de (re)velar a sua própria voz enunciativa.

Em vista disso, nos utilizamos da reelaboração que Castilho (1997 e 1998) propõe da Teoria Modular[10], a qual aborda a língua considerando três dimensões, concebidas como **módulos lingüísticos: o módulo discursivo, o módulo gramatical e o módulo semântico.** A partir dessa abordagem teórica pudemos analisar a enunciação em todo o seu conjunto, considerando o fato de que em toda e qualquer interação lingüística, os indivíduos que dela participam, durante todo o processo discursivo, tomam decisões sobre como administrar o Léxico: que palavras se adequam à situação discursiva, que propriedades dessas palavras devem ser ativadas, reativadas ou desativadas. Assim, o autor identifica três operações básicas a ativação/a reativação/a desativação que *"se constituem em mecanismos suficientemente fortes para revelar a maquinaria de constituição do texto e da sentença"* (Idem:39). A configuração dessas operações envolvem fatores que operam, simultânea e concomitantemente, no processamento de textos. De acordo com Castilho, os três domínios - o Gramatical, o Semântico e o Pragmático (Discursivo) - são articulados pelo Léxico. As

propriedades inerentes a esses domínios estão alojadas no Léxico e "*são ativadas num mesmo ato de fala"* (Idem, 1997:9).

Adotando essa versão da Teoria Modular, destacamos, de Castilho (1997), a idéia de que na base de toda atividade discursiva está a ativação de um item lexical, pois *o ofício de criar um texto é um ofício de reunir palavras.* Para Castilho, no entanto, *"o Léxico não é uma mera lista de palavras. É um conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais*[11] *alternadas ou confirmadas no momento da interação discursiva."* (1998, p. 37). Significa conceber que cada item lexical possui propriedades semânticas, propriedades sintáticas (ou gramaticais) e propriedades fonológicas. Nessa perspectiva, poderíamos esquematizar a proposta modular de Castilho da seguinte maneira:

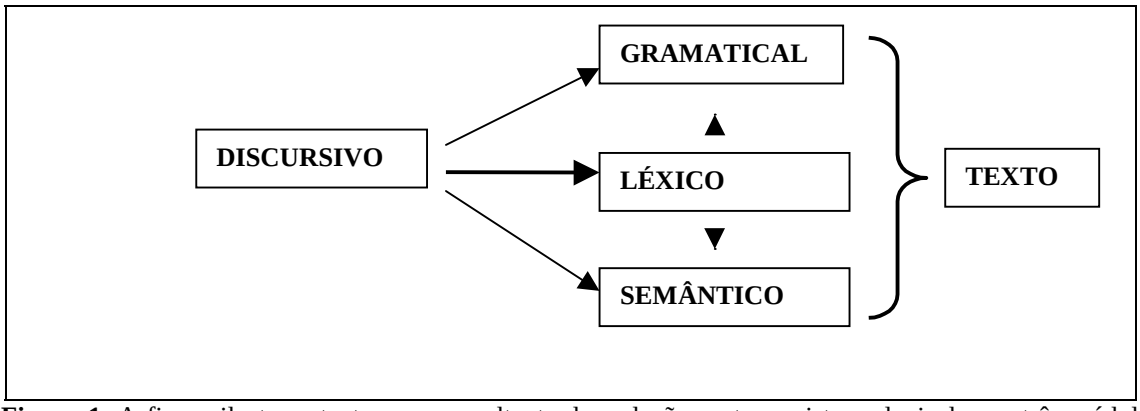


Figura 1. A figura ilustra o texto como resultante das relações entre o sistema lexical e os três módulos que compõem o sistema computacional da mente numa atividade discursiva.

A identificação do processo de **ativação** assume uma importância central para a **CIE**. Isso porque evidencia a organização do discurso, e, por conseguinte, das instâncias de enunciação que o compõem. Por organização, entendemos a propriedade que é manifestada por relações de interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, conforme as relações de coordenação e/ou subordinação entre as instâncias enunciativas; no plano seqüencial, de acordo com as articulações dessas instâncias em termos de sua localização - adjacentes ou intercaladas - no discurso. O processo de **reativação** consiste na repetição literal dos enunciados; a paráfrase ou a recorrência de conteúdos, que se caracteriza pela repetição de uma idéia, sem, contudo, repetir as palavras que a exprimiram. A construção por **desativação** é, como o próprio nome sugere, um processo em que se verifica um corte no fluxo do discurso. Os processos que caracterizam a construção por desativação

implicam dois movimentos simultâneos: por um lado, tem-se a desativação de palavras principais e, por outro lado, a imediata ativação de outras.

No que diz respeito ao nosso objeto, tais processos mostram-se muito usuais, tendo em vista que identificamos, no Léxico, um conjunto de itens que evidenciam, dentre as estratégias discursivas de construção de instâncias enunciativas, a ação do enunciador de reconstruir o(s) discurso(s) de outro(s) enunciador(es) e/ou o seu próprio, incorporando-o(s) no fluxo do texto.

3.2. As estratégias discursivas na CIE

Procuramos enfatizar a importância de se considerar as pistas que indiciam o discurso, focalizamos o papel dos dêiticos no processamento discursivo e a necessidade de se considerar, como pertencentes ao conjunto desses elementos, uma gama maior de itens lexicais, que, no discurso, assumem a função de "shifters". A dêixis é, pois, constitutiva do processo de enunciação e, como tal, revela as pistas que constituem o processamento discursivo. Nessa perspectiva, a dêixis rege a construção dos enunciadores no discurso, localizando-os em tempos e espaços discursivos, instaurando, dessa forma, a polifonia, e promovendo a articulação das instâncias enunciativas de um texto. Nesse sentido, as **estratégias discursivas** traduzem a atividade lingüística em si, levando-se em conta que os "shifters" – ou dêiticos - são estrategicamente utilizados de acordo com a situação de enunciação, isto é, visando à implementação e à organização das instâncias de enunciação articuladas na construção de textos. De acordo com isso, falar em **CIE** - várias vozes, várias instâncias de enunciação - corresponde a aludir a uma pluralidade de tempos e de espaços, pois cada instância de enunciação cria o seu tempo, o seu espaço, os seus interlocutores. Assim, se a articulação de tempos define-se como uma das coordenadas que compõem o sistema de referência interna da enunciação, cabe a nós explicitar a base sobre a qual tal articulação se efetua. Tomemos, como exemplo, o trecho abaixo para ilustrar a constituição de planos enunciativos:

(1) **{**$^{\text{INE1}}$"*Hoje, quando o soldado da PM encontra na esquina um suspeito,* **[*dirige*-*se ao sargento*]**$^{\text{INE2}}$ **[***que por sua vez se* ***reporta*** *ao oficial do dia, que enviará ou não a viatura para levá-lo ao quartel*.**]**$^{\text{INE3}}$**}**$^{\text{INE1}}$ "*(*T14. L 28-33)

O exemplo (1) articula três instâncias enunciativas. A) **EN1** é instituído em "**situação default**" e "fala" para um leitor virtual referenciado como **AL1**. Entende-se por "**situação**

default" a "tomada de palavra" por parte do enunciador que funda o discurso – **EN1 -.** Esse enunciador se situa no aqui/agora do processamento discursivo. O tempo e o espaço enunciativos referenciados nessa primeira instância estão atrelados ao aqui/agora da enunciação –"*Hoje"*- em que **EN1** toma a palavra e, pela elocução da forma verbal "**dirige-se**", introduz **EN2**. B) Ao introduzir **EN2** no discurso, indiciando-o através do verbo dirigir, **EN1** instaura a segunda instância enunciativa – **INE2**[12]- formada pelo par **EN2-AL2**, referenciados no texto como o soldado da PM, de um lado, e o sargento, de outro. Essa instância de enunciação situa-se temporalmente, num momento simultâneo, em relação ao momento da enunciação de **EN1** e é indiciada pelos termos: "Hoje", "quando". C) **EN1** instaura, ainda, uma terceira instância de enunciação – **INE3 -** ao referenciar a interlocução do par **EN3-AL3,** indiciando-a pelo verbo "reporta". Nessa instância, que se situa num tempo simultâneo ao tempo lingüístico da **INE2**, o **AL2** assume o papel de **EN3** e institui o seu próprio alocutário - **AL3 -,** referenciado no texto lingüisticamente como o "oficial do dia", a quem reporta o que lhe foi dito por **EN2.**

Tal jogo de tempos discursivos situa uma pluralidade de discursos em tempos e espaços próprios e põe em foco a força ilocucionária do operador – "quando" - usado no âmbito da **INE1,** que subordina os tempos e espaços das outras instâncias enunciativas que compõem a enunciação como um todo. A categoria de tempo, como consta em (1), é construída a partir de um tempo zero - o presente da enunciação - sendo este o plano que orienta o jogo dos outros tempos que compõem a enunciação e possibilita, ainda, a sua localização em termos das coordenadas espaciais nela referenciadas. O tempo lingüístico - que se institui a partir do presente da enunciação - está marcado nas formas verbais e em expressões temporais, e o espaço enunciativo, em expressões locativas ou outras informações situacionais, como "por sua vez" e a instauração dos enunciadores. A configuração dos espaços enunciativos está diretamente relacionada à configuração do tempo enunciativo, porque um acontecimento se define em função de sua localização em dois aspectos: o momento e o lugar de sua ocorrência. A **INE1** constitui o plano básico da enunciação como um todo. É esse plano que permite a identificação das outras instâncias de enunciação que compõem (1) e possibilita a articulação destas, localizando-as uma em relação às outras e , é claro, em relação ao todo.

Ilustramos, esquematicamente, através da figura abaixo, como a configuração de tempo e espaço articula as instâncias enunciativas de (1):

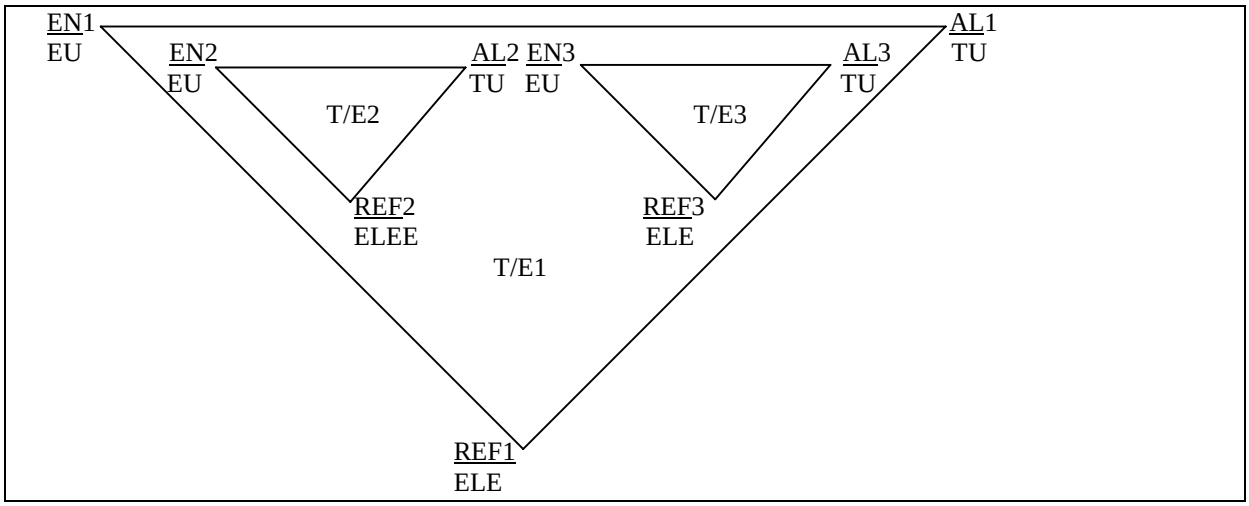


Figura 2 - A figura possibilita-nos visualizar mais claramente a articulação estabelecida entre as instâncias de enunciação que compõem (1) pela configuração espaço-temporal da **INE1**.

Vê-se, nessa figura que o plano 1, **EN1/REF1/AL1**, representado pelo triângulo maior, corresponde a todo o texto e os outros planos, representados pelos triângulos menores, articulam-se no seu interior.

3.3. A configuração da INE na Teoria Modular

A percepção das categorias de tempo/espaço dá-se pela operacionalização de processos de **gramaticalização** responsáveis pela linearização dos enunciados. Produzem-se, a partir do processamento das pistas fornecidas pelos enunciadores, efeitos de sentido que, através de processos semânticos, correspondem à criação de um "tempo cronológico" e um "espaço físico", definidos em função do tempo/espaço da **INE1**. Os efeitos de sentido produzidos pelo processamento dos enunciados configuram-se em processos de **semantização** e são ativados concomitantemente ao processamento dos enunciados, a partir de decisões do ouvinte/leitor que situaríamos no módulo **Discursivo**. Assim, a referência ao tempo e ao espaço lingüísticos da **INE1**, apesar de ser marcada como sempre presente e localizada em relação ao aqui/agora da elocução, não impossibilita a referência a diferentes tempos/espaços que caracterizam as instâncias enunciativas que constituem uma determinada enunciação. Além disso, os tempos e os espaços enunciativos podem ser indiciados por outros elementos lingüísticos e não apenas pelos verbos e pelos tradicionais advérbios, como em (2):

(2) **{***"Há poucos dias, diante de* **[*comentário*]**[EN2] *meu a propósito da demora do Congresso na* **[*revogação*]**[EN3] *da* **[*lei de imprensa*]**[EN4] *imposta no regime militar, fui surpreendido com* **[*manifestação indignada de interlocutor amigo*]**[EN5] *pelo fato de o* **[*projeto*]**[EN6] *em andamento na Câmara dos Deputados excluir, em princípio, a pena de prisão para os crimes contra a honra praticados por* **[*jornalistas no exercício da profissão*. **]**[EN7]**"}**[EN1] (T11, L 1-10)

O exemplo (2) *é* constituído por sete instâncias de enunciação. *A* **INE1** é instituída em "situação default", em que **EN1** se enuncia falando para um interlocutor virtual - **AL1 -** que, no caso, é construído pelo leitor. As outras instâncias subordinadas a essa primeira instância - **INE1** – sucedem-se em planos espaço-temporais que as organizam hierarquicamente em relação ao momento da "fala"- instaurada em "situação default". O efeito de sentido produzido no módulo Semântico pela subordinação das diversas instâncias de enunciação em relação à instância de fundação da enunciação, pode ser representado a partir da seguinte notação: **{INE1 [(INE2 -** comentário**) => (INE3** – revogação**) => (INE4 –** lei de imprensa**) => (INE5** – manifestação indignada de interlocutor amigo**) => (INE6** - projeto**) => (INE7** - jornalistas no exercício da profissão**)]}**

Em termos da localização no eixo das coordenadas espaço-temporais, a subordinação e a hierarquia dos planos enunciativos, do exemplo acima, são organizadas, como se mostra na figura abaixo, em movimentos para trás, na referência a tempos/espaços enunciativos anteriores, ou simultâneos, ou se projetam num presente contínuo em direção a um tempo/espaço posterior ao tempo/espaço da **INE1.** Dos movimentos realizados a partir de **INE1,** configuram-se outros tempos e espaços enunciativos que não têm uma importância secundária em relação a essa instância fundadora, embora sejam constituídos como desdobramentos do tempo/espaço da enunciação construído por **EN1** e estejam subordinados a essa instância.

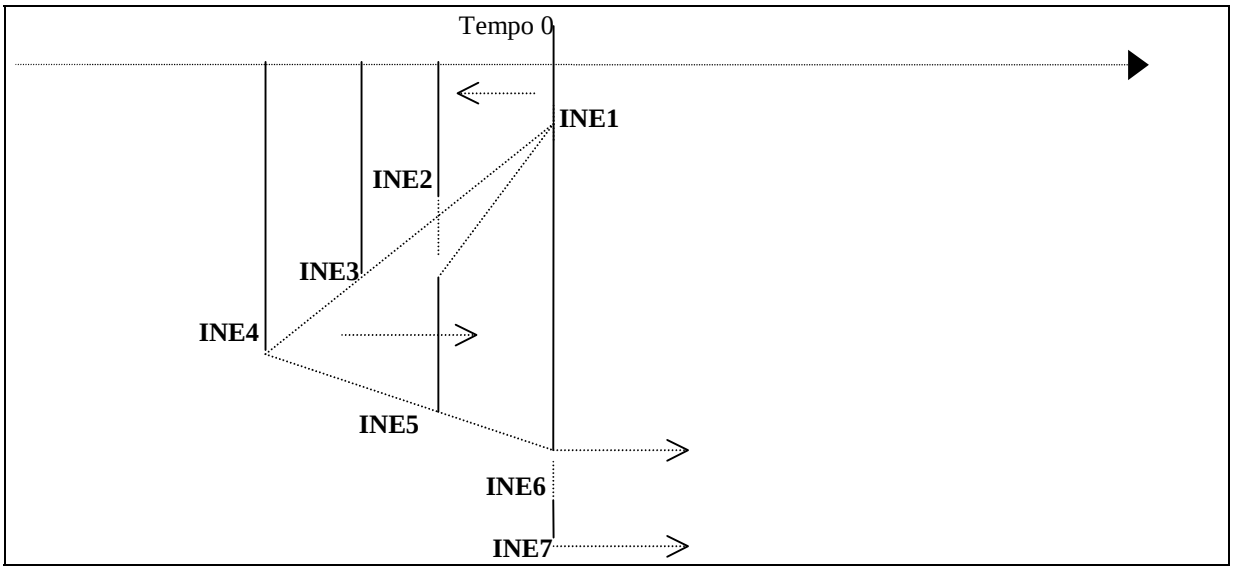


Figura 3 - A figura 3 ilustra a hierarquia dos planos enunciativos, levando em conta a sua localização espaço-temporal e a sua organização na cena enunciativa de (2).

É pelo tempo lingüístico, caracterizado pelo "agora" da realização do discurso, que se torna explícita a experienciação de tempo/espaço da enunciação. Esse tempo/espaço, marcado pelo *aqui/agora*, possibilita a mobilidade com que os tópicos discursivos identificados *na*, e a *partir da* instância fundadora e, também, nas outras instâncias, possam ser referenciados *na* atividade discursiva. A identificação do tempo lingüístico, pois, dá-se dependentemente das formas gramaticais usadas para referenciá-lo e, em função da diretiva que orienta o seu reconhecimento, está intrinsecamente ligada ao momento/lugar em que a enunciação ocorre/eu.

4. Taxionomia das estratégias discursivas de CIEs

A análise empreendida nesta pesquisa evidenciou que 1) a **CIE** está diretamente relacionada às decisões tomadas pelos falante no **módulo Discursivo**, uma vez que a situação de interlocução é fator determinante na operacionalização dos módulos Gramatical e Semântico, com vistas a ativar, no Léxico 1.1). as propriedades gramaticais e semânticas dos itens lexicais e 1.2) as formas de articulação desses itens no discurso; 2) as operações no **módulo Gramatical** definem-se basicamente pela ativação das propriedades gramaticais dos itens lexicais, considerando 2.1) a sua configuração formal em um item lexical, ou em um sintagma e 2.2) a sua articulação gramatical a partir das relações explicitadas no enunciado; e 3) as operações no **módulo Semântico** definem-se basicamente pela ativação das propriedades semânticas dos itens lexicais, considerando 3.1) a construção da referência da

"situação default", visando a sua interpretação como o plano básico de **CIE**, que a situa como o presente da enunciação; 3.2) a identificação do jogo de "tempos" e "planos enunciativos" visando à articulação desses tempos e à referenciação dos discursos que os caracterizam. como subordinados a uma instância básica; e 3.3) a construção da modalização, visando a um distanciamento maior ou menor do falante, construído em "**situação default**", em relação ao discurso por ele instituído.

É na ativação das operações realizadas em 2.1 que são definidas as estratégias de gramaticalização do plano básico pela **"situação default"** e dos planos subalternos pela ativação de um item lexical e/ou a combinação desses, com fins a constituir uma estrutura sintagmática para indiciar a **CIE.** Dessas operações resultam: 2.1.1) a caracterização do plano básico, indiciado como o eu/*aqui/agora da enunciação; 2.1.2)* a caraterização dos planos subalternos em decorrência das coordenadas definidas no plano básico; 2.1.3) a caracterização das "formas de dizer" pela ativação de um item lexical, ou a ativação de um conjunto desses itens, com objetivo de indiciar o discurso. Já a articulação gramatical, referida em 2.2, define-se em função das estratégias implementadas em 2.1, para que o leitor explicite como são gramaticalizados os itens e/ou sintagmas ativados no processamento discursivo. Enfim, revelam-se as formas de organização do discurso, relativas à organização gramatical dada ao enunciado.

As operações identificadas em 3 estão diretamente relacionadas à semantização das propriedades ativadas nos recursos lingüísticos no módulo Gramatical, com vistas a possibilitar a interpretação das informações gramaticalizadas na materialidade dos enunciados.

Em suma, tais operações nos módulos Discursivo, Gramatical e Semântico explicitam que as estratégias de **CIEs**, de fato, estão relacionadas a uma utilização maior ou menor dos recursos dêiticos que referenciam e articulam as instâncias enunciativas dos planos subalternos à instância fundadora do discurso.

4.1. Estratégias discursivas de CIEs

Tendo em vista a multiplicidade de recursos dêiticos utilizados pelos falantes para indiciar mais ou menos os enunciadores de seus textos, no processamento discursivo, definimos apenas duas estratégias básicas de **CIEs** que revelam como se dá a intermediação do Léxico na operacionalização dos módulos lingüísticos. A primeira delas é a **"situação default"**, estratégia discursiva que gramaticaliza e semantiza o autor de textos como um "indivíduo

lingüístico", situado num tempo/espaço também lingüístico, a partir do qual se constrói o conjunto de referências do texto. A segunda estratégia define-se pela **ativação do Léxico**. Essa estratégia, como demonstramos ao longo dessa análise, caracteriza-se pela atividade do falante na mediação pelo sistema lexical, visando a ativar/reativar/desativar as propriedade gramaticais e semânticas dos itens lexicais para indiciar-se e/ou a outros, no processamento discursivo, como enunciador(es) de seu texto. Numa tentativa de ilustrar como se realizam essas duas formas de **CIE,** reunimos, abaixo, o conjunto de recursos que as possibilitam.

(A) – "Situação Default"

A "**situação default**" é a estratégia discursiva utilizada para identificar a instância fundadora do discurso e que (A1) pode estar ostensivamente marcada pela dêixis de pessoa, de tempo e de espaço e (A2) pode estar menos indiciada, o que obriga o leitor a buscar a sua identificação e referenciação na gramaticalização e semantização de recursos dêiticos constitutivos do seu enunciado. Disso depreende-se que, a existência de mais ou menos recursos dêiticos estão relacionados à questão de uma modalização maior ou menor do enunciador da "**situação default**". Nesse sentido, a ocorrência (A1) explicita que a voz autoral identifica-se com a voz do **EN1** e (A2), que a voz autoral remete a um enunciador com o qual, embora seja instituído como **EN1**, não se identifica explicitamente.

As operações relativas à construção da "**situação default**", nos módulos lingüísticos, estão relacionadas à ativação e seleção de certos recursos lexicais, cujas propriedades gramaticais serão ativadas e semantizadas em função de indiciar a instância fundadora do discurso e as outras instâncias que a ela se articulam. Em decorrência dessas operações no três módulos lingüísticos, podemos postular que as características acima são ativadas visando a possibilitar ao **AL1** operar os recursos lingüísticos presentes no enunciado e ativar as propriedades semânticas dos mesmos, identificando a modalização da "**situação default**", relativas à: (i) pessoalização, que nos remete ao caso (A1); (ii) impessoalização, que remete ao caso (A2), cuja identificação encontra-se ancorada na articulação gramatical e semântica dos dêiticos espaço/temporais que indiciam a **INE1** como o ponto zero para onde convergem as informações dos dêiticos. Sua gramaticalização e interpretação ancoram-se nas informações dêiticas de outras instâncias enunciativas, uma vez que sua instituição somente se efetiva através das operações no módulo Semântico que apontam para o seguinte: "alguém está dizendo que ...".

(B) Ativação do Sistema Lexical

Esse recurso define-se como um dos recursos característicos da estratégia de ativação de um item lexical.. Os itens lexicais, abaixo identificados, podem gramaticalizar, referenciar e modalizar tanto (A) a "**situação default**", quanto (B) as outras instâncias enunciativas, definindo-as como formas de explicitação dos recursos dêiticos presentes nos morfemas verbais e/ou outros morfemas gramaticais.

(B1) Utilização de verbos "dicendi"

Os verbos "*dicendi*" evidenciaram-se como um dos importantes recursos lingüísticos utilizados pelos autores de texto na instituição de instâncias enunciativas, uma vez que o simples fato de enunciá-lo já institui uma situação de interlocução, cuja explicitação se faz através dos recursos dêiticos presentes nos morfemas verbais.

(B2) Utilização de verbos "não-dicendi"

A seleção de um "*não-dicendi*" do Léxico implica a ativação de suas propriedades gramaticais, que são semantizadas em função de se criar um efeito de sentido próximo ao dos característicos "*dicendi"*.

(B3) Utilização de deverbais

Há dois fatores importantes a se considerar em relação aos "deverbais". Em primeiro lugar, a seleção de um deverbal do Léxico implica a ativação de suas propriedades gramaticais, que são semantizadas em função de se criar um efeito de sentido semelhante ao dos "*dicendi*". Em segundo lugar, os deverbais selecionados são correlatos dos verbos "dicendi".

B4) Os "sintagmas de elocução"

Os "sintagmas de elocução" são formados a partir da articulação gramatical e semântica de itens lexicais, constituindo um conjunto harmônico, cuja articulação não pode

ser quebrada sem o risco de comprometer a **CIE** que eles instituem e/ou modalizam e a que se referem. Considerados no processamento discursivo, os "sintagmas de elocução" classificam-se em três categorias: (1) os que fazem uma referência explícita à situação de interlocução; (2) os que fazem uma referência indireta à situação de interlocução; e (3) os que exigem um esforço maior dos prováveis interlocutores para a identificação de uma situação de interlocução.

(C) Recursos exclusivos da escrita

Nesse grupo, incluem-se os seguintes itens: parênteses, aspas (duplas ou simples), travessões, os dois pontos e os parágrafos. O *corpus* apontou para a necessidade de se considerar esses recursos como importantes recursos para a constituição de instâncias enunciativas, pois o seu emprego indicia ostensivamente a instauração de uma nova instância de enunciação, com o fim de caracterizar um discurso referenciado e/ou modalizador (1) quer no interior da **INE1**; (2) quer no interior de um discurso de qualquer outro enunciador; (3**)** quer no interior de seu próprio discurso. Esses recursos estão sendo chamados de modalizadores devido ao fato de que instituem, no discurso, em que se inserem o ponto de vista de um determinado enunciador. Além disso, indiciam como se dá a articulação das diversas instâncias de enunciação, tendo em vista o fato de que (i) a sua gramaticalização aponta para as formas de articulação das **INEs** do plano subalterno no interior da **INE** do plano básico, caracterizadas por operações no módulo Gramatical; (ii) as operações no módulo **Semântico** indiciam a configuração semântica das relações explicitadas no módulo **Gramatical**, caracterizando, dessa forma, a modalização pretendida no módulo **Discursivo**.

(D) Formas de articulação na CIE

Constatamos que, basicamente, as formas de articulação entre as diversas instâncias de enunciação ocorrem de duas maneiras: indiciadas mais e/ou menos ostensivamente por diferentes categorias de itens lexicais ou sintagmas instituídos nas instâncias de enunciação. A articulação entre as diversas **INEs** poderá ser indiciada pelos diversos recursos descritos acima, sendo sua característica promover a referenciação e/ou a modalização dos discursos constitutivos das diversas **INEs**.

Podemos notar pela taxionomia acima que um outro dado explicita-se: não há como falar de "regularidades", pelo menos no que diz respeito à concepção tradicional das formas

de se explicitar as vozes diferentes de um texto, relativamente à forma de articulação entre as instâncias de enunciação. Por um lado, se a utilização mais ostensiva dos dêiticos que indiciam a situação de interlocução explicita como ocorre a organização gramatical e semântica entre as **INEs**; por outro, a utilização menos ostensiva indicia que a articulação sintática e semântica das **INEs** pode se dar diretamente ancorada em outros itens responsáveis pela instituição das **INEs**. Nessa perspectiva, essas duas formas de articulação de **INEs** são consideradas estratégias de modalização do discurso e falar em regularidade pressupõe falar de discursivização, ou seja, levar em conta os diversos fatores que promovem e definem a produção de um texto, de uma enunciação.

5. Conclusão

As estratégias identificadas e tomadas como objeto de estudo neste trabalho, se, de um lado, têm como origem os recursos lexicais, de outro, revelam que os arranjos lingüísticos feitos pelos interlocutores só se efetivam se ativados os três módulos lingüísticos. Sistematicamente, trazem à tona um outro fator importante: a enunciação traz as marcas de seu enunciador e revelam o nível de conhecimento que o produtor de textos possui dos mecanismos lingüísticos que possibilitam um exercício *com/na* língua, visando à interação verbal. Procuramos demonstrar que a **CIE** está diretamente relacionada ao funcionamento discursivo, considerando-se as operações de ativação/reativação/desativação das propriedades discursivas, sintáticas e semânticas dos itens lexicais nos módulos Discursivo, Gramatical e Semântico. Essas operações explicitam como estratégias discursivas as identificadas na taxionomia que são implementadas através do uso mais ou menos ostensivo dos shifters, da dêixis. Em relação à forma da articulação das diversas instâncias enunciativas, o uso de operadores discursivos[13], entendidos como toda uma classe de recursos que orientam para a articulação semântica e sintática na articulação das instâncias enunciativas**,** desempenham um papel fundamental na **CIE** e, como já dissemos anteriormente, da enunciação por inteiro.

Em suma: a ativação de operações de **CIEs** resulta da competência lingüística do autor de textos - orais e escritos - em povoar a sua enunciação de enunciadores, operando os recursos lingüísticos de forma a se obter os efeitos de sentido desejados. Na base dessa competência está o Léxico e, dentro deste, o sistema dêitico responsável por indiciar a sua atividade discursiva. Nesse sentido, postulamos que a **CIE** decorre dessa capacidade do falante e revela, também como se constrói a polifonia, que resulta da articulação dos planos enunciativos relativamente à instauração da instância fundadora do discurso – **INE1.**

NOTAS

[1] Utilizaremos **CIE** quando se fizer referência à **construção de instâncias de enunciação.**
[2] Os textos selecionados constam do anexo da dissertação Magalhães(1998).
[3] Os exemplos citados ao longo deste artigo são identificados pela seguinte notação: **(T45, L12)**. Essa notação nos informa que o excerto foi extraído do texto 45, constante do anexo citado na nota 3 e na linha 12.
[4] Embreantes é uma tradução portuguesa de "embrayeurs", que é a tradução do inglês *shifter* adotado por Jakobson (1963), utilizada na versão portuguesa de Maingueneau (1986). Neste estudo usaremos o nome *shifter*.
[5] A Lingüística da Enunciação, sem deixar de levar em conta o enunciado, já focaliza como objeto de estudo também os mecanismos envolvidos em sua produção. Constata-se isso, por exemplo, em Austin (1962) com a Teoria dos Atos de Fala -, em Searle (1969), em Jakobson (1957) com suas funções da linguagem e nos textos de Benveniste (1966, 1970[5]) com seu *"aparelho formal da enunciação"* e outros. Esses são alguns dos autores que, além do aspecto estrutural da língua, já consideram as condições de uso de tais estruturas lingüísticas, ou seja, instituem como objeto de estudo o funcionamento da linguagem.
[6] Itálico do autor.
[7] Sobre a noção de sujeito: usamos este termo nas citações, mas não é relevante para nós tal noção, na extensão em que é utilizada na AD. Neste trabalho, preferimos os termos locutor/ enunciador.
[8] Negritos nossos. É importante lembrar que a noção de heterogeneidade discursiva relaciona-se à de dialogismo em Bakhtin (1977). O dialogismo ou polifonia é *"*a *relação necessária entre um enunciado e outros enunciados"* [Stam, (s/d):72].
[9] A noção de tempo/espaço discursivo, neste trabalho, possui a mesma natureza da noção de autor/enunciador/locutor, ou seja, são entidades lingüísticas que só têm a sua existência construída em relação à enunciação em que se insere.
[10] Castilho considera em sua abordagem da Teoria Modular contribuições de estudos desenvolvidos por Morris (1938) e Roulet(1997).
[11] O grifo é de Castilho enfatizando as propriedades inerentes ao Léxico.
[12] Utilizaremos, a partir deste ponto, a notação **INE** seguida de um número, como usamos em relação à identificação dos enunciadores e alocutários, para nos referirmos a uma **instância enunciativa**.
[1313] Utilizamos essa terminologia de acordo de Ilari (1996) por dar conta de uma universo bem amplo de itens lexicais utilizados na atividade discursiva. De acordo com o autor os *operadores discursivos* abrangem uma categoria ampla e bem diversificada de termos lingüísticos que no discurso desempenha a função de organizar o discurso e se refere a *"unidades* (...) *que ultrapassam não só os limites dos constituintes, como também da sentença"* (Ilari, 1992: 84). Significa, então, que não ficamos restritos à concepção das conjunções, advérvios e pronomes segundo a Gramática Tradicional.

BIBLIOGRAFIA

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.

BAKHTIN, Mikhail. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 5ª edição, 1990.

BENVENISTE, Émile.(1966) *Problemas de lingüística geral I*. Trad. de Maria da G. Novak e Maria L. Neri. Campinas, SP.: Pontes, 4ª ed., 1995. (trad. de *Problémes de linguistique générale I)*

_____.(1970) "O aparelho formal da enunciação", in: *Problemas de lingüística geral* II. Trad. de Eduardo Guimarães et al.. Campinas, SP.: Pontes, 1989, pp. 81-90. (Trad. de *Problémes de linguistique générale* II, 1974.

CASTILHO, A. T. (Org.). (1989) *Gramática do Português falado. Volume I: a ordem.* Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP.

_____. (1996) (Org.). *Gramática do Português falado. Volume* III: *as abordagens.* Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP/ FAPESP.

_____. (1997) *Português falado e reflexão gramatical.* Campinas, São Paulo (mimeo).

_____. (1998). *Português falado e reflexão gramatical.* Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP.

DUCROT, Oswald. (1984) *O dizer e o dito* (Rev. téc. da Tradução) Eduardo Guimarães. Campinas, SP.: Pontes, 1987. Título original: *Le dire et le dit.*

ECO, Umberto. (1986) " O Leitor-Modelo". In.: *Lector in fabula: da cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

ILARI, Rodolfo. (1992) *Perspectiva funcional da frase portuguesa.* Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

_____. (1996) (Org.). *Gramática do Português falado. Volume II: níveis de análise lingüística.* Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP.

JAKOBSON, Roman (1957) "Shifters, verbal categories and the Russian verb". In.: *Selected writtings*, Haia, Mouton, pp.130-47.

KOCK, Ingedore G.. (1983) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1987.

LOPES, Maria Angela P. T. . *O processamento dêitico na constituição da polifonia.*. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras da PUC - MINAS, 1998. (Dissertação, Mestrado em Letras)

MAGALHÃES, Edna M. S. *A construção de instâncias enunciativas em textos escritos do português culto do* Brasil. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras da PUC - MINAS, 1998. (Dissertação, Mestrado em Letras)

MAINGUENEAU, Dominique. (1976) *Novas tendências em Análise do* Discurso. Trad.:Freda Indursky. Campinas, SP.: Pontes, 2ª edição,1993. (trad. de *Initiation aux méthodes de l'Analyse du Discours).*

_____.(1986) *Elementos de linguistic para o texto literário.* Trad. de Maria A. B. de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Trad.: *Éléments le linguistique pour le texte littéraire.* Paris: Bordas, 1986.

MORRIS, C. W.. (1938) *Fundamentos da teoria dos signos.* Rio de Janeiro, Eldorado, São Paulo, EDUSP (Trad. de *Foundations of the theory of signs)*

PERINI, M. A.. (1995) *Gramática descritiva do português.* São Paulo, SP.: Editora Ática.

POSSENTI, Sírio. (1988) *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª reimpressão, 1993.

_____. (1994) *A heterogeneidade e a noção de interdiscursos*. Texto apresentado para aula de livre docência, Campinas: 30-31/05. (Mimeo).

ROULET, E.. (1997) *Un modéle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. (Texto mimeo.), 32p..

SEARLE, John R.. (1969) *Speech-acts, na essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.

STAM, Robert. (s/d) "Dialogismo cultural e textual". In: *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. (Trad. de Heloísa Janh). São Paulo: Ática, pp.:72-8, (s/d).

TFOUNI, Leda Verdiani. (1992) "O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem". In.: *Revista Delta.*. São Paulo: Educ., vol. 8, nº 2, pp.205-223.

VILLELA, Ana M. N. (1998) *Pontuação e interação*. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras da PUC - MINAS, 1998. (Dissertação, Mestrado em Letras)

LEITURA CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Luciana Pereira da Silva
(UEL, CEFET-PR/UNED-CP)

Introdução

Este artigo inicia-se com um questionamento instigante. É possível ensinar a leitura crítica?

A função maior da escola, enquanto instituição pública, é formar o cidadão pleno, apto a viver em sociedade, questionando-a e contribuindo para sua melhoria. Na formação dessa cidadania, a leitura é uma das atividades cognitivas mais importantes, e "exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas." (Brandão, 1997:22)

Observando os "níveis" de leitura apresentados na literatura específica (Pereira:1980, Indursky:1985, Marcushi:1996), percebe-se um encaminhamento em espiral, indo da leitura-decodificação até o que chamamos de leitura crítica. Mas o que é ler criticamente?

Para Indursky (1985), "ler criticamente é admitir pluralidade de interpretação, desvelar significados ocultos, resgatar a consciência do mundo, estabelecendo, por meio dela, uma relação dialética com o texto."

A leitura crítica estabelece-se, portanto, a partir da análise e do conseqüente questionamento do texto.

Brandão (1997:21) apresenta quatro traços necessários para o perfil do leitor crítico: não ser apenas um decifrador de sinais, ser cooperativo, produtivo, e ser sujeito do processo de ler. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente ao seu universo de

conhecimento, de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão, prescinde de um trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente mas dependem de um trabalho abrangente, desde a seleção de textos, a leitura feita pelo professor, os objetivos ao abordá-los, até a sua inter-relação curricular e sociocultural.

Além disso, as marcas formais, os elementos de coesão e coerência, entre outros, constroem significados, devendo ser explicitados e compor a base do conhecimento lingüístico dos alunos.

Para responder ao questionamento lançado inicialmente - a possibilidade do ensino da leitura crítica - propõe-se o trabalho com um texto argumentativo.

Desenvolvimento

Para a efetivação dessa proposta elaborou-se um guia (1) que busca favorecer a leitura crítica através da seleção de texto e a relação dos mesmos com as outras disciplinas do currículo e o universo sócio-cultural dos alunos. As questões elaboradas procuraram elucidar os elementos de coesão e coerência que ancoram o texto.

Quanto à escolha do tipo de texto optou-se por um texto argumentativo, o *editorial*. Caracterizado como artigo não-assinado, publicado com destaque, geralmente no 1º caderno de jornais, exprime a opinião de um órgão de imprensa, a respeito de questões atuais e importantes. Por sua brevidade e concisão, o editorial constitui-se um marcante exemplo de síntese. Pode-se dizer que, em extensão menor, ele tem a mesma estrutura encontrada nas dissertações: situa um fato, desenvolve-o por meio de argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis e por fim chega a uma conclusão, que traduz a posição do jornal em relação ao tema discutido.

Um editorial jornalístico apresenta, basicamente, a seguinte estrutura:

1) título para que o leitor se inteire do assunto;

2) exposição sintética do fato que será abordado;

3) opiniões favoráveis e contrárias sobre o assunto;

4) conclusão do jornal, ou seja, o que ele pensa sobre a questão.

Como se observa, as orientações para a redação de um editorial são as mesmas de uma dissertação, portanto, apesar da curta extensão, sua análise representa bem a estrutura de um texto argumentativo-dissertativo, tão importante em todos os ramos de conhecimento; daí a escolha do editorial, como representante desse tipo de texto.

Mas como os alunos do ensino médio, jovens entre 16 e 20 anos lêem um editorial, um texto argumentativo?

Para verificar isso foi elaborado, uma proposta de leitura para o texto *Criminosos no volante*, um editorial publicado no jornal Folha de São Paulo em 20/11/97.

Teoricamente, os textos dissertativos *strito-sensu* seriam aqueles que apresentariam maior dificuldade na sua compreensão, ao mesmo tempo que, ironicamente, são os mais cobrados em exames vestibulares e concursos. Além de estarem presentes na imprensa escrita e veicularem na maioria das vezes assuntos polêmicos e/ou de relevância nacional o que justificaria a interferência docente no processo de estratégias do aluno na leitura desse material.

O guia *Criminosos no volante* (em anexo) compreende o texto, e um total de 17 questões distribuídas entre estrutura lingüística (06) e Compreensão/interpretação (11). Dessas questões 10 são abertas, 06 de múltipla escolha e a última é um gráfico para ser completado. Participaram dessa aplicação 27 alunos da turma da manhã e 32 do noturno, de um colégio estadual do Paraná.

A aplicação do guia seguiu as seguintes etapas: uma rápida ambientação sobre o assunto, apresentação do vídeo sobre trânsito (encontrado na coleção Vídeo Escola) e discussão dirigida sobre o tema. Os alunos apresentaram-se participativos, não o ideal para uma turma do 2º ano, pois se percebiam risadas e a vergonha de expor opiniões.

Passou-se à leitura do texto que, como se esperava, causou um pouco de dificuldade. Essas se refletiram primeiro em questões de vocabulário que procuraram ser resolvidas em grupo, observando-se o significado da palavra no contexto; essa interferência, porém, não se mostrou totalmente eficiente como se observa no grau de dificuldade encontrado na resolução das atividades referentes ao vocabulário.

Estranhamente, quando incitados a levantar dúvidas sobre o texto, os alunos se mostravam silenciosos, passivos. A alternativa da pesquisadora foi então ir esmiuçando o texto, a partir do título, buscando apresentar aos alunos sua estrutura, características, ou seja, como o autor se valeu da língua para passar sua opinião.

Síntese avaliativa dos dados

De maneira geral, esse texto apresentou dificuldade, como previsto, por se tratar de um texto argumentativo, denso e sem ilustrações.

A atividade de incentivação utilizada para esse Guia não se mostrou muito eficaz, além de a temática abordada ser mais complexa. Essas dificuldades, porém, justificam a interferêrncia do professor no processo de leitura, prevendo alguns obstáculos e mediando a compreensão, pois o docente efetiva seu papel de educador quando estabelece em sala de aula um ambiente propício à participação dos alunos.

A leitura de textos mais elaborados, como o editorial *Criminosos no volante*, pressupõe a elaboração de atividades que levem os alunos a vencer essas obstáculos e a ler adequadamente.

As principais dificuldades apresentadas pelos alunos referem-se basicamente à noção de campo semântico, ao vocabulário e à elaboração de gráficos, exercício 11.

Conclusão

Os debates levantados após as atividades de incentivo e a leitura individual dos textos constituíam-se no momento mais importante da aplicação. Ratificou-se que é nessa hora que o processo de leitura se efetiva: discutindo com o professor, ouvindo os comentários dos colegas ou mesmo em conversas paralelas, o aluno elucida dúvidas em relação ao texto e observa pontos que não lhe haviam chamado a atenção. A leitura deixa de ser um ato solitário, e até espinhoso para muitos, e passa a ser uma atividade coletiva, e por isso, social, de construção de sentidos.

Finalmente, este artigo se propôs basicamente a verificar a possibilidade da leitura crítica. Trata-se, não se pode deixar de dizer, de uma afirmação categórica e por isso mesmo perigosa. Trata-se, também, de uma tarefa complexa, já que o desenvolvimento de qualquer habilidade exige a exposição contínua à mesma prática através de atividades cada vez mais complexas e desafiadoras.

Primeiramente, seria possível ensinar a leitura? Corroborando com Kleiman (1993:49), se se pensar em leitura como as práticas realizadas em nossas salas de aula, em que o que conta é a leitura do professor como correta, esse ensino não é possível.

Porém, esta pesquisa filia-se à corrente de estudiosos que acreditam na efetivação dessa prática através do ensino de estratégias de leitura e do desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Ensinar leitura consistiria, então, na apresentação gradual de exercícios que buscam desenvolver estratégias e habilidades.

Se se acredita que ensinar leitura é algo factível, em segundo lugar, amplia-se o questionamento: se a leitura é passível de ser ensinada na escola e Silva (1998: 38) responde

> ser possível o ensino da leitura crítica nas escolas, dentro de um currículo espiralado e progressivo que vá, desde as séries iniciais, desenvolvendo as competências requeridas para esse tipo específico de leitura. Nunca é demais lembrar que cabe ao professor , além de explicitar as competências da leitura crítica para efeito de organização do ensino, construir situações onde essas competências possam ser praticadas em projetos de comunicação efetiva, com textos verdadeiramente encontrados na vida em sociedade (editoriais, manifestos, panfletos, grafites etc.). O importante aqui é ter como

> meta para as atividades de leitura o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de textos dentro da escola [...].

O autor apresenta, ainda, que não há leitura que não seja crítica, isto é, a leitura só se realiza efetivamente quando atinge a criticidade. Cita também que a leitura crítica só se concretizará no contexto escolar quando todo o sistema se abrir para a criticidade: professores, pais, alunos, direção e corpo administrativo favorecendo discussões e debates.

Se se metaforizar a escola como uma sociedade reduzida, percebe-se claramente a importância e abrangência da criticidade como fator de mudança social. Parodiando Lajolo (1994), da leitura do texto para a leitura do mundo, a criticidade é o único caminho possível. Mas, torna-se imprescindível instaurar-se essa preocupação desde os primeiros anos escolares para que aconteça num processo contínuo e se estabeleça em definitivo.

Tomando-se a comparação de Silva (1998:39), em que um leitor crítico seria um motorista que "sabe que precisa de uma boa escola para tirar a sua carta e assim fazer a demonstração do domínio do processo ou pelo menos, da freqüência a locais onde os conflitos possam ser freqüentes e ajuizadamente observados para efeito de aprendizagem duradoura", espera-se que a escola cumpra a sua tarefa de ensinar o processo de leitura, através do maior número possível de temas, tipos e gêneros de textos para que o motorista/leitor possa aventurar-se posteriormente pelos caminhos do mundo/leitura com segurança e prazer.

(1) Este artigo foi produzido a partir de uma dissertação de mestrado. Além do trabalho com o texto argumentativo foram desenvolvidos também atividades com um texto publicitário e um fabular. A estrutura de Guias apresentada aqui segue a linha de pesquisa do projeto *Gal*, Guias de análise lingüístico-textual, desenvolvido, juntamente com outros pesquisadores na Universidade Estadual de Londrina. Entende-se por *guia* um material de leitura composto de estratégias de incentivo, texto e atividades escritas (questões) para encaminhamento da leitura desse texto.

Referências bibliográficas

BERNARDES, Betina. Avaliação do MEC mostra 2º grau 'sofrível'. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 27 mar. 1998. Caderno Cotidiano, p.3.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

CASTRO, Maria Guadalupe de. Leitura crítica: fatores teóricos e metodológicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 12, p. 191-198, jul./dez. 1988.

INDURSKY, Freda; ZINN, Maria Alice Kauer. Leitura como suporte para a produção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 5/6, p.77-96, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino da língua. *Em Aberto*, Brasília, v.16, n.16, n.69, p.64-82, jan./mar. 1996.

MOREIRA, Igor. Subsídios para um ensino crítico. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 11, p.31-34, 1991.

PEREIRA, Vera Regina Araújo. A lingüística e a leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.35, n.133, p.77-89, mar. 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura*: ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

GUIA DE LEITURA- TEXTO ARGUMENTATIVO

CRIMINOSOS NO VOLANTE

Uma pesquisa realizada pelos Detrans do país mais uma vez demonstra que os acidentes de trânsito são mesmo uma doença social. Verificou-se que 62,2% dos motoristas acidentados estavam alcoolizados - cerca de um terço deles acima do limite legal, o que confirma estimativa da Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. Outros estavam drogados, dirigiam sem habilitação ou não cumpriam itens das normas de segurança. Mais de 43% dos acidentados se feriram em sábados ou domingos, dias de menos trânsito, mais velocidade e quando provavelmente mais se abusa do álcool.

A doença social do trânsito é influenciada por duas conhecidas síndromes nacionais - a negligência criminosa e a inobservância consciente das leis, as duas determinadas pelo individualismo exacerbado, pouco afeito às normas impessoais de boa convivência democrática. A taxa de acidentes de trânsito brasileira é quatro vezes maior que a dos EUA, o país mais motorizado do mundo. Em 1996, o Brasil contou 750 mil desastres em ruas e estradas, com cerca de 27 mil mortos.

Observe-se que esses males poderiam ser minorados se aplicadas as vacinas corretivas das multas e das apreensões de habilitações, o que não é prática usual em relação a muitas das irresponsabilidades cometidas no volante. No ano passado, na cidade de São Paulo, foram aplicadas 25 multas em motoristas alcoolizados, contra mais de 400 mil para estacionamento em local proibido. O delito mais perigoso e que exige mais trabalho para ser fiscalizado, apesar de evidentemente comum, não recebeu a devida atenção.

As ruas e estradas são uma séria ameaça à vida e um local de desperdício dos parcos recursos nacionais - os

acidentes levam parte substancial da verba do sistema público de saúde. É hora de dar um basta a essa barbárie, confluência da leniência policial, para dizer o mínimo, e das autoridades com o individualismo de pessoas que se consideram especiais o bastante para não se submeterem à norma geral da lei.

(FOLHA DE SÃO PAULO, 20/11/97)

GUIA DE LEITURA- CRIMINOSOS NO VOLANTE

ESTRUTURA LINGÜÍSTICA

1-O título do editorial *Criminosos no volante* pode ser interpretado de duas maneiras. Quais?

a) _____

b) _____

2- Assinale o significado da sigla *Detran*:

( ) Divisão Estadual de transportes

( ) Departamento de trânsito

( ) Derivados da transformação

( ) Departamento de transporte nacional

3- **Campo semântico** é um grupo de palavras que apresentam significado/significante do mesmo ramo de conhecimento. O texto apresenta, a partir da expressão *doença social*, uma rede semântica. Indique duas outras palavras desse mesmo campo semântico.

_____ _____ _____ _____

4- Assinale a opção que melhor substitui o significado de :

4.1- *delito* (linha 40)

(a) fato que a lei declara punível; crime

(b) culpa, pecado.

4.2- *barbárie* (linha 49) -barbaria

(a) ato próprio de bárbaros; barbaridade

(b) selvageria, crueldade, atrocidade

(c) multidão de bárbaros

4.3- *substancia*l (linha 47)

(a) que tem substância, substancioso

(b) nutritivo, alimentício, substancioso

(c) essencial, fundamental, básico

(d) importante, sensível, considerável, vultoso

4.4- *parcos* (linha 46)

(a) que poupa ou economiza; econômico, poupado

(b) moderado nos gastos e na alimentação

(c) não abundante; simples, modesto

(e) que encerra muitos ensinamentos (d) minguado, escasso

5- "... confluência da *leniência* policial..." (linha 50)

A palavra *leniência* pode ter os seguintes significados: *omissão, negligência, conivência, vista grossa, desleixo*. Reescreva o trecho destacado observando o sentido da palavra no contexto.

_____

6- O texto é construído em 3ª pessoa. Por que isso acontece?

_____

COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO

1- A expressão "... mais uma vez..." (linha 2) demonstra:

( ) a alternância do problema

( ) a permanência do problema

( ) a retomada do problema

2- Defina, a partir do texto, **doença social**:

_____

3-O primeiro parágrafo apresenta o assunto que será tratado. Que assunto é esse?

_____

4- **Tese** é o ponto de vista adotado na maneira de ver determinada questão. Em torno dela é que o texto dissertativo se desenvolve. Qual a tese apresentada pelo enunciador?

( ) A má distribuição das multas produz o descaso dos motoristas no trânsito.

( ) Os motoristas não devem ser culpados pela violência no trânsito pois o verdadeiro problema são as péssimas condições das estradas.

( ) Busca-se um novo tratamento para a doença social do trânsito.

( ) A violência no trânsito é resultado do individualismo dos motoristas e da conivência das autoridades.

( ) Buscar a diminuição da violência no trânsito é importante para economizar recursos públicos.

5- Que dados o texto apresenta para confirmar sua tese?

( ) negligência criminosa pelos policiais.

( ) inobservância consciente das leis por parte dos motoristas.

( ) uso abusivo de drogas -como o álcool- pelos motoristas.

6- Qual a sugestão da direção do jornal para resolver o problema apontado?

_____

7- Você concorda com a posição do narrador sobre a violência no trânsito? Comente.

_____

8- O novo código de trânsito entrou em vigência em 22/01/98, dois meses após a publicação desse editorial. Como o jornal se posicionaria diante do novo código?

_____

9- O texto fala, em dois momentos, sobre o individualismo dos motoristas no trânsito.

...individualismo exacerbado, pouco afeito às normas impessoais da boa convivência democrática. 2º parágrafo	*... individualismo de pessoas que se consideram especiais o bastante para não se submeterem à norma geral da lei.* 4º parágrafo

Por que a ênfase a esse comportamento?

( ) A sociedade atual é individualista.

( ) O homem é por natureza individualista.

( ) O homem ao volante torna-se individualista.

( ) A irresponsabilidade dos motoristas não está diretamente ligado ao individualismo.

( ) O individualismo está para a sociedade atual assim como o socialismo para a sociedade ideal.

( ) A diminuição do número de veículos em circulação diminuiria também o individualismo no trânsito.

10- Observe dois artigos do novo Código de Trânsito:

Dirigir embriagado (em nível superior a 6 decigramas de álcool por litro de sangue). Multa de R$ 820,00; suspensão do direito de dirigir e detenção de seis meses a três anos. - infração gravíssima- 7 pontos	Estacionar na calçada ou sobre faixa de pedestre, canteiros centrais, gramados ou jardins públicos. Multa de R$ 109, 00 e remoção do veículo.- infração grave- 5 pontos

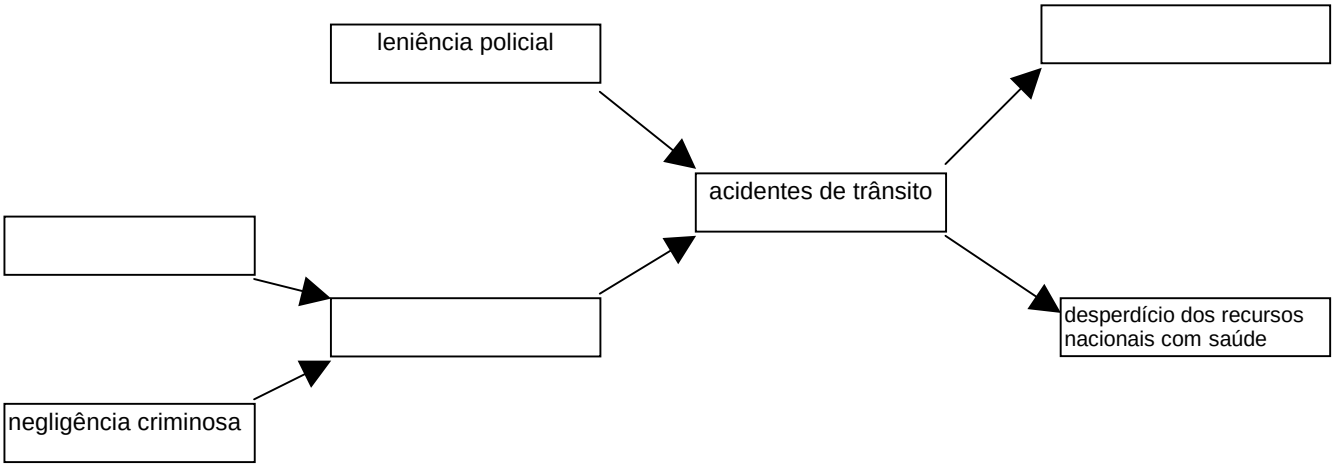
a) Relacione esses artigos a um parágrafo do texto. _____

b) O valor da multa para estacionamento em local proibido é coerente com o tipo de infração? Comente.

_____

_____

11- Complete o gráfico com expressões do texto:



ASPECTO DA LITERATURA BRASILEIRA - IDÉIA DE REGIÃO

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

O- Introdução

Este trabalho tem por objetivo encontrar, nos escritos do período colonial, a idéia das regiões, como eram vistas e com que fim foram definidas. Sabe-se que a demarcação da idéia de produção literária regionalista, aparece muito recentemente na literatura brasileira, o que não impede a instigação e a pesquisa de retrospectiva na história da literatura brasileira.

Entende-se aqui, como produção literaria regionalista, àquela que de uma forma ou de outra reflete a vida de uma região, a descrição de paisagens, de coisas, de bichos, de homens, associada a cenas pitorescas ou a fatos, que pela presença da aventura ou do perigo, se revestem de grande interesse humano. Interessa também aqui, os registros de um ou mais aspectos da cultura de uma região, isto é, do conjunto de manifestações materiais ou espirituais de um grupo social vivendo em determinado espaço geográfico.

1. Alguns posicionamentos necessários

Não é fácil analisar estas características na literatura colonial, uma vez que os primeiros documentos escritos produzidos no Brasil não pertenciam à literatura, mas à história e à sociologia. São obras sobre o país, de conhecimento e valorização da terra escritas para os europeus. Pertencem algumas ao "ciclo dos descobrimentos" da literatura portuguesa, obras dedicadas à expansão e aos descobrimentos e suas consequências morais e políticas, literatura ora de catequese, ora de fundo econômico.

Estes foram os motivos das primeiras letras na colônia acerca de fatos, coisas e homens, mas dentro desse acervo de produções históricas encontram-se evidências contrastantes que delimitam localidades diferentes nos ermos do Brasil Colonial.

2. A gênese do Regionalismo Literário

Na tentativa de compreender o regionalismo na sua evolução histórica dentro da literatura brasileira, examinar-se-á este fenômeno a partir do germinar de uma cultura brasileira, sabe-se que o número de pesquisas sobre a constância do Regionalismo nas várias correntes estéticas é grande, no entanto, estes estudos limitam-se do Romantismo à Modernidade, havendo poucos pesquisadores que retrocedem ao período Setecentista, ou seja, na poesia Neoclássica.

Para a efetivação deste estudo é necessário ter claro a idéia de região, e com mais clareza ainda a idéia de regionalismo literário. Coutinho (1978: 236), fazendo referência a Howard W. Odum afirma que:

> O regionalismo literário consiste em apresentar o espírito humano, nos seus diversos aspectos, em correlação com o seu ambiente imediato, em retratar o homem, a linguagem, a paisagem e as riquezas culturais de uma região particular, consideradas em relação às reações do indivíduo, herdeiro de certas peculiaridades de raça e tradição.

Neste sentido, quais seriam as regiões do Brasil? O problema tem desafiado a capacidade de geógrafos, climatólogos, etnógrafos, folcloristas e historiadores. Neste sentido, recorda-se estudos e pesquisas que mostram inúmeras divisões do Brasil baseadas em critérios de numerosos especialistas: a divisão em "zonas estruturais", do geólogo Betim Pais Leme; a divisão em zonas naturais de produção econômica, proposta por Souza Brito; a divisão em zonas baseadas nos tipos regionais de alimentação popular, de Josué de Castro ou de Joaquim Ribeiro; a divisão em áreas, segundo a influência racial predominante, de Roquette Pinto; a divisão em regiões histórico-geográficas, decorrente dos estudos de João Ribeiro e Capistrano de Abreu entre outras possíveis demarcações de regiões.

Com critério inteiramente diverso, Viana Moog (1943), considera o Brasil um arquipélago de culturas em que distingue as seguintes áreas: Amazonia, Nordeste, Bahia, Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Metrópole.

Com o objetivo de estudar como este assunto foi tratado no período colonial, sondar-se-á a terra brasileira e a sua gente, suas memórias e reminiscências daqueles que viveram a sua vida ou passaram pelas terras brasílicas neste período; as narrativas de viajantes, os diálogos, as preces, os ensinamentos religiosos e morais daqueles que trilharam os seus caminhos e sentiram a sua paisagem.

Um grande iniciador do pensamento de brasilidade, a partir da ideia de região, no século XVIII, é Nuno Marques Pereira com a obra *Compêndio Narrativo Do Peregrino Da América*, o autor é nascido em Cairu, na Bahia, em 1625, era presbítero secular e apresenta um trabalho interessante em relação ao estudo que aqui se levanta.

Talvez seja este o primeiro livro regionalista escrito no Brasil, porque discrimina com propriedade as regiões do Brasil em 1725. Escrevendo através do estilo parabólico, figura-se fazendo de peregrino. O autor faz uma digressão desde a cidade da Bahia, então

capital do Brasil, à Cachoeira e ao sertão, com propósito de chegar às Minas, origem então de muitos abusos que ele se propõe combater, preocupado com os pecados da ambição e da soberba dos que aqui habitavam.

É interessante observar algumas passagens do texto bastante significativas, sobre a preocupação e o objetivo de escrita do autor:

"Ide a Pernambuco, passai ao Rio de Janeiro, subi a São Paulo, entrai nesta cidade (Bahia), correi essas vilas e seus recôncavos: vereis em quantos tem a soberba e os interesses feito notáveis destroços."

O peregrino continua mostrando e descrevendo as regiões e os costumes, em sua maioria merecedores de correção, graves de pecados segundo o autor, fazendo pregações de acordo com os princípios cristãos e morias da época. Descreve as vilas e as vantagens econômicas, fala das minas de ouro, Minas Gerais: "e bom exemplo, tanto na cidade da Bahia, como quando foi de visita àquellas villas do Sul... Com efeito partiu por mar, e chegou à Villa dos Ilheus... depois chegando ao Rio das Contas.. partiu para a Villa do Camamu... passou à Villa de Boipéba... para a da Cayrú... para a Força do Morro... e para Villa de Jaguaripe".

Estas vilas têm importância histórica na colonização; é interessante observar como o narrador vai localizando as vilas e seus habitantes.

Há capítulos, em que Nuno Marques Pereira retrata caracteres, comida, formas de habitação e móveis, trajes, música, poesia popular, dança, teatro, costumes religiosos, sabedoria popular, medicina, comércio entre outros aspectos culturais do Brasil colonial, situando interesse particular com relação à linguagem, mais propriamente vocábulos e expressões sobre a vegetação e a fauna, às vezes termos peculiares como: *caravatal* (de *caravatá*, planta), *cajazeira* (que dá *cajás*). O *sabiá*, muitos anos depois cantado por Gonçalves Dias, aparece numa poesia, em companhia de outras aves, *o curió, o sanhaçú, o tapiranga, a guarinhataã, o pitahuaã, o cucurutado, a aracuaã, a jurití, a araponga, o tucano, o paó, a arára* e outras espécies brasileiras.

Ainda, com rápidas pinceladas apresenta elegantes descrições de sítios, e faz alusão em todo decurso da obra aos três elementos fundamentais da etnogenia de Santa Cruz:

a) *Índio da terra, naturais da terra, moradores do sertão, gentio, bárbaro;*

b) Elemento português, *passim;*

c) Elemento africano ou preto, oriundo do Congo, Benguela, Costa da Mina.

Fala sobre expressões da cultura africana; o *preto curador*, para denominar feiticeiro; *calandús*; cerimônia de feitiçaria para adivinhar, e para se ter ventura em alguma empresa; *quijila*; abuso que consiste em não comer caça, ou peixe, marisco e outras coisas, o que entra na classe que hoje denomina-se *tabú.*

E assim prossegue com ricas e preciosas descrições constituindo-se, sem dúvida um grande documento da formação das regiões e de características peculiares do período colonial.

Há outros documentos que merecem também considerações; *Diálogos das Grandezas do Brasil* de Ambrósio Fernandes Brandão, nesta obra encontram-se observações importantes sobre a sociedade colonial brasileira. O autor explica por que em 1618, apesar da abundância da terra era tanta a carestia das coisas de maior necessidade, atribuindo a culpa à negligência e pouca indústria dos moradores afirmando, que todos não pensavam senão em voltar ao Reino, sem cuidarem do adiantamento e futuro da mesma terra.

De acordo com Veríssimo (1963), os *Diálogos* é uma obra onde se encontram muitos testemunhos de mestiçagem que aqui se começava operar, e da já adiantada comunhão das gentes diversas que neste país se encontraram. Pelo caráter de descrição do povo e das grandezas do Brasil, é esta obra um estimável subsídio para o estudo da história literária.

O autor pode aqui não ter feito conscientemente uma divisão do país em regiões, mas sem dúvida, no intuito de registro das gentes e das coisas desta terra, está fazendo uma leitura das raças e dos agrupamentos em diferentes localidades da colônia e do modo de vida destes homens, e sob esta ótica a obra prenuncia o caráter de regionalidade.

Nesta mesma linha, há um outro escritor, Frei Vicente do Salvador, autor de *História do Brasil*, obra concluída em 20 de dezembro de 1621, permanecendo inédita até 1888, cuja história prende-se ao séc. XVII, comenta as dificuldades das comunicações, com a fragmentação em capitanias e das capitanias em vilas. Até certo ponto, a história de Frei Vicente é comparável á geografia do padre Mateus Soares, um século mais tarde; correta, onde determinava posições astrônomicas; em outros pontos fundada sobre roteiros de bandeirantes e mineiros. Há também na obra de Frei Vicente o pensamento que a prosperidade do Brasil está no sertão, que é preciso penetrar o oeste, deixar de ser caranguejo, apenas arranhando praias, é a oposição do bandeirismo ao transoceanismo.

Parece que foram os padres e missionários quem particularmente se empenharam em expandir a cultura intelectual nesse momento. O primeiro estabelecimento de instrução superior, fundado no Brasil, em 1543 foi o da Bahia, o segundo foi em 1554 , em Piratininga, onde se ensinava além da gramática latina elementos de teologia. Daí saíram os primeiros humanistas como os primeiros poetas formados no Brasil, entre outros os franciscanos Vicente do Salvador, nascido na Bahia, o padre Domingos Barbosa e Manoel de Morais da Provincia de São Paulo, célebre por seus trabalhos históricos sobre Portugal e a América .

A cidade da Bahia passa a ser o primeiro ponto de referência cultural. O governo geral da Bahia e sua capital a cidade do Salvador, sobre a Bahia de todos os Santos tinham sido durante o século XVII o centro da civilização brasileira.

Segundo Ferdinand Wolf (1955), citando as palavras de Vernhagen:

> Bahia era então uma região cumulada de todos os dons do céu. Sua população vivia na abundância, e gosando uma tranquilidade completa, e só pensava em se divertir. Não havia festa de Santo popular, nem nascimento nem casamento de membro de família real que não fosse festejado com pompa e em seguida cantado.

O que se percebe, ainda que de forma velada é a necessidade de descrever aspectos regionais bem como as atitudes dos homens destas regiões, embora nesse momento, pouco se fale de povoados de localidades afastadas da região norte do país.

Estas narrativas, entre outras, constituem o início do lirismo brasileiro, pela adoção do veio nativista e da exaltação da natureza, pela adaptação clássica ao ambiente e homem locais, com sentimento e emoções peculiares.

3. Evolução do Regionalismo Literário

Deste nacionalismo surgiu, no século XVIII, o indianismo, prenúncio de uma literatura com pretenções regionalistas, segundo José Maurício Gomes de Almeida (1981), à medida que o índio, enquanto potencial de expressão mítico-heróica começa a se esgotar, um outro tipo humano entra em cena: o sertanejo, o homem do interior, das regiões pouco afetadas pelo contato externo. A partir daí, surge o sertanismo romântico, a mitificação do sertanejo como a primeira forma de regionalismo na ficção brasileira.

A partir da definição de uma literatura regional, tem-se outras divisões de regiões, levando em conta critérios diferenciados daqueles seguidos pelos escritores do período

colonial. Uma vez que não interessa ao estudo literário a divisão regional geográfica, baseada no critério das regiões naturais.

Segundo Coutinho (1986), o que importa aqui são as regiões culturais, marcadas pela importância que tiveram como focos regionais de produção literária, embora a divisão que resulta da aplicação desse critério não se afaste muito da que foi estabelecida pelo Conselho Nacional de Geografia, em 1944, como base para as pesquisas geográficas.

Assim, Afrânio Coutinho divide as regiões culturais em ciclos de literatura regional; ciclo nortista, nordestino, baiano, central, paulista e gaúcho.

O referido autor faz ainda uma subdivisão que denomina subciclo, constituído pelo Rio de Janeiro e zona suburbana, que segundo ele é uma verdadeira província literária, onde se abeberaram Lima Barreto, J. M. Macedo e Machado de Assis.

Afrânio Coutinho, faz ainda, uma caracterização seguindo um critério de tematização: ciclo do cangaço e da seca, o da mineração, o praieiro, o do gado, o nortista, o nordestino, o baiano, o central, o gaúcho e outros.

Antônio Candido (1975), assegura que a unidade política, preservada às vezes por circunstancias quase miraculosas, pode fazer esquecer a diversidade que presidiu a formação e desenvolvimento da cultura brasileira. Segundo ele, a colonização se processou em núcleos separados, quase isolados entre si: o desenvolvimento econômico e a evolução social foram, assim bastante heterogêneos, considerando as diferentes regiões. Assim, também Viana Moog (1943: 85), procurou interpretar a literatura brasileira em função das que chamou "ilhas de cultura mais ou menos autônomas e diferenciadas". Esta análise é bastante coerente, levando-se em conta regiões como o Nordeste por exemplo, onde se destaca das demais regiões, a sua geografia, história e características culturais bastante distintas das demais regiões brasileiras.

O regionalismo literário do nordeste, desde o princípio e até hoje, parece fundar-se em três elementos básicos: primeiro o senso da terra, da paisagem que condiciona intimamente a vida de toda a região; segundo, o patriotismo regional, orgulhoso das guerras holandesas, do velho patriarcado açucareiro, das rebeliões nativistas, e em terceiro lugar, a disposição polêmica de reivindicar a preeminência do Norte, "mais brasileiro, menos tolerante a cultura estrangeira". (Viana Moog, 1943: 35)

Do simples localismo ao largo regionalismo literario, há muitas maneiras de interpretar o fenômeno do regionalismo literário o que se percebe ao longo da história literária.

Uma divisão como a que fizeram os críticos literários acima citados, não é divulgada no período colonial, porém, das narrativas de viagens, histórias e diálogos, a que mais se aproxima pela caracterização mais diferenciada de região é a de Nuno Marques Pereira em seu *Compêndio Narrativo*.

É interessante observar o comentário que José Veríssimo (1981: 103), faz a respeito do *Compêndio Narrativo:*

> Seria ele de todo desinteressante para nós, que não nos compadecemos mais com estas exortações parenéticas, se o autor lhes não houvesse freqüentemente misturado coisas da vida real, contando anedotas, citado ditos e reflexões profanas, aplicado a sua doutrina e moralidade a casos concretos, revendo a vida e os costumes do tempo e lugar, referido fatos da sua experiência e feito considerações através das quais divisamos sentimentos e idéias contemporâneas e aspectos da existência colonial.

Reside aí, a importância desta narrativa para estudos sobre a Literatura Brasileira. É obra de referência singular para os historiadores, críticos e estudandes em geral, devido a sua representatividade em na prosa colonial, embora existam duas obras narrativas anteriores a esta: *Caminhante Curioso* (1625), não publicado, só existe manuscritos e *História do Predestinado Peregrino e seu Irmão Precit* (1682) de Alexandre de Gusmão.

4. Considerações finais

Estudar a idéia de região na literatura colonial constitui-se, assim, em desafio e em um grande problema, pois a literatura desse primeiro momento, quando não está a serviço da metrópole, informando-lhe sobre as riquezas naturais da terra, está a serviço da doutrinação.

A prosa narrativa no Brasil colônia é bastante restrita; até 1780 são apenas 4 em toda a américa latina: *História do Predestinado Peregrino e Seu Irmão Precit* (1682) de Alexandre de Gusmão; *Caminhante Curioso* (1625), apenas documentos manuscritos; *O Compêncio Narrativo do Peregrino da América* (1728) de Nunes Marques Pereira e *Aventuras de Diófanes* (1768) .

A prosa narrativa colonial, assim como toda prosa européia deste período, está fundada no narrador falando dele mesmo, autodiegético. Porém, enquanto a prosa portuguesa está fundada na parábola, diálogos, apólogos, de caráter social, no Brasil ela é marcada por um tom catequético-moralizante, fundada em pricípios religiosos, mas sempre

ligada à idéia de viagem, *homo-viator*, desenvolvendo-se muito mais pelo caráter descritivo- discursiva.

Ao final do século XVI e início do século XVII, começa-se a deslumbrar textos mais específicos, com intenção ainda moralizante em sua maioria, mas com indícios de um sentimento nativista, desse sentimento nasce o desejo de olhar mais de perto para a terra, para o homem que nela vive, e de que modo esse homem começa a se identificar com a sua terra.

Não se pode afirmar ainda, se houve ou não uma produção literária regionalista, no período colonial; o que se observa é a existência nesse período de uma preocupação em ver com particularidade as diversas localidades espalhadas em grupos de colonos por diferentes pontos do Brasil, seja na área litorânea ou do sertão.

Das leituras feitas até o momento, a obra de Nuno Marques Pereira é a mais descritiva e que melhor trata sobre a demarcação das regiões do Brasil Colonial. Contudo, será necessário uma continuidade desse estudo para se chegar a conclusões mais concretas.

5. Bibliografia

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. ***A Tradição Regionalista No Romance Brasileiro (1857 - 1945)***. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

AMBRÓSIO, Fernandes Brandão. ***Diálogos das Grandezas do Brasil***, 1618.

ANTONIL, André João. ***Cultura e Opulência do Brasil***. Belo Horizonte: Itatiaia, Edusp, 1982.

CÂNDIDO, Antônio. ***Formação da Literatura Brasileira***. 2 vols. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

CARVALHO, Ronald de. ***Estudos Brasileiros***. Rio de janeiro: Aguilar, 1976.

COUTINHO, Afranio. ***Introdução à Literatura no Brasil***. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PEREIRA, Nuno Marques. ***Compêndio Narrativo Do Peregrino Da América***. Vols 1 e 2. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1939.

MOOG, Viana. ***Uma Interpretação da Literatura Brasileira***, CEB, Rio de Janeiro, 1943.

ROMERO, Sílvio. ***História da Literatura Brasileira***. 7. Ed. 5 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

WOLF F. , Ferdinand. ***O Brasil Literário***. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1955.

VERRÍSSIMO, José. ***História da Literatura Brasileira***. 4. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

DA SALA DE AULA PARA O PALCO: MÚLTIPLAS LEITURAS

Carmen Celsa Alvitos Pereira
(Colégio JogaibNiterói, RJ)

Esta comunicação - "Da sala de aula para o palco: múltiplas leituras"- faz parte de um projeto O Teatro na Educação, desenvolvido na Escola Pública, de 1989 a 1995. Hoje tem continuidade na rede particular no Colégio Jogaib, em Niterói. Esta instituição o incorporou aos currículos de 1o.e 2o. graus.

Num primeiro momento, o teatro foi tomado apenas como uma simples estratégia que visava à melhor compreensão dos estudos literários. Com o passar do tempo, os papéis invertem-se: a leitura do texto dramático constitui-se na linha mestra que norteará o estudo da Literatura.

Mas, por que a opção pelo texto teatral?

Eis algumas razões: a primeira é resgatar a leitura do texto teatral na escola. O texto de teatro não é valorizado e fica quase sempre limitado ao estudo de distinção de gênero; outra razão é que a estrutura dialógica desse texto permite "vivenciar" a literatura, presentificar os fatos através da ação dos personagens em cena que dialogam não só entre si, mas também com o espectador. Esta construção permite ao aluno uma compreensão mais rápida do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, e uma maior concentração do jovem, uma vez que este tem à sua frente um espectador observando-o e/ou fazendo juízos críticos. Ainda, segundo Aristóteles, "a tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância"(1). Levar a Literatura ao aluno pelo "jogo da imitação" é uma forma mais prazerosa de ensino. Além disso, o texto teatral favorece múltiplas leituras e variadas interpretações.

Explicada a opção pelo texto dramático passaremos à construção do percurso entre o espaço de aula e o espaço do palco. Dentre os variados trabalhos efetuados nesta linha, retiramos para ilustração o movimento literário do Barroco.

A preocupação primeira foi escolher a peça que contivesse a temática proposta pelos estudos literários. Selecionou-se O Santo Inquérito, de Dias Gomes, pois este texto contém o estado dilemático do homem barroco, bem caracterizado nos personagens de Padre Bernardo e Branca Dias: ascender aos céus através da mística do Cristianismo Integral, ou fixar-se nos doces pecados terreno. Escolhido o texto dramático, colocou-se para o alunos que faríamos uma leitura encenada da peça. Isto significava que não se privilegiaria a memorização nem a

espetacularidade da peça e, sim, a leitura do texto em cena. Esta "técnica" fez com que o jovens perdessem o medo de subir ao palco. Por outro lado, é um processo accessível a qualquer educador, independente de ser ou não um grande conhecedor de teatro. O que se valoriza aqui é a leitura: uma leitura crítica e expressiva, nunca "mecanizada". A leitura crítica vai surgindo à medida que outras leituras vão sendo feitas paralelamente (e que serão explicadas logo abaixo); a leitura expressiva vai se fazendo pela pontuação, pela respiração, pela entonação. Neste trabalho, os personagens que contracenam precisam ler de uma forma clara e correta para que um personagem entenda o outro, e esse diálogo mostre o conflito para o espectador. Logo a leitura expressiva é fundamental.

Como já foi dito, paralelamente à leitura de O Santo Inquérito, em sala de aula, foram sendo desenvolvidos outros procedimento para dar conta dos objetivos a serem atingidos: um estudo detalhado do contexto histórico-filosófico da Idade Média, dos métodos inquisitoriais medievais no Renascimento, da revolução científica-filosófica-artística renascentista, da crise do século XVII e da Inquisição Barroca, através de aulas expositivas e debates proporcionados por professores especializados no assunto (um trabalho de interdisciplinaridade acoplado à leitura do texto dramático); pesquisa orientada, debates em sala de aula e leitura de livros (por exemplo, A Inquisição, de Anita Novinsky, Brasil: nunca mais, O pagador de promessas, entre outros) constituíram outro estudo. Exibiram-se também vários filmes (O Poço e o Pêndulo, O Nome da Rosa, Em Nome de Deus, Agonia e Êxtâse). Além disso, houve visitas orientadas ao Mosteiro de São Bento, igreja tipicamente barroca no Rio de Janeiro, e ao Tribunal do Júri de Niterói para os alunos assistirem a um julgamento real, para depois compará-lo com o medieval (trabalho feito, posteriormente, em sala de aula por um promotor público do Fórum do Rio de Janeiro). Citamos rapidamente as leituras que deram embasamento teórico ao texto teatral e à sua contextualização. Os detalhes deste percurso não caberiam nesta comunicação.

Feitas todas estas leituras dentro e fora da escola passaremos ao espaço do palco.

A culminância do projeto deu-se com a apresentação da leitura encenada realizada pelos alunos do Curso de Teatro Imaginato e com os alunos da segunda série do 2o. Grau do Colégio Jogaib, no Clube Português de Niterói, no dia vinte e sete de agosto de 1998, com a presença de nosso grande dramaturgo Dias Gomes.

Usaram-e para esta encenação recortes do seguintes textos: Apenas um subversivo, O Pagador de Promessas, O Santo Inquérito - de Dia Gomes. De Apenas um subversivo, livro de cunho didático, foram pinçados momentos especiais da vida do autor ou de situações que deram origem à construção de seus textos dramáticos.

Teceu-se, assim, um texto ora narrativo, ora dramático em que se entremeavam momentos reais e momento de ficção. Abriu-se, então, a leitura encenada, com os alunos do Curso de Teatro Imaginato, encarnando a personalidade Dia Gomes e contando fatos importantes de sua vida. Ao mesmo tempo, projetavam-se no telão, ao fundo do palco, imagens da família do autor, paisagens e igrejas barrocas de sua cidade - a Bahia. Seguiu-se a esta abertura a leitura da primeira cena de O Pagador de Promessas com imagens do filme do mesmo nome projetadas no telão; sobrepunham-se a essas imagens outras - rostos contorcidos dos personagens bíblicos do Aleijadinho - que já anunciavam outra peça: O Santo Inquérito. O Santo Inquérito (recortes) foi encenado pelos alunos da segunda série do 2o. Grau do Colégio Jogaib, como já foi dito acima. Um "coro" faz a apresentação desta peça. Ele vai "dialogando" não só com os personagens em cena, como também, com os espectadores, mostrando-lhes, por exemplo, que o O Santo Inquérito é uma metáfora ao período da ditadura militar no Brasil. Assim, à medida que o "coro" falava e à proporção que os personagens atuavam, jogavam-se no telão cenas de torturas reais da ditatura militar no Brasil, reportagens recentes de corpos de guerrilheiros encontrados em cemitérios clandestinos na região do Araguaia. O fundo musical ora trágico, ora sublime deu um toque especial à leitura.

Finalizou-se o trabalho com uma procissão semelhante a um auto-de-fé medieval, com estandartes representativos de pintores medievais, renascentistas e barrocos. Juntaram-se neste "auto-de-fé" os personagens de O Pagador de Promessas e de O Santo Inquérito. Zé-do-Burro e Branca Dias, à frente, eram conduzidos "à morte". No telão projetava-se uma imagem de Joana D'Arc sendo queimada na fogueira e outra do Zé-do-Burro, morto na cruz, sendo carregado pelos capoeiristas. Após a procissão, um aluno sobe ao palco e encarna outra vez Dias Gomes que com uma fala expressiva finaliza a leitura encenada.

Reitera-se aqui com a descrição deste trabalho o que já foi dito anteriormente com outras palavras: o texto teatral é o detonador de múltiplas leituras, inclusive as que não são consagradas pela tradição letrada. Percebe-se com este tipo de atividade que ao se propor o estudo de um período literário "há uma diversidade dos modos de ler"; os "objetos de leitura" passam a ser outros (não apenas o manuais didáticos ou o quadro-de-giz): traços arquitetônicos, pinturas, imagens de cinema, movimentação de corpo, voz, música... Leituras que se instalam no espaço escolar, ampliando o olhar unilateral da leitura legitimada pelo poder. Leituras que, hoje, ao revermos o vídeo sobre o trabalho nos comovem... Lá estava o nosso grande e queridíssimo dramaturgo: Dias Gomes. Muito emocionado com a homenagem,

levantou-se, de ímpeto, e dirigiu a palavra aos alunos, aos espectadores e professores. Lá estava a última cena em que aquele aluno, acima citado, "vestindo-se" de Dias Gomes dizia:

"Deus é um bom dramaturgo(...) mas repete-se muito, suas peças têm o mesmo e previsível desfecho - a morte. Sei que é antiético falar mal de um colega, mas Deus sofre de uma milenar falta de imaginação (2)."

Dias Gomes, Deus realmente "sofre de milenar falta de imaginação". Essa "falta de imaginação" deixou-nos muitas lágrimas e saudades. Porém temos a certeza de que você se presentificará em cada texto seu encenado, como hoje neste seminário do COLE.

Esta comunicação é uma homenagem a você, Dias Gomes.

Notas

(1) GOMES, Dias . Apenas um subversivo - Editora Berthrand, 1998, p. 355 e 356.

(2) PALLOTINI, Renata. Dramaturgia - construção do personagem - Ática, S.Paulo, 1989, p. 10.

AMBIGÜIDADES E INDETERMINAÇÕES GERADAS POR DISCURSO REPORTADO E FORMAS DÊITICAS

Maria das Graças Soares Rodrigues
(Departamento de Ciências Sociais e Humanas,
Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, UFRN)

0. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto descrever alguns movimentos discursivos que caracterizam um texto narrativo escrito produzido por alunos de 1º. Grau. Para tanto, enfocaremos os fenômenos discursivos - **discurso reportado e formas dêiticas**, em situações cotextuais gerando ambigüidades e indeterminações. Nossa reflexão terá como suporte teórico, estudos cujos dados estavam constituídos por narrativas orais e/ou escritas. A análise dos dados coletados fornecerá, sem dúvida, uma contribuição para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que o tema da produção textual escrita tem sido o foco de vários trabalhos[1], no entanto, ainda representa, para muitos alunos, um obstáculo no processo de aquisição da língua padrão.

[1] Podemos citar dentre inúmeros, os estudos de FREINET (1973); CLANCHÉ (1977/1988); FRANÇOIS (1980); GERALDI (1985); BACH (1991); FRANCHI (1993); JOLIBERT (1994); KAUFMAN e RODRIGUEZ (1995); RODRIGUES (1995); GERALDI e CITELA (1997).

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1. Objetivos

O protocolo de solicitação dos textos que serão analisados, pedia aos alunos que escrevessem uma carta para um amigo(a) contando uma história. Nessa perspectiva, definimos como objetivos específicos identificar se os alunos demonstram conhecimento sobre "os fatores de contextualização" do gênero carta, de acordo com Marcuschi (1983), bem como verificar a ocorrência de orações narrativas conforme conceito de juntura temporal caracterizado por Labov & Waletzky (1967), Labov (1972/1982). Ademais, averiguaremos se os textos apresentam fenômenos de ambigüidades e indeterminações, marcas de complexidade sintática que dificultam a construção de sentido (Polanyi, 1982).

1.2. Coleta e análise dos dados

A análise, a ser descrita, foi realizada a partir de textos coletados em escolas públicas de 1º. Grau do município de Currais Novos-RN, durante o 2º. semestre de 1997. Os textos foram coletados para o presente estudo, e sorteados, seguindo-se a orientação de amostragem aleatória.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. O gênero carta e seus fatores de contextualização

Em geral, os manuais de correspondência apontam os elementos que compõem uma carta, no entanto, fundamentamo-nos no estudo de Marcuschi (1983), cuja proposta no que se refere, estritamente, aos elementos contextualizadores encontra-se transcrita "ad-litteram".

2.1.1. Fatores de contextualização

- (A) Contextualizadores
  1. assinatura
  2. localização
  3. data
  4. elementos gráficos
- (B) Perspectivas
  1. título
  2. início
  3. autor

Segundo Marcuschi (1983: 16) “em geral, não se consideram os fatores apontados [...] como pertencentes ao texto, mas eles são elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão [...] contribuem para avançar expectativas a respeito do texto situando-o num universo contextual de interação [...] não são necessários para a constituição da textualidade, mas contribuem para a contextualização”[...].

Em seguida, focalizaremos a narrativa no que se refere à definição que adotamos e ao esquema para análise desse tipo textual.

2.2. A narrativa e seus aspectos estruturais

Inúmeros são os trabalhos que discutem aspectos estruturais sintáticos nos processos discursivos que organizam o texto narrativo. Nesta perspectiva, os estudos de Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972/1982) fundamentarão nossas reflexões. Esses estudos, igualmente, subsidiaram várias investigações, como as pesquisas de Polanyi (1979/1982); Toolan (1988) dentre outros autores.

2.2.1. Definição de narrativa

Labov & Waletzky (1967: 13) definem a narrativa como “uma técnica verbal de recapitular a experiência passada pela correspondência de uma seqüência temporal com a seqüência da experiência”. Esses autores (1967: 28) relacionam a definição de narrativa à existência de **juntura temporal** entre as orações narrativas. Labov & Waletzky (1967: 25) ao caracterizarem a juntura temporal assinalam que “se duas orações ocorrem numa ordem dada, e uma inversão desta ordem leva a uma

mudança na interpretação semântica da ordem dos acontecimentos relatados, diz-se que estas estão separadas por uma JUNTURA TEMPORAL". Segundo os autores, as orações que constituem a juntura temporal em uma narrativa correspondem a orações independentes com verbos no modo indicativo e (em inglês) num dos três tempos: pretérito, presente histórico ou passado progressivo.

2.2.2. Esquema para análise da narrativa

Labov & Waletzky (1967) propuseram um esquema geral para análise da narrativa. A estrutura global da narrativa proposta por eles apresenta os seguintes elementos:

1. Resumo (sumário da história, por meio de uma ou duas orações);
2. Orientação (identificação do tempo, lugar, as pessoas e sua atividade ou situação);
3. Complicação (veicula a experiência);
4. Avaliação (razão de ser da narrativa, porque a contou e o que o narrador está revelando);
5. Resolução ou conclusão (fim da série de acontecimentos);
6. Coda (assinala o fim da narrativa ou mostra os efeitos dos acontecimentos sobre o narrador).

Visando a ampliar a discussão teórica deste estudo, enfocaremos o "point" de nossa reflexão, isto é, ambigüidades e indeterminações geradas por discurso reportado e formas dêiticas.

2.3. Ambigüidades e indeterminações geradas por discurso reportado e formas dêiticas implicando complexidade sintática

Polanyi (1982) afirma que se um texto apresenta marcas de complexidade sintática se o uso de dêiticos ou do discurso reportado poderá implicar ambigüidades e indeterminações dificultando a construção do sentido. O conceito de complexidade sintática é muito controverso, pois a literatura apresenta uma pluralidade de concepções que divergem em seus pontos de vista.

Polanyi (1982) mostra que a complexidade gerada pela diversidade de pontos de vista, pela manipulação da identidade, da referência, e multiplicidade de significação (ambigüidades, polissemias) - fenômenos, freqüentemente, identificados

como específicos da linguagem literária - também estão presentes em histórias contadas em interações orais do dia a dia.

Polanyi (1982: 155-6) enfocou, especialmente, a função da indeterminação e polissemia em relatos de histórias quotidianas. A autora considera que as convergências de perspectiva, tanto em histórias orais como em textos literários, são sintomáticas das dificuldades que os narradores encontram ao decodificar diferentes níveis de informação, simultaneamente. Essa autora focalizou, em sua investigação, as formas como os falantes manipulam a ambigüidade e a indeterminação de sentido.

2.3.1. Os dêiticos - ambigüidades e indeterminação

Segundo Polanyi (1982), ao se contar uma história em conversação ou em qualquer tipo de obra literária, esse relato tem seus próprios pontos de referência espacial ou temporal. A autora (1982: 156) frisa: "os personagens que habitam o mundo atuam no quadro de referência temporal da história e se locomovem de um lugar para outro em seus mundos. Do mesmo modo, os eventos e situações que ocorrem são localizados no tempo e no espaço dentro dos limites dos mundos criados." Certamente por isso, os contadores de história, na tentativa de fazer seu interlocutor quase viver a história relatada, às vezes, apresentam movimentos discursivos ambíguos, uma vez que os planos temporais e espaciais da narração são posteriores aos de realização do evento relatado.

Polanyi (1982) analisou a categoria dos dêiticos e do discurso reportado para mostrar através deles, a dificuldade de se identificar um único sentido em uma narrativa, logo gerando ambigüidades e indeterminações. Por um lado, o sentido dos dêiticos não é fixo, mas determinado, em cada situação discursiva, com referência ao contexto, quer seja interno ou externo ao texto. Por outro lado, o discurso reportado através dos estilos: indireto livre, direto livre e direto duplo, muitas vezes, provoca dificuldades para se identificar de quem é a voz. A seguir, tentamos resumir a relação entre as formas dêiticas de referência entre interlocutores (falante e ouvintes) e as classes dêiticas de lugar, tempo e coisas.

2.3.2. Relações entre o falante, lugar, tempo e indicação de coisas

Identidade dos interlocutores	Locação dos interlocutores	O locutor e o fator tempo	Relação entre locutores e coisas
'eu' = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir a ele próprio. **'nós'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir à parte de um grupo . **'você', 'tu' ou 'ele' ou 'eles'** = outras pessoas, respectivamente, ouvintes e sobre quem se fala.	**'aqui'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir ao lugar onde ele está. **'lá'** = lugar onde o falante não está localizado.	**'agora'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir ao momento da enunciação. **'ontem'** = no dia anterior.	**'isto' 'este'** = formas lingüísticas utilizadas pelo falante para se referir a coisas próximas a ele. **'aquela'** = coisa longe de onde o falante se encontra

A autora assinala que os contadores de histórias podem relatar eventos assumindo **(a)** o ponto de vista de um **narrador onisciente**, ou seja, que sabe tudo, que pode ver tudo; ou **(b)** como um **narrador externo** que relata apenas o que um personagem presente à cena, mas não envolvido, poderia perceber; ou **(c)** como **um personagem** envolvido na ação, na hora em que o evento ocorreu.

Conforme Polanyi (1982: 157), "quando um falante muda da perspectiva do narrador externo para falar como um personagem da história, o 'aqui', 'eu' e o 'isto' do falante mudam e devem ser indexados com relação ao personagem da história. Os receptores da história que a estão ouvindo, percebem então, que o falante não está mais falando, 'normalmente', mas está assumindo o ponto de vista de alguém na história relatada." Nesta perspectiva, observamos que os dêiticos geram movimentos no texto, cujo sentido se atualiza a partir do contexto pragmático. Apresentamos a seguir, alguns textos que manifestam ocorrências de formas dêiticas

Nossa descrição prender-se-á às formas dêiticas que impliquem ambigüidades ou indeterminações, logo não nos ocuparemos dos dêiticos cuja identidade seja recuperável no texto, por dois fatores fundamentais:

(1) de acordo com Levinson, (1983: 85-6, apud Marcuschi, 1992: 3) a dêixis discursiva difere da anáfora por não ter um co-referente no texto, "a dêixis discursiva apenas aponta ou indica uma expressão ou um fato ou porção do discurso, mas não co-refere como no caso da anáfora."

(2) Visamos a descrever a complexidade sintática nos termos de Polanyi (1982), logo interessam-nos os casos de formas dêiticas que impliquem ambigüidades e

indeterminações dificultando portanto, a construção de um sentido. Nesta perspectiva, não confundiremos a presença de formas lexicais correspondentes às classes de palavras que exercem o papel de dêiticos (a) pronomes (pessoais, demonstrativos e possessivos); (b) advérbios (de tempo, de lugar) como ocorrência de dêiticos, mas pautar-nos-emos no funcionamento pragmático dessas formas.

Conforme assinalamos, anteriormente, passaremos a discutir a complexidade sintática que se manifesta no discurso reportado.

2.3.3. Discurso reportado implicando complexidade sintática

Polanyi (1982: 159-164) identificou em seus dados a ocorrência de discurso citado: (a) **indireto livre**; (b) **indireto**; (c) **direto;** (d) **direto livre;** (e) **direto duplo**

(a) **discurso indireto livre** ⇒ "quando encontrado em textos literários, o estilo indireto livre, caracteristicamente, envolve discurso ou pensamento reportado no qual a perspectiva da terceira pessoa do narrador está representada junto com a perspectiva da primeira pessoa de um falante [...]. Assim, o estilo indireto livre permite ao contador de histórias limitar sua própria responsabilidade sobre aquilo que se poderia razoavelmente esperar que alguém, lembrasse de uma situação na qual o falante nunca foi um participante".
(b) **discurso indireto** ⇒ ainda mais comum, tem as palavras parafraseadas ou reportadas, de maneira geral, pelo contador de histórias.
(c) **discurso direto** ⇒ as palavras exatas dos personagens são citadas com um rótulo completo a identificar quem estava falando.
(d) **discurso direto livre** ⇒ as palavras exatas do personagem são citadas, mas, sem uma identificação especificando exatamente quem é o falante.
(e) **discurso direto duplo** ⇒ "é encontrado em narrativas conversacionais, mas ainda não foi referido na literatura [...] o que a personagem diz é dito duas vezes [...]. Há duas dicções diferentes: a da personagem cujas palavras estão sendo reproduzidas e a do narrador. Não é um discurso misto. O ponto de vista duplo, na modalidade falada, não provoca nenhuma estranheza como quando encontrado em uma página impressa.

Polanyi (1982) conclui que as categorias: dêiticos e discurso reportado, ou seja, os fenômenos geradores de ambigüidades e indeterminações de sentido não se restringem aos textos literários, também, estão presentes em narrativas orais de conversações quotidianas. Dessa forma, os teóricos literários deveriam rever os dispositivos e problemas que eles identificam como marcas de "literariedade", uma vez que os textos narrativos de conversações quotidianas também exibem as mesmas

características. Por último, a autora (1982: 169) argumenta "que a presença de pontos de vista não-fixos e vários outros tipos de indeterminação num texto não o tornam 'literário'. Ao contrário, tanto para os autores literários quanto para os contadores de histórias quotidianas, o problema de achar um lugar para se firmar a fim de narrar o que aconteceu no mundo da história enquanto desempenha o papel de membro competente e confiável da sociedade [...] é um problema de narrar e não o "locus" da 'arte verbal'. [...] Assim, em alguns textos, indeterminações e ambigüidades surgem de uma combinação de vários pontos de vista manifestados num enunciado, enquanto, em outros, existe a possibilidade de se interpretar uma mesma sentença de mais de uma maneira, com implicações para a representação semântica do discurso inteiro".

3. ANÁLISE ILUSTRATIVA DO CORPUS

3.1. Descrevendo a ocorrência dos fatores de contextualização no gênero carta

Constatamos algumas construções que romperam com os fatores de contextualização esperados em um texto do gênero carta, conforme descreveremos a seguir.

a) Falta de assinatura

Três informantes deixaram de assinar o texto, no entanto ao romperem com esse fator contextualizador, dois deles identificaram-se logo após a indicação da localização e data, e um não se identificou, conforme transcrições[2] a seguir:

[2] . As transcrições do corpus foram feitas de acordo com os originais.

(01[3])*"Currais Novos*[4] *- 11 de novembro de 97.*

Para Mamãe
Esdson"[...] (Texto 04 - 3ª. série)

(02) *"Currais Novos - 30 de outubro de 1997*

Minha querida e amiga
Josecleide"[...] (Texto 10 - 5ª. série)

(03) [...]*"Vou finalizar com beijos e abraços*
tschau...
By...By..." [...](Texto 21 - 8ª. série)

b) Identificação dupla

Percebemos uma ocorrência que, talvez possamos chamar de identificação dupla, pois o informante além de assinar o texto, conforme o padrão, também anunciou sua identificação, logo após os dados de localização e data, de acordo com o fragmento a seguir:

(04)*"Currais Novos, 24 de outubro de 1997*
De. Marcia Cara Alderanici
[...]
Beijos e Abraços éhtal
Marcia Raiane" [...](Texto 06 - 3ª. série)

c) Carta com título

Observamos, ainda, que três informantes, talvez, induzidos pelo protocolo que pedia o relato de uma história, ou talvez pela leitura de textos didáticos, após o vocativo, anunciaram o propósito da carta, apontaram um título para a história, conforme segue:

[3] . O número dentro dos parênteses corresponde ao número de ordem de exemplificação do corpus.
[4] . Não podemos associar este fenômeno à carta anônima, os informantes se identificaram, apenas, o fizeram em espaço discursivo inadequado. Atribuímos que eles assim procederam talvez por ser um exercício escolar.

(05) *"Currais Novos - 30 de outubro de 1997*

Minha querida e amiga
Josecleide

O meu motivo de está escrevendo
carta é por que eu vou contar uma his-
toria
Três meninas trigêmeas" [...] (Texto 10 - 5ª. série)

(06) *"Currais Novos, 30 de outubro de 1997*

Querida amiga Katiúscia, eu lhe
estou escrevendo para lhe contar a seguinte
historinha
Sheilla e Emanuelly" [...] (Texto 11 - 5ª. série)

(07) *"Currais Novos 30 / 10 / 1997*

- Querida Amiga Edilsa eu estou lhe
escrevendo está cartinha para lhe
contar a minha históriinha.
Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho." [...] (Texto 12 - 5ª. série)

Ademais, pareceu-nos que os informantes demonstram uma certa dificuldade, no que se refere ao espaço discursivo destinado ao vocativo, talvez, por desconhecerem que o texto do tipo carta contém em sua estrutura esse elemento. Assim, constatamos, após alguns vocativos:

- início do conteúdo da carta na mesma linha

(08) *"Currais Novos, 29 de outubro de 1997*
***Querido amigo**. Rafael voce é sum*
meu amigo du coração" [...] (Texto 02 - 2ª. série)

(09) *"Currais Novos, 11 de novembro de 97.*
***Márcia Maria** e com emeseono prser que le"* [...] (Texto 05 - 3ª. série)

(10) *"Currais Novos, 24 de outubro de 1997*
De. Marcia Cara Alderanici
***Querida Alderanici,** estou te escrevendo"* [...] (Texto 06 - 3ª. série)

(11) *"Currais Novos, 30 de outubro de 1997*
***Querida amiga Katiúscia**, eu lhe"* [...] (Texto 11 - 5ª. série)

(12) *"Currais Novos 30 / 10 / 1997*
*- **Querida Amiga Edilsa** eu estou lhe"* [...](Texto 12 - 5ª. série)

(13) *"Currais Novos 30 .10 . 97*
*Oi **Marcelly**, estou escrevendo para"* [...] (Texto 13 - 6ª. série)

(14) *"Currais Novos, 30 de Outubro de 1997.*
***Queridas amigas Patrícia e Jadisleide**, vou contar"* [...] (Texto 14 - 6ª. série)

(15) *"Currais Novos, 30 -10 - 97.*
*Oi! **Amiga** eu vou contar uma"* [...](Texto 15 - 6ª. série)

(16) *"Currais Novos, 31 de Outubro de 1997.*
***Prezada Amiga Edna**, eu tenho"* [...] (Texto 16 - 7ª. série)

(17) *"Currais Novos 31 de outubro de 1997*
***Presado amigo**, vou lí contar uma história que"* [...] (Texto 18 - 7ª. série)

(18) *"Currais Novos 31 de outubro de 1997.*
***Cara amiga**, estou te escrevendo para conta sobre"* [...] (Texto 19 - 8ª. série)

(19) *"Currais Novos 03 de novembro de 1997*
***Caro amigo Robi**, você se lembra quando"* [...](Texto 20 - 8ª. série)

(20) *"Currais Novos 03/11/97*
Saudações!
***Prezada amiga Jurema**, estou te escrevendo está"* [...] (Texto 21 - 8ª. série)

3.2. Identificando orações narrativas pela juntura temporal

Considerando o conceito de Labov & Waletzky (1976) e Labov (1972/1982) sobre a **juntura temporal**, exemplificamos a seguir, a ocorrência de orações narrativas em três textos do corpus em análise.

(21) *"Currais Novos 30 / 10 / 1997*

1. - Querida Amiga Edilsa eu estou lhe
2. escrevendo está cartinha para lhe
3. contar a minha históriinha.

4. Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho.

5. Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho,
6. Um dia os três porquinho chamado = xico, Bento e fitinha
7. Xico o porquinho mais velho foi comprar a
8. comidinha para a sua querida mulher fitinha
9. fitinha arrumou um amigo chamado = outro porco
10.mais deixa que era um lobo mau, ai xico chegou
11.da feirenha e fitinha estava brincando com Bento e
12.lobo mau desfaçada, Ele xico disse chega fitinha o
13.presente que eu comprei para vocês
14.quando ele saiu para fora o lobo mau já tinha o
15.presente que eu comprei para você,
16.quamdo ele saiu para fora o lobo mau já tinha
17.levado fitinha para sua casa e só deixou Bento.
18.E xico só escutava um grito coxe, coxe, coxe ai xico
19.achou Bento e ele disse: para onde ela foi, Bento
20.Respondeu: o lobo mau levou ela para sua casa,
21.xico rendeu-lhe o lobo mau e disse-lhe mais nunca
*22.**peque a minha mulher**. Bora senhora*
23.e os porquinho festejaram com fogos e festas a
24.chegada da mulher dele.
25.Lair
26.*Fim* (Texto 12 - 5ª. Série)

Se invertêssemos a ordem dessas orações, o sentido já não seria mais o mesmo, pois na ordem em que se encontram, "Xico" teve a bravura de enfrentar o lobo mau, ao rendê-lo, pôde, então, dizer ao lobo: "não pegue a minha mulher". Talvez, esta competência implícita de "Xico" tenha duas explicações: (1) a vitória de "Xico" sobre o lobo mau; (2) a autoridade de marido, socialmente reconhecida, permitindo-lhe assim, a defesa da mulher.

(22) *Currais Novos 30 .10 . 97*

1.Oi Marcelly, estou escrevendo para
2.você saber o que aconteceu com minha
3.irmã na casa da minha vó.
4.Eu minha irmã e minha mãe
5.fomos lavar roupa em um
6.tanque de pedra, perto da casa de
7.minha vó.
8.Mãe estava lavando roupa e
9.eu ajudando ela, como minha
10.irmã só tem cinco anos e não
11.podia ajudar em nada, estava
12.só brincando.
13.Minha mãe viu minha irmã
14.chegando um pouco perto do tanque
15.então disse; Bruna cuidado você
16.pode escuregar no lado e cair dentro
17.do tanque.
18.Mal mãe acabou de dizer, imha
19.irmã caiu dentro do tanque.
20.Eu fiquei tão aperiada que não
21.sabia o que fazer.
22.Como minha mãe não podia
23.tirar minha irmã de dentro do
24.tanque, gritando disse menina vai
25.chamar teu pai para tirar sua
26.irmã de dentro do tanque.
27.chorando fui chamar meu pai.
28.Eu chorava muito muito e meu
29.pai não entendia nada do que eu
30.falava, eu tive que me acalmar
31.para contar o que aconteceu ao
32.meu pai.
33.Quando disse ao meu pai, ele
34.correu e foi tirar a minha irmã
35.do tanque.
36.Graças a Deus tudo saiu bem,
37.e minha irmã aprendeu que
38.sempre devemos obedecer a mãe.
39.Isso é só, beijos e Abraços
40.de sua amiga Louane.
41.Lembrança para todos.
(Texto 13 - 6ª. Série)

É evidente que a irmã do informante caiu dentro do tanque, porque se aproximou deste tanque, por isso a ordem temporal dessas orações tem fundamental importância para a interpretação dessa história. A advertência da mãe para a filha se deu em decorrência de a filha se aproximar do tanque, portanto a ordem temporal é determinante.

(23) "*Currais Novos, 30 -10 - 97.*
1. Oi! Amiga eu vou contar uma
2. história que é verdadeira.
3. Num belo dia de sol, uma
4. garota chamada Isabela es-
5. tava brincando com suas
6. irmãs, Ana e Maria na
7. vila que ela morava.
8. Ai foi passando dois homens
9. num carro, ele parou o carro
10.e chamou-as, elas muito ino-
11.centes foram, quando elas
12.*chegaram lá* ***eles empurraram***
13.elas dentro do carro e
14.levaram elas para uma
*15.***cabana***, a mãe das memeninas*
16.chamou e nada de aparecer.
17.Ela ficou deseperada quan-
18.do soube.
19.Mais até que fim as me-
20.ninas sairam bem.
21.Isso é para você minha
22.amiga não deixar suas
23.meninas na rua.
24.De sua amiga que te adora
25.muito.
26.Ass: Valdirene
27.*Tcau um beijo !!!"* (Texto 15 - 7ª. Série)

Inferimos que as orações em análise, encontram na ordem temporal de realização dos eventos, posto que a alteração na seqüência destas orações modificaria a interpretação semântica da história, pois 1º. houve o ato de "empurrar", depois o de "levar".

Abaixo, a Tabela I demonstra a quantidade de textos nos quais encontramos orações narrativas, em nosso corpus.

Tabela I - Orações narrativas identificadas

Nº. de textos analisados	**Apresentaram ocorrência de orações narrativas**
21	14

3.3. Ambigüidades e indeterminações geradas por formas dêiticas

Constatamos a ocorrência de várias formas dêiticas. A seguir, exporemos alguns exemplos:

(a) relação entre o locutor e o lugar

(24) *Currais Novos, 29 - de outubro de 1997*

1.Presado amigo Luciano
2.vou falar um pouco do meu pasado.
3.Vocer sabeque eu gosto muito de futibol.
4.Uma vez a uns quatro anos
5.atras num dia de domingo eu sai para
6.jogar futibol com uns amigos isto era de
7.manhan. ***Lar*** *no jogo eu fui pegar a bola que*
8.sail ***fora*** *do campo. Quando eu fui correndo*
9.písei num caco de vidro e cortei o pé.
10.Espero que tenhas gostado
11.das pocas linhas

12.*Lucenildo*

(Texto15 - 7ª. Série)

O emprego do advérbio de lugar - "**Lar**" - sabemos que se reporta ao local do jogo, porém, desconhecemos a real identidade desse espaço. Trata-se de um ginásio de esportes? De um campo gramado para futebol? Seria na praia? Seria um campo de algum clube? Seria em um campo de escola? Enfim, podemos construir várias hipóteses, mas o texto não fornece pistas suficientes para confirmar ou refutar as hipóteses. A forma dêitica "**fora**" oferece dificuldade semelhante, pois sabemos que se refere à área externa

ao campo onde se realizou o jogo, no entanto, não dispomos de pistas contextuais que apontem, exatamente, a identidade dessa área. Tendo como suporte nosso conhecimento de mundo, inferimos tratar-se de um campo de futebol de areia, em área periférica da cidade do autor, visto que os cacos de vidros não estariam, possivelmente, por exemplo, na área adjacente a um campo de futebol.

(b) relação entre o locutor e o tempo

(25) *Currais Novos - 04 de novembro de 1997*

1. Querida Mamae

2. Fui a Natal para visitar varios pontos
3. turisticos, lá encontrei o museu Camara
4. Cascudo, qui interesante que maravilha.
5. fumos ão forte do Reis Magos lá encontra-
6. mos uma lenda vista com o mar. Que
7. maravelha que Deus fez. ***agora*** *estamos indo*
8. saboriar as comedas do Serv. Sevise um; que
9. comidas gostosas ***agora*** *estamos vesetando*
10.a via costeira ***agora*** *vamos ao maior*
11.cajueiro do mundo que lindo o cajueiro
12.e bem tratado sim muito bem. ***Agora*** *fumos*
13.visitar uma grande casa na praia
14.de vista com o mar fumos até a passarela
15.e tiremos bastantes fotos ***agora*** *estamos em-*
16.do a Parnamirim fumos visitar o aeroporto
17.Augusto Severo ***Agora*** *estamos vendo*
18.para casa com a benção de Deus.
19.Um grande beijo de sua filha

20.*Ana Claudia*

(Texto 09 - 4ª. Série)

Constatamos a indeterminação de identidade da forma adverbial de tempo "agora", reiterada em todas as ocorrências do fragmento citado. Afinal, a que tempo o informante se refere? O "agora" se atualiza em cada enunciado, não retoma nenhuma ocorrência anterior, não há co-referencialidade temporal. Há o emprego de formas verbais no presente e de apenas uma, no passado. Isto nos leva a inferir que o narrador, tenta

organizar seu relato (re)vivendo a história como se ele estivesse acontecendo na hora em que ele está produzindo o texto.

Destacamos, ainda, no texto abaixo, a identificação de **locuções adverbiais de tempo** cuja co-referencialidade não está presente no texto.

(26) *Currais Novos, 29 de outubro de 1997*

1. Querido amigo. Rafael voce é sum
2. meu amigo du coração
3. Se lebra ***naquele dia*** *quenos fomo nocito*
4. *que nos fomo andar di cavalo e* ***naquele***
5. ***dia*** *e nos dos fono brica de policia*
6. e ladral
7. cilebra ***na qele dia*** *nos fomo*
8. jogar bola clodo nos chegemo in casa nocos
9. pais tava doiso caçano nos
10.Selebra ***naquele dia*** *que nos*
11.fomo para cerracora e tanbei nos fomo
12.porocado e clodo chegeme la ai acotecel
13.uma cobra jiboia ai nos com miceno a
14.joga peda na cobra ai a cobra coneçou
15.a deceo ai neo avo chega coas pegada
16.mato a cobra.
17.Rafael voce se lebra ***nacelidea*** *(naquele dia)*
18.dia cinor tava brincano.
19.SELTON
(Texto 01 - 2ª. série)

O informante produz o texto fazendo uso de várias expressões adverbiais que não têm co-referencialidade no texto, daí a dificuldade de o leitor identificar por exemplo, o significado de **"naquele dia"**. Podemos estabelecer várias hipóteses: (a) se estabelecermos como nosso parâmetro os dias da semana, essa expressão poderia corresponder a qualquer um dos dias da semana; (b) poderíamos atribuir que esse dia tão especial que para os amigos ficou identificado como **"naquele dia"**, corresponderia ao dia do aniversário de um deles; (c) seria um dia dentre os dias de férias escolares deles? Enfim, são inúmeras as hipóteses, no entanto não há pistas pragmáticas que evitem a indeterminação do sentido dessa expressão.

(c) relação do locutor com os pronomes demonstrativos e possessivos

Transcreveremos, a seguir, um exemplo que manifesta ocorrência de pronome possessivo, enquanto forma dêitica.

(27) *Currais Novos 31 de outubro de 1997.*

1.Cara amiga, estou te escrevendo para conta sobre
2.o seu irmão, que aprontou uma confuzão aqui.

3.Tudo comesou, quando seu irmão estava bebendo
4.no bar da eskina. Quando passou uma mulher casada
5.e os amigos do seu irmão deu um siu para a mulher
6.que ia pasendo, ele disse que ea chamo o seu marido.
7.O marido da mulher chegou e disse que ia da
8.partena policia, logo depois a policia chegou no bar
9.A mulher desse, que o rapaz que tinha dado siu,
10.foi o seu irmão. A ***sua*** *mãe estava no bar, e disse*
11.uns palavram com seu irmão. Mais o amigo de seu
12.irmão depois de duas semana de confução ele desse
13.que foi ele que deu o siu para amulher, e tudo
14.foi esclarecido, e seu irmãe nunca mais bebeu com
15.os amigos que estava no bar.

16.Um abraço de seu amigo Paulo

(Texto 19 - 8ª. série)

O emprego do pronome possessivo - "sua" - está ambíguo, uma vez que podemos construir mais de uma hipótese visando a identificar o sentido desse elemento. Por exemplo, poderíamos atribuir que "sua" retoma a mãe da mulher que recebeu o assobio, ou que o "sua" se refere à mãe da interlocutora do contador da história e mãe também do rapaz referido como irmão da destinatária da carta.

3.4. O discurso reportado implicando dificuldades para a construção de um sentido

Alguns dos textos em análise apresentam marcas do discurso reportado em algumas das formas identificadas por Polanyi (1982) em narrativas orais, a seguir transcreveremos algumas das ocorrências.

(28) [...] *"Ele xico disse chega fitinha o*
*presente que **eu** comprei para **vocês***
*quando **ele** saiu para fora o lobo mau já tinha o*
*presente que **eu** comprei para **você**,*
*quamdo **ele** saiu"* [...]
(Texto 12[5] - 5[a]. série)

O narrador faz o relato, falando sobre o personagem "Xico", inclusive cita a fala de "Xico", introduzindo-a pelo verbo dicendi "dizer". Sem fazer a pontuação adequada, descreve a saída do personagem "Xico", quando de repente, o narrador menciona: "o lobo mau já tinha o presente que **eu** comprei para **você**". Repete a fala de "Xico", como se ele tivesse participado da situação contada.

O fenômeno indicado pelo fragmento acima citado (28) corresponde ao que Polanyi (1982) designou de discurso direto duplo (DDD). Segundo a autora parece exclusivo de narrativas conversacionais porque assinala a impressão de dicções diferentes. A autora comenta (1982: 160-1) [...] "cortado rapidamente, na fala, não tem nenhuma estranheza que tem quando encontrada em uma página impressa.[...] não existe confusão sobre quem está falando"[...]. Percebemos o narrador assumindo o papel de "Xico" como se estivesse conversando com o personagem "Fitinha".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, os dados analisados contêm marcas de indeterminações e ambigüidades decorrentes do uso de dêiticos e de discurso reportado, visto que alguns movimentos discursivos apresentaram dificuldades na construção de um sentido, conforme expusemos na análise do corpus.

Identificamos que dos vinte e um textos analisados, conforme **Tabela I - Orações narrativas identificadas** - 66,6% contêm orações narrativas, de acordo com o conceito de **juntura temporal** caracterizado por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972/1982). Compreendemos que relatar uma história respeitando a ordem temporal dos acontecimentos requer um desempenho discursivo mais acurado, uma vez que a alteração

[5] . O texto integral já foi transcrito, por isso citamos, apenas o(s) fragmento(s) que nos referimos.

na ordem temporal de determinadas orações implica modificação na interpretação semântica da história.

Estudos desta natureza podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna no que cerne à produção textual escrita. Sabemos que determinadas ambigüidades e indeterminações poderiam ser evitadas se houvesse um trabalho no sentido de orientar o professor de 1º. Grau a valorizar a reelaboração textual.

Em suma, enquanto a escola insistir em priorizar o ensino da língua enquanto código, ignorando a produção dos alunos, permanecerá desconhecendo os movimentos discursivos dos próprios alunos, quando deveria focalizá-los a fim de trabalhar enfrentando os problemas contextuais decorrentes do funcionamento pragmático das enunciações.

5. BIBLIOGRAFIA

BACH, P. *O prazer na escrita*. Trad. I. M. Duarte. Rio Tinto: Asa, 1991.

BEAMAN, K. Coordination and subordination revisited: syntactic complexity. In: TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language:* exploring orality and literacy. Nouwood: ABLEX Publishing Corporation, 1984. p. 45-80.

CLANCHÉ, P. *O texto livre*. Trad. M. R. Quintela. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

CLANCHÉ, P. *L'enfant écrivain* - Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Centurion, 1988.

DUBUISSON, C., EMIRKANIAN, L., SANKOFF, D. The development of syntatic complexity in narrative, informative and argumentative discourse. *Language Change and Variation*. v.52, p. 330-50, 1988.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis...:* a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FRANÇOIS, F. Analyse Linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages***,** n.59, p.25-51, 1980.

FREINET, C. *O Texto livre*. Trad. A. Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1973.

GERALDI, J. W. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. Leitura & Produção. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERALDI, J. W., CITELLI, B. (Coords.) *Aprender a ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

JOLIBERT, J. (Coord.) *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. W. M. F. Settineri e B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. I. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LABOV, W., WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal Experience. In: HELMS, J. (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts***.** Seattle: University of Washington Press, 1967. p.12-44.

LABOV, W. The Transformation of experience in narrative syntax. In: ___. *Language in the inner citty*. Oxford: Basil Blackwell, 1972. p.354-96.

LABOV, W. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.) *Analysing discourse: text and talk.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1982. p. 219-47.

LIRA, S. A. A avaliação na narrativa. *Ilha do Desterro*. n. 18, p.98-115.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de Texto:* o que é e como se faz. Recife: Série Debate, 1983.

MARCUSCHI, L. A.. *O funcionamento da dêixis no texto:* o caso da anáfora. Recife, 1989. (mimeo).

POLANYI, L. Literary complexity in everyday stortelling. In: TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language:* exploring orality and literacy. Norwood: ABLEX Publishing Corporation, 1982. p. 155-69.

RODRIGUES, M. G. S. *Algumas marcas da oralidade na produção textual escrita de 4ª. e 5ª. Séries*. Recife, 1995. 143p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco.

TOOLAN, M. J. Narrative as socially situated: the sociolinguistic approach. In: ___. *Narrative*: a critical linguistic introduction. New York: Routledge, 1988. p. 146-82.

QUESTÕES DE GÊNERO, TEMAS TRANSVERSAIS E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Ana Helena Cizotto Belline
(PUC-Campinas)

No momento em que a discussão dos temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais revela que o Estado está assumindo como política de governo a valorização da cidadania, da ética, o resgate da dignidade da pessoa humana e a igualdade de direitos visando à transformação da sociedade, é oportuno refletir como o estudo das questões de gênero em literatura pode contribuir para esse processo de transformação.

Detectar o nível de sexismo dos textos escolares, ficcionais ou não, seria um dos objetivos da proposta dos temas transversais (Busquets et alii: 1998, 16 e 156), a qual busca mudanças de perspectiva que fujam ao modelo elitista de educação, do qual o androcentrismo é um dos suportes.

Também na perspectiva democrática de currículo proposta por Tomás T. Silva, em que se tenta substituir a norma imposta nos procedimentos de avaliação escolares - a do homem (e não mulher) branco, de classe média - uma das questões levantadas é a de como desmasculinizar o currículo. (1996: 206) Trata-se, como se vê, dum momento histórico em que esforços para a deselitização do ensino chegam a discussões em todos os níveis. Assim, a proposta desta comunicação é a de contribuir para tais esforços, evidenciando estratégias da crítica literária feminista que visam à despatriarcalização dos enfoques do sujeito-leitor.

O feminismo, de maneira geral, tem duplo objetivo: compreender os mecanismos sociais e psíquicos que constroem e perpetuam as diferenças de gênero, para depois mudá-los. Assim a crítica literária feminista acredita que a literatura, enquanto prática cultural, está envolvida na produção e manutenção de valores que mantêm a mulher em condição de desigualdade. (Morris: 1993) Como exemplo podem-se citar os estereótipos de personagens femininas na literatura de autoria masculina, os quais determinaram modelos de comportamento interiorizados pela mulher ao longo da história e de que seria suficiente mencionar apenas os de silêncio e submissão.

Uma das primeiras preocupações dessa modalidade de crítica literária, desde o seu início, tem sido com o ensino da literatura, avultando o problema da distância que separa o discurso acadêmico e a crítica literária da realidade da vida de alunas e alunos (Funck, 1996, 60-62). Se não é difícil constatar que o ensino da leitura do texto literário, em qualquer dos seus níveis, não tem sido afetado pelos estudos de gênero, no âmbito específico dos estudos literários acadêmicos verifica-se uma vasta produção de enfoque

feminista nos últimos trinta anos em língua inglesa e no Brasil nos últimos quinze anos aproximadamente. Tais estudos poderiam, e deveriam, como categoria de análise, modificar o ensino do texto literário.

Três questões apenas serão aqui enfocadas em relação à leitura dos livros pertencentes ao cânone: qual a percepção da realidade que eles nos têm oferecido, quem é o sujeito dessa percepção, e quais as representações das mulheres que se fazem nessas obras.

Para alguns autores, a consciência do leitor não somente de que se é homem ou mulher, jovem ou velho, branco ou negro, brasileiro ou inglês, da classe trabalhadora ou da elite, seria suficiente para questionar as chamadas verdades universais.

Em outras palavras, como não há autores neutros falando para leitores neutros, o gênero, assim como a etnia, a faixa etária, a nacionalidade, afeta o processo de leitura e escrita (Eagleton:119-134). Torna-se importante, então, a distinção entre leitor implícito - não o leitor real, mas uma criação do texto - e o leitor resistente - aquele que recusa a leitura dominante e constrói uma leitura crítica do texto. Dessa forma, se o texto se endereça a leitores homens, leitoras podem construir um espaço de leitura que resista a essa leitura dominante, negociando um sentido com o texto.

O conjunto de "re-leituras" de textos literários produzido no Brasil nas duas últimas décadas é fundamental não somente para compreender a noção de leitor resistente em relação a textos de conteúdo discriminatório da mulher, mas também como estratégia para a leitura de outros textos não ficcionais.

Como exemplo, abordam-se aqui três leituras que contestam a interpretação convencional do romance *Iracema*, a qual enfatiza o papel fundamental do elemento indígena no mito das origens, da miscegenação do branco e da índia.

Ria Lemaire (1989), num texto pioneiro, questiona se a narrativa emite as mesmas mensagens a leitores homens e mulheres, considerando-a não como uma história de amor, mas de "política sexual", ou seja, de distribuição de poder entre os sexos. Duas linhas importantes na análise de Ria são a comparação com a *Eneida*, de Virgílio, livro predileto de Alencar, e a consideração do momento histórico em que foi escrito *Iracema*, da pós-independência, em que se procurava criar a identidade nacional.

Na *Eneida*, narrativa do mito das origens do império romano, a punição de Helena de Tróia e o suicídio de Dido revelam a impotência da mulher na nova ordem que os homens querem estabelecer, viajando sozinhos para fundar um novo mundo.

Em *Iracema*, a autora demonstra que a forma - sem dúvida poética e aliciadora - o conteúdo, a tradição interpretativa, o discurso da crítica, os objetivos tais como o autor os propõem, ocultam a luta pelo poder entre os dois sexos. Um exemplo do ponto de vista feminista é a indignação da autora com o fato de Martim partir, pela primeira vez, abandonando Iracema grávida e sem sequer falar com ela. Iracema, que de início toma

iniciativas e é bem sucedida, logo perde o espaço público e só age sobre Martim no privado, depois é emudecida e por fim morre. Cumprida a missão de procriar, a mulher tem que morrer. Voltando à Eneida, é preciso considerar que, quando Enéias se casa para formar o povo romano, é com a doce e submissa Lavínia.

Na narrativa de Alencar, também a mulher branca - a quem na época se impunham inúmeras limitações - e o elemento negro são apagados da construção nacional. Configura-se, desse modo, uma visão do mundo ocidental, capitalista e burguês imposta pela elite brasileira, diferenciando-se essa leitura da tradicional que centralizava sua interpretação no "indianismo" ou na "brasilidade".

Eduardo de Assis Duarte (1990) analisa a oposição entre Iracema, como metáfora da terra tropical, e Martim, como o branco colonizador, assim como em *O cortiço* e *Gabriela, cravo e canela*, romances bem sucedidos quanto ao público, que tematizam relações entre mulheres brasileiras e homens estrangeiros. O autor conclui pelo etnocentrismo e patriarcalismo do narrador, desmentindo suas intenções indianistas. Nas construções do narrador, Iracema é representada em comparação sempre com árvores, plantas da nossa natureza, mas submissas, frágeis, como c*olibri, rola, andorinha, ou cipó* entrelaçado ao *tronco, relva humilde, ostra que se agarra ao rochedo*

A comparação entre a "morena de ardentes amores" e a noiva de Martim, "a virgem loura dos castos afetos", evidencia o exotismo preconceituoso do sexo fácil com que o narrador constrói a sua personagem indígena.

A morte de Iracema, após o processo de anulação que Ria já havia constatado, para o autor não pode servir de alegoria para o sacrifício dos povos indígenas diante do invasor, porque é voluntária, configurando um suicídio, uma forma poética de punir as transgressões aos código moral da narrativa.

Lúcia Helena Viana (1990) também interpreta a morte de Iracema como transgressão punida, transposição das leis dos brancos para o mundo indígena. A autora inicia verificando a interiorização, por parte das mulheres, da imagem feminina de passividade consolidada pelo homem. A opressão do discurso feminino na civilização ocidental conduz a estereótipos não só de silêncio e submissão como de sofrimento, saudade, resignação, lágrimas, doença, loucura, morte.

Na sua análise de cenas de morte de mulheres em romances brasileiros Lúcia Helena Viana conclui que, silenciadas, elas fazem-se ouvir por outras linguagens como a morte. A mulher, por não poder falar, guarda segredos, mistério e obscuridade, e ganha, por parte dos homens, a classificação de dissimulada e insincera.

Os critérios de agentividade e transitividade, ou seja, de "quem faz o quê a quem, e quem sofre a a ação feita", que só seriam sistematizados por Sara Mills em 1995, revelam,

nas três análises citadas, que de agente, no início da narrativa, Iracema é progressivamente reduzida a dependente de Martim. Entregando-se à passividade, seus últimos atos na narrativa terão como receptora ela mesma, na aniquilação e na morte voluntariamente procuradas. Conclui-se, portanto, que, como estratégias de leitura, tais critérios, ao se traduzirem em considerações sobre o modo como são interligadas a linguagem ou sintaxe narrativa e a ideologia, evidenciam-se como eficientes considerando-se os objetivos da leitura que privilegia as questões de gênero.

Bibliografia referenciada

BUSQUETS, Maria Dolors et alii. *Temas transversais em educação*. 4ª ed., São Paulo, Ática, 1998.

CARVALHO, Lúcia Helena Viana. A ponta farpada ou o lugar marcado da mulher no discurso da tradição. *A mulher na literatura*. Vol.II, Belo Horizonte, UFMG, 1990.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulher e preconceito(s) no romance brasileiro. *A mulher na literatura*. Vol.I., Belo Horizonte, UFMG, 1990.

EAGLETON, Mary. *Working with feminist criticism*. Oxford, Blackwell, 1996

FUNCK, Susana B. Gênero e o ensino de literatura. *Fazendo gênero: anais do Seminário de Estudos sobre a Mulher*. Ponta Grossa, UEPG, 1996.

LEMAIRE, Lia. Relendo Iracema: o problema da representação da mulher na construção duma identidade nacional. *Organon 16*, UFRGS, 1989.

MILLS, Sara. *Feminist stylistics.* London, Routledge, 1995.

MORRIS, Pam. *Literature and feminism*. Oxford, Blackwell, 1993.

SILVA, Tomás.T. *Identidades terminais*. Petrópolis, Vozes, 1996.

UMA REFLEXÃO GRAMATICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Nilza de Souza Ervas
(Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto)

Introdução

Este trabalho foi idealizado para a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Prestou-se aos 3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino. Nesse contexto, foram consideradas as indagações dos professores, cujo atendimento se transformou em um programa de educação continuada do professor. Com a finalidade de sistematizar a pesquisa, foram utilizadas, como instrumento, a leitura e a releitura do texto de apoio, através de cinco questões, que transcrevemos abaixo.

Texto: **Gramatiquês**

Sérgio Jockymann

Pois recebi uma carta de quatro alunos da segunda série de um colégio do interior. É uma carta muito simpática, que já abre assim: ...nunca *deixamos de ler seus ótimos artigos que vós escreveis...*

Jesus Cristo, agora fui reler a carta para conferir a transcrição, descobri que os autores não são alunos de segunda série, mas do segundo colegial! Dentro de um ano, esses rapazes estarão enfrentando o vestibular e aí, Deus os salve, os guarde e os aprove. Estou usando esta carta, como exemplo, porque não passa semana sem que alguém me escreva nesta maldita língua que eu chamo de gramatiquês, isto é, português confundido

1

pela gramática. É, senhores, a maldita língua ensinada pela maioria dos professores brasileiros, um pouco por culpa deles e outro muito por culpa do ensino oficial.

Porque existem duas línguas no Brasil: o português e o gramatiquês que os professores insistem que os alunos escrevam. Digo escrevam, porque é absolutamente impossível falar o gramatiquês. Uma vez, numa cidade do interior, fui ter um bate-papo com os alunos sobre jornalismo e, mal subi ao palco, fui saudado por um valente

professor. Durante dez minutos, o coitado suou sangue para dizer tudo o que havia escrito em gramatiquês. Quando ele terminou, não me contive e respondi: *Bacana, seu discurso é um sarro*. Porque *fá-lo-ei, ser-lhe-á* e outras batatas quentes, gente que se preza não diz. Isso não é língua de gente, é língua de mofo, gramatiquês puro. No entanto, é o que a maioria dos professores teima em ensinar aos alunos. Resultado: noventa por cento dos ginasianos não sabem escrever dez linhas sinceras. As cartas saem horrivelmente empoladas e erradas, porque a empolação é irmã do erro. Mas manejar bem a linguagem de todos os dias, isso ninguém ensina. Atocham a cabeça dos pobrezinhos com Camões e outras ginásticas, como se todos eles só estudassem para professor de literatura. A conseqüência pior é que os alunos perdem o poder de expressão. Tolhidos pelo gramatiquês, amedrontados pelas prateleiras de regras e exceções, ficam no *assim né*. Aí, os velhos intransigentes erguem o nariz e dizem: *Que horror, a juventude de hoje não sabe falar!* É, de fato, em público não sabem falar. Fora da intimidade (onde usam e usam muito bem o português), eles se sentem totalmente inibidos. Aí, onde a educação deveria libertar o aluno, ela faz exatamente ao contrário: prende.

Por isso digo que a geringonça mais obsoleta deste país é o ensino de português. Ele é cororoca, um carro de boi que não consegue acompanhar a era do jato. No entanto, senhores, a grandeza de um povo começa exatamente no manejo da língua. É preciso que o brasileiro aprenda a se expressar em sua própria língua. É preciso que ela seja o seu maior instrumento de comunicação.

Estava bem na hora de acabar com essa chatice e transformar os cursos de português em cursos de comunicação. Fazer com que, já no primário, o brasileiro aprendesse a se comunicar com os demais. Dar a ele a língua da vida e não a língua do mofo. Ensinar português vivo e não esse cadáver que os estudantes são obrigados a arrastar até a Universidade. Aqui é preciso, inclusive, que os professores tenham

coragem bastante para mandar às favas o bolor e arejar suas aulas. E, aí, talvez, antes do século vinte e um, governo de coragem baixe um decreto, acabando de vez com essa maldita segunda pessoa do plural, que já era há muito tempo.

Questões

1. A escola de hoje ainda é tradicional. A língua que é ensinada por elas repete esses procedimentos? Comente.

2. Considerando sua postura profissional, em relação ao ensino da língua, você poderia afirmar que recebeu formação para um desempenho competente? Por quê e em quê?
3. Tem tido oportunidade de troca de experiências com seu grupo de trabalho? Há momentos determinados para isso?
4. Acredita que os cursos de reciclagem provocam competência profissional?
5. Que expectativas você tem em relação ao seu desempenho futuro como professor de Língua Portuguesa?

   Sugestões:

Num primeiro momento, a reflexão partiu de uma expectativa em confrontar duas concepções opostas de educação, caracterizadas por Paulo Freire: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora".

Na **concepção bancária** (burguesa), dentre outros aspectos, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos).

A **concepção problematizadora** (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.

A partir disso, pudemos relacionar esses aspectos educacionais generalizantes às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, especificamente, à medida que retomamos o conceito de "língua" como *um contrato coletivo que preexiste e subsiste a cada um dos seus falantes, individualmente considerados; cada um de nós já encontra, ao nascer, formada e em pleno funcionamento, a língua que deverá falar*. (Lopes, 1995:77)

3

Por ser um bem social, Saussure compara a língua a um dicionário, que se presta a todos os membros de uma sociedade. Ao dicionário, acrescentamos uma gramática, que é a **langue**; cada indivíduo escolhe aquilo que serve aos seus objetivos de comunicação. A parte concreta e individual da **langue**, posta em uso pelos falantes em cada uma de suas situações comunicativas concretas, ele chamou-lhe "parole".

Chomsky, à semelhança do lingüista anterior, faz uma dicotomia entre competência / desempenho. **Competência de linguagem** é a capacidade dos humanos de se comunicarem por meio de sistemas vocais, e **desempenho** vem a ser o comportamento lingüístico.

Uma criança que adquire a língua [...] sabe evidentemente muito mais do que aquilo que 'aprendeu'. O seu conhecimento da língua, tal como determinado pela sua gramática interiorizada, vai muito além dos dados lingüísticos primários que lhe foram apresentados e não é de modo nenhum uma "generalização indutiva" a partir desses dados. (Chomsky, 1975:115-6)

Repensando as práticas pedagógicas, do ponto de vista lingüístico, teríamos que considerar aspectos que reafirmam a tese de Paulo Freire, abordada no início deste trabalho.

A ingenuidade tradicional parte do pressuposto de que o aluno de língua materna é como um estrangeiro: não sabe a língua, tem de aprendê-la, e aos professores cabe ensiná-la. (Luft, 1993:48)

Sabendo-se que a língua é uma parte determinada, essencial, da linguagem, e que o pensamento e a linguagem andam juntos, temos que nos reportar a Hjelmslev, quando afirma: *"A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana."* Isso nos leva a concluir que o aluno através da língua realiza operações de pensamento.

Em última análise, a linguagem se constitui num processo de interação, *qualquer produção verbal significa mais do que a interpretação do conteúdo proposicional de cada uma das frases ou do conjunto de frases que constituem o enunciado.* (Mateus, et alii, 1983:161).

Para pôr em prática o diálogo, a que acrescentamos*:* resultado da interação, *o*

educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o aluno não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (Gadotti, 1989:69)

Metodologia

A técnica de verificação foi a do relato oral. Inicialmente, utilizamos o questionário, como instrumento de pesquisa, para selecionar os informantes, dentre os 24 professores de Língua Portuguesa, em exercício, nas 6 unidades escolares da rede Municipal de Ensino, a saber:

1- EMPSG “D. Luís do Amaral Mousinho”;
2- EMPGG “Prof. Anísio Teixeira”;
3- EMPG “Neusa Michelutti Marzolla”;
4- EMPG “Prof. Alpheu Luís Gasparini”;
5- EMPG “Raul Machado”;
6- CEMEI “Dr. João Gilberto Sampaio”;

Demonstraram as seguintes posturas: 1) preferência pela manutenção dos padrões tradicionais; 2) necessidade de aquisição de técnicas ou novas abordagens, a fim de assegurar a tradição; 3) reconhecimento das variações lingüísticas, gerando a necessidade de um tratamento didático aos conteúdos.

Discussão dos resultados

Em relação às três posturas, anteriormente expressas, percebemos:

a- para o professor que prefere a manutenção dos padrões tradicionais, *ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática* (Possenti, 1999:60) Acredita que a repetição de procedimentos didáticos tradicionais, no ensino de “língua”, é que a mantém única. Afirma que o ensino tradicional é norteado pela correta expressão da língua. Responsabiliza “a mesmice” do ensino pela falta de condições técnico – pedagógicas. Esse profissional é aquele que prioriza “conjunto de informações em Língua Portuguesa e Literatura” como pressuposto à formação para desempenho competente, em

5

escola tradicional de excelente nível.

b- há o professor que diz necessitar de técnicas ou abordagens novas com a finalidade de **assegurar a tradição**, o que nos pareceu, à primeira vista, contraditório. Percebemos, no decorrer do relato, que, para ele, “assegurar a tradição” seria possibilitar condições ao acesso da variedade padrão. Esse

profissional afirma ter recebido formação satisfatória para o **ensinar** que configura mudanças, mas é conservador.

c- existe, ainda, o professor que reconhece a variedade padrão, entre outras tantas variedades que o aluno deverá conhecer. Admite ter recebido formação insuficiente, fraca e falha, que não lhe dá condições a um desempenho profissional adequado.

No que diz respeito à troca de experiências, foram unânimes em afirmar que tem havido poucas ou raras oportunidades para isso, sem uma programação prévia. Acrescentaram que a ausência dos encontros decorria, em parte, da dificuldade em conciliar horários comuns.

Ao abordarmos a necessidade da educação continuada do professor, disseram que esses cursos eram ministrados fora da realidade do contexto educacional. No entanto, relataram que algumas experiências anteriores despertaram-lhes a responsabilidade pelo seu crescimento. Colocaram a necessidade de haver cursos bem planejados, cujos conteúdos possibilitassem repensar a sua criação docente.

Demonstraram insegurança decorrente de uma discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no país. Um deles falou que gostaria de ter meios e condições de tornar a aprendizagem de uma língua (considerada chata) mais agradável.

Há os que esperam:

- poder continuar reforçando valores que sentem ameaçados;
- melhoria no desempenho pessoal, pressupondo amor e respeito à língua pelos alunos, bem como pelos responsáveis à preservação da cultura;
- implantação de reforma visando à atualização;
- existem os que têm esperanças de que o ensino, ainda, dê condições aos alunos de manusearem bem a língua.

6

Sugestões para os cursos:

1- Método mais prático para o ensino da gramática.
2- Cursos que possibilitem a aquisição de técnicas para tornar agradável a gramática e a desibinição do aluno.
3- Curso de fonética, gramática e redação.

4- Curso de Morfologia e Sintaxe.

Considerações Finais

É notório que o bom desempenho lingüístico, em escola tradicional, está sempre associado à aquisição de conhecimento, em oposição ao fato que nos leva à crença de que o aluno traz consigo uma gramática interiorizada.

Nessas condições, o desempenho pessoal se efetiva, à custa daquilo que é adquirido, isto é, fora dos limites da pessoa do falante.

Por termos nos apropriado da asserção de Possenti de que "ensinar língua é ensinar gramática, precisaríamos rever a concepção que os professores têm de **gramática**.

Nós já sabemos que **gramática**, assim considerada, define-se: conjunto de regras que devem ser seguidas, por ser a definição corrente nas gramáticas disponíveis no mercado, como também, nos livros didáticos, ou seja, a **gramática normativa**. Esse tipo de **gramática** privilegia a **variedade padrão**, como única maneira de se falar corretamente.

Há, também, outros conceitos de **gramática** a serem abordados, já que pertinentes ao bom ensino da Língua Portuguesa, tais como:

- A **gramática descritiva**, se define: conjunto de **regras** que são seguidas; tem por objetivo descrever e/ou explicar todos os fatos lingüísticos, na hora em que ocorrem;

- Existe, ainda, a **gramática internalizada**, enquanto conjunto de regras que o falante domina, aplicável ao conhecimento que o leva a produzir agrupamento de palavras ou frases, reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua.

Nas definições anteriores, percebemos que em todas elas está presente a palavra **regra**. Quando falamos em regra, vem-nos o sentido de obrigação e conduz nos a avaliação de certo e errado; no entanto, esse é o sentido na **gramática normativa**.

Segundo Possenti, **as regras** de uma **gramática descritiva** organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa.

Ele fala em **regras** também em relação à **gramática interiorizada**; nesse caso, expressariam *aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas.*

Por tudo isso, ao considerarmos as indagações dos professores, sentimos que o programa deveria atender a duas vertentes:

- grupos de estudos que pudessem repensar os objetivos de ensino da Língua Portuguesa, na atualidade.
- grupos de estudos que possibilitassem, gradativamente, um novo tratamento didático aos conteúdos.

Programa para Reciclagem

Partindo da interpretação dos dados, sugerimos como temas norteadores:

I. Competência Profissional;
II. A Linguagem e a Língua: por quê e para quê ensinar.
III. Atividades de linguagem a conteúdos específicos.

I- Competência

Num primeiro momento, a reciclagem deu condições ao professor de viver **competência**, através de técnicas psicodramáticas com um profissional da área de Pedagogia.

Na vivência, percebeu-se; a **competência** e a **não-competência**. Notamos um certo equívoco, quando os professores declaram possuir formação competente, em virtude de:

- bom Curso Superior;
- aquisição do conhecimento em campos específicos;
- bons professores;
- interação de outras áreas: Psicologia, Sociologia.

Devido aos aspectos acima relacionados, observa-se que o professor define **competência**, fora de si mesmo.

Para tanto, surge a necessidade de trabalhar a competência em nível psicológico, para que o **profissional** se veja competente.

II- A Linguagem e a Língua: por quê e para quê ensinar?

No segundo momento, a reciclagem trouxe uma proposta a uma reflexão curricular. Para que a proposta não se transformasse em **receituário** e pudesse estimular a reflexão gramatical, pedimos que se incentivasse nos participantes:

- mudança de postura em relação à Linguagem e à Língua;
- conscientização do seu papel de professor de Língua Portuguesa, para que houvesse adequação de atitudes em relação ao seu trabalho.

O profissional escolhido para dar o curso, colocou a proposta, em via de compreensão:

a) o que é linguagem?
b) como ela funciona?
c) as variações lingüísticas.

Através dos novos conhecimentos, puderam operacionalizar os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, na atualidade, bem como aprender a dar um novo tratamento didático aos conteúdos.

Ao estabelecermos os itens a, b, c, levamos em consideração, as seguintes afirmações dos professores:

- preferência aos padrões tradicionais que mantêm a Língua **única**;
- a correta expressão da língua;
- abordagens novas, ensino tradicional;
- ensino confuso e ineficaz.

III- Atividades e Linguagem a Conteúdos Específicos

No terceiro momento, o curso de reciclagem trouxe um profissional que desenvolveu um programa baseado em: atividades de linguagem a conteúdos específicos, comuns às diversas séries: os professores foram os sujeitos da aprendizagem, vivenciando as atividades.

Nessa abordagem, consideramos as expectativas dos professores, quanto:

- aquisição de técnicas que tornem o ensino agradável;

9

- cursos que sejam incentivo à prática.

Somos favoráveis à constância na ação educativa. Esses cursos deverão

acontecer em períodos determinados no Calendário Escolar, como retomada e avaliação pessoal de procedimentos. Realimentariam **profissionais competentes** e despertaria a **competência** em outros profissionais.

Deveria se efetivar, nas escolas da Rede, outros momentos previstos no Calendário Escolar, através da área de Língua Portuguesa, em que a ação educativa fosse revista, como retomada à reciclagem.

Conseqüentemente, o objetivo da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto foi alcançado, quer seja: o de tentar imprimir um trabalho de qualidade à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esses cursos podem ser um grande acontecimento. Podem funcionar como motivação do processo educativo, que se afirma na continuidade. Permanecer na motivação despertada pelas reciclagens é parar no processo, gerando descrenças e desvalorizando tantos esforços dirigidos e concentrados na sua consecução.

Bibliografia Consultada:

BECHARA, Evanildo. **Ensino de Gramática. Opressão ou Liberdade ?** 2ª ed. Editora Ática, São Paulo, 1985.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos. Ensino de Língua x Tradição Gramatical**. Mercado das Letras, Campinas, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino – Exercícios de Militância e Divulgação**. Mercado das Letras, Campinas, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Temas Transversais – 5ª a 8ª séries – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º Grau – Secretaria de Estado de Educação – São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

DA TRAJETÓRIA COMO LEITORA AO TRABALHO DA PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL NA DOCÊNCIA: RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aurora Joly Penna Neta
(Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep)

O trabalho apresentado tem seu desenrolar em minha vivência escolar. Essa se inicia com a minha presença no jardim de infância aos dois anos de idade. Freqüentava com toda alegria para realizar as atividades e também estar junto de meu irmão mais velho. Portanto permaneci ali por muito tempo. Aos sete anos iniciei a primeira série. Sempre fui dedicada com meus cadernos. Gostava muito quando professores de determinadas disciplinas pediam para que redijíssemos ou apresentássemos algum assunto.

Sempre envolvi-me com carinho especial com o Português. Lembro-me que no "ginásio", meus amigos tinham pavor de redação. Então pediam para que eu os ajudasse. Sem problema algum redijia várias redações diferenciadas sobre o mesmo tema. Sentia-me orgulhosa dos textos e dos elogios que recebia dos colegas e da professora. Mesmo quando eram em nome de outras pessoas.

No colegial o esquema continuava o mesmo. Redijia trabalhos, apresentava assuntos. Orientava os colegas. Certa vez a professora desconfiou que um dos textos que tinha sido entregue a ela não era o do colega, mas afirmava ter o meu perfil. Neguei até o fim, apesar do meu rosto rubro denunciar-me.

Devido à minha afinidade com a leitura e a escrita é que manifestou-se, em mim, o desejo de cursar Letras. Durante o curso fui feliz em minhas produções escritas. Os professores me elogiavam, o que aumentava ainda mais o interesse pela área, procurando sempre me desenvolver com muito entusiamo.

Durante esse tempo participei do Projeto "Formação do Educador"em Iniciação Científica (PIBIC) com a orientação da Profª. Dra. Cléia Maria da Luz Rivero. A experiência ao estudarmos, pesquisarmos, refletirmos, redijirmos juntas, na busca constante da construção do conhecimento e atualização foi fundamental para a minha formação enquanto educadora .

Também importantíssimo para mim, foi minha atuação como professora, desde o primeiro semestre do curso de Letras, em 1993. Iniciei como substituta diária de qualquer disciplina. Depois de algum tempo consegui assumir aulas livres de Português. A partir de então iniciei a desenvolver o meu próprio trabalho na rede pública de ensino da cidade de Charqueada, S.P..

Confesso que nessa caminhada muitos erros e acertos cometi. Sempre numa tentativa de fazer um trabalho de qualidade. Valorizando a produção escrita, oral, mas principalmente o ser humano. Esse com todo seu valor, criatividade e liberdade. Ainda a riqueza da troca e do momento vivido por nós dentro deste espaço conhecido como escola.

Agora, com 6 anos de docência, sinto-me cada vez mais voltada e apaixonada pelo meu papel. Esse se fortaleceu ainda mais com o curso de Pedagogia, o qual iniciei em 97 e estou finalizando este ano. Portanto, continua a busca constante de minha formação para melhor realizar o trabalho que desenvolvo.

Esse ano, 1999, assumi um novo desafio. Uma turma que fez parte do projeto "Classe de Aceleração", o qual, segundo a Proposta da SE/SP, " procura acelar alunos defasados em idade e nível de desenvolvimento para a 5ª série do ensino fundamental". Senti-me perdida inicialmente, pois, não fiz o curso "Magistério" e minhas noções de alfabetização são limitadas. Era a oportunidade real de me aprofundar no assunto. Muitas estão sendo as atividades que tenho desenvolvido com a turma, sempre na tentativa de motivá-los a ler e escrever.

A leitura na escola é causa de repulsa para os alunos que a entendem como momento maçante. Para nós professores é comum presenciarmos alunos que se recusam piamente a essa prática. Dizem que sentem vergonha, que não gostam e não lêem. Porque a leitura não é habitual nas crianças tenho constatado que, quando os meus alunos da 5ª série E realizam essa atividade é sempre *aos soquinhos*, com dificuldades.

Para Bragatto (1995, p.93) "(...) a crise da leitura é uma das responsáveis sem sombra de dúvidas pelo fato de as crianças chegarem à escola analfabetas e saírem alfabetizadas, mas ignorantes".

Portanto cabe a nós educadores estarmos nos voltando constantemente para a formação do aluno leitor. A alfabetização é necessária para que o aluno tenha condições de ir além desse processo, ou seja, ter preparo para buscar aquilo que é de seu interesse, participando como cidadão ativo em uma sociedade que se apresenta cada vez mais dinâmica.

Acreditamos ser necessário criar condições para que nossos alunos tomem gosto pela leitura e ainda criem consciência do quanto é importante ler e refletir sobre o que lemos. Ainda trocar idéias e debater, estendendo assim a discussão e o entendimento de determinado texto.

Na verdade quando usamos a palavra condições, fica-nos claro que precisamos utilizar textos de interesse dos alunos. Voltados para assuntos que lhes chame a atenção, também que corresponda-se com sua idade, meio em que vive. Ainda produções que não sejam muito longas e dependendo da idade que sejam ilustradas.

Ao procurar uma alternativa interessante que desperte os alunos em seu processo de aprendizagem é que busquei a informática como um recurso para o desenvolvimento das crianças. Então fizemos a Semana da Computação, como iniciação e acesso aos equipamentos. Esses foram destribuídos pelo D.E. de Piracicaba à escola que leciono, E.E. Prof. Benedito Dutra Teixeira em Charqueada.

Antes da primeira aula na sala ambiente de informática, preparei os alunos. Falei sobre o computador e sua influência na vida do homem moderno. Disse aos alunos que iríamos desenvolver um trabalho na sala de computação da escola. Para tanto, deveriam trazer para as aulas um sabonete e toalha. Expliquei que os equipamentos eram caros e que nós deveríamos zelar por eles para que estivessem sempre em ordem para o nosso uso.

Chegado o dia o clima era de festa na 5ª série E. Saímos para lavarmos as mãos. Alguns alunos que não trouxeram o sabonete e a toalha receberam-no por solidariedade dos colegas. Seguimos para a sala. Como não havia cadeiras para todos, conversamos e resolvemos que os alunos sentariam no chão. Eu permaneci em pé para explicar a respeito do aparelho: nomes, funções e utilidades.

O clima presente era de euforia, alegria, curiosidade. Todos prestavam a máxima atenção. Muitos deles só tinham visto o computador do lado de fora da sala através do vitrô. Não tinham noção de como funcionava o equipamento. Uma das alunas expressou o seguinte:

Quando eu entrei na sala de computação eu fiquei muito contente porque era o meu sonho que eu tinha e agora eu realizei. (Sic)

Ligamos o computador. Expliquei passo por passo. Lembrando aos alunos que das próximas vezes eles é que iriam fazer esse processo. Acionamos o Word.

Digitei algumas frases. Apaguei. Acrescentei algumas palavras no meio da linha, depois as subi e desci. O espanto foi total ao verem as linhas, subirem descerem, se abrirem.

A turma tão agitada manteve-se num silêncio impressionante. No dia seguinte, pedi a presença de dois dos meus alunos do colegial, para me ajudar a lidar com o scanner. Os meninos explicaram com atenção e delicadeza a todos nós. Inclusive escaniaram a foto de uma das alunas.

Aprendemos e fomos tão atenciosos, que os rapazes ofereceram-se para retornar no dia seguinte e ensinar-nos a fazer impressão de imagem na camiseta. A semana programada para 6 aulas, seguiram-se de muitas outras. Muitos recursos foram expostos, a turma sempre envolvida com o equipamento. Então chegou o momento de elaborarmos um texto no computador.

Pedi aos alunos que me ajudassem com a elaboração. Inicialmente ninguém queria falar. Depois a velocidade dos meus dedos não me permitiam acompanhar a exposição das idéias. O texto inicial foi sendo revisto e reorganizado.

Terminada a elaboração e organização do texto, os alunos o titularam de: **O monstro no computador**. O clima de harmonia estendeu-se para a leitura, antes vista com resistência pelos alunos, agora aceita com entusiasmo. Afinal, o texto era composto de personagens reais: nós mesmos. Cenas envolventes, criadas conforme nosso gosto. Todos fomos e somos sujeitos da história de nossas vidas.

Por isso convenço-me que o professor deve ser participante o tempo todo. Animando os alunos e levando-lhes a crer que eles estão ali para aprender. Se errarem ao ler ou escrever não há problemas. Temos tempo e vontade de estar constantemente melhorando e aprimorando nosso trabalho.

Acho interessante destacar a fala de uma das alunas que colocou o seguinte: *Eu gostei muito de ir na sala computador mercher no computador. Para aprender para estudar com a professora. Eu gosto muito de estudar com a professora.* (SIC)

Ainda é cedo para que eles percebam a diferença entre estudar, ler, produzir textos, copiar trechos. Este exercício vai se constituindo em uma construção gradativa.

Portanto o trabalho construído em equipe permite essa visão de estar junto de se sentir participante. Facilitou muito para a leitura mas não se resume a isso. A produção escrita foi aprimorada. No momento que estamos escrevendo, eles perguntam, questionam, sentem-se livres para manifestar suas dúvidas, sua criatividade.

O texto inicial é visto e revisto para a organização final. A preocupação agora dos alunos, como escritores é que os textos fiquem em ordem para quem possa lê-los. Afinal a história não é de um autor desconhecido, mas deles. Eles fazem e eles participam do enredo. Sabem que os textos ficarão na nossa pasta a disposição de quem tiver interesse de ler.

Na sala fizemos o que chamamos de **Galeria das Cenas**, ou seja, o desenho das passagens relatando a parte da história que mais chamou a atenção de cada um. A classe escolheu o desenho mais original e o colamos na capa do trabalho. O restante das figuras foram fixadas nos próprios textos impressos. Isto caracteriza “a nossa trajetória”.

Outro fato que acreditamos também ter contribuido com o nosso trabalho foram as fotos. Essas vieram dar um perfil de maior realidade e valor para aquele momento. Se fotografamos momentos especiais, aquele sem dúvida era um deles. Eles vibram ao ver as fotos expostas juntamente com os trabalhos.

Interessante é destacar a repercussão deste trabalho. No período da tarde trabalho na 7ª série D, que energicamente impôs que os levasse para a sala de computação também. Contagiados dessa forma, fomos felizes também na elaboração do nosso texto: **Viajantes do Espaço**. Uma das alunas no final da aula disse-me: *Legal! Parece que estamos viajando!* (SIC)

Durante a aula todos participaram da leitura. Sugeriram até voltarmos em outra ocasião na sala de computação e elaborarmos um texto para fazermos a encenação em seguida. Achei a idéia ótima e já organizamos para o segundo semestre.

Para Lajolo (1993, p.54) " É exatamente como espaços de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar que não se queira autoritária. E para isso torna-se fundamental que o professor não dilua a ambigüidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto".

Entendemos que o texto não deve estar preso a exercícios que o desestruturam para entendê-lo em partes, afinal ele enquanto um todo é que tem sua significação, passível de uma abertura para possíveis interpretações.

Interessante como o entusiasmo se seguiu durante as outras aulas. Surgiu a idéia de fazermos um piquenique na escola. Como a classe é de nível econômico baixo, mais uma vez o espírito de cooperativismo firmou-se. Houve união e colaboração de todos para o preparo dos pratos, compra de refrigerantes e os guardanapos que levei, e, fiz questão de falar sobre o seu uso, até então desprezado nessa turma, passou a ser valorizado.

Novamente o clima era de alegria. Num primeiro momento, ainda na sala de aula conversamos muito para prepará-los para a nossa saída. Seguimos para o gramado da escola, estendemos a toalha. Organizamos os pratos, copos e um aluno de cada vez servia os colegas.

Esse momento não foi só para nos deliciarmos com o que tínhamos a nossa disposição. Mas, o momento de aproximação que se reflete no relato escrito de um aluno: *O piquenique achei muito legal a ir no piquenique nós se divertimo muito. A dona Aurora que fez o piquenique com nós ela sorriu muito tudo isso foi uma felicidade imensa. Cada um falou onde morava antes de morar aqui como falava a língua onde morava foi muito divertido.* (SIC)

Num segundo momento voltamos para a classe para descrever o que havia acontecido. Todos contavam com entusiasmo a experiência vivida. O texto melhor explicado foi selecionado pela turma. Encaminhamos essa produção para o computador. Para não desprezar o restante, fizemos um aproveitamento de exposição de idéia de outros textos para enriquecer aquele selecionado.

Acreditamos que o texto agora passa a ser encarado como uma atividade interesante. Afinal em sua elaboração todos participaram ativamente. Também na reorganização a participação foi ótima. Uma das alunas ao escrever sobre as atividades que estivemos desenvolvendo durante este tempo refere-se assim: *Aí nós fizemos muitas coisas diferentes, nós fizemos textos e foi legal mesmo.*(SIC)

E assim seguiram-se outras atividades que foram tomando forma no decorrer das nossas aulas, o que permite dizermos que a informática, enquanto recurso, tem sido de grande valia durante todo o processo que se instaura em busca da aprendizagem.
Os alunos que citei estavam muito desmotivados e pude através desse recurso despertá-los. Portanto, relato aqui, o que vivenciei e constatei como interessante para a qualidade do nosso trabalho.
Posso confessar aqui que o computador tem tantos recursos que levarei um bom tempo para aprender, porém estou buscando juntamente com meus alunos. Mexo, crio, recrio para poder com as crianças aprender um pouco desse universo que é capaz de nos auxiliar em nossas produções.
Precisamos acompanhar o momento dinâmico que estamos vivendo. Sem dúvida o acesso ao computador é condição *sine qua non* para que se dê o início ao processo de capacitação. Precisamos nos preparar e preparar nossos alunos para atuar nessa sociedade globalizada em que vivemos.
Faz-se necessário então uma redefinição do papel do professor para que ele possa se voltar aos recursos disponíveis desse equipamento. Longe de apegarmos somente a lousa e ao giz mas mudar o rumo de nossas aulas explorando os novos recursos que a tecnologia nos oferece.
De acordo com a minha vivência como aluna e como professora posso relatar que os aspectos mecânicos da produção escrita são cansativos e desestimulantes pelo tempo que gastamos para passar a limpo os trabalhos produzidos. Isto é facilitado com o uso do computador.
Entendo estar permitindo a meus alunos, talvez como possibilidade única até então, a motivação pela leitura, pela escrita e produção de textos subjetivos, com o uso do computador, enquanto recurso facilitador e motivador dessa prática.

Referência Bibliográfica

BRAGATTO, Paulo Filho. Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau. São Paulo, Ática, 1995, p.93.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto p. 54 in ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

AVALIAÇÃO DE REDE E PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS: A REPRESENTAÇÃO DO VOCABULÁRIO EM PROPOSTAS CURRICULARES

Geórgia Bezerra Romero
(UFPE - PIBIC/CNPq)
Lívia Suassuna
(UFPE - CE - DMTE)

"... a crença de que cabe à escola o papel preponderante na criação de um novo saber para uma nova sociedade não pode significar negligenciarmos o saber sistematizado, que certamente contribui para maior compreensão do ambiente que nos cerca e maior controle do mesmo. Mas (...) é indispensável que não deixemos de questionar o currículo acadêmico e suas disciplinas, bem como os aspectos ideológicos e o possível potencial emancipador dos conteúdos das mesmas." (Antônio Flávio Barbosa Moreira)

1. HISTÓRICO

Ao longo da década em curso, ganharam corpo, em todo o país, as discussões acerca da qualidade do ensino e de suas formas de controle, sobretudo em se tratando de redes públicas. Consolidaram-se, assim, diferentes programas e políticas de avaliação de escolas e/ou redes de ensino, que vieram se somar à tradicional avaliação da aprendizagem, quase sempre centrada no desempenho individual do aluno.

Na Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife (SEC/PCR) – gestão 1993-1996 –, foi criado e vem sendo executado, até a presente data, um projeto denominado *Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede*, que tem como principais características:

a) a articulação com outros municípios do Nordeste (incluindo-se todas as capitais);

b) a construção de uma prática de avaliação alternativa à já encaminhada pelo Ministério da Educação e do Desporto[1], com vistas à contemplação de peculiaridades políticas, culturais e pedagógicas da referida região.

Tendo em vista que a avaliação de desempenho de redes de ensino não pode ficar sujeita a injunções políticas imediatas, tais como eleição de prefeito e mudanças periódicas de equipes de governo, e tendo em vista também que a prática avaliativa em sua articulação

[1] Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB.

com a melhoria da qualidade do ensino público é uma tarefa que ultrapassa o âmbito da gestão pública municipal, foi celebrado um convênio para assuntos educacionais entre a SEC/PCR e a UFPE, de modo que esta, progressivamente, absorvesse a referida política de avaliação. Terminou-se por criar, dentro da UFPE, em 1996, o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE), vinculado ao Centro de Artes e Comunicação, mais especificamente ao Departamento de Letras.

Em anos seguidos (1994-1998), foram aplicados instrumentos de avaliação, elaborados a partir das propostas curriculares enviadas por diferentes municípios. Essa ação gerou um grande volume de dados, que não só podem como devem ser pesquisados, na perspectiva de instrumentalizar os municípios participantes, bem como a sociedade em geral, na busca de estratégias de melhoria da qualidade da educação básica, a partir da investigação dos resultados obtidos.

É nesse quadro que está situada a nossa pesquisa, a qual deve ser entendida como parte de um trabalho mais amplo. Assim, em termos gerais, buscamos investigar, a partir dos indicadores fornecidos pelos testes de avaliação de rede, como se concretiza o ensino da língua como um todo. Em termos estritos, propomo-nos a fazer diferentes e sucessivos estudos que possam fornecer categorias de análise das diferentes instâncias constitutivas do ensino da língua materna, como, por exemplo, a produção textual, as práticas de leitura e suas relações com o desempenho escrito, o estudo dos recursos estilísticos... etc.

Dentro desse último aspecto, enfocamos, particularmente, a questão do vocabulário, por sabermos de seu papel e relevância no desenvolvimento da competência textual dos alunos. Com efeito, a amplitude do vocabulário de um falante é decisiva em termos da sua capacidade de operar simbolicamente com a linguagem, tanto a nível de produção, quanto a nível de compreensão/interpretação de textos.

2. PROBLEMA E HIPÓTESE

Análises preliminares e informais de alguns dados do projeto de avaliação de rede, realizadas logo após a aplicação dos testes, indicaram um problema de pesquisa, qual seja:

os alunos avaliados parecem errar mais as questões de vocabulário quando estas exigem deles o domínio das regras de funcionamento pragmático e textual da linguagem.

Em outras palavras, frente a uma questão de natureza mais linear - do tipo “fornecer um sinônimo de uma dada palavra” -, a taxa de acerto se eleva. Ao contrário disso, se o aluno é levado a apelar para contextos culturais de uso da língua, ou utilizar pistas fornecidas pelo texto para alcançar o significado de uma palavra desconhecida, a tendência é que a taxa de erro se eleve.

Um exemplo como esse levou-nos a construir, provisoriamente, a hipótese de que a forma como os professores trabalham o vocabulário a nível de primeiro grau é determinante do desempenho da criança. Isso porque, em função da própria natureza das gramáticas normativas, o ensino tradicional de língua é centrado na palavra, como se esta fosse uma unidade significativa em si mesma, autônoma e independente. Assim é que os estudos relativos ao vocabulário quase se reduzem a sinônimos, antônimos e parônimos, na forma de listas a serem memorizadas e/ou automatizadas pelos alunos. Como se pode ver, portanto, o problema parece residir no enfoque teórico-metodológico dado ao ensino da língua.

3. OBJETIVOS

Os objetivos gerais da pesquisa são:

1. compreender e explicar, através dos dados (currículos + testes) e do referencial teórico adotado, diferentes práticas de ensino de português e seus desdobramentos;
2. apontar alternativas metodológicas para a prática pedagógica na área de língua portuguesa;
3. subsidiar o processo de capacitação e formação continuada dos professores das redes municipais de ensino envolvidas no *Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede*;
4. fornecer dados e delinear novas situações de pesquisa e investigação científica nos campos da lingüística aplicada e da metodologia do ensino da língua.

Já os objetivos específicos são:

1. de um lado, analisar como o estudo do vocabulário está concebido nas propostas curriculares dos municípios integrantes do Projeto, a partir das quais foram elaborados os testes de avaliação de desempenho;
2. de outro lado, verificar em que medida as respostas dadas pelos alunos em situações de teste indicam como e através de que meios se vem trabalhando o vocabulário na escola de primeiro grau.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de português sempre foi pautado nas gramáticas normativas tradicionais, nas quais a língua é descrita como um código estático e acabado, exterior aos sujeitos e descolado dos contextos de uso – daí por que muitos dos exemplos compilados não correspondem à produção lingüística efetiva (Possenti, 1996; Silva e outros, 1986).

Partindo da conceituação da gramática como "a arte de bem falar e escrever", os gramáticos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Com poucas variações, os compêndios pedagógicos, em geral, obedecem a uma organização padronizada: conceitos e regras de bom uso, seguidos de exemplos (retirados, via de regra, da literatura) e exercícios de identificação dos elementos gramaticais e correção de frases (Britto, 1997).

Embora não possamos negar a riqueza de grande parte das descrições gramaticais clássicas, o fato é que as gramáticas têm muitos limites, especialmente se levarmos em consideração as implicações dessa concepção de língua enquanto código para o ensino (Ilari, 1986; Suassuna, 1995). Os alunos passam a crer que:

- a língua é apenas aquela modalidade descrita na gramática;
- a língua é um conjunto de palavras e frases descontextualizadas;
- só se estuda a língua escrita;
- qualquer uso diferente do prescrito é errado;
- saber a língua é saber a nomenclatura com que se descreve a língua.

Dentro desse quadro, ganhou força (na escola, principalmente) a dicotomia "certo x errado". O ensino de português se concentra no estabelecimento de formas lingüísticas

ideais, modelares, bem como na memorização da metalinguagem gramatical e, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se reduz à verificação da correção lingüística como um conhecimento-em-si, ou da correção com que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação. Vê-se, portanto, que, no contexto escolar, não ocorre interlocução efetiva (Geraldi, 1996).

No que diz respeito ao currículo, convém destacar alguns pontos do debate atual em torno do tema. Um primeiro aspecto a se considerar é a confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares; toma-se, freqüentemente, uma coisa pela outra, o que acaba por reduzir o currículo a uma mera lista de assuntos que devam ser aprendidos na escola. Essa listagem se faz aleatoriamente, com base, sobretudo, nos índices de livros didáticos e manuais de ensino, perdendo o currículo sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade.

No caso particular da língua portuguesa, os planos de ensino são, na prática, compilações de itens da Nomenclatura Gramatical Brasileira, compilações essas que, sem estarem apoiadas em critérios pedagógicos, reproduzem a mesma ordem de apresentação dos conteúdos sugerida nas gramáticas normativas.

Moreira (1990) aponta também, como problema do currículo, a fragmentação e o isolamento dos conteúdos e disciplinas. Contrariando o princípio da apreensão global da realidade pelo sujeito que aprende, a escola trata como separados dados verdadeiramente articulados, inclusive dentro de uma mesma área de conhecimento. Como resultado dessa fragmentação, temos novo problema: o da superposição dos conteúdos. Alguns deles se tornam clássicos e constam de quase todas as propostas curriculares, em qualquer nível de ensino, independentemente de uma motivação cognitiva ou epistemológica.

No campo do ensino da língua portuguesa, é praxe trabalhar, desde a 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, a noção de sujeito como “aquele ser de quem se diz alguma coisa”, sem que sejam consideradas as possibilidades concretas de aprendizagem dos alunos, ou sem que sejam estabelecidas as conexões entre essa categoria sintática e a concordância verbal, por exemplo.

Um outro problema é o da consagração histórica de certos conteúdos de ensino em detrimento de outros. Forquin (1993) critica o "universalismo descontextualizado" do currículo clássico, que seria a base de uma "ordem humana ideal, ilustrada por um repertório de referências canônicas". Ao que parece, uma vez definidos os conteúdos curriculares - muitas vezes sem se ter clareza dos critérios que determinaram sua escolha / exclusão como saber escolar -, eles passam a ser considerados um padrão universal de conhecimento, válido para todas as culturas e todos os tempos.

Possenti e Ilari (1987), fazendo uma reflexão sobre a imagem e o papel social do professor de português, tocam na questão do currículo, afirmando:

> *"Nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência que se exige para o ensino da língua materna. Tal competência se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de certos conteúdos tipicamente escolares, unformemente distribuídos pelas diversas regiões do país, independentemente das peculiaridades dessas regiões, e, talvez, das necessidades reais dessas regiões. Quando dizemos 'conteúdos tipicamente escolares' pensamos em conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência obstinada à atualização que se poderia esperar se a escola acompanhasse a velocidadade das mudanças sociais e tecnológicas, ou se ela se ocupasse das necessidades prioritárias de sua clientela." (p. 9)*

Críticas ao modelo clássico de currículo acadêmico também foram tecidas por Moreira (1990), que chama atenção, inclusive, para a exclusão do conhecimento não-escolar. Para o autor, isso tem sido um fator importante da produção do fracasso escolar e do aprofundamento das desigualdades educacionais / sociais. Segundo Moreira, costuma-se aceitar incondicionalmente os conteúdos e disciplinas tradicionais, como se eles fossem eternos, imutáveis e independentes das circunstâncias históricas e sociais que os configuram como dignos de serem incluídos nos currículos:

> *"Currículos não têm (...) uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos (Young, 1971). Todo currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a 'verdade das coisas'." (pp. 213-214)*

Por isso, propõe ele, deve-se questionar profundamente as disciplinas tradicionais, no sentido de que funcionem como instrumentos de conscientização e emancipação.

Diante dos limites aqui apontados com relação ao ensino de língua portuguesa, aí incluída a questão do currículo, a base teórica de nossa investigação corresponde, no campo da lingüística, a uma síntese das teorias sócio-interacionista, discursiva e pragmática da linguagem.

Em oposição à concepção tradicional de língua enquanto mero código linear, acabado e homogêneo, partiremos da concepção de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica, o que significa um deslocamento da regra absolutizada para o entendimento de como a língua funciona no seio da sociedade (Cervoni, 1989; Citelli, 1991; Rossi-Landi, 1985; Fonseca e Fonseca, 1977). Esse deslocamento tem implicações importantes para o ensino: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes foram mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas (e quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso, mais conhecimentos lingüísticos eles constroem).

Do ponto de vista do vocabulário e dos estudos semânticos em geral, a teoria sócio-interacionista explica como os sentidos se constituem e aos sujeitos dos discursos, e vice-versa, num movimento dialético, histórico e contínuo (Braga, 1980; Orlandi, 1983). Assim, não teríamos, em princípio, uma palavra que seja um sinônimo exato de outra, mas, ao invés disso, uma enunciação em que cada palavra se coloca de modo singular. Isso explica, por exemplo, por que é que a expressões que têm *morrer* como um referente comum – tais como *falecer*, *ir desta para uma melhor*, *ir-se*, *bater as botas* etc. – são atribuídos valores tão distintos. Neste caso, nunca empregaríamos a expressão *bater as botas* para nos referirmos a pessoas queridas (Ducrot, 1977).

Outro aspecto importante é que o uso da linguagem implica a existência de sujeitos concretos, dotados de emoções, intenções e vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede *de* alguém e vai *para* alguém. A

significação, na verdade, constrói-se *na* e *pela* enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos (Verón, 1980; Vogt, 1980).

Se concordarmos com esse último ponto, somos obrigados a admitir, então, que a língua se concretiza em textos, entre cujos elementos se estabelecem relações de várias ordens: fonéticas, morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, estilísticas, lógicas... etc. Cada elemento simbólico, portanto, está em relação com outros e com dados do próprio contexto em que o texto é produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações (Fávero e Koch, 1983). Daí o destaque dado à noção de discurso, que envolve tanto aspectos estritamente lingüísticos quanto aspectos mais amplos da constituição do sentido.[2]

Essa ampliação da concepção de linguagem seria a base da revisão do currículo de língua portuguesa, pois, de acordo com Geraldi (1997),

> *"... a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um 'novo conteúdo' de ensino." (p. 45)*

Partindo, então, do princípio de que a linguagem, para além de um simples código, consiste num modo de ação social, forma privilegiada de interação entre as pessoas, e aceitando que a prática pedagógica nessa área deve levar a uma permanente leitura/produção de textos orais/escritos, tentaremos indicar um novo caminho para a re-significação do currículo.

Os adeptos das teorias críticas do currículo têm defendido alguns princípios norteadores básicos da construção/reconstrução de propostas curriculares. Entre esses princípios, está o de que os conteúdos aprendidos na escola devem ser: relevantes para o aluno, sua comunidade e a sociedade em geral; adequados aos objetivos de ensino; atuais, em termos da incorporação dos avanços científicos dos diferentes campos do

[2] Com vistas à simplificação da discussão, não estabelecemos, no âmbito deste trabalho, distinção entre *significação* e *sentido*.

conhecimento; e válidos, enquanto promotores do desenvolvimento cognitivo (Postlewaite, 1979).

Nesse sentido, Possenti e Ilari (1987:11) mostram a importância das recentes teorias lingüísticas não tanto para antecipar no detalhe que tipo de conteúdos e estratégias pedagógicas se deva privilegiar na escola, mas sobretudo pela possibilidade de redefinir *"atitudes pelas quais o ensino da língua materna se aproxima ao máximo do uso real e das condições naturais do aprendizado da língua"*.

A partir do exposto, defendemos que os currículos de língua portuguesa incorporem novos conteúdos, nascidos de perspectivas analíticas mais abrangentes e atualizadas da linguagem; conteúdos que ampliem a aprendizagem; conteúdos, enfim, que sejam relevantes para o sujeito nas diversas situações discursivas de que ele participe.

5. MATERIAL E MÉTODO

Constituíram dados da primeira fase de nossa pesquisa os currículos dos municípios participantes do Projeto, tratados a partir da seguinte matriz de análise:

1. estrutura geral / organização do texto da proposta curricular;
2. forma de apresentação dos conteúdos curriculares e objetivos correspondentes, bem como da metodologia;
3. relação dos conteúdos curriculares concernentes à área de vocabulário (com a conseqüente identificação dos itens excluídos);
4. coerência interna da proposta;
5. indicações específicas para as séries analisadas (4^a e 8^a do ensino fundamental);
6. outros aspectos que merecessem atenção.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após levantamento do material a ser investigado, partimos para a análise dos currículos enviados pelos municípios. Esse processo de análise se dava com enfoque particular na verificação dos conteúdos a serem estudados durante o ano letivo, e nas metodologias sugeridas para alcançar os objetivos propostos. Depois de concluída essa parte, foi feita a interseção dos currículos, isto é, o cruzamento dos assuntos abordados em

cada um deles, para levantamento dos conteúdos comuns a todos os municípios, de modo a se poder elaborar um instrumento de avaliação que não fosse estranho aos alunos. Caso contrário, haveria risco de diminuir a fidedignidade dos resultados dos testes. Diante do exposto, obtivemos os resultados mostrados a seguir.

Em 1994, quando o Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede estava ainda começando, foi investigado somente o município de Recife, em cujo currículo eram sugeridos, para o ensino-aprendizagem do vocabulário, os seguintes conteúdos: sinônimos, antônimos, consulta ao dicionário, palavras cognatas, formação de palavras e homônimos (Tabela 1). Tendo em vista que a proposta pedagógica deste município estava em fase de elaboração, não havia, em paralelo com os assuntos indicados, nenhuma sugestão de ordem metodológica.

TABELA 1
CONTEÚDOS CURRICULARES DA ÁREA DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE RECIFE (PE) – 1994

- Sinônimos
- Antônimos
- Consulta ao dicionário
- Palavras cognatas
- Formação de palavras
- Homônimos

Ao examinar os currículos enviados, em 1995, por São Luís, Cabo de Santo Agostinho, Teresina, Campina Grande, Maceió, Paulista e Fortaleza, observamos que, nas propostas desses municípios, a abordagem do vocabulário é ainda mais restrita: os conteúdos praticamente se limitam a sinônimos e antônimos; no máximo, acrescentam-se homônimos, parônimos e consulta ao dicionário. Como se não bastasse, esses assuntos privilegiados ainda são abordados de forma desconexa – não condizente com a metodologia apresentada –, ou descontextualizada – o vocabulário é apresentado às vezes como parte constitutiva do estudo de texto/leitura, às vezes como tema estritamente ligado à produção de textos. É o que se pode ver nas tabelas a seguir (2 a 8):

TABELA 2 **MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (MA) – 1995**	
Conteúdos curriculares	4ª série: Conteúdos organizados em quatro grandes blocos: I. Expressão oral e escrita II. Dificuldades ortográficas III. Aspectos gramaticais **IV. Enriquecimento do vocabulário: sinônimos e antônimos** 8ª série: Conteúdos apresentados numa lista: **I. Denotação e conotação** **II. Sufixos** **III. Formação de palavras: processo de derivação e composição** **IV. Prefixos**
Metodologia	Objetivo da disciplina Língua Portuguesa: cultivar a linguagem, possibilitando o estímulo à criatividade, o contato coerente, a expressão nas formas verbais e escritas, a manifestação e comunicação harmoniosa com seus semelhantes, como instrumento de integração interpessoal e social, visando à preservação da unidade cultural brasileira.

TABELA 3 **MUNICÍPIO DE CABO DE SANTO AGOSTINHO (PE) – 1995**	
Conteúdos curriculares	4ª série: Conteúdos organizados em blocos: I. Gramática **II. Vocabulário: sinônimos e antônimos (homônimos)** III. Tipos de frases IV. Substantivo V. Adjetivo VI. Artigo VII. Pronome VIII. Verbo IX. Advérbio X. Preposição XI. Sujeito e predicado 8ª série: I. Fonética II. Morfologia III. Sintaxe **IV. Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia** V. Estilística VI. Redação
Metodologia	Texto organizado em blocos: I. Objetivo principal da disciplina II. Compreensão de texto III. Produção escrita IV. Ortografia V. Gramática

TABELA 4 **MUNICÍPIO DE TERESINA (PI) – 1995**	
Conteúdos curriculares	Organização em blocos: I. Linguagem oral e escrita II. Ortografia III. Notações léxicas IV. Acentuação V. Pontuação VI. Treino ortográfico VII. Gramática
Metodologia	(...) O texto é o ponto de partida e o ponto de chegada. Como os primeiros contatos com a escrita são através de outdoors, placas, manchetes de jornais, revistas, rótulos, embalagens e outros, é com esse material que iremos trabalhar, explorado através de leitura intuitiva e reprodução oral, para que (...): 3. as palavras mais significativas sejam identificadas pelos alunos (quando o aluno compreender o **sentido** da palavra no texto, é que o professor poderá transcrevê-la em cartaz ou em fichas para analisá-las com o aluno, **decompondo-as, comparando com outras palavras para descobrir semelhanças e diferenças**).

TABELA 5 **MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE (PB) – 1995**	
Conteúdos curriculares	Proposta organizada em blocos: I. Linguagem oral: falar e ouvir II. Linguagem escrita: ler III. Linguagem escrita: escrever • **Uso do dicionário**
Metodologia	Não há indicações

TABELA 6 MUNICÍPIO DE MACEIÓ (AL) – 1995	
Conteúdos curriculares	4ª série: Não aparecem conteúdos relativos a vocabulário 8ª série: Conteúdos distribuídos em blocos: I. Expressão oral II. Expressão escrita • Estudo do texto: compreensão, **vocabulário**, interpretação, ortografia, regência, concordância, pontuação • Redação • Conteúdos gramaticais
Metodologia	Não há indicações

TABELA 7 MUNICÍPIO DE PAULISTA (PE) – 1995	
Conteúdos curriculares	**Sinônimos e antônimos**
Metodologia	Não há indicações

TABELA 8 **MUNICÍPIO DE FORTALEZA (CE) – 1995**	
Conteúdos curriculares	Conteúdos apresentados em blocos: I. Expressão oral II. Leitura III. Processo de escrita O bloco *Leitura* é subdividido em: I. Compreensão literal II. Compreensão interpretativa III. Compreensão crítica Dentro do item *Compreensão literal*, aparece o seguinte objetivo: • Identificar o sentido entre as palavras: ❖ **sinonímia/antonímia/polissemia** ❖ **hiponímia e hiperonímia** ❖ **campo semântico** Dentro do item *Processo de escrita*, aparecem os seguintes objetivos: • Utilizar **elementos formadores** da palavra para a **identificação de significados** e a **criação de novos vocábulos**. • Utilizar as palavras, estabelecendo relações de: ❖ **sinonímia** ❖ **antonímia** ❖ **campo semântico** ❖ **hiponímia** ❖ **hiperonímia**
Metodologia	Não há indicações específicas

Aliado a todos esses problemas, outro se destaca: como nesse ano houve a inclusão das 8as séries no processo de avaliação institucional, pudemos perceber que, até o final do processo do ensino fundamental, os conteúdos não são distribuídos de forma gradativa na seqüência das séries.

TABELA 9 DISPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE 4ª E 8ª SÉRIES POR MUNICÍPIO 1995		
MUNICÍPIO	**QUARTA SÉRIE**	**OITAVA SÉRIE**
São Luís	IV. Enriquecimento do vocabulário: sinônimos e antônimos	III. Denotação, conotação, sufixos, formação de palavras: derivação e composição IV. Prefixos
Cabo de Sto. Agostinho	Sinônimos e antônimos (homônimos)	Sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia
Teresina	Não aparecem conteúdos relativos a vocabulário	Currículo não foi enviado
Campina Grande	Uso do dicionário	Currículo não foi enviado
Maceió	Não aparecem conteúdos relativos a vocabulário	Vocabulário
Paulista	Sinônimos e antônimos	Currículo não foi enviado
Fortaleza	Sinônimos, antônimos, polissemia, hipônimos, hiperônimos, campo semântico	Currículo não foi enviado

Em 1996, apesar do aumento do número de municípios participantes (João Pessoa, São Luís, Maceió, São Lourenço da Mata, Campina Grande, Aracaju, Salvador, Bezerros e Recife), pouco se acrescenta em termos de conteúdo e metodologia; esta, aliás, foi abolida dos currículos, em comparação com o ano anterior. Vimos se repetir a limitação das práticas pedagógicas em relação ao vocabulário, reduzidas, quase sempre, a sinonímia, antonímia e consulta ao dicionário (Tabelas 10-17).[3]

[3] Registramos aqui que a diversidade de municípios e propostas se explica por vários motivos. Algumas vezes, as Secretarias Municipais de Educação não enviavam nenhum documento, alegando seguir a orientação dada pela Secretaria Estadual (fato comum quando o município não dispõe de proposta própria). Assim, acontecia de o município, mesmo não tendo sua proposta, concordar em participar do Projeto, aplicando o instrumento de avaliação elaborado a partir do currículo dos outros municípios ou do Estado. É também comum os municípios não terem uma participação regular no Projeto, razão pela qual aparecem num ano e não aparecem em outro; isso ocorre porque a adesão ao processo de avaliação institucional não é obrigatória e depende de circunstâncias políticas particulares.

TABELA 10
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB) – 1996

Conteúdos apresentados em blocos:

I. Textos:
   - leitura, compreensão e estudo do **vocabulário**
   - produção de textos

II. Estudo dos fonemas

III. Estudo da sílaba

IV. Acentuação

V. Estudo das classes gramaticais variáveis e invariáveis

TABELA 11
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (MA) – 1996

Não aparecem conteúdos específicos de vocabulário

TABELA 12
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ (AL) – 1996

Conteúdos apresentados em blocos:

I. Leitura

II. Produção de texto

III. Análise lingüística

No bloco *Leitura*, aparece o seguinte objetivo:

- apresentar maior autonomia na leitura, no **uso do dicionário**, realização de consultas a enciclopédias, a bibliotecas e acervos, etc.

TABELA 13
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA (PE) – 1996

Conteúdos apresentados em blocos:

I. Alfabeto
II. Encontro vocálico e consonantal
III. Dígrafo
IV. Sílaba tônica
V. Acentuação gráfica
VI. Pontuação
VII. Vocabulário (sinônimos e antônimos)
VIII. Tipos de frases
IX. Substantivo
X. Adjetivo
XI. Artigo
XII. Pronome
XIII. Verbo
XIV. Advérbio
XV. Preposição
XVI. Sujeito e predicado

TABELA 14
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE (PB) – 1996

Conteúdos apresentados em blocos:

I. Linguagem oral
II. Linguagem escrita: ler
III. Linguagem escrita: escrever
- **Uso do dicionário**

TABELA 15
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE ARACAJU (SE) – 1996

Conteúdos organizados conforme os meses do ano (março a dezembro): não aparecem conteúdos específicos de vocabulário

TABELA 16
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE SALVADOR (BA) – 1996

Conteúdos organizados em blocos:

I. Leitura
II. Produção de texto
III. Análise lingüística

Conteúdos de vocabulário aparecem discriminados nos blocos:

I. Leitura
   - manuseio efetivo do **dicionário** para resolver dificuldades de vocabulário e ortografia

II. Produção de texto
   - domínio do uso do **dicionário**

III. Análise lingüística
   - **sinônimos e antônimos**

TABELA 17
CONTEÚDOS CURRICULARES DE VOCABULÁRIO
MUNICÍPIO DE BEZERROS (PE) – 1996

Conteúdos organizados por bimestre; para o primeiro, são sugeridos os conteúdos:

I. Produção de texto
II. Treino ortográfico
III. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas e à acentuação gráfica
IV. Sinônimos e antônimos

Apenas o município recifense foge a essa regra geral, certamente por conseqüência das capacitações realizadas em anos anteriores, nas quais se estava, entre outras ações, elaborando a proposta curricular, conforme já destacado. Assim, a proposta pedagógica do Recife, em sua versão mais atual (1996), indica, para o estudo do vocabulário, os seguintes conteúdos, divididos em três grandes blocos:

TABELA 18 PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE RECIFE CONTEÚDOS RELATIVOS AO ESTUDO DO VOCABULÁRIO 1996	
Consulta a dicionário	
Significação de palavras	• sinônimo/série sinonímica • antônimo • homônimo • parônimo • hipônimo/hiperônimo • polissemia/variação contextual de sentido • campo semântico • matizes de significado • sentido próprio e figurado • variação das palavras (variedades regionais, sociais, históricas, culturais, pragmáticas, de registro, etc.) • aspectos pragmáticos e morfossintáticos da significação
Formação de palavras / constituição do léxico	• palavras primitivas e derivadas • derivação (prefixal, sufixal, parassintética, imprópria, regressiva) • palavras simples e compostas • composição (justaposição e aglutinação) • radicais gregos e latinos • evolução das palavras • sigla • redução • família de palavras • onomatopéia • estrangeirismo • gíria • neologismo • brasileirismo • elementos constituintes da palavra

Consideramos que a proposta pedagógica de Recife, em termos dos conteúdos curriculares relativos ao vocabulário, pode servir como exemplo a todos os municípios, participantes ou não do Projeto. A tabela acima mostra quão vasta e rica pode ser uma

proposta pedagógica que vislumbre os conteúdos de forma abrangente e que incorpore novos conteúdos oriundos dos avanços da pesquisa lingüística.

7. CONCLUSÕES

Diante dos resultados apresentados, percebemos que o ensino do vocabulário está centrado na palavra e não no texto. Acaba ocorrendo uma simples memorização de listagens (de sinônimos, antônimos, prefixos, sufixos... etc.), reduzindo-se as chances de os alunos ampliarem seu acervo lexical a partir de situações concretas de uso da língua e da manipulação de variados textos.

Os currículos estudados evidenciam, além disso, outros problemas já tematizados no referencial teórico deste trabalho, tais como:

a) a configuração dos chamados "conteúdos tipicamente escolares", ou seja, daqueles conteúdos "fabricados" para funcionarem como conhecimento exclusivamente no âmbito da escola; é o caso parônimos, cuja aprendizagem parece não fazer sentido, porque, fora de contextos concretos de uso da língua, ninguém teria "por encomenda" todas aquelas dúvidas de uma só vez;

b) a eleição dos conteúdos indicados como assuntos consagrados, indiscutíveis e imutáveis (trata-se do "caráter de permanência", apontado por Ilari e Possenti); assim, os currículos examinados não apresentam novos conhecimentos, decorrentes tanto das mudanças tecnológicas e culturais, quanto dos avanços advindos dos estudos científicos sobre a linguagem;

c) a clássica confusão entre currículo e conteúdos curriculares; no caso da amostra investigada, depreende-se das tabelas 2 a 8 que a maioria das propostas enviadas contém apenas listas de conteúdos, não apresentando nenhuma sugestão ou orientação metodológica;

d) a fragmentação e o isolamento dos conteúdos, cuja escolha e indicação não parecem seguir um critério lógico; este fenômeno é bastante evidente no caso do cotejo entre os conteúdos sugeridos para a quarta e a oitava série (Tabela 9), levando-nos a crer que a seriação do ensino não se justifica como princípio organizacional; o mesmo se constata no

caso da alocação dos conteúdos de vocabulário ora na leitura, ora na produção de texto, ora numa unidade, ora em outra (ver Tabelas 10 a 17).

No que diz respeito à proposta pedagógica de Recife (ano de 1996), destacamos o quanto ela foi ampliada em relação ao primeiro ano de execução do Projeto, incorporando novos conteúdos e sugerindo a necessidade de se explorá-los em situações discursivas concretas e diferenciadas. Podemos citar como exemplos de conteúdos mais ligados ao conhecimento da língua enquanto discurso: hipônimo e hiperônimo, variação contextual de sentido, estrangeirismo, neologismo, matizes de significado, entre outro. Quanto à concepção discursiva da língua, notamos que ela está bem caracterizada no capítulo IV da proposta, intitulado *Orientação metodológica para o ensino da linguagem* (pp. 15-21).[4]

Em síntese, o estudo do vocabulário não pode continuar vinculado ao fracassado modelo que privilegia a competência baseada apenas na nomenclatura e no domínio de regras prescritivas descontextualizadas, amplamente defendida pela gramática normativa. É importante fazer uma releitura da terminologia e da abordagem gramatical clássica, de modo a tratar o vocabulário de uma maneira mais abrangente, produtiva, motivadora e próxima dos usos concretos do idioma materno. Se assim procedermos, estaremos talvez contribuindo para a superação de um modelo de ensino que peca pela desatualização e inaplicabilidade de muitos conteúdos. Em última instância, estaremos contribuindo também para a formação de leitores e produtores de texto, que é, de fato, o que interessa.

8. BIBLIOGRAFIA

- BRAGA, M.L.S. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.* Brasília, 1997.
- BRITTO, L.P.L. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- CERVONI, J. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- CITELLI, A. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. Em: MARTINS, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 11-17.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FÁVERO, L.L. e KOCH, I. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

[4] Cf. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação e Cultura. *Tecendo a proposta pedagógica*. Língua portuguesa, vol. 1, Recife, 1996.

- FONSECA, F. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GENOUVRIER, É. E PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português.Em: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 39-46.
- _____. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- ILARI, R. Aspectos do ensino do vocabulário. Em: *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, pp. 33-49.
- _____. O que significa "ensinar" língua materna? Em: *Anais do XIII Seminário do GEL*, Araraquara, 1986, pp. 207-226.
- _____. e GERALDI, J.W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- MARCUSCHI, E. e SOARES, E. (orgs.) *Avaliação educacional e currículo - inclusão e pluralidade*. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1997.
- MARQUES, M.H.D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MORRIS, C. *Fundamentos da teoria dos signos*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca; São Paulo: Edusp, 1976.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. e ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M.H. (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 07-15.
- POSTLEWAITE, T.N. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos principais. Em: LEWY. A. (org.). *Avaliação de currículo*. São Paulo: EPU/Edusp, 1979, pp. 39-53.
- ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado*. São Paulo: Difel, 1985.
- SILVA, L.L. e outros. *O ensino da língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. *Português através de textos*. 3.ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- ULLMANN, S. *Semântica*. 4.ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- VERÓN, E. *A produção de sentido*. São Paulo: Edusp, 1980.
- VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. Campinas: Hucitec/Funcamp, 1980.

Recife, julho de 1999.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS SÉRIES INICIAIS : ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA E TEORIA CRÍTICA

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO)

1. Aos trancos e barrancos...

...Formamos professores das séries iniciais nos cursos de magistério (ensino médio) e nas faculdades de educação (ensino superior). Mais modernamente, poderemos formar também nos futuros institutos superiores de educação (ensino superior?)[1]...

São diversificados os níveis de formação para uma mesma categoria/habilitação: professor das séries iniciais do ensino fundamental. À primeira vista, parece algo interessante, dinâmico e enriquecedor, tanto por conta dessa diversificação (médio, superior) e possível estrutura diferenciada de seus cursos, quanto pelas reflexões epistemológicas que essas diferenciações podem permitir.

Contudo, se nos detivermos com maior profundidade na dinâmica dessas possibilidades observaremos que elas, mais do que confundir, escamoteiam problemas de fundo da formação inicial daqueles docentes.

Oriunda do curso de Letras, especialização e mestrado na área, verifico que nossa formação superior trabalha com áreas de conhecimento e reflete sobre concepções que permitem a formulação de teorias diversas para o ensino de língua. Hoje, trabalhando em Curso de Pedagogia, percebo, na formação do docente das séries iniciais, a quase ausência dessas discussões epistemológicas e me preocupo, uma vez que a maioria dos profissionais dos Cursos de Letras centraliza seu foco de ação no professor das séries finais ou do ensino médio, tendo em vista que a cargo desse docente estará, especificamente, a disciplina Língua Portuguesa.

[1]Os Institutos Superiores de Educação aparecem na Lei 9394/96, artigos 62 e 63. Sua estrutura e funcionamento estão sendo detalhados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com grande freqüência, o profissional das Letras esquece-se dos professores que trabalham nas séries iniciais, formados em nível médio, ou em faculdades de educação, e que muitas vezes (ou quase sempre) desconhecem as teorias e concepções a que nos referimos, bem como seu aprofundamento, o que acaba inviabilizando, por desconhecimento, o trabalho crítico que poderia ser realizado com a língua materna e, por extensão, com a prática pedagógica como um todo no início do ensino fundamental.

Essa situação contribui para com o imobilismo pedagógico que verificamos em muitas salas de aula. Como pode o professor das séries iniciais transformar, sem saber para onde ir e porque optou por aquele caminho e não outro?

Esta comunicação tem um caráter exploratório e introdutório ao tema em questão, sendo fruto de reflexões ainda bastante incipientes que venho desenvolvendo a partir da docência em Construção do conhecimento em língua materna, no Curso de Pedagogia de universidade pública federal situada no estado do Rio de Janeiro, a UNI-RIO.

Nesse sentido, meu objetivo é descrever sucintamente como vem se dando a formação inicial, em nível superior, dos professores das séries iniciais, seus encontros e desencontros, recorrendo a uma reflexão sobre as questões epistemológicas que estão no bojo da discussão sobre ensino de língua e como estas discussões permeiam, ou não, o universo da formação inicial daqueles docentes. Abordo, ainda, a dificuldade desse professor em ousar transformações de seu cotidiano pedagógico, na medida em que lhe faltam elementos para fomentar essa ousadia. Como transformar, sem conhecimento dos caminhos que podem levar à transformação?

2.Formação docente, dimensão epistemológica e teoria crítica : jangadas de pedra à deriva no Atlântico...

Já nos narrava o grande mestre Saramago as desditas da península ibérica, à deriva no Atlântico, pelo único pecado de, sendo Europa, ser sua face terceiromundista... (Re) iniciando minhas indagações, não serão os professores das séries iniciais do ensino fundamental essas jangadas de pedra, à deriva no mar epistemológico que não lhes foi dado conhecer a fundo?

O fato de ter freqüentado o antigo Curso Normal (magistério de nível médio) ; de ter lecionado durante algum tempo para as séries iniciais (onde, aliás, reforcei minha opção pelo estudo de língua e literatura) e, posteriormente, após conclusão do Curso de Letras, ter trabalhado especificamente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio conferem-me uma experiência não rara, mas também não tão comum que não me permita interrogar a formação que tivemos, em qualquer um dos níveis citados, com honrosas exceções : reprodutora, xerocópia do já-dito, incapaz de acompanhar a complexa atividade pedagógica desenvolvida, tanto no ensino médio, nas séries finais do ensino fundamental quanto – e mais ainda - nas séries iniciais.

Essa realidade, sempre mutante, caleidoscópica, leva-nos a atitudes extremas : Ou nos recolhemos ao mesmismo, repetindo como de hábito nos repetiram conceitos e fórmulas, ou optamos por questionar essa formação, refletindo sobre nosso cotidiano pedagógico e tentando modificá-lo.

Segundo Geraldi (1998)

> Na última decada, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans de reformas do ensino e da formação de professoras e professores em vários países. No entanto, propositalmente ou não, esta "incorporação" tem ocorrido de forma bastante ou oportunamente confusa na sua compreensão conceitual (p.249)

Hoje em dia, apesar do novelo de Ariadne que envolve termos aparentemente sinônimos, como vimos na citação, percebo que a reflexão que tentava esboçar em minhas aulas constituía uma autonomia de vôo em relação à ponte estabelecida entre o repasse para o qual me haviam conduzido nos cursos de formação e aquele que meus alunos buscavam.

Percebo, também, que possuía alguma base sólida, possibilitadora desses vôos em termos de dimensão epistemológica (sobre língua materna, principalmente), e interrogo-me, mais uma vez: Estarão nossos futuros professores das séries iniciais, hoje em cursos de nível superior, discutindo questões de fundo, que lhes permitam alçar

vôos em relação aos conteúdos sócio-historicamente produzidos sobre a língua materna? A questão formulada leva-me de volta à metáfora com a qual abri esta primeira série de perguntas : Se esse professor não possui as ferramentas de que necessita para que suas aulas possam ser questionadoras, dialogadas e construtoras/produtoras de conhecimento em língua materna, como mudar?

Esta comunicação pretende tão somente interrogar, porque crê na interrogação como forma de construção e avanço de conhecimento. Desta forma, sendo este o primeiro seminário sobre Ensino de Língua e Literatura no COLE, surgem outras questões : Será importante, para o grupo presente a este Seminário específico, discutir a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, no que tange ao ensino de língua materna? De que forma seus componentes e coordenadores estarão pensando esta formação?

Essas perguntas têm, como objetivo, desfazer o imenso iceberg que ainda se mantém entre as licenciaturas (quaisquer que sejam) e as faculdades de educação. Ao preocuparem-se com a formação do professor de área/disciplina, os cursos de licenciatura esquecem-se daquele que dará o primeiro passo em relação à área[2] : o docente das séries iniciais.

Do outro lado do oceano acadêmico, situam-se os Cursos de Pedagogia e as faculdades de educação, por sua vez nem sempre abertas ao diálogo mais partilhado com as áreas de conhecimento específico. Enquanto o debate entre esses dois mundos acadêmicos não se estabelece de forma real, concepções e elaborações teóricas que norteiam o ensino de língua materna, essenciais na construção de espaço epistemológico mínimo do docente das séries iniciais deixam de se constituir com tal objetivo.

Não é novidade que, na prática pedagógica cotidiana, a fórmula mais bem acabada do ensino de língua materna reporta-se ao trabalho repetitivo com a gramática tradicional, aos textos fragmentados que são dados à leitura e interpretação discentes causando, não raras vezes, o (des)gosto pela leitura.

[3] Hoje em dia, questiono-me se o trabalho por disciplinas é válido, principalmente no ensino fundamental.

No entanto, essa fórmula passa ao largo de concepções/ações que levam em conta os avanços do conhecimento na área de língua materna e de seu ensino. Como afirma Britto (1997) :

> Os processos de coesão e coerência textual não se incorporam facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos tal como esta é apresentada pelas gramáticas escolares (p.119)

Reflexões como esta estão no olho do furacão, que destaca ainda outros pontos : Ensino de língua materna através da metalinguagem (como defendem Kato, Lemle e outros) ou da linguagem, através de atividades sociointeracionistas (opção de Geraldi, Ilari e Franchi) ? Expondo esse debate, Britto esclarece :

> A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. (...) Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites (p.121)

Partindo dos pressupostos de que “não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática” (Britto, 1997, p.31) e de que “conhecer uma língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a elas” (Orlandi, 1987, p.102), mais questões nos assaltam : Ensinar língua através da linguagem, atribuindo à língua, uma de suas mais completas manifestações, o valor social que ela detém, pode levar à prática pedagógica crítico-emancipadora? A pergunta procede, desde que identifiquemos aquela concepção de ensino de língua materna às tendências crítico-emancipadoras da educação e, obviamente, ao paradigma emergente que as constitui (Freire, 1997; Santos, 1993).

Em outras palavras, ao paradigma dominante, epistemologicamente identificado com o positivismo, correspondem elaborações teóricas nas mais variadas áreas do conhecimento. Ao paradigma emergente, identificado com a complexidade e

relatividade das ações e fenômenos nas sociedades modernas (Morin, 1998) correspondem, na área educacional, tendências que privilegiam o trabalho dialógico, crítico e criativo (Freire, 1997) ; a construção coletiva de conhecimentos (Vigotsky, 1992) e a identificação do aluno como cidadão que, ao "aprender a aprender", forja sua autonomia enquanto sujeito social e sua participação na sociedade para a transformação (Demo, 1995,1997).

Se, como nos afirma Machado (1995), "a substância fundamental é precisamente a concepção de conhecimento" (p.29), acredito que esta visão crítico-emancipadora da educação, fundamentada por uma abordagem sociointeracionista do conhecimento, possibilita um trabalho mais participativo com a língua materna, envolvendo-a no rol da(s) linguagem (ns) , de suas inúmeras possibilidades de comunicação e expressão, de práticas cotidianas com as várias estruturas linguísticas, entre outras manifestações, e com as inúmeras redes de significação que os estudos semânticos e semiológicos evidenciam.

Nesse sentido, a composição triádica - paradigma emergente + dimensão epistemológica sociointeracionista + teoria crítico-emancipadora - fortalece-se na escola. Todavia, continuam minhas dúvidas : Estarão estas questões no centro dos debates com os futuros professores das séries iniciais, em última instância, aqueles que começam o processo de construção dessas transformações? Poderão esses futuros mestres, sem conhecimento prévio dessas concepções, agir para a mudança?

3.Afinal, como fica a formação do docente das séries iniciais para o ensino da língua materna?

Conforme enunciei, minhas dúvidas são muitas, e tentaram evidenciar o nó em que se encontra o ensino de língua materna nas séries iniciais. Se não começarmos, já, um trabalho de reflexão sobre esse ensino, baseando-o na relação estreita que este possui com as teorias críticas da educação, corremos o risco de continuar formando profissionais que reproduzirão, mesmo que a contragosto, as mesmas fórmulas estereotipadas com que (não) aprenderam a perceber a função da língua materna em suas vidas.

Para a próxima pergunta que faria - como formar esse professor de maneira diferente? - tenho alternativas (mas não respostas) . Em primeiro lugar, torna-se urgente o trabalho conjunto, estreito e dialogado, sem hierarquizações de saberes, das licenciaturas com as faculdades de educação. Enquanto as duas áreas de conhecimento não perceberem a inter-relação de suas constituições quando o tema é ensino de, dificilmente o planejamento de atividades curriculares que permitam uma fundamentação teórica mais aprofundada quanto ao ensino de língua materna poderá ser pensado.

Disciplinas optativas nos Cursos de Letras, trabalhando com as diversas concepções de ensino de língua materna, aliando-as à produção do conhecimento na área, podem abrir vagas para graduandos das faculdades de educação cuja habilitação escolhida seja a docência para as séries iniciais. Esse entrosamento, necessário e já tardio, possibilitará um conhecimento mais aprofundado sobre problemas que esse futuro professor certamente enfrentará.

A troca de professores entre os dois cursos também seria bastante frutífera, fosse em docência de disciplinas optativas, oferecidas para ambos os cursos, fosse em permanência de profissionais da Letras no campus da Educação (e vice-versa), durante um semestre letivo, proporcionando um intercâmbio válido ao trabalho das duas licenciaturas. Também os cursos de Letras necessitam de uma visão mais abrangente das teorias críticas da educação, a fim de que seu trabalho docente não seja mera repetição de conteúdos...

Retornando à questão dos paradigmas - pela qual passamos superficialmente – a percepção fragmentada que temos hoje do mundo e da sociedade em que nos inserimos está a demandar da academia maior número de trabalhos conjuntos, principalmente na área humano-social, vista atualmente como a que, por sua própria constituição, é capaz de refletir sobre as questões mais amplas que oprimem o homem, a sociedade e a relação entre ambos (Santos, 1995).

Nesse sentido, urgem propostas mais estreitas entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente quando o foco é a educação. As mudanças curriculares que estão sendo construídas em todos os cursos superiores abrem possibilidades para

essas parcerias, desde que se perceba sua necessidade. Não devemos nos esquecer de quão útil poderia ser ao futuro professor das séries iniciais o conhecimento mais aprofundado de literatura infantil, de práticas com o texto, nem sempre possíveis de ser trabalhadas nos Cursos de Pedagogia, seja por ausência de professor especializado, seja por impossibilidade curricular.

Quando apresento estas alternativas, não me vejo no rol daqueles que defendem as teorias conteudistas na academia, situando nos conteúdos específicos a força dos currículos de cada curso. No entanto, como alguém que transitou/transita pelas duas áreas, não posso deixar de constatar como a ausência desses debates cala fundo na possível ousadia dos professores das séries iniciais em dizer sua palavra, em buscar mínimas mudanças na sala de aula.

Não se transforma a sociedade apenas através da educação mas é sem dúvida com ela que conseguimos caminhar nessa direção, se nos forem dados a conhecer os caminhos que podemos trilhar para lá chegar, sem ficar à deriva, no Atlântico, qual jangada de pedra...

BIBLIOGRAFIA

BRITTO, Luiz Percival Leme (1997). A sombra do caos : ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, ALB/Mercado Aberto.

IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (1998). Anais do Congresso. São Paulo, Águas de Lindóia.

DEMO, Pedro (1995). Cidadania tutelada, cidadania assistida. São Paulo, Autores associados.

DEMO, Pedro (1997). Desafios modernos da educação. Rio, Vozes.

FREIRE, Paulo (1997). Pedagogia da autonomia. Rio, Vozes.

GERALDI, Corinta et alii (1998). Cartografias do trabalho docente. Campinas, ALB/Mercado Aberto.

GERALDI, Wanderley (1992). Portos de passagem. Campinas, ALB/Mercado Aberto.

LEI 9394/96 (1996). Brasília, Senado Federal.

MACHADO, Nilson José (1995). Epistemologia e didática. São Paulo, Cortez.

MORIN, Edgar (1998). Ciência com consciência. Rio, Bertrand.

NÓVOA, Antonio (org) (1995). Os professores e sua formação. Lisboa, D.Quixote.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (1987). A linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Pontes.

SANTOS, Boaventura S (1993). Um discurso sobre as ciências. Lisboa, Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S (1995). Pela mão de Alice. São Paulo, Cortez.

SARAMAGO, José (1993). Jangada de pedra. Lisboa, Caminho.

SOARES, Magda (1993). Linguagem e escola. São Paulo, Ática.

VIGOTSKY (1992). Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

EU, UM FAZEDOR DA HISTÓRIA

Daniela Elisa de Andrade Mioto
(Docente de História de 5ª a 8ª séries, do
Instituto Samaritano de Ensino, de Franca)

Durante dez meses- 1996 a 1997- trabalhamos intensamente junto a uma 3ª série do ciclo Básico, de uma escola estadual, na cidade de Franca. Este processo visava levar os alunos a se perceberem enquanto agentes históricos, bem como concluírem que História não é somente aquela ensinada nos livros didáticos. Como resultado final, os alunos produziram um livro, no qual relatavam suas experiências e as experiências de outras pessoas, moradores ou não do bairro onde a escola estava inserida. Assim, atendendo a um dos ditames da Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau, do Estado de São Paulo, "para que a escola forme pessoas atuantes e participantes na sociedade, é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento. Por isso, o ensino de História deve estar vinculado à vivência do aluno"(1992,p.11).No presente ano de 1999, agora como professora de uma 5ª série do ensino fundamental, de uma escola particular, continuamos com este trabalho. Visando que nossos alunos se identifiquem como "fazedores" da história, visto que esta é construída a partir das relações que os homens estabelecem com outros homens e com a natureza, uma história que não é aquela em que somente grandes heróis se sobressaem. O conteúdo a ser desenvolvido com a 5ª série prima por uma introdução ao que seja história e às diversas formas de conhecê-la. Para se perceber enquanto sujeito de história, o aluno deve primeiro conhecer sua própria história de vida, passando, posteriormente, para refletir sobre formas de se contar, de fazer a sua história e as outras histórias. Surge a idéia de se montar um Museu da sala. Mas o que é um Museu? Como dar nomes, produzir um "catálogo" das peças, saber e compreender as histórias que permeiam cada objeto, cada vida relacionada a eles? Assim, após selecionarem objetos que queriam ver expostos, pesquisarem suas histórias junto a seus donos, montou-se a ficha de cada um. Tivemos moedor de café do século passado, que vem passando de geração a geração; fotos de avós e bisavós; moedas de diversos lugares; objetos adquiridos recentemente, porém que guardam seu valor sócio-cultural, por serem feitos por índios da Bahia; fotos de pracinhas, que serviram na 2ª Guerra, e tantos outros objetos cujas histórias foram sendo pesquisadas e contadas, por avós, tios, pais. Com nosso pequeno acervo e empenho de todos os quinze alunos, realizamos nosso Museu, lugar de admiração, visitas e de percepção, lugar em que pudemos nos perceber como "fazedores" da

história e não como meros espectadores. Lugar que despertou reações como a de um garoto de onze anos, que chegou dizendo: “Professora, meu avô ia jogar um monte de coisas velhas fora, eu não deixei, peguei tudo para mim, pois elas fazem parte da história”. É contam a história de pessoas, de lugares. São meios de nos relacionarmos e conhecermos sobre nossa cultura, história. São maneiras de estabelecermos vínculos e de estarmos atentos ao que os mais velhos podem estar nos legando. São formas de entendermos a nós mesmos, pois, como sabemos, um povo sem memória é um povo sem futuro.

BIBLIOGRAFIA

Dicionário brasileiro de língua portuguesa. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1976. p.1186

FERRO, Marc. *A história vigiada*. Tradução Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Grande enciclopédia Larousse cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998.p. 4130-4133.

PESEZ, Jean Marie. História da cultura material. IN: LE GOFF, Jacques. *A nova história.* Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p.177-213.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história:* 1º grau. São Paulo:SE/CENP, 1992.51p.

O PAPEL DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Fabiana Meurer Silvino
Patrícia Vieira
Alunas do curso de Pedagogia do
Centro de Ciências da Educação- UFSC*

Os aspectos lúdicos presentes nas atividades das crianças devem ser apreendidas como algo socialmente construído. As atividades do brincar não se constituem em ações exclusivas dos homens, os animais também brincam enquanto filhotes. No entanto, brincam instintivamente, desenvolvendo apenas os aspectos físicos e instintivos. Já o homem nas primícias do brincar, o faz para desenvolver-se como ser humano, para construir o seu intelecto, a sua afetividade, concepções e valores. É através da brincadeira que a criança vai assimilando o contexto social em que vive para poder transformá-lo.

Nas primeiras experiências de leitura da criança, comprova-se a ludicidade desse processo de aprendizagem. A criança, nas suas descobertas, arrisca, reordena e combina as palavras conforme suas vontades. O início das atividades de leitura tem as característica de inovação e surpresa, que provocam o despertar da vontade, da ânsia de transformar, de não ter medo de tentar.

A escola coloca-se como uma possibilidade de relacionamento entre a brincadeira e a leitura. Em se falando em crianças, lembra-se brincadeira, diversão, alegria... Todavia o que observamos normalmente dentro das instituições escolares é o divórcio entre as atividades de brincar e ler. Nesta perspectiva lançamos as reflexões que se seguem na tentativa de identificar alguns elementos que vem dificultando e limitando o processo de formação de leitores ativos e transformadores. Identificados alguns desses entraves, cremos poder analisar novas situações que possam ocorrer, como a relação lúdico e leitura dentro e fora da escola.

No primeiro capítulo procuramos identificar os aspectos históricos e conceituais da leitura, pontuando os diferentes papéis e atribuições nesse longo processo de construção.

No segundo capítulo pretendemos analisar o que são processos lúdicos, considerando alguns termos e conceitos que envolvem o tema, e sua introdução na educação escolar.

No terceiro e último capítulo buscamos evidenciar quais as possíveis relações entre a leitura e o lúdico, através da reflexão sobre o trabalho pedagógico e o seu contraponto com o contexto social das crianças. Investigamos as diversas facetas da leitura, assim como, as

* Este texto resulta da monografia elaborada para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, sob a orientação do professor Lucídio Bianchetti

concepções de texto e contexto, interpretação e decodificação e a influência da família e do professor como instigadores do hábito de ler.

CAPÍTULO I

1. Aspectos históricos do lúdico

1.1 O que são processos lúdicos?

Ao verificarmos as designações, lúdico, brincadeira e jogo, percebemos algumas diferenciações entre elas, das quais podemos citar que a brincadeira é anterior ao jogo, caracterizando-se como uma atividade livre e individual, que se refere às manifestações primeiras da criança em relação ao mundo. O jogo, por sua vez, é compreendido como uma atividade social que requer o estabelecimento e o cumprimento de determinadas regras.

O termo lúdico abrange tanto a brincadeira como o jogo, sendo este o motivo pelo qual encontramos nos textos sobre atividades infantis ora a palavra jogo, ora brincadeira (brinquedo), ou o termo lúdico.[1]

Segundo Dantas (1997), muitos profissionais da educação, ao serem indagados sobre os sinônimos de lúdico, freqüentemente respondem "prazerosamente", "alegremente", e com menos freqüência "livremente". Este fato revela a percepção do efeito e não da causa dos processos lúdicos. *"O prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade"* (idem:111).

Apesar, da supremacia do prazer como um produto do jogo lúdico, há situações em que a característica do mesmo é o não prazer, ou seja, nem sempre o jogo pode ser definido como algo prazeroso, pois muitas vezes é necessário muito esforço e desprazer para alcançar o objetivo da brincadeira.

O jogo, apontado por Huizinga (1872–1945)[2], (citado por Kishomoto, 1996), apresenta-se como atividade de natureza livre do homem, atividade esta que não deve ser imposta sob pena de perder o caráter de jogo. Ao serem propostas situações lúdicas pelo adulto, com o objetivo de incitar o desenvolvimento da aprendizagem, emerge a dimensão educativa do jogo. Observadas as situações de espontaneidade na manifestação do jogo, é possível direcioná-las para a educação. Com vistas às funções do jogo, podemos destacar duas delas,

[1] Para fins deste trabalho optamos por utilizar com maior ênfase o termo lúdico na tentativa de especificar que é nas atividades com o brinquedo e com o jogo (sem a pretensão de aprofundar e abranger os conceitos e implicações de cada um dos termos) que a criança encontra o ambiente propício para a construção de suas relações com o mundo e com o conhecimento.

[2] Johan Huizinga, opõe um novo modelo de civilização aos mitos do *Homo Sapiens* e do *Homo Faber*, analisando a cultura e demais atividades humanas do ponto de vista lúdico.

quais sejam: função lúdica – o brinquedo é selecionado voluntariamente, podendo propiciar prazer ou desprazer; função educativa: através do brinquedo o indivíduo acrescenta outros elementos conceituais em seu saber. Por exemplo: ao manipular um objeto com diferentes cores e formas, a criança estará internalizando seus próprios conceitos de maneira livre e espontânea. Neste exemplo temos presente as funções lúdicas e educativas do brinquedo.

1.2 Considerações sobre a historicidade das atividades lúdicas e a sua introdução nos processos educativos .

Desde os tempos mais remotos filósofos destacaram o valor educativo do jogo. Platão (428 a.C. – 347 a.C.), ressalta a relevância da introdução do conhecimento através da brincadeira, como atitude contrária ao emprego da força e da opressão. Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), considera a brincadeira como repouso da alma e propõe à educação infantil, a utilização de jogos imitativos da vida adulta, como instrução para o futuro.

A introdução da relação do jogo com a iniciação das letras talvez seja o fundamento do nome *ludus* dado às escolas de introduções elementares desta época. Como exemplo deste período pode-se citar Quintiliano (0035–0096) e Horácio que sugeriram para a alfabetização a utilização de guloseimas em forma de letras, na tentativa de tornar mais atrativo o processo de alfabetização.

Durante a Idade Média o jogo era concebido apenas como recreação, e era considerado uma atividade desprovida de seriedade, associada aos jogos de azar.

O Renascimento (séc. XV e XVI), é o período de divulgação dos jogos educativos. Com o advento do movimento científico, os jogos adquirem uma nova conotação. O educador deveria utilizar-se do jogo para favorecimento dos conteúdos escolares. No séc. XVIII surge a necessidade de se combinar a educação da criança à condição de especificidade comportamental e natureza infantil.

A partir de Rousseau[3] (1712–1778) tem início a concepção da criança não mais como um adulto em miniatura, mas como um ser em desenvolvimento com características especificamente infantis, e natureza peculiar que deve ser respeitada e desenvolvida. Nesta perspectiva abre-se caminho para o surgimento da psicologia infantil, com a contribuição da Biologia e da Psicologia, na área da Psicogenética.

---

[3] Para Jean Jacques Rousseau, o ensino deve visar mais a capacidade de discernir do que o acúmulo de conhecimentos, e deve fundar-se na experiência em decorrência de um processo espontâneo e em contato com a natureza, e não a racionalização.

No Romantismo no séc. XIX, despontam os ideais da renovação pedagógica. As escolas procuram aplicar as idéias de Froebel (1782–1852), Pestalozzi (1746–1827) e Rousseau. Froebel, filósofo do período Romântico, estabeleceu uma pedagogia cuja concepção norteadora do trabalho educativo refere-se aos aspectos lúdicos e brincadeiras espontâneas como uma atividade natural da criança. Este filósofo não foi o primeiro a pensar sobre a introdução do jogo na educação, porém foi o primeiro a introduzi-lo na atividade pedagógica com os jardins de infância.

Neste sentido aumentaram as experimentações de introdução do jogo como elemento facilitador do ensino. Utilizaram-se por exemplo, estampas com a primeira letra do nome de um rei ou personagem célebre para introduzir o alfabeto, bem como jogos de cartas, ganso, de loto, jogos científicos e mecânicos. Com a Primeira Guerra Mundial, o interesse volta-se para os jogos militares. Ao final da guerra predomina a busca pelos jogos esportivos, valorizando o esporte como oposição ao militarismo.

Inicia-se a preocupação também com a segurança do brinquedo, porque os mesmos começavam a ser consumidos com mais freqüência. Aumentaram os investimentos e interesses comerciais que divulgavam, principalmente em épocas de Natal, a importância do brinquedo para a criança, propondo-o como um elemento indispensável para sua instrução. Um dos grupos que mais se beneficiaram com a introdução do jogo educativo foi o dos portadores de deficiências. Neste campo destacamos Decroly (1871–1932) e Montessori (1870–1952), ambos médicos preocupados com novos métodos de desenvolvimento de deficientes.

O processo de legitimação do jogo ao longo da história, originou incontáveis pesquisas e estudos por parte de psicólogos, educadores, médicos etc. Alguns deles não aferiram em suas teorias relações diretas entre o jogo e aprendizagem, outros deixaram implícitas tais relações. Primeiramente podemos citar Piaget (1896-1980), que postula a brincadeira como um comportamento espontâneo da criança, expressado pela simples vontade e prazer que o brincar lhe proporciona. Neste comportamento da brincadeira livre, é possível identificar apenas em que estágio de desenvolvimento cognitivo a criança está. Para a teoria Freudiana, os processos do brincar servem como um elemento de observação da criança para a percepção e compreensão dos seus comportamentos.

Vygotsky (1896-1934), compreende que toda e qualquer conduta do homem (incluindo a brincadeira), é o resultado das relações histórico-sociais estabelecidos num dado contexto. Tais relações sócio-culturais permitem a modificação da vida em sociedade, bem como do próprio pensamento do homem. Desta forma a brincadeira é concebida como um dos resultados das relações sociais estabelecidas e torna-se importante na medida em que, através

dela a criança vai se apropriando dos conhecimentos já formulados, interpretando-os e recriando-os.

A significação e valorização do jogo ao longo da história tem passado por inúmeras transformações e oscilações, e depende em grande parte do momento político-econômico dos países. Em geral este assunto vem à tona em épocas de crise econômica e contestações políticas.

No Brasil este processo de atribuição da importância do jogo na educação foi introduzido predominantemente a partir da década de 80, quando surgiram as brinquedotecas, multiplicaram-se os congressos e os estudos científicos sobre o tema. Houve também nesse período, um aumento do interesse por parte dos empresários do ramo, que investiram em novidades infantis para aumentar o faturamento.

CAPÍTULO II

2. Aspectos históricos da leitura

2.1 O que são processos de leitura?

O verbo "ler" tem origem etimológica no latim: "*lerege*", que significa ler e colher. O processo de leitura implica em apanhar as informações e conhecimentos, numa relação de criação e de recriação. Sobre esta sugestiva origem etimológica, não é difícil imaginar o sujeito leitor "colhendo", através das atividades de leitura, tudo aquilo que o escritor plantou. Tal dinâmica de plantar e colher, dá-se de maneira recíproca, onde aqueles que colhem e aqueles que plantam o texto escrito, não raras vezes se permutam, trocando os processos e produtos (colhidos e replantados) de seus conhecimentos. Esta analogia das atividades de leitura com as atividades de agricultura, instiga à reflexão sobre o quão saborosos e apetitosos podem ser os frutos do processo de leitura, basta a oportunidade e disposição para provar dessa delícia que a leitura pode se tornar. Colher e ser colhido numa infindável relação de prazer.

A leitura define-se de várias formas. Em primeira instância, caracteriza-se como uma atividade intelectual de excelência humana que envolve vários aspectos, como afetivo, cognitivo, lúdico, intelectual. Noutra definição, o processo de ler constitui-se numa atividade social que exige a construção de habilidades de leitura, não inatas ao homem. Segundo Zilberman (1994:13), estas habilidades dependem do funcionamento integrado dos seguintes elementos: "*um sistema: o da escrita; um processo: o de alfabetização; um conjunto de valores: o que postula a importância de a pessoa dominar o código escrito, distinguindo as*

que o fazem das que ainda não foram capacitadas a tanto”. Este último elemento remete à relevância e à necessidade da leitura dos códigos escritos. Ou seja, mesmo dominando o sistema da escrita através do processo de alfabetização, o indivíduo pode não encontrar significado para praticar a leitura das produções já feitas.

Destacam-se várias outras significações sobre o processo de leitura como:

- Processo de apreender (colher) o mundo como um todo, estabelecendo relações com as suas particularidades, num constante construir e reconstruir a realidade;
- refletir sobre aquilo que não está imediatamente ao alcance dos sentidos (abstração);
- pressupor sobre algo escrito a partir de uma expectativa real baseada na própria experiência.

Pode-se entender a leitura também sob outros enfoques. Numa apreensão mais geral, a leitura é compreendida como produção de sentidos. É possível realizar uma leitura, diante de qualquer objeto, como expressões, gestos e paisagens. Em termos de escolaridade, o processo de leitura relaciona-se com alfabetização, decifração do código escrito. Mas, ler é antes de tudo, compreender e não decifrar, apenas decodificar os sinais e signos não é ler. O leitor que compreende o que lê transforma o texto, transformando-se a si próprio. A leitura é polissêmica, isto é, múltiplos sentidos são atribuídos a um texto, por diferentes leitores. Quando se lê considera-se a relação do texto lido com outros existentes, possíveis e imaginários.

E é muitas vezes entendida somente como decifração de um código escrito, mas a criança desde o seu nascimento relaciona-se com o mundo por meio das leituras contextuais que realiza. Por isso não há uma idade certa para aprender a ler, pois à medida em que a criança se desenvolve em todos os sentidos (intelectual, cognitivo, emocional), vai se apropriando de uma forma particular de praticar a leitura daquilo que está a sua volta.

Segundo Barbosa (1990), ler é uma atividade voluntária, inserida num projeto individual e/ou coletivo. O autor descreve ainda várias situações de leitura, das quais pode-se distinguir seis grandes grupos:

- Leitura de informação: é a situação que aparece cada vez que uma mensagem é visada a fim de completar uma lacuna no nosso conhecimento. É a leitura informativa dos jornais, revistas, instruções diversas, coletas de dados para fins utilitários etc.

- Leitura de consulta: é utilizada todas as vezes que procuramos uma informação pontual num conjunto complexo de informações; dicionários, anuários, enciclopédias, guias de endereços.
- Leitura para a ação: é extremamente freqüente e mecânica, antecede, orienta ou modifica um comportamento de ação. É leitura de placas de sinalização, de orientação de avisos, de instrução, regras de um logo, cartazes na rua.
- Leitura de reflexão: é uma leitura mais densa, caracterizada por momentos de apreensão do conteúdo do texto e momento de pausa na leitura para reflexão, teses, ensaios, obras filosóficas.
- Leitura de distração: o objetivo é o relaxamento, a distensão, a evasão, a aventura, o passar do tempo. É a leitura do puro prazer, sem nenhuma função utilitária.
- Leitura da linguagem poética: é aquela em que o leitor, além de visar ao conteúdo veiculado pelo texto, busca se deleitar com a sonoridade das palavras.

É preciso ter presente que a leitura é sempre uma elaboração da informação, variando somente a intenção que o leitor deposita numa situação e noutra. Esta atividade tem como conseqüência o desenvolvimento da criticidade e do vocabulário. No entanto, um dos efeitos mais significativos no processo de leitura é a criação e recriação das idéias e conteúdos apreendidos na sua realização.

2.2 O papel da leitura nos diferentes momentos históricos

O domínio da leitura e da escrita nos dias de hoje é considerado fundamental para a efetiva participação social. Porém esta característica nem sempre esteve presente na sociedade. No que se refere à escrita e consequentemente à leitura, nos diferentes momentos históricos, podemos verificar que esses dois processos foram razão de manifestações de hostilidade e recusa por parte de grandes filósofos, como Platão (428 a.C. – 347a.C.), que rebelou-se contra a leitura e a escrita, com o argumento de que os registros escritos trariam o esquecimento às mentes. Platão valorizava o discurso oral em detrimento da escrita. Outro filósofo que manifestou-se contra a leitura foi Sócrates. Num relato a Fedro (um de seus discípulos) afirma que o Deus do Egito, cujo nome era Thot, ofereceu a escrita como um dos seus inventos ao rei. Sobre a arte da escrita Thot argumentou que tal ramo do conhecimento iria melhorar a memória do povo. Porém o rei contestou:

> *"Se os homens aprenderem isso, o ouvido se implantará em suas almas; eles deixarão de exercitar a memória, pois confiarão no que está escrito, e chamarão as coisas à lembrança não de dentro de si mesmos, mas por meio de marcas externas. (...) não é sabedoria verdadeira o que ofereceis a vossos discípulos, mas apenas sua aparência, pois, ao lhes contar muitas coisas sem lhes ensinar nada, fareis com que pareçam saber muito embora em boa parte, não saibam nada."* (Manguel, 1997:76)

Sócrates argumenta que as palavras escritas são como o trabalho do pintor, que se coloca diante dos observadores como se fossem coisas vivas, mas se alguém as questiona, elas conservam-se mudas. A afirmativa refere-se ao fato de que, diante do livro, as palavras parecem falar com o leitor como se fossem inteligentes, mas se questionadas sobre algo mais, elas repetem a mesma coisa. Sobre o argumento pode-se considerar que o livro não dialoga no sentido concreto, mas há, no processo de leitura, um diálogo entre o autor e o leitor do texto, onde ambos podem concordar, comentar, discordar, ou acrescentar algo a mais àquilo que já foi produzido.

Apesar de existirem muitos livros em Atenas no séc. V a.C. a leitura não era uma prática comum. Foi no tempo de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), que ela se estabeleceu. Sócrates e Platão pertenceram a uma linha de pensadores orais, como Buda e Jesus Cristo, que aliás, escreveu uma única vez na areia apagando em seguida. Vale lembrar porém, que graças aos seus seguidores que escreveram sobre tais mestres seus pensamentos e doutrinas, que as suas memórias foram preservadas.

Segundo Manguel (1997) é provável que a escrita tenha sido inventada por uma necessidade comercial, que consistia em gravar em determinados lugares, por exemplo, figuras que lembrassem o número de animais que alguém possuía. É possível verificar desde os primeiros vestígios do homem pré-histórico, as tentativas de representação de uma situação ou objetos em algum lugar. Isto nos remete ao primeiro escritor, que paulatinamente foi aprimorando suas representações, e junto com este escritor surge o leitor, pois

> *"ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhe desse voz"(*idem:207).

Neste sentido surge o registro gráfico através de símbolos gravados inicialmente sob pedras. Após, a argila começa a ser utilizada para a confecção de tabuletas, e o papiro passa a ser difundido com alternativa prática e portátil. O pergaminho ou o velino (feitos de pele de

animais), foi descoberto no séc. II a.C.. Tal material podia ser dobrado em brochuras, facilitando o manuseio e a conservação. Este foi o material preferido por toda a Europa até o surgimento do papel. Hoje os textos escritos apresentados na tela do computador retomam o velho formato do pergaminho, que mostra uma superfície bastante limitada, ou seja, apresentam uma página de cada vez à medida que rolamos para cima ou para baixo.

Com a maior popularização dos livros iniciaram-se alguns incrementos e adornos na confecção dos mesmos. Era costume por exemplo, em Roma do séc. III, dar de presente livretes com capas enfeitadas aos poderosos. O conteúdo era menos importante que os enfeites. O tamanho do livro determinava sua especificidade e a forma de guardá-lo. Para uma leitura confortável, os leitores apresentaram vários inventos, como a cadeira para leitura, a escrivaninha e até uma engenhosa "máquina de ler" criada em 1588 (era uma roda à frente do leitor com vários livros, girando-se a roda podia-se facilmente acessá-los). Esta preocupação com o ambiente e com a postura física do leitor, revela que seu conforto corporal interfere em grande escala no prazer do processo de praticar a leitura.

Em 1440, o lapidador Gutenberg, observou que as letras poderiam ser cortadas e reutilizadas. Isto poderia facilitar o trabalho do escritor, tornando mais eficiente e rápida a impressão. Foram utilizados prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação do vinho e na encadernação, e uma tinta de base oleosa.

Entre 1450 e 1455 Gutenberg produziu uma Bíblia de 42 linhas por página, levando para a feira comercial de Frankfurt. Os efeitos dessa invenção foram instantâneos. Tornou-se possível depois da invenção, produzir material rapidamente e em grande quantidade.

As bibliotecas multiplicaram-se, assim como o número de livros, variando a forma e o tamanho. O menor livro do mundo foi escrito em 1673 e mede 0,8 por 1,25 cm. Tais livros pequenos ou grandes demais não perduraram, a não ser por curiosidade.

A partir do séc. XVIII a alfabetização tornou-se o fundamento da escolaridade inicial, incluindo a leitura e a escrita como aprendizagem escolar. Em 1714 inventou-se a máquina de escrever e o mundo começa a ser inundado pela palavra escrita.

Segundo Barbosa (1992) o desenvolvimento dos processos da escrita e da leitura está dividido em duas fases: até 1750 os europeus liam (meditando e em voz alta) intensivamente alguns poucos livros como a Bíblia, almanaques, obras pias e ocasionais folhetos de baladas. Na segunda metade do séc. XVIII as pessoas educadas começam a ler de maneira extensiva, matérias impressas (romances e jornais) apenas por divertimento.

Hoje estamos numa outra fase do desenvolvimento da escrita, pois o autor aponta,

> *"a explosão da informação, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do seu progresso modificaram e ampliaram profundamente a função da escrita na sociedade contemporânea. Consequentemente, o ato de ler assumiu novas dimensões, estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual. Daí um fator de crise nos métodos e processos utilizados pela escola na formação do leitor" (idem:109).*

Alguns séculos atrás a escrita era algo restrito aos mosteiros, e poucas pessoas tinham acesso a ela. Atualmente não podemos fechar os olhos a tantas exposições, textos, frases, chamadas publicitárias, sinalizações, que nos deparamos todos os dias em qualquer parte do mundo. A escrita tornou-se algo indispensável nas relações humanas, e seus meios de propagação e utilização são enormemente variados. Muitas atividades e realizações humanas seriam impossíveis se não fosse a escrita. Diante desses fatos a leitura também modifica-se, tornando-se variada e seletiva. Ao ler, o homem atual não o faz com um objetivo único, mas com diferentes intenções. E se o mundo está visualmente organizado, a escola, como instituição que intenciona formar leitores críticos e atuantes, não pode continuar utilizando as metodologias do sistema alfabético, que condiciona a criança a ler letra por letra, estranha à percepção humana e aos olhos.

CAPÍTULO III

3. As relações lúdico e leitura no desenvolvimento do leitor

3.1 O contraponto entre o papel da leitura no contexto social das crianças e a leitura concebida dentro da sala de aula.

Zilbermam (1982), aponta que a atividade de leitura se constitui no ambiente escolar como um elemento fundamental no cumprimento anual de aprendizagens. Sendo um produto da alfabetização, sua prática fundamenta toda a carreira escolar. Do desencadeamento dessa prática decorrem inúmeras conseqüências envolvendo os aspectos cognitivo, emocional e preferencial do aluno.

A autora coloca ainda que a crise do ensino se soma a uma crise particular – a da leitura- que ultrapassa o ambiente escolar. É por esta razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito do significado e finalidade do incentivo à leitura que o professor pode se valer para provocar hábitos de leitura dentro e fora da escola.

A sala de aula deveria ser o espaço da criatividade, mas geralmente constitui-se no lugar onde se limita ou invalida as possibilidades de reflexão e criação espontânea. Pois ao propor

atividades prontas, sem abrir discussões para possíveis acréscimos ou modificações, os professores podam a criatividade dos alunos.

Neste sentido aponta-se para o seguinte questionamento:

> *"Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?*
> *Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.*
> *Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?"*
> (Andrade apud Zilberman, 1982:65)

De acordo com a autora o aspecto de gratuidade da leitura poética a exclui do cotidiano escolar, pois a educação tradicional baseia-se numa concepção utilitarista e pragmática. Nesta concepção a criança deve apenas aprender o que lhe é transmitido, sem a preocupação com a apreensão dos sentidos e das dimensões histórico-culturais e sociais do conhecimento produzido. Ou seja, sem perder tempo com reflexões e composições poéticas.

A postura utilitarista da educação tem a ver com o meio social mais amplo onde está inserida a escola. Desta forma a democratização dos processos de leitura bem como os aspectos criativos e lúdicos que esta pode provocar, está vinculada ao processo de democratização da sociedade como um todo. Prepara-se indivíduos práticos, sem muitas possibilidades de reflexão e expressão, desligados da dimensão poética do conhecimento, transportando-os para um mundo onde só o conhecimento sério, destituído de qualquer outro tipo de tradução que não a cientifica, é válido e possível de ser assimilado. Nesta perspectiva "*a escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo"* (idem:66). Este fato sugere que a escola deveria considerar a poesia como primeira visão das coisas, para após introduzi-la como veículo de formação prática e teórica.

O esforço em introduzir os conhecimentos de forma atrativa relaciona-se com a questão de que a ludicidade não é só motora, existe também na linguagem cognitiva e acadêmica, no gosto pela rima, pela musicalidade, ritmo e pela assonância. Poesias, histórias, versos e

cartazes enigmáticos são exemplos dessa linguagem lúdica que auxilia e até determina o interesse e o gosto pela leitura na escola e fora dela.

Se a escola se pretende formadora de leitores, deve disseminar o hábito de ler como uma *"fonte de prazer, e nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler é preciso gostar de ler."* (Machado, 1986:11)

As atividades escolares apresentadas em caráter de plena liberdade, através do contato prazeroso com os textos e livros, remetem à dimensão de atividades lúdicas que concebe o livro não apenas como um instrumento de trabalho, mas como um material rico em possibilidades que pode despertar as mais diferentes criações.

3.2 Desafios à percepção de texto e contexto nos processos da leitura.

As crianças, com algumas exceções, não gostam de ler na escola, pois as atividades que lhes são propostas não despertam o interesse e o prazer necessários neste processo. Até mesmo os textos clássicos, ricos em conteúdos reflexivos, tornam-se desinteressantes dada a forma como são trabalhados. As crianças lêem não pela contribuição pessoal e social que estas leituras podem proporcionar, mas para o atendimento de solicitações do professor para fins de avaliação. É a leitura direcionada e utilitarista sem receptividade à crítica e a reflexão. Isto ocorre porque normalmente a prática escolar desvincula-se da percepção do texto escrito e do contexto que o envolve. Este contexto refere-se aos elementos históricos, culturais e conceituais que norteiam o texto. Neste sentido, o leitor na sua atividade não possui diante de si apenas um texto separado e isolado, mas uma produção resultante de uma série de fatores que de certa forma guiaram o processo de escrever. Esta observação diz respeito ao posicionamento interativo do leitor diante de um texto, com vistas à organização da sua própria visão de mundo, através de constantes questionamentos das opções valorativas expressas nos diversos textos.

Tal atitude de comparar, questionar e dialogar com os autores, concebe a leitura como uma relação do texto com outros textos, com os autores e leitores, bem como com seus referenciais e interesses. A leitura em geral implica em mediação entre os sujeitos, entre aquele que lê e aquele que escreve para um leitor virtual, imaginado no próprio ato da escrita.

O professor tem como alternativa a possibilidade de explorar, com a criança, o texto em seus vários níveis: psicológico, histórico, filosófico, sociológico etc. Isto implica na apreensão de uma diversidade maior de informações, no campo da música, do teatro, do cinema, da poesia e muito mais. Ao lançar mão dessa possibilidade o professor tem a chance de trabalhar

o texto numa dimensão amplificada e crítica, e não na dimensão limitada e esvaziada de sentido, que considera o texto apenas como pretexto para transmitir conteúdos de gramáticas, história, geografia, matemática e outros. É de suma importância a reflexão sobre este aspecto, pois ao contrário do que muitos educadores supõem, os livros podem infundir idéias preconceituosas, que vão servir de base para a compreensão de mundo das crianças. Ao apresentar um livro, apresenta-se também concepções, valores e conceitos, e estes poderão ser bem aproveitados se confrontados com outras idéias e concepções, para que através de um diálogo reflexivo a criança possa realizar suas próprias construções.

Além do desinteresse provocado pela forma de apresentação da leitura, ressalta-se a dificuldade que a criança encontra a partir da sua alfabetização. Ou seja, na medida que a criança encontra dificuldades no processo de leitura, vai desgostando-se e afastando-se cada vez mais desta prática. Este aspecto está intimamente ligado à questão das novidades eletrônicas do mundo atual, pois

> *"a existência de vários meios de comunicação de massa, que transmitem informações através de abundante apoio visual, contribui para o decréscimo dos indícios de leitura de textos compactos, cuja decodificação exige uma série de habilidades. Como nem sempre o leitor domina tais habilidades, tende a afastar-se do texto escrito."* (Silva apud Machado, 1986:92)

Esta preocupação com a ameaça eletrônica vem de longa data. Com o aprimoramento da imagem visual e a revolução eletrônica, temia-se que as transmissões via satélite, laser e eletrônicas viessem a provocar o desaparecimento da leitura. Muitos intelectuais ao assistirem o advento do vídeo, da televisão etc., acabaram por prever a dispensabilidade do livro. Afinal se havia tantas imagens e histórias tão interessantes e prontas a se mostrar aos indivíduos, tornava-se inútil insistir no livro. Porém o que se percebe atualmente é a busca incansável pela integração entre a imagem e a palavra escrita. A imagem, pode vir a ser um estímulo a leitura, ao contrário de afirmações que defendem a imagem como um dispositivo que dispensa a leitura. Nesse sentido o que se apresenta no mundo contemporâneo constitui-se numa ampliação do número de recursos para o conhecimento e interpretação desse mundo repleto de diversidades.

Talvez o cuidado que se deva ter com relação às novidades eletrônicas, consista em equilibrar ou dosar as atenções que se dedica às variadas opções e aos variados tipos de literatura que se apresentam. Daí entra o professor mediador, que através da sua práxis (ação/reflexão) pode estabelecer relações de aprendizagem, utilizando como instrumento a leitura crítica e possibilitando diferentes visões de mundo. Segundo Jolibert (1994:14) *"é*

lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois". Por isso propõe-se a leitura lúdica, que respeita os ritmos e tempos de cada leitor, com a não fixação de prazos. Esta atitude frente as atividades de leitura implica em contribuir para a construção da consciência crítica entre os sujeitos atuantes na escola.

Os recursos que podem ser utilizados, vão desde o mais simples, como o lápis até o computador com CD-Rom. O professor pode utilizar-se do livro, do vídeo, da TV, do rádio, do projetor de slides, do seu bloco seriado, do flanelógrafo, de desenhos ou de qualquer outro material. A forma como o professor e os alunos exploram o material é que determina como vai se desenvolver o gosto pela leitura, desde que não se utilize o recurso pelo recurso. É preciso que o professor tenha objetivos, tenha um envolvimento, para despertar e buscar o leitor que é o seu aluno.

Ao ler o mundo em qualquer linguagem com os olhos da imaginação, descortina-se um campo infinito de leituras. Ao ler/ver/ouvir imagens evocadas por várias formas de linguagem, o sujeito-leitor participa e interage, criando-se um espaço simbólico que se recria na interpretação de cada um. Educar com os olhos da imaginação é soltar o aluno. É lhe dar liberdade para sair da cartilha, do vídeo e do desenho amarrados. É deixar o aluno se expandir, correr o mundo e ver outras possibilidades de linguagens e leituras.

A imaginação adquire uma função fundamental na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem. Ao ser capaz de imaginar o que não viu, baseando-se em relatos e descrições alheias ao que experimentou, pessoal e diretamente, o ser humano não fica fechado no estreito círculo de sua própria experiência, mas alarga-a para muito além de seus limites, assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais.

Ler sem decodificar, impossível! Decodificar sem compreender: para nada serve! Para Vygotsky, a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento, e é ferramenta para a construção de conhecimentos. A linguagem é o elemento básico para a comunicação, e por mais objetiva que ela seja sempre carrega alguma expressão. A linguagem vem sempre colorida com os tons emocionais e afetivos oriundos das íntimas dimensões dos sentimentos. Quando alguém se utiliza de um som, além do significado que se comunica são expressos determinados sentimentos. A linguagem, segundo Vygotsky, é a própria base da consciência, sendo construtiva desta.

Se é atributo da educação promover o desenvolvimento do sujeito individual e coletivo numa dimensão integral, não se pode esquecer que este processo ocorre mediado pelo desenvolvimento da capacidade de criar, de articular linguagens e representações como descreveu Vygotsky.

A capacidade de representar leva a criança à abstração, e assim, torna-se possível que ela vá construindo uma relação conceitual e semântica com a realidade. Conceitual, na medida em que a palavra é um conceito que se refere a um grupo de coisas, genericamente. Semântica, porque a palavra remete ao significado das coisas.

É notório que o princípio educacional da cidadania autônoma e participativa está amplamente vinculado a apropriação dos meios de linguagem e de comunicação. O analfabeto dos anos 90 não é somente aquele que não se apropriou da palavra escrita e de seus mediadores, mas o que não estabelece uma relação crítico-produtiva participativa no contexto audiovisual e que não está capacitado a interagir com diversas formas de tecnologias eletrônicas em suas interfaces com todo tipo de informação.

Para além da dimensão educativa, pode-se constatar que o desenvolvimento de hábitos de leitura está ligado também ao desenvolvimento geral da criança, na sua constituição como sujeito, na sua humanização e capacidade de utilização daquilo que Vygotsky denomina funções psicológicas superiores. Pesquisas no campo da medicina (neurologia), afirmam a necessidade de se desenvolver uma relação prazerosa com o livro para oportunizar as ligações neurológicas. Segundo o neurocirurgião Montagno (1999, In folha de São Paulo), as habilidades humanas possuem um período específico de ligações neurológicas. É o que ele chama de "janela da oportunidade", e a janela da linguagem (escrita, cantada, falada) situa-se entre os 0 e 10 anos. Neste período crianças têm a oportunidade de maximização do potencial cerebral, através do contato sistemático com o livro, respeitando os ritmos de leitura de cada um.

O ambiente social e familiar em muito contribuem para a formação de leitores. Porém estes elementos por si só não são suficientes para determinar a internalização dos hábitos de leitura. Por causas diversas, inclusive as de ordem econômico-social, pode-se verificar que as famílias ou a maioria da população não tem como prática do dia a dia o hábito da leitura.

Por isso a escola torna-se o lugar onde se pode proporcionar este hábito, pois *"a escola não cabe apenas ensinar a ler ou fornecer informações, mas enriquecer o aluno com a aquisição de instrumentos para o seu processo de permanente autoformação."* (Machado, 1986:60)

No entanto percebe-se que o professor nem sempre consegue dar conta desta tarefa de instigar na criança o gosto pela leitura, pois enquanto mediador do conhecimento, é *"responsável pelo desenvolvimento de um currículo escolar cada vez mais diversificado"* (idem:59) e não raras vezes não consegue dar conta da tarefa de formar bons leitores.

O autor aponta para o desenvolvimento de hábitos e interesses de leitura como um constante processo que tem início no meio familiar, prolonga-se na escola e ao longo da vida do indivíduo.

São muitas as tentativas de despertar o interesse pela leitura. Pesquisadores e professores têm buscado incessantemente encontrar as causas e efeitos desta dificuldade, vislumbrando novas maneiras de introduzir e conduzir a leitura escolar. Como exemplo pode-se citar o recente encaminhamento do MEC (In folha de São Paulo), que pretende "*comprar 4,9 milhões de livros infanto-juvenis para distribui-los a 45 mil escolas públicas de 1ª a 4ª séries pelo país*." (In folha de São Paulo, 1999:1)

Soluções como estas são insuficientes para atender à real necessidade de formação do hábito de leitura. Sabe-se que somente a distribuição de livros não resolve o problema de tal crise. Pois se as crianças não gostam de ler, o motivo não se constitui na falta do que ler, mas no interesse de ler. Isto é, vimos anteriormente que há uma infinidade de leituras a serem desvendadas, porém as crianças não percebem relação, nem vínculo com a realidade que vivem. De acordo com Avancini (In folha de São Paulo, 1999:1), *"mais do que ter acesso aos livros, crianças e jovens têm de aprender a usá-los para que se tornem leitores na idade adulta"*. A escola coloca-se como o espaço onde grande parte das crianças inicia seu contato com o livro, e por isso recebe uma incumbência de grande destaque à de desenvolver leitores ativos.

A autora aponta dois problemas com relação ao desenvolvimento do hábito da leitura. Em primeiro lugar o Brasil falha na garantia de acesso ao livro e no desenvolvimento deste hábito. Em segundo lugar, os poucos livros apresentados não são acompanhados de uma dinâmica criativa na sala de aula, servindo apenas como reforço e não ampliação dos referenciais das crianças. Confirma-se na reportagem, a utilização dos textos dos livros como instrumentos para o treino da interpretação, como por exemplo, nas atividades de identificação de personagens e questionamentos pouco reflexivos, onde o aluno desenvolve uma relação acrítica com a leitura, limitando-se a ler o texto e copiá-lo sem a necessária compreensão do mesmo.

Por outro lado iniciativas como a da USP (Universidade de São Paulo), que implantou bibliotecas interativas, para os filhos de seus funcionários são exemplos claros de atitudes válidas para despertar o interesse pela leitura. A idéia partiu de uma equipe de professores de Biblioteconomia, e tem como objetivo tornar o livro parte integrante da vida das crianças, colocando-o numa relação não de obrigação, mas de liberdade com a leitura.

Para isto criou-se um espaço lúdico com almofadas pelo chão, motivos infantis e livros guardados em estantes onde as crianças possam alcançá-los.

Um grupo de professores da Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação, também se preocupou com a questão da leitura, criando o projeto Pró-Leitura. Este projeto aposta na leitura com o argumento de que todo o processo de aprendizagem está relacionado a ela, pois normalmente quando a criança não gosta de ler tem dificuldade em outras disciplinas. Para que todas as turmas possam participar do projeto, foi especificada uma escala, onde cada turma reúne-se numa sala específica, preparada especialmente para isto, de 15 em 15 dias, durante 45 minutos. Este, segundo a entrevistada, é o momento e a oportunidade para identificar na criança as possíveis dificuldades no processo de leitura, pois quando se está trabalhando com literatura pode-se perceber se a criança vai ser um bom leitor. Através dessa observação acredita-se que é importante atrair mais e mais a criança dispersa ou a que tem dificuldades, utilizando-se diálogos e apresentações de livros e conteúdos com os quais pode haver uma identificação. A professora relata que identificando alguns comportamentos e fatores emocionais, pode-se abrir discussões por meio de fábulas e outros livros para resolver seus conflitos.

Estes são exemplos inspiradores, mas sua repercussão muitas vezes fica restrita a um pequeno grupo de crianças que terão a chance de relacionar-se com o livro de forma diferente. Enquanto grande parte da população relaciona-se com a leitura encarando-a como algo distante, penoso e obrigatório. Verifica-se nestas iniciativas, em parte, a situação do trabalho escolar com a leitura. São poucos os professores dispostos e abertos a novas formas de lidar com os processo de leitura. E quando o fazem geralmente é um trabalho separado da sala de aula, do ensino diário, constituindo-se como uma atividade a mais na escola. Na fala da entrevistada, se os conteúdos de sala de aula forem apresentados no momento destinado a leitura prazerosa, as crianças vão perceber que é uma extensão da forma como são trabalhados em sala. E o objetivo do projeto é apresentar justamente atividades diferentes do cotidiano escolar da criança, onde prevalece a preocupação com a simples interpretação dos textos.

CONCLUSÃO

São diversos os apontamentos que nos instigam à conclusão de que a leitura apresenta características lúdicas, livres e prazerosas. O primeiro passo para a compreensão da leitura na perspectiva lúdica, refere-se à desnaturalização dessa atividade. Ou seja, é preciso resgatar o efeito de surpresa, de novidade que se faz presente na atividade cotidiana da leitura. Lemos uma infinidade de coisas no decorrer do nosso dia, da nossa vida, porém não atribuímos a estas leituras o poder transformador que as mesmas poderiam acarretar. Resgatar o encantamento é ler com os olhos de quem deseja descobrir qual a novidade da combinação

das palavras em cada texto. Ler com a curiosidade da criança, que ao sair à rua, ao ouvir um barulho, quer conhecer, quer descobrir de onde vem, para que serve, como é, ler com o entusiasmo infantil que se encanta e se empolga com as coisas mais simples, e sorri, aponta e grita.

Contudo o desenvolvimento dessa forma de lidar com a leitura tem muito a ver com a postura familiar da criança e com modos de produção da leitura em sala de aula. À escola não compete apenas trabalhar a fruição, o vocabulário e os conteúdos diversos, mas acima de tudo, compete a preocupação com a forma como serão trabalhadas as atividades de leitura, pois é por meio delas que a criança irá desenvolver todas as outras áreas do conhecimento. Através da leitura curiosa, crítica e livre a criança vai apreendendo conceitos, contextos e construindo o seu conhecimento.

Estas são as condições básicas apontadas para ultrapassar o nível da obrigatoriedade da leitura na escola. Além disso, trabalhar descontraidamente o texto pode servir, entre outras coisas, à recuperação da emoção e da afetividade.

O professor tem um papel fundamental neste processo, pois é ele quem pode encaminhar os educando na busca pela transformação dos hábitos tradicionais de leitura. Através da desmistificação do seu papel, da conscientização dos seus limites e da sua opção política, é possível a aproximação professor-aluno, tendo como mediador o texto.

Abrindo a possibilidade de expressar o conteúdo de um texto das mais variadas formas, podemos descobrir o quanto é enriquecedor e belo viver o lúdico, longe da postura autoritária que se estabelece sempre que os professores têm medo de se colocar diante de situações inusitadas. É preciso acreditar no poder instigador dos textos, no potencial e na contribuição de cada um. É preciso acreditar para ousar, gostar de ler para contagiar as crianças e todos os que estiverem por perto. É preciso ainda gostar de sorrir, de brincar, de participar com a criança que descobre o mundo a cada dia.

Sabemos que não há uma receita para formar leitores permanentemente ativos e que somente a ludicidade na educação não é suficiente para solucionar os problemas que lhe são inerentes. Temos presente que as oportunidades desiguais de alfabetização e de acesso ao conhecimento tornam-se obstáculos nas tentativas de alguns educadores preocupados em transformar esta realidade. No entanto, insistimos na importância do desenvolvimento de hábitos de leitura, fundamentados numa perspectiva de prazer e liberdade.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Helena. **Leitura: uma questão da língua portuguesa?** Florianópolis, UFSC – CED. Monografia de especialização, 1996.

ARAUJO, Evania Luiza de. **A dimensão educativa da pré – escola.** UFSC –CED. Anais do seminário ANPED Sul. Florianópolis. 1998 – CD ROOM.

ARRIGUCI Jr., Davi. Leitura: entre o fascínio e o pensamento. **Idéias**. São Paulo, n. 13, p.19 – 24, 1994.

AVANCINI, Marta. País na garantia do acesso ao livro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 de fevereiro de 1999. Caderno Cotidiano, p.1

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** 2 ed., São Paulo, Cortez, v. 16, 1992.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASÍLIA, Sucursal de. Mec deve distribuir 4,9 mil de livros. **Folha de São Paulo**, 21 de fevereiro de 1999. Caderno Cotidiano, p.1

BRASÍLIA, Sucursal de. Leitura tem que começar antes dos 10 anos. **Folha de São Paulo**, 21 de fevereiro de 1999. Caderno Cotidiano, p.2

BRUNI, José Carlos. **Como ler.** Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Educação, s.d.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tisuko M. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

DINELLO, Dom Raimundo. **A expressão lúdica na educação da infância.** 3 ed. Santa Maria: Pallotti, 1985

FALCÃO, Daniela. Leia para turbinar o cérebro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 de fevereiro, 1999. Caderno Cotidiano, p. 1-2

FANTIN, Mônica. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil**. Florianópolis, UFSC – CED. Dissertação de mestrado, 1996.

FRANÇA, Gisela Wajskop. O papel do jogo na educação das crianças. **Idéias**, n.7, São Paulo, p. 46 – 53, 1990.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida O brinquedo na educação considerações históricas. **Idéias,** n.7, São Paulo, p. 39 – 44, 1990.

---------- (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. Formação de leitores: um salto necessário para a escola pública. **Idéias**. São Paulo, n. 13, p. 13 - 4, 1994.

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

Nova Enciclopédia Barsa. Encyclopédia Britannica do Brasil. Rio de janeiro – São Paulo: Publicações LTDA, 1997.

OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. O brincar e o desenvolvimento infantil. **Perspectiva.** Florianópolis, a. 12, n. 22, p. 129 – 137, ago./dez. 1994.

RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança.** 2 ed. s.l.: Ática, 1987.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Idéias**. São Paulo, n. 13, p. 37 – 42, 1994.

SANDROMI, Laura C. & MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro.** São Paulo: Ática, 1986

SILVA, Maria Sônia soares da silva. **A necessidade – prazer da leitura**. Monografia de especialização, UFSC – CED, 1996.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Leitura : história e sociedade**. Idéias.** Leitura: caminho da aprendizagem**.** 2 ed. São Paulo, n. 5, p. 13 – 7, 1994.

---------- (Org.) et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

ANEXO

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINA: PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV
ASSUNTO: MONOGRAFIA
PROFESSOR: LUCIDIO BIANCHETTI
ALUNAS: FABIANA MEURER SILVINO TURMA: 487
PATRÍCIA VIEIRA

ENTREVISTA COM PROFESSORES

1) Do seu ponto de vista que papel desempenha o lúdico no desenvolvimento dos processos da leitura?

2) Você utiliza atividades lúdicas no aprendizado ou na formação de hábitos de leitura? Acha importante essa utilização?

3) No seu trabalho pedagógico você percebe que existem fatores que contribuem ou entravam (dificultam) o desenvolvimento do prazer de ler?

4) De que forma as atividades de leitura são introduzidas no cotidiano escolar? Há um trabalho de continuidade fora de sala (envolvimento da família em que sentido a família se soma a esse processo)?

5) Segundo suas próprias observações como se posicionam os alunos frente as atividades de leitura que lhes são propostas? (receptividade, repúdio, indiferença)

6) Qual a função da escola no que se refere à formação do leitor? A escola tem contribuído para desenvolver hábitos prazerosos de leitura? De que forma?

7) Qual a sua opinião sobre a idéia de que o professor que gosta de ler favorece o gosto de seus alunos pela leitura?

IMAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LITERATURA EM A FESTA DE BABETTE, DE ISAK DINESEN

Roselene Aparecida de Macedo Figueiredo
(Integrante do PPGE - UNIMEP - Mestrado em Educação)

> *"São muitas as formas de sobrevivência da visão dualista do corpo, que implicam sempre numa redução do sujeito"*. (Hugo Assmann - **Metáforas novas para reencantar a educação**).

Farei algumas considerações sobre o banquete, ponto alto do enredo do conto *A Festa de Babette*, de Isak Dinesen[1], destacando que existe nele algumas orientações metodológicas para o ensino da Literatura.

Apresentados alguns trechos do conto que ilustram imagens de uma metodologia para o ensino da Literatura, tomaremos falas de Hugo Assmann, Platão e Nietzsche, a fim de levantarmos questionamentos sobre as marcas de uma visão dualista entre corpo e espírito, material e imaterial, processos vitais e cognitivos.

Hugo Assmann ajudará a pensar em como se dá a morfogênese do conhecimento. Platão, a descrever o "negativo" da cisão entre corpo e alma e Nietzsche, a propor o "alternativo".

Ao final deste trabalho, voltarei a destacar trechos do conto, para ilustrar a forma como os personagens, durante um banquete, com a ajuda de uma chefe de cozinha, superam a visão dualista corpo e alma.

O professor cozinheiro

Apoiados na fala de Hugo Hassmann, ao afirmar que *"a morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade[2] corporal do ser humano"* e que *"a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade"* (1996: 47), podemos ver na cozinheira, refletida, a imagem do professor que oferece a seus alunos, o conteúdo dos livros, para ser degustado e depois ingerido.

Durante o banquete os comensais atingem um intenso grau de satisfação, porque encontraram prazer em comer. A comida, que lhes foi oferecida, tinha sido devidamente escolhida para, não só matar a fome, mas também proporcionar satisfação interior. Os pratos servidos tinham, pelo seu tempero, um sabor capaz de levar os convidados a atingir um elevado grau de satisfação.

Essa grande satisfação é o estado a que deve chegar o além-do-homem pregado por Nietzsche, para atingir o espírito livre. Nietzsche entende este homem como um tipo ideal, senhor de seus próprios atos, sem divisão entre corpo-alma[3] .

Considerando este estado, a que foram levados os personagens de Babette, depois de terem provado os pratos servidos durante o jantar, vemos, por analogia, refletido o ideal de homem, no qual se pode pensar, quando, ao ensinar, são considerados o *saber-sabor* como elementos inseparáveis para se alcançar uma formação que vá além dos padrões tecnicistas.

No momento do jantar o processo de transformação, pelo qual os personagens iam passando, atinge um grau muito maior. A comida toma um sentido diferente daquele, que vem tendo ao longo da estória. O estado de satisfação a que chegaram os comensais durante o jantar, os levou a uma transformação, proporcionando um encontro com eles próprios, transbordando para a comunidade onde viviam.

Terminado o jantar, os convidados saíram à rua e

> *"(...) tropeçavam e se levantavam, caminhavam ou ficavam parados, de mãos dadas tanto no corpo quanto no espírito,*

> *em certos momentos parecendo dançar a grande corrente beatificada dos lanceiros"* (DINESEN, 1982: 35).

Uma eficiência pedagógica se alcança quando o professor leva em conta que o conhecimento deve ser oferecido para proporcionar alguma reação, boa ou má. Estará se comportando como um verdadeiro artista, quando, combinando ingredientes, estiver adicionando "temperos" ao conhecimento que oferece aos seus alunos.

Imagens metodológicas em um banquete

O banquete de Babette leva a pensar em questões ligadas à metodologia do ensino da Literatura na escola. Oferecer aos alunos livros/textos que incitem a pergunta, oportunizando ao aluno "sentir o gosto" do conteúdo do que cada obra pode oferecer, possibilita ter experiência ao ler. Em outras palavras, se o saber for oferecido para proporcionar sabor, prazer, as chances para que contribua para o processo de Formação do indivíduo tornam-se maiores.

Já declarou o professor Assmann que, "*aos poucos começam a aparecer também comprovações científicas importantes acerca do papel fundamental da prazerozidade nos processos cognitivos"* (1996: 28). A cozinheira Babette já sabia disso. Ela sabia o efeito que causava cada um dos pratos que servia.

Sabia como causar prazer e felicidade a duque, príncipe, princesa, general. Todos! Todos, inclusive os moradores protestantes de Berlevaag, podiam ser tocados pelos pratos que Babette escolhia e preparava tão bem.

Os pietistas não se entregam ao prazer, levam uma vida insípida e dura. Alguns dos personagens pertencem a uma seita religiosa piedosa e incorporam esses valores. Para os protestantes, que integram o grupo de puritanos do texto, a alma e o corpo são coisas distintas e para tanto devem ser "alimentados" cada qual de uma maneira diferente. Fazem isso por acreditarem que o espírito seja a morada da retidão e o corpo fonte

instintiva do pecado (LIMA, 1996: 9). Assim, praticam a negação do corpo e alimentam-no apenas para sobreviver, para manter o corpo vivo, presente na Terra.

Alguns protestantes, como é o caso dos moradores de Berlevaag, acham que os sacrifícios do corpo devem ser praticados em doses diárias. Entendem que uma comida insossa e frugal é uma forma de sacrificar diariamente o corpo, para ele poder ser o servo de uma alma pia (LIMA, 1996: 16). Submetem-se à negação de todo o qualquer prazer de forma constante e acreditam, pela forma como se alimentam, "*tornar concreta a noção de vítima sacrificial da cosmologia protestante"* (LIMA, 1996: 16).

Logo no primeiro dia de Babette na casa de Martine e Philippa, as irmãs explicam a ela que eram pobres e que, *"para elas, um passadio luxuoso era um pecado"*. Fazendo menção à forma como Babette cozinharia naquela casa, também disseram que "*a comida delas tinha que ser o mais simples possível"* (DINESEN, 1982: 17-18).

O alimento deveria ser simples, porque para os protestantes daquela aldeia o que conta é o valor nutritivo da comida. Não praticavam orgias gastronômicas e muito menos jejuns excessivos: a escolha de seus alimentos era por uma comida insípida e utilitária (PAZ. In: LIMA, 1996: 64). O alimento é valorizado apenas para manter o corpo vivo, o prazer que ele poderia proporcionar não contava.

Em outras passagens do conto, nota-se o quanto esses preceitos protestantes são levados a sério. Numa das orações do membro mais idoso da congregação, durante o jantar para comemorar o aniversário do centenário de nascimento do deão já morto, ele usou as seguintes palavras:

> *"Que meu alimento mantenha meu corpo,*
> *que meu corpo sustente minh'alma,*
> *que minh'alma em atos e palavras*
> *dê graças por todas as coisas do Senhor"*
> (DINESEN, 1982: 30).

Ao serem convidados para o jantar, os irmãos combinaram entre eles que não tocariam no assunto de comida ou de bebida e que tampouco sentiriam o gosto dos dois. Acreditavam que o corpo e, mais especificamente, os órgãos do sentido, deviam ser usados unicamente para servir a Deus e praticar boas ações. Referindo-se a um desses

órgãos, um dos irmãos, ao ser convidado para o jantar francês, declarou que no dia do mestre todos os presentes limpariam suas línguas de todo paladar e as preservariam para as coisas mais elevadas de louvor e ação de graças (DINESEN, 1982: 24). Através de orações e de sacrifícios do corpo, a alma, considerada por eles a parte mais importante do ser, deve ser nutrida separadamente.

Entendo assim que:

> *"essa separação entre os domínios do mundo sensível e do mundo espiritual, realizada pela ascese protestante não é só um princípio abstrato a fornecer coordenadas de vida para os seus adeptos, mas se incorpora às suas condutas de tal forma que as constitui em suas feições e sentidos"* (LIMA, 1996: 9).

Para os protestantes e para o grupo de pessoas, que viviam em Berlevaag, só é possível chegar ao reino de Deus pela retidão do espírito. E por retidão do espírito entendem que o ser humano deve eximir-se de tudo aquilo que proporcione prazer; para tanto, devem ser praticados sacrifícios diários.

O sentido da dualidade corpo-alma em Platão, em A Festa de Babette e nos meios educacionais.

Entendendo melhor como se dá o relacionamento dos moradores de Berlevaag com os prazeres terrenos, relembremos outros fatos importantes ocorridos na história.

As irmãs, Martine e Philipa, quando moças, conheceram dois "cavalheiros do mundo exterior de Berlevaag" (DINESEN, 1982: 10).

Anos antes, as irmãs, Martine e Philippa, tiveram chance de deixar a vida simples, que levavam, através do então oficial do exército norueguês, Lorens, e do grande cantor da ópera de Paris, Achille Papin.

Pelo comportamento das duas irmãs frente à possibilidade de concretização de um prazer, verificamos que:

> *"a recusa da paixão amorosa e da mundanidade já são indícios de como um cristão luterano deve voluntariamente sacrificar seu corpo (em forma de desejo) à imitação do holocausto divino"* (LIMA, 1996: 16).

As roupas usadas pelas irmãs - "*tinham se vestido de cinza e preto a vida toda*" (DINESEN, 1982: 9) - também retratam a sobriedade e a renúncia a tudo o que pudesse representar luxo ou ostentação.

Os membros da seita do deão viviam assim, voltados para a verdadeira realidade que para eles era a Nova Jerusalém. O que eles de fato acreditavam era que a Terra e tudo, inclusive o casamento, não passavam de ilusão (DINESEN, 1982: 9-10).

Nota-se assim, a presença marcante de uma visão dualista corpo-alma entre alguns dos personagens do conto. Por esse motivo, por negarem o corpo, o sabor estava desvinculado da vida dessas pessoas.

A forma como os personagens relacionam-se com o corpo e mais especificamente com o prazer proporcionado pelos órgãos dos sentidos, é esclarecida em algumas obras de Platão, como *O Banquete*, *Fédon* e *Fedro*, por discutirem a relação corpo-alma, quando tratada pelo viés da dualidade.

Platão concebe a existência de dois mundos e considera que o verdadeiro é o mundo inteligível, possível de ser alcançado através do conhecimento absoluto. O nosso mundo real, cheio de erros, fica no plano do sensível, do efêmero, próximo ao *não ser*.

Do mesmo modo que divide as idéias entre os mundos sensível e inteligível, Platão separa o corpo da alma. Para ele, o corpo é visto não como instrumento a serviço

da alma, mas sim ao contrário, como "cárcere" da alma, como lugar para o cumprimento de suas penas (REALE & ANTISERI: 153).

De acordo com esta divisão o corpo seria a parte do homem que pertence a este mundo, ao mundo sensível e, a alma racional, a parte que pertence ao mundo das idéias, ou ao mundo inteligível.

A filosofia de Platão ainda considera que somos fundamentalmente nossa alma, e só encontraremos a vida plena quando nos desligarmos do corpo e formos ao encontro da verdadeira existência. Assim, como já disse Zambrano "*el cuerpo como tumba era una imagen órfica que el mismo Platón llegó a usar com toda energía"* (ZAMBRANO, 1996: 48).

Em *Fédon*, Sócrates explica a seus discípulos que a morte do corpo traz grande benefício à alma, porque permite viver uma vida unida ao inteligível. A morte do corpo representa a abertura para a verdadeira vida da alma. Tanto em *Fédon* como em *O Banquete* o que pretende enfatizar é a negação do corpo em nome da salvação da alma.

Em *O Banquete,* com o pretexto de comemorar o sucesso alcançado no *ágon* pelo poeta trágico Ágaton, pessoas, que ocupam as posições mais elevadas da Grécia, reúnem-se em volta de uma mesa para, como de costume, tratar de temas elevados, além de comer e de beber.

Entre os convivas presentes no banquete de Platão, o amor foi o tema proposto por Fedro, para ser tratado durante a festa. Cada um dos convidados deveria, durante o banquete, em forma de discurso, "travar um duelo" de palavras para, ao final, ver qual deles alcançaria o melhor resultado.

O amor toma a forma do mito *eros* e cada qual dos oradores, sob formas antagônicas, desempenha sua fala. Sendo o último a falar, Sócrates, ao contrário do que os outros afirmam, diz que o amor não pode ser considerado um deus. Depois de Agatão terminar seu discurso, aproveitando para introduzir a idéia que na seqüência iria defender, Sócrates lhe faz algumas perguntas e, entre elas, quer saber se "*o Amor é amor de nada ou de algo*". Agatão logo lhe responde que é de algo. Partindo do pressuposto de que o amor está em algo, Sócrates segue seu discurso, desenvolvendo a idéia de que o amor é a busca por aquilo que não se tem.

Como o amor é estar carente de algo, busca alcançar o belo através de algo ou alguém. Se para Sócrates "*o amor é carente do que é belo, e o que é bom é belo, também do que é bom seria ele carente*" (PLATÃO, 1969: 151). Em não sendo belo nem bom, mas sede de beleza e bondade, o amor não é um deus e nem homem, mas "*algo entre mortal e imortal*" (PLATÃO, 1969: 155).

Nesta busca pelo belo, para alcançar o amor e o sentido absoluto da existência, o homem deveria ultrapassar uma "*audaciosa ponte sobre o abismo que separa o apolíneo do dianisíaco*"(WERNER, 1986: 498-499), ou melhor, lutar para que o equilíbrio pudesse sobrepor-se ao desequilíbrio. Dito em outras palavras, para "*atingir o cume daquela transfiguração suprema que atinge o espírito, quando este contempla a idéia do Belo*," (WERNER, 1986: 499) o homem deveria passar pela negação do corpo, para então chegar ao mundo inteligível.

Neste caminho, que o verdadeiro amor deve percorrer, para alcançar o belo, o bem, a sabedoria, a felicidade, a imortalidade, o Absoluto, devem os amantes "*se mostrarem fecundos, não quanto aos corpos mas quanto às almas, portadores de germes que nascem e crescem na dimensão do espírito*"(REALE & ANTISERI, 1990: 152).

Deste modo,

> *"com Platão, o homem se descobre como ser de duas dimensões. E, essa aquisição se mostrará irreversível, porque mesmo aqueles que viriam a negar uma das duas dimensões, atribuiriam à dimensão existente um significado totalmente diferente do significado que ela possuía quando a outra dimensão era ignorada"* (REALE & ANTISERI, 1990: 157).

Para o ideal do "amor platônico", o filósofo, um ser que "*deseja a verdadeira vida*" (REALE & ANTISERI, 1990: 155), é uma figura que ocupa um lugar de destaque.

Pela filosofia se pratica o "*treino para a vida autêntica, para a vida na dimensão exclusiva do espírito*" (REALE & ANTISERI, 1990: 155).

Platão quer que o homem se encontre através do amor. Zambrano entende que por isso, "*no puede renunciar a salvar el amor que nace de la carne, pero tiene que separarlo de ella*" (1996: 64).

Novamente Zambrano, para anunciar o sentido da dialética platônica corpo e alma, declara que "*el amor nacido en la dispersión de la carne, encuentra su salvación porque sigue el camino del conocimiento*" (1996: 66).

Através da renúncia aos prazeres do amor físico, e pelo exercício da filosofia, encontraria a alma o Belo, pois no "*reflexo da Beleza ideal no belo sensível inflama a alma, que se vê tomada pelo desejo de voar e voltar para o lugar de onde desceu*" (REALE & ANTISERI, 1990: 153).

Em *Fedro* Platão põe novamente em discussão a doutrina das idéias, fazendo emergir do diálogo entre Sócrates e seus discípulos, a questão da relação corpo-alma. A atitude crítica, irônica e o método racional do filósofo grego despertaram descontentamentos e inimizades. O resultado disso foi a sentença movida contra ele de corromper a mocidade e alterar a religião nacional.

Durante as horas, que antecedem sua morte, Sócrates ainda tenta demonstrar a seus seguidores, que não está desesperado com a sentença que lhe fora dada.

Seus discípulos, ao contrário, deixam derramar suas lágrimas. Inconformados pela iminência da perda do mestre, dialogam com ele a fim de entender a forma como, sem muito pesar, Sócrates conseguia suportar a contingência de abandoná-los.

Justificando-se diante de seus discípulos, Socrátes lhes diz o seguinte:

> *"eu cometeria um grande erro não me irritando contra a morte, se não possuísse a convicção de que depois dela vou encontrar-me, primeiro ao lado de outros Deuses, sábios e bons; e, segundo, junto a homens que já morreram e que valem mais do que os daqui"* (PLATÃO, 1979: 64).

Para Platão, a fuga do corpo representa a abertura para a verdadeira vida da alma. Para atingir esse estado puro da alma, Platão entende que é preciso “fugir do mal do corpo” mediante o conhecimento. Pelo platonismo, praticar a virtude e dedicar-se ao conhecimento significa tornar-se semelhante a Deus, o qual é a medida de todas as coisas (REALE & ANTISERI, 1990: 155).

O “belo em si” e o “bom em si” só podem ser alcançados, quando se atinge a verdade. A verdade se alcança pelo raciocínio e o raciocínio pode ser atingido pela negação do prazer, que por sua vez atrapalha o encontro com o verdadeiro.

Acreditando ter contemplado as bases sobre as quais se fixam as idéias de Platão acerca da dualidade corpo e alma, faço uma transposição para o universo educacional.

Pela forma como se ensina Literatura na escola, concebendo o ensino como algo exterior, como algo que está dissociado do que é interior, não se pode contribuir para que o indivíduo encontre o seu estado “sujeito de seu próprio destino”.

Durante a cena do banquete oferecido por Babette, à medida que os convidados entregam-se ao prazer proporcionado pela comida, a visão integral do ser tratada por Nietzsche presentifica-se e a relação corpo-alma, é resgatada. Através da comida os personagens envolvidos no conto atingem o grau máximo da aproximação entre o corpo e o espírito.

Aquela forma de levar a vida, acreditando que a verdadeira felicidade só pode ser encontrada no reino do céus, não estava rendendo aos protestantes da aldeia a paz de espírito que tanto almejavam. Ao contrário disso, cada dia que passava, o rebanho do deão diminuía e as brigas, mágoas e outros males existentes entre eles aumentavam.

> *“Havia na congregação duas mulheres idosas que, antes de sua conversão, se haviam difamado mutuamente, destruindo uma da outra um casamento e uma herança. Hoje elas não podiam se lembrar de coisas acontecidas ontem ou há uma semana, mas lembravam - se da injúria cometida há quarenta anos e ficavam remoendo as coisas antigas; faziam cara feia uma para a outra”* (DINESEN, 1986: 20).

Ainda na mesma seqüência do texto, sobre os dissabores, que perpassavam a vida dos Irmãos e Irmãs, encontramos que:

> "*Havia um outro Irmão que, de repente, se recordou de que outro Irmão, há 45 anos, o trapaceara num negócio que haviam realizado; gostaria de poder esquecer, mas isto o atormentava como uma farpa profunda e infeccionada"* (DINESEN, 1986: 20).

As causas das mágoas entre os Irmãos não pararam por aí. Além do caso da blasfêmia, da desonestidade, ainda temos o caso da Irmã e do Irmão, que se remoíam em remorso por terem tido um romance, enquanto ela ainda era casada com outro. Devido à história vivida por eles:

> *"Ultimamente ambos começaram a se amargurar, transferindo o fardo da culpa dos próprios ombros para os do outro, e depois de volta para os seus, e a se preocupar com as prováveis conseqüências terríveis, durante toda a eternidade, para si próprios, causadas por aquela mesma pessoa que lhe jurara amor. Eles empalideceram nas reuniões na casa amarela, e evitaram se olhar"* (DINESEN, 1986: 20).

Em busca do saber- sabor com Zaratustra

Servindo para mudar o quadro de desunião e discórdia, o fato de terem sido convidados para um jantar, veio modificar as vidas dos Irmãos e Irmãs.

Sabendo que Babette era francesa e também uma papista, pelo fato de viverem em função de renúncia dos prazeres deste mundo, por desconfiança, as irmãs, Martine e Philippa, depois de terem aceitado o pedido de Babette para preparar um jantar francês, arcando com todas as despesas, tiveram antes que falar com os "irmãos" convidados. Pediram que eles cometessem "sacrifício" e provassem todas as comidas oferecidas por Babette durante a festa, "*sem tocar no assunto de comida e bebida*" (DINESEN, 1986: 24), porém, no transcorrer do banquete, essa situação se modifica.

Como uma transgressão aos preceitos religiosos, os convidados puritanos e as irmãs entregam-se aos prazeres da comida no jantar de Babette. Estando todos à mesa, algo diferente acontece, de forma que, ao final, além de terem a fome saciada, também seus espíritos saem de lá alimentados. Através da entrega aos prazeres proporcionados pela comida, corpo e alma encontram-se num estado de satisfação total.

O início da aproximação entre os Irmãos começa logo no início do jantar, quando começam a provar os primeiros pratos e a beber os vinhos e as outras bebidas servidas durante o banquete. Como vimos,

> *"Em geral, em Berlevaag, as pessoas não falavam muito enquanto comiam. Porém, nesta noite, as línguas estavam soltas. Um velho Irmão contou a história de seu primeiro encontro com o deão. Outro falou no sermão que, há sessenta anos, fora o responsável por sua conversão. Uma mulher idosa, a primeira para quem Martine contara a sua aflição, lembrou aos amigos como, em todas as situações difíceis, qualquer Irmão ou Irmã estava pronto para partilhar o fardo de qualquer um"* (DINESEN, 1986: 30).

Tendo esvaziado os copos de vinho, que foram cheios com *Jerez Amontillado*[4], o ajudante ruivo de Babette os encheu novamente com champanhe. Apenas o general Loewenhielm, ao sorver a bebida, o identificou como sendo um *Veuve Cliquot* 1860. Ao ver que espumava, os Irmãos acharam que se tratava de algum tipo de limonada e então, "*A limonada combinou com o seu estado de espírito exaltado e pareceu erguê-los do solo, até uma esfera mais elevada e pura"* (DINESEN, 1986: 31).

E assim seguiu-se durante todo o jantar. Os pratos iam sendo servidos e a discórdia e outros males que há algum tempo vinham tomando conta da aldeia, iam sendo transformados em felicidade, satisfação e harmonia; os ressentimentos e discórdias daquelas pessoas, que viviam na aldeia, presentes no jantar, vão sendo resolvidos. *"Os convivas ficavam mais leves no peso e mais leves de coração quanto mais comiam e bebiam"* (DINESEN, 1986: 31).

A comida em *A Festa de Babette*, ligada ao nível mais elevado da existência humana, funcionou como um elemento responsável por proporcionar a redenção daqueles que, enganosamente, acreditavam ser por meio da abstinência dos prazeres a maneira certa de encontrar o reino de Deus. *"Anciãos taciturnos receberam o dom da fala; ouvidos que há anos estavam quase surdos abriram-se para este dom"* (DINESEN, 1986: 33-34).

Durante o banquete, os convidados são acometidos por uma explosão celestial. A comida, que vão comendo, ao mesmo tempo que nutre o corpo, nutre também o espírito [5].

O dualismo se rompe, o corpo e o espírito encontram-se, unem-se. Não há mais divisão entre o material e o imaterial, entre o plano terrestre e o divino. O homem é uno. Corpo e espírito elevam-se até o último grau possível.

O homem sem divisão, o homem pleno dignifica-se através da comida, através do entregar-se às coisas terrenas.

Pelo encontro com o *dionisíaco*, a vida em sua plenitude realiza-se, porque pode desfrutar dela em sua totalidade.

Os antigos gregos entendiam o *espírito dionisíaco* como o espírito do desequilíbrio, mas Nietzsche, invertendo esse valor, dá a ele outro sentido.

Nietzsche entende *dionisíaco* como sendo a atitude própria do além-do-homem que, com todas as suas forças, aceita integralmente a vida.

Pela felicidade alcançada em vista da entrega aos prazeres da comida, entendo - como Nietzsche o entendia - que o *espírito dionisíaco* libertou aqueles que enganosamente acreditavam ser a abstinência dos prazeres terrenos a forma de alcançar o reino de Deus.

Para ele, *o espírito dionisíaco* representava o exagero contra a moderação e o auto-domínio. A hostilidade de Nietzsche para com a religião cristã era embalada justamente por acreditar que ela alimenta no homem a idéia do sacrifício, da proibição e do pecado. Segundo Nietzsche, a noção de pecado nasceu do homem, pois foi o homem quem pôs valores nas coisas, a fim de se conservar; foi também o homem quem deu "bom-senso" às coisas, um "bom-senso humano"(s/d: 45).

Para mostrar *as escadas que levam o homem ao super-homem*, tentou Nietzsche explicar a razão de seu desprezo aos preceitos moralizantes da religião. Disse ele através de Zaratustra que "*o outro mundo, esse mundo desumanizado e inumano, que é um nada celeste, acha-se vedado aos homens, e as entranhas do ser não dirigem ao homem, a não ser como homem"* (s/d: 24).

O homem, desapegado da idéia de moral, de culpa e de pecado; o homem de *espírito livre*, era o tipo ideal pregado por Nietzsche. E, para chegar a ser este homem - o além-do-homem - era preciso que, dentre outras coisas, ele também se libertasse das amarras impostas pela religião. Conforme já citou Copleston, para Nietzsche seria importante desfazer-se dos dogmas da religião porque

> *"o cristianismo desencadeou uma guerra de morte contra o tipo superior de homem, declarando-o um vilão e colocou-se ao lado de tudo quanto é fraco, baixo e mal acabado, corrompendo até os mais fortes intelectos, "ensinando que os mais altos valores da intelectualidade são pecadores, embusteiros e cheios de tentações" (* 1979: 176).

Em *Assim falava Zaratustra,* fazendo menção a este tipo ideal de homem, ao homem livre, temos as seguintes palavras de Zaratustra: *"amo o que tem o espírito e o coração livres, pois assim sua cabeça serve apenas de entranhas ao seu coração, porém o seu coração o leva a perecer"* (NIETZSCHE, s/d: 12).

No jantar, aquele estado de insatisfação e tristeza, no qual se encontravam antes, se modificou somente quando conseguiram se desprender das leis que o protestantismo lhes impunha.

A paz e o entendimento, que o grupo de pietistas tanto procurava, lhes foram proporcionados, porque ousaram dizer *sim* ao mundo e *não* aos preceitos religiosos que os guiavam. Alcançaram a satisfação e o bem estar, porque ousaram deixar falar a voz do corpo, que segundo Nietzsche *"é a voz mais sincera e mais pura"* (s/d: 25).

Além desse bem estar que todos demonstravam sentir ao final do banquete,

> *"Do que aconteceu no decorrer da noite, nada de definitivo pode ser aqui declarado. Nenhum dos convidados, posteriormente pôde se lembrar com nitidez. Sabiam apenas que os cômodos estavam cheios de uma luz celestial, como se diversos halos pequenos se tivessem fundido numa radiância gloriosa"* (DINESEN, 1986: 33).

Segundo Fontanella, para o idealismo, a constituição dos objetos só se dá ao preço da separação do sujeito. Por essa separação, o corpo - conjunto material - separa-se da alma (1995: 12).

Para os protestantes, a alma, separada do corpo, é quem comanda o ser. Como é a alma quem comanda, se guiada pela "retidão", pode alcançar o reino dos céus.

Pensando desta maneira, a ascese protestante só se realiza, se existir a separação entre o mundo sensível e o mundo espiritual, já que "*sem o dualismo o cristianismo não*

tem sentido, pois o espírito tem de lutar perpetuamente contra a carne" (FONTANELLA, 1995: 36).

Por este estudo sobre a visão dualista entre os personagens do conto, pudemos encontrar indicações de que não é preciso recusar os prazeres corporais, para que o espírito prossiga justo e correto.

No desenvolver da estória, a personagem Babette consegue subverter os valores do protestantismo, porque, sendo ela uma artista da cozinha, acrescenta sabor aos pratos que prepara.

Entregando-se aos prazeres proporcionados pela comida, os personagens do conto alcançam uma maior satisfação não só do corpo como também da alma, porque dão um novo sentido ao ato de comer.

O *ágape*, entendido como uma festa que reflete a generosidade e a comunhão do corpo com o espírito, se realiza entre os convidados do banquete.

Na mesma dimensão, o além-do-homem, o homem nobre de Nietzsche se faz presente, porque os espíritos dos comensais mostram-se livres para gozar dos prazeres deste mundo.

Passado aquele momento de epifania, dado pelo encontro do ser com sua própria essência, o rebanho do deão morto percebeu que: *"... haviam enxergado o universo como ele realmente era. Tinha lhes sido dada uma hora do milênio"* (DINESEN, 1986: 34).

Tudo isso só foi possível porque Babette conseguiu, mais uma vez, "... *transformar um jantar em um caso de amor... um caso de amor de categoria nobre e romântica onde não se faz mais distinção entre o apetite e a saciedade do corpo e do espírito"* (DINESEN, 1986: 32).

Há refletidas no banquete imagens de uma metodologia para a Formação de indivíduos de espírito livre, "sujeitos de seu próprio destino".

Pela exposição feita até aqui, percebemos que **a Literatura como experiência de formação, desenvolve-se não só pelo tato, pela entrega à leitura, mas também pela metodologia que se adota**. No entanto, a metodologia escolhida dependerá do tipo de homem que se pretende formar.

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática.** Piracicaba. Editora Unimep. 1996.

COPLESTON, Frederick S. J. **Nietzsche: filósofo da cultura.** Trad. Eduardo Pinheiro. ed. Porto. Livraria Tavares Martins. 1979.

DINESEN, Isak. A Festa de Babette**. In: A Festa de Babette e outras anedotas do destino.** Trad. Isabel Paquete de Araripe. Rio de Janeiro. Editora Record. 1986.

FILME: A Festa de Babette.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba. Editora Unimep. 1995.

LIMA, Nei Clara de. **A Festa de Babette: consagração do corpo e embriaguês da alma.** http://www.ufg.br/ciencias_sociais/ numero_2/neiclara. html. consulta feita em 26/06/98. Revista eletrônica de ciências sociais. v. 1, número 2, 1996.

NIETZSCHE. **A gaia ciência**. Trad. Márcio Pugliesi; Edson Bini e Norberto de Paula. São Paulo. Hemus. 1976.

_____. **Assim falava Zaratustra.** Trad. Eduardo Nunes Fonseca. Hemus. São Paulo. Livraria Editora Ltda. s/d.

PLATÃO. Fedro. In: **Mênon - Banquete - Fedro.** Trad. Jorge Paaleikat. Rio de Janeiro. Edições de Ouro. Editora Tecnoprint S. A . 1969.

_____. **O Banquete.** Trad. José Cavalcanti de Souza. 2. ed. São Paulo. Difusão européia do livro. 1970.

_____. Fédon. In: **O Banquete - Fédon - Sofista - Político.** Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 2. ed. São Paulo. Coleção Os Pensadores Abril Cultural. 1979.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. Platão e o horizonte da metafísica. In: **História da Filosofia: Antigüidade e Idade Média.** 4. ed. São Paulo. Editora Paulus. v. 1. História da Filosofia. 1990.

THURMAN, Judith. **Isak Dinesen: vida de Karen Blixen.** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro. Editora Record. 1982.

ZAMBRANO, María. **Filosofía y Poesía.** 4. ed. México. Fondo de Cultura Económica. 1996.

WERNER, Jaeger. O Banquete. In: **Paidéia: a formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira. 1. Ed. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1986.

Notas

[1] Pseudônimo da baronesa Karen Blixen. Segundo Thurman, em **Isak Dinesen: a vida de karen Blixen.** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro. Editora Record. 1982. p. 286, Karen Blixen teria adotado o nome masculino para "pelo menos em parte, conseguir a liberdade masculina".

[2] Hugo Assmann explica que a motricidade humana consiste em processos de aprendizagem corporal em interação com o meio circundante, e as biociências nos mostram que isso acontece sob a forma de processos autopoiéticos (autopoiése significa, em grego, o auto-fazer-se). Para saber mais sobre o assunto, ler ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática**. Piracicaba. Editora Unimep. 1996.

[3] Karen Blixen freqüentou em 1901, durante alguns meses, uma "escola de culinária", recebendo lições de culinária com o chef francês M. Perrochet. Ela foi também amante de Zaratustra desde a adolescência. Ao que parece, a culinária e as leituras de Nietzsche, com a questão do dualismo corpo-alma, são retomadas no conto **A Festa de Babette**.

[4] Elegante vinho branco fortificado da uva Palomino Fino, envelhecido em tonéis de carvalho, seco ou doce. **Folha de São Paulo.** Caderno especial: vinho. p. 4-5.

[5] Para relembrar o seu maior ato de amor à humanidade, culminando com sua morte na cruz, representando a entrega do corpo para a redenção do povo, o Salvador era louvado através de uma festa sagrada que recebia o nome de *ágape*. O *ágape* representava para os cristãos uma comemoração que era precedida por uma comida frugal acompanhada pela celebração da eucaristia. Os *ágapes*, que têm sua origem nos tempos apostólicos, marcavam a celebração do amor pela fusão do corpo e da alma. A preocupação em celebrar o amor consistia em marcar o reencontro com o Cristo pela união do corpo e da alma. Como resultado desta união, o ágape era visto como o possibilitador do encontro do sagrado no meio da experiência humana, porque fazia transformar a vida vivida em adoração realizada em espírito e verdade. HEARING, Bernhard, Realizando a verdade no amor. In: **Livres e fiéis em Cristo: teologia moral para sacerdotes e leigos.** Trad. Isabel Fontes Leal Ferreira. São Paulo. Edições Paulinas. v. 2. A verdade vos libertará. 1979. p. 427.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janny Andréa de Almeida da Silva
(UFPE)

Introdução

Cercada de questionamentos, inquietações e até frustrações deparei com a realidade de graduada em letras, carregando uma "mala pesada" de professora de português nas costas, aquela que todos esperam que deverá ensinar aos alunos falar e escrever "bem" sua língua materna e que ao final de um trabalho conseguiu transmitir para seus alunos regras gramaticais e recortes de História da Literatura.

Os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, em geral, limitam-se ao trabalho padronizado e fragmentado de transmissão de regras gramaticais e ortográficas, bem como técnicas de redação e comunicação verbal. Esse tipo de trabalho fundamenta-se na estrutura de comunicação. Tal estrutura, constituída de um *emissor*, um *receptor* e a *mensagem*, encontra-se presente na lingüística tradicional[i] a qual considera a língua como um sistema ideal abstrato.

Para Bakhtin (1997), a lingüística tradicional coloca em contradição a unicidade e a pluralidade da significação. Essa aparente contradição é resolvida pela dialética. "O objetivismo abstrato favorece arbitrariamente a unicidade a fim de poder 'prender a palavra a um dicionário' " (BAKHTIN, p. 15). Isso parece ser uma maneira da classe dominante tornar hegemônica a sua forma lingüística, transformando o signo em monovalente, sendo este, por natureza, vivo, móvel e plurivalente.

Se os significados das palavras que aparecem no dicionário fossem os únicos possíveis, imutáveis, os verdadeiros significados, não existiriam diferenças como essa, ressaltada no seguinte trecho do artigo de uma revista, onde coloca o significado da palavra "sofisticado" no dicionário e a forma como ela é utilizada:

> "Usada largamente com o sentido de 'chique de extremo bom gosto, de alto nível', essa palavra aparece nos dicionários como derivada de

> ‘sofisticar’, sinônimo de ‘sofismar’, ou seja ‘falsificar, adulterar, deturpar’. Sofisticar e sofismar são farinha do mesmo saco. Sofisma nada mais é do que ‘argumento falso' formulado de propósito para induzir alguém a erro”[ii].

Há diferenças entre o uso que fazemos de determinadas palavras, e o significado que a elas são atribuídos pelos dicionários. Existe uma construção sócio-histórica devido a língua não ser imutável. Esse movimento existente na constituição da língua é decorrente do fato de que, segundo Bakhtin (1997), os sujeitos individuais (sem deixar de serem sociais), são capazes pelos atos de fala, de re-significar a língua, de dar novos encaminhamentos ao sistema lingüístico de uma sociedade dada.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa como um todo, não leva em consideração esses aspectos. Como superar essa problemática do ensino da Língua Portuguesa fundamentado na lingüística tradicional?

No esforço em resolver essa problemática, consideramos importante responder: *o que a academia concebe como objeto de ensino-aprendizagem para uma prática de língua* ? Nesse sentido, devemos levar em consideração os interesses e as necessidades que estão ligadas diretamente a essa problemática, como: o porquê do aluno escolher o curso de letras. Ele já iniciou o curso assumindo um envolvimento com a questão da Língua Portuguesa ? Atrelado a isso, como as instituições acadêmicas o recebem ? Ela já espera do aluno um profundo conhecimento da língua ou pretende ser um espaço para que um compromisso surja posteriormente ? Isso nos leva ao seguinte questionamento:

O aluno que inicia o curso de Letras pode ser aquele que já está dentro do ambiente educativo na função de docente (professor formado no curso de Magistério de 2º grau, ou professor de cursinho de línguas estrangeiras); ou pode ser o recém formado no 2º grau que ainda não tem firmeza da escolha profissional que está fazendo. Raros são os alunos que encaram o curso de Letras como possibilitador de uma formação mais abrangente, que pressupõe ensino e pesquisa.

Esse aluno, ao ingressar no curso, encontra uma realidade que vem sedimentar essas expectativas em relação à sua formação. Encontra uma estrutura curricular que privilegia o trato com conhecimentos basicamente técnicos (fragmentados, vale ressaltar), e não consideram o 3º grau como um espaço de produção do conhecimento. Isso acontece

porque o ensino da Língua Portuguesa é estruturado de forma a conceber a língua como um objeto abstrato ideal e estático, além de separar o trato com o conhecimento entre ensino de ortografia e gramática e literatura.

Questionamentos como a separação da língua e literatura são inevitáveis, principalmente quando nos esbarramos com a dificuldade na aprendizagem do conhecimento, com a escola compartimentando artificialmente o saber, fundamentada numa necessidade didática de separação da disciplina. Haveria outra maneira de integrar organicamente essas disciplinas ?

Segundo Leite (1997), dos estudos de lingüística e teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa.

> "Os professores de comunicação e expressão, inconformados com o bizantinismo dos programas oficiais tem freqüentemente tentado superar, na prática, a dicotomia língua e literatura. Buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeitos do discurso, seja enquanto falante ou escritor, enquanto ouvinte ou leitor- intérprete" (LEITE, 1997, p. 19).

Diante dessa formação, o egresso do Curso de Letras, irá enfrentar sérios dilemas e dificuldades por conta de uma formação essencialmente técnica e fragmentada. Ele, em primeiro lugar, teve uma formação voltada para o ensino, que , de tão superficial, não deu conta nem mesmo de possibilitar uma efetiva atuação docente.

Esse problema gira em torno da crise da linguagem, que se expressa na prática pedagógica em todos os níveis de ensino.

> “É comum vermos os professores insatisfeitos com seu trabalho, frustrados e tomados de uma sensação insuperável de derrota, o que dá lugar a uma certa nostalgia do ensino ‘de antigamente’. Espalham-se as queixas: os alunos se caracterizam por um baixo desempenho lingüístico; desprezam a língua; não entendem o que lêem; abusam, na produção textual, de lugares comuns; são incapazes de pensar e de se expressar (!)...” (SUASSUNA, 1995, p. 18).

Dessa forma, o problema de um ensino fragmentado e superficial, característico da formação no Curso de Letras (que não diferente nos outros cursos), salta aos olhos quando deparamos com o baixo desempenho dos alunos nos vários níveis de ensino. A atitude mais comum, nesse caso, é atribuir a culpa desse fracasso ao aluno.

> "É comum a transferência desse problema, principalmente, para o lado do aluno. Raras vezes o professor se vê como peça dessa engrenagem, perdendo de vista o papel que tem a desempenhar na modificação da situação em que se insere o ensino da língua materna". (SUASSUNA, 1995, p. 18).

Dessa forma, as transferências de culpas mascaram a verdadeira origem do problema, que está na questão da formação profissional.

> "Se pensarmos o fenômeno dessa crise, veremos que muitos poderiam ser os fatores que a motivaram. Todavia, o que me parece ser mais decisivo são as próprias circunstâncias em que se vem dando o processo de educação lingüística (não só escolar) mas sobretudo dos usuários de português. Ou seja, a fonte da crise é o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua". (SUASSUNA, 1995, p. 19).

Partindo do pressuposto de que os alunos não são meramente "ouvidos pra escutar" e "cabeças pra guardar", ao contrário, são capazes de construir a partir de sua linguagem. É preciso estimulá-los à reflexão permanente, para que se sejam sujeitos ativos e históricos diante do mundo.

Diante disso, situamos o nosso problema de pesquisa em torno da *prática pedagógica na formação de professores de língua portuguesa no 3.º grau*. Centramos o nosso foco de atenção *em como professores, alunos e os próprios dirigentes do curso de Letras percebem o objeto de ensino- aprendizagem, tendo em vista uma prática de língua*.

Nesse sentido, objetiva-se analisar a forma como o objeto de ensino-aprendizagem do curso de Letras é percebido pelos que compõem esse curso (alunos, professores, administração).

Para tanto, pretendemos:

- Realizar um estudo comparativo entre três faculdades de Letras na cidade do Recife;
- Realizar entrevistas com alunos, professores e coordenadores do Curso de Letras;
- Analisar planos e propostas educacionais dos referidos cursos.

Metodologia

A investigação será realizada através de entrevistas e análise documental. Os sujeitos dessa pesquisa serão *professores, alunos* e *coordenadores* do curso de Letras.

Para realizar as entrevistas e a análise dos documentos, utilizaremos a *pesquisa etnográfica ou estudo etnográfico* como subsídio para o desenvolvimento da investigação.

Pretende-se desenvolver entrevistas semi-estruturadas com os professores, alunos e coordenadores do curso de Letras, versando sobre: os conteúdos nucleares do curso de Letras; como cada um se posiciona frente a esses conteúdos (no sentido de realizar um trabalho crítico em relação a eles; reformulá-los, etc); como analisa a relação entre os objetivos do curso de Letras na formação profissional daquela faculdade e a relevância dessa formação para o futuro professor que irá integrar o mundo do trabalho. A amostra será colhida em duas faculdades (uma particular e outra pública) que tenham um caráter de formação de bacharéis e licenciados em Letras e em uma faculdade (particular) de formação de licenciados em Letras. Isso se deve ao fato de buscar-se uma unidade no perfil de uma formação profissional abrangente (filosófica, técnica e pedagógica).

Além disso, pretende-se realizar uma análise de conteúdo dos planos e propostas educacionais dos referidos cursos, bem como das entrevistas, fundamentada nos três estruturantes da prática pedagógica, que são: *trato com o conhecimento, relação de poder, formas de comunicação e linguagem* (TAFFAREL, 1997).

Bibliografia

BAKHTIN, M., *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

LEITE, L. C. M., Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: Geraldi, J., W. *O texto na sala de aula*. São Paulo, Editora ática, 1997.

SUASSUNA, L., *Ensino de Língua Portuguesa*- uma abordagem pragmática. TAFFAREL, C:, *As Idéias Pedagógicas Sobre Conteúdos Veiculados Através de Propostas Curriculares Para o Ensino de 1º e 2º graus: O caso da Educação Física*., Campinas, Editora Papirus, 1995.

TAFFAREL, C:, *As Idéias Pedagógicas Sobre Conteúdos Veiculados Através de Propostas Curriculares Para o Ensino de 1º e 2º graus: O caso da Educação Física*., UNICAMP, Campinas, SP,1996.

NETO, P., *As várias "Personalidades" das Palavras.* In Cult-Revista Brasileira de Literatura, Ano II, Setembro -1998.

NOTAS

[i] Entendemos por lingüística tradicional o modelo que se fundamenta no pensamento de Saussure.

[ii] NETO, Pasquale Cipro. As várias "personalidades" das palavras. In: *Cult- Revista Brasileira de Literatura*. Ano II, Setembro/98, p. 29.

LEITOR, O OFÍCIO EM QUESTÃO: LEITURA E TEXTO

Maria Angélica Freire de Carvalho [1]

> *(...) a literatura nos permite ser o que somos, esclarecer a respeito do que somos ou o que supostamente poderíamos ser. A literatura não nos dá um guia, mas desperta a nossa atenção sobre a questão, muda nossa percepção, nossa compreensão e, como artefato cultural, se não modifica concretamente a nossa maneira de agir, ainda assim contribuiu para a maneira como observamos a nós mesmos e nos relacionamos com o mundo, dentro do contexto em que nos encontramos.*[2]

Em especial, neste estudo, considera-se a leitura do texto literário um meio de entrelaçar a convivência do sujeito no seu ambiente, considerando o texto literário como algo que se faz ouvir por quem o lê. Nessa comunicação, o próprio leitor é quem preenche as frestas ficcionais, estabelecendo-se entre ele e o texto um jogo comunicativo, uma relação participativa.

Um texto de caráter ficcional, que reorganiza e reapresenta o real, evidencia-se ao leitor a partir do sistema de referência por este leitor escolhido para apreensão, ou seja, o que neste texto constituiu para ele em relevante, a partir de informações já tidas e experiências vividas:

> *(...) o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de "expectativas" combinadas: a que organiza um espaço <u>legível</u> (uma literalidade) e a que organiza uma <u>démarche</u> necessária para a efetuação da obra (uma leitura).*[3]

Por esta razão, o texto traz em si um efeito potencial que aciona as capacidades de percepção e imaginação do leitor. O que este leitor recebe como resposta -- o efeito que apreende – não são propriedades suas nem do texto, mas de um vazio que se produz, num determinado tempo, durante o processo de leitura.

Wolfgang Iser, que desenvolveu a teoria apontada por Robert H. Jauss, interessava-se pela teoria do efeito, isto é, aquela que vê o texto, ao ser absorvido pelo leitor, não o é mais enquanto texto, propriamente, mas enquanto seu efeito. Ele tinha o texto como uma potência de sentidos que se atualiza e se concretiza com o leitor. Entretanto, este texto

---

[1] Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
[2] ISER, W. et alii (1996), p.157-177.
[3] CERTEAU, M. (1994), p. 266.

possui estratégias textuais que encaminham o processo comunicativo estabelecido entre texto e leitor.

As estratégias textuais são utilizadas de forma combinada e isto possibilita o rompimento das expectativas criadas em relação a um texto, ou até mesmo em relação às que durante a leitura já se estabilizaram, evidenciando a força ilocucionária do texto ficcional, ao mesmo tempo em que mostra a possibilidade de modificação da recepção do leitor. É esse poder comunicativo que ativa a atenção do leitor, orienta a sua forma de acesso ao texto e o conduz a agir. Esse caráter comunicativo, em certo aspecto auto-reflexivo, oferece condições de apreensão à re-apresentação do discurso ficcional.

O texto exige um leitor para que possa se assegurar enquanto tal, pois, enquanto objeto dado, é mera virtualidade que se atualiza no sujeito-leitor. Este fato configura o texto como potencialidade comunicante enquanto objeto de leitura, apresentando-se como uma relação dialógica, sempre atualizada, porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre o efeito nele provocados, de tal forma que o processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. É uma atualização de natureza perspectivística, pois, como a totalidade do texto não pode ser realizada em um só momento, não se pode fechar o sentido do texto.

Sendo a atualização da leitura de um texto de natureza perspectivística, é preciso ter um direcionamento destas perspectivas para que o leitor interaja com o texto. Isto é feito, também, através das chamadas estruturas de tema e horizonte, as quais possibilitam ao leitor entrelaçar suas perspectivas no texto, como uma espécie de regulador de leitura.

Um leitor, em contato com o texto, prende-se, em dado instante, a um determinado fato, que se constituiu em comunicação no momento da leitura. E este fato converte-se em tema e, a partir dele, tudo o que se vê transforma-se em horizonte. Este horizonte não é arbitrário, pois a todo instante de leitura se aponta uma perspectiva. Deste modo, o que se constituiu em tema – os segmentos das frases anteriores do texto -- forma o horizonte desse mesmo texto.

Cada leitor tem uma espécie de comunicação solitária com o texto, isto não significa que dele se possa dizer qualquer coisa, muito pelo contrário, pois o texto apresenta marcas que constituem o seu repertório, que, por sua vez, forma uma estrutura de organização de sentido otimizada na leitura; é um sentido que não se esgota, mas põe o leitor em determinada postura de reação frente à realidade textual.

Então, considerando as reações diferenciadas dos leitores em relação aos objetos de leitura, comprova-se a importância da leitura na formação do cidadão. Há um aprimoramento intelectual possibilitado pelo contato com a linguagem plurissignificativa do texto literário; isto não significa privilegiá-lo em relação a outras formas de linguagem, embora sua real contribuição para o exercício da eloqüência seja reconhecida.

BIBLIOGRAFIA:

BENJAMIN, Walter. ***Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*** / Trad. Sérgio Paulo Rouanet/. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. *"Ler: uma operação de caça"*. **In:** --- ***A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*** / Trad. Ephraim Ferreira Alves /. Petrópolis, Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam***. São Paulo, Cortez,1985

ISER, Wolfgang. ***O ato da leitura: uma teoria do efeito estético***, vol. 1, São Paulo, Ed. 34, 1996.

---. "*Wolfgang Iser no Brasil - entrevista exclusiva*" **In:** ***Escrita****:* Revista dos alunos do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da PUC- Rio, Ano 1, nº 2. Rio de Janeiro, PUC, Dept. de Letras, jul/dez,1996. p157-177

JAUSS, Hans Robert. "A Estética da recepção: colocações gerais",p.43-62, **In: ---** et alii, ***A Literatura e o Leitor - textos de Estética da Recepção /***. Seleção, tradução e introdução: Luiz Costa Lima / Paz e Terra, 1979.

LENDO E APRENDENDO

Guadalupe Estrelita dos Santos Menta Salves
(Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Londrina)

A aprendizagem, de um modo geral, é fundamentada na leitura. Quantos professores de disciplinas diversas, como Matemática, Física, Biologia, etc. reclamam que os alunos não entendem o enunciado do exercício e, conseqüentemente, não conseguem resolvê-lo? Será este um problema na compreensão do texto apresentado? O papel de levar o aluno a uma melhor compreensão é só do professor de Língua Portuguesa?

Maria Luci de Mesquita Prestes (1992: 96) diz que:

> O papel principal da escola é proporcionar ao aluno que seja competente na recepção e produção de textos, elementos estes que são requisitos para a permanência e o sucesso na escola. Contudo, essa instituição falha, na maioria das vezes, pois trabalha a leitura e a escrita de maneira dissociada, e não como reflexos de um mesmo processo cognitivo.

Embora muitos docentes ainda pensem que esta responsabilidade é só do professor de Língua Portuguesa, a realidade é que, cada um, em sua disciplina específica, tem o dever de orientar a leitura do aluno, e ensiná-lo meios para compreender melhor o texto. Este problema reside na falta do hábito de ler e no desconhecimento de métodos para o ensino de leitura. A televisão, os jogos em vídeo, a alta tecnologia, enfim, vem substituindo o livro, que é a principal fonte do aprender e legando-o ao papel de desagradável, moroso e retrógrado.

Com relação à crise da leitura Médice (1984: 8) diz que:

> ... para alguns ela significa a ausência de leitura do texto escrito, principalmente de livros; já que a leitura num sentido mais abrangente está mais ou menos fora de cogitação. Seria preciso, assim, investigar os inúmeros fatores determinantes dessa situação, entre os quais ressalta o de a leitura, como em regra a entendem, estar limitada à escola com a utilização dos livros didáticos.

Ghisolfi (1997:16) acrescenta que “Ler deverá ser o primeiro ato através do qual uma educação legítima leve o indivíduo ao exercício da sua plena

capacidade de saber quem é, de onde vem e quais são os lugares que tem o direito de ocupar no mundo."

O problema vem se agravando desde a fase de alfabetização, pois nela é que se deve ter a base de todo o processo educacional, e no entanto, grande parte é falha, repercutindo, no que se refere ao ato de ler, até o 2º e 3º graus, fases em que os alunos deveriam ser leitores competentes, mas que na maioria, não conseguem ler e preencher nem uma ficha de solicitação de emprego.

Segundo Maria Luci de Mesquita Prestes (1992:97):

> O professor deve repensar seu trabalho com a leitura e a produção de textos, desenvolvendo-os de maneira integrada e estimulando os alunos a serem efetivamente co-participantes nesse processo, lendo o que seja de seu agrado e proveito, não só para contentar o professor, e produzindo seus textos também não só para o mestre, mas para estarem realmente preparados para produzirem com a adequação qualquer tipo de texto em qualquer situação com a qual se deparem na sua vida.

A falta de contextualização nas primeiras leituras escolares para a alfabetização, pode ser um dos motivos que levam o aluno para o resto de sua vida escolar a ter dificuldades em compreender textos aparentemente simples, mas que lhe causam estranheza, ou seja, vácuos semânticos.

Sirlei Brum Médice (1984:7) diz que "Apesar do avanço metodológico da alfabetização, muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica da aprendizagem na sala-de-aula. Ainda existe uma pedagogia de sacrifício, do aprender por aprender, do fazer por fazer, sem colocar o porquê, como e para que..."

Diante desses problemas, questiona-se:

Podemos ensinar a compreensão e interpretação de texto?

Segundo Ângela Kleiman (1989: 7):

> O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos.

Para Médice (1984: 8), "... a função do educador que não seria precisamente ensinar a ler, mas o de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem..."

Mas será que os nossos professores conhecem metodologias para o ensino de leitura, bem como o processo por que o leitor deve passar para chegar a compreender um texto?

Segundo Médice (1984: 7), "... se a leitura é uma ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo, cabe ao educador abrir perspectivas que minimizem esse problema."

Diante de todos esses problemas, não se pode cruzar os braços. Os profissionais da educação devem se engajar nessa luta para um ensino de qualidade. Para tanto, faz-se necessário dar mais importância à questão da leitura e da escrita, que são a base de toda e qualquer aprendizagem.

De acordo com Alda Maria do Couto Ghisolfi (1997: 16):

> Na área do ensino, hoje, no Brasil, a leitura apresenta problemas como: discriminação, falseamento dos conteúdos inseridos nos livros, mediocridade, submissão ao texto, recepção mecânica e não significativa, exercícios de interpretação única, leitura de fragmentos, etc.

Em se tratando do professor de Língua Portuguesa, este precisa ter uma metodologia de ensino para a leitura, não apenas "jogar" o texto ao aluno, com a finalidade de responder algumas questões propostas, que, muitas vezes, também são um tanto confusas. É necessário que haja um objetivo para a leitura, uma orientação por parte do professor, para que o aluno perceba o que está por trás do texto escrito, interagindo com ele, trazendo à tona, toda uma experiência de vida. Se o aluno tem dificuldade de compreensão, ou por não ter hábito de leitura, ou por ser mal alfabetizado, ou até mesmo por seu "mundo" ser muito limitado, cabe ao docente criar oportunidades que o levem a ampliar seus horizontes, bem como incentivá-lo ao gosto de ler. É preciso portanto, levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ou seja, suas experiências de vida, bem como sua própria instrução escolar.

Kleiman (1989: 13) diz que:

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Em se tratando de compreensão de um texto, esse processo envolve o conhecimento prévio do leitor, apresentando-se variável. Como pode então, uma prova de compreensão de texto ser de resposta única, por alternativas, o que propõe apenas uma visão de mundo?

Segundo Médice (1984: 8):

> Essa perspectiva do ato de ler permite a humanização do indivíduo, pois ampliar a noção de leitura pressupõe transformação na visão do mundo em geral e na cultura em particular. (...)
> A leitura vai, portanto, além do texto, seja ele qual for, e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero recebedor ou receptor passivo. O contexto geral onde ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura.

De acordo com Kleiman (1989: 35) "a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido."

Além dos elementos extralingüísticos já citados, o leitor deve levar em conta os lingüísticos. São os componentes textuais, o que define as relações e propriedades internas do texto.

Deve-se, portanto, explorar nas aulas de leitura também esses aspectos, pois podem ter grande relevância no mundo pragmático, já que o texto é uma unidade de significações materialmente representadas através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais.

A responsabilidade das aulas de leitura, torna-se mais crucial se for analisada a questão da psicologia que se deve ter para com os alunos para não humilhá-los, por exemplo, se seu mundo for limitado, e também para se ter o cuidado de não deixar que o aluno pense que só o seu conhecimento de mundo é que conta, sendo pois, inflexível. Isto é um grande problema que deve ser percebido pelos professores, que devem demonstrar ao aluno que o importante é a interação leitor-texto, pois o último fornece pistas para que seja questionado ou até mesmo reconstruído.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar (1997: 145), “Os vazios conduzem à atividade participativa do leitor, através da suspensão da conectibilidade dos esquemas textuais. Assim, os vazios no texto se mostram como uma condição elementar de comunicação.”

Para Kleiman (1989: 65), a linguagem é

> ... o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros: não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através de seu texto. [...] Mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm de zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.

Médice (1984: 8) diz que, “...a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.”

Todos esses problemas a respeito de aula de leitura requerem um repensar sobre a metodologia de ensino da mesma e suas avaliações. Um planejamento das aulas de leitura bem elaborado, incluindo para cada bimestre, aspectos relevantes para a eficácia deste ensino, é algo a ser refletido. Aspectos referentes a como ler (estratégias de leitura); o que ler (textos diversificados); por que ler (importância da leitura como conhecimento do mundo e adaptação a ele); para que ler (leitura como base para o aprendizado da própria língua e como meio de abrir horizontes), não podem ser perdidos de vista.

Nas aulas de compreensão de textos, deve-se propiciar debates, reflexão de palavras-chave, títulos, estabelecer objetivos de leitura, ler textos diversificados (jornais, revistas, gibis, bulas, receitas, romances, contos, crônicas, fábulas...), textos não verbais, obras de arte, trabalhar com elementos lingüísticos dentro deste tipo de texto. Permitir que o aluno, após uma leitura, em vez de fazer apenas uma “prova escrita”, também seja capaz de recriar o texto lido, a partir de outras atividades como: desenhos, músicas, dramatizações, reportagens (orais e escritas), etc...

O ensino de leitura e de Literatura é ponto fundamental para a Educação, mas na maioria das vezes é ignorado pelos professores que utilizam textos como pretexto para “ensinar gramática”, fazer atividades ou provas escritas.

Com relação a isso, kleiman (1989: 30) enfatiza que:

> Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas.

Em muitos casos, essas situações se fazem necessárias, mas a freqüência de ler como pretexto ou obrigação pode acarretar em um leitor frustrado e ineficiente. A leitura como prazer está cada vez mais distante da realidade atual do ensino, tendo como conseqüência resultados assustadores na prática social. Os alunos chegam até mesmo no 3º grau sem ter condições de interpretar um texto ou fazer uma redação, pois a degradação do ensino de leitura e literatura vem se acentuando a um tal ponto que "os leitores" não conseguem preencher os "vazios" que são deixados no texto, sendo, portanto, incapazes de recriar, ou mesmo entender o texto lido.

Através da leitura, resgatamos o passado, inteiramo-nos no presente e nos preparamos para o futuro. As obras literárias também merecem relevo no que se refere ao ensino de compreensão e interpretação de textos, pois estas trazem uma carga historiográfica expressiva, o que possibilita colocar o leitor numa posição de sujeito atuante na realidade que o envolve.

Sobretudo nas narrativas, percebe-se uma estreita relação entre fato e ficção. A historiografia moderna vem passando por reformulações no que se refere à distinção desses dois elementos. Se a História se utiliza da linguagem, torna-se muito difícil obter um significado único, sem ambigüidade, o que a aproxima da Literatura.

De acordo com Kramer (Huni, 1992), os historiadores vêm seguindo as tendências dominantes, ou seja, procuram voltar seus estudos para se adequarem às exigências dos exames oficiais, dos departamentos acadêmicos, das especializações, em que se privilegia o formal, legando o histórico a segundo plano, o que prejudica o desenvolvimento do aluno que vai estudar suas teorias, no que se refere à sua formação enquanto cidadão. Atualmente, os estudos estão levando os historiadores a repensar sobre estes problemas, voltando-se para a Antropologia, Economia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, disciplinas que estão

diretamente ligadas à Literatura e à História, podendo auxiliar nesses vazios que tornam a educação formadora de homens passivos e alienados. Essa nova visão leva os estudiosos a salientarem o papel da linguagem no processo histórico e conseqüentemente na Literatura.

White e La Capra (Huni, 1992) questionam a separação entre História, Literatura e Filosofia, contestando o que se diz tendência dominante da historiografia. Já segundo Hans Robert Jauss (1994), o ensino da história da literatura, após o século XIX, vem apresentando sinais de decadência. Muitas escolas já não inserem esse assunto em seus currículos, pois a maioria dos livros didáticos trazem um enfoque cronológico, em que se estudam autores e obras, de acordo com características da Escola Literária a que pertencem, sem levar em consideração as influências e recorrências de outros elementos contextuais, isto é, desvinculando-se do processo histórico. A decadência da história da literatura está diretamente ligada ao modo como se encontra nos livros didáticos, voltados aos vestibulares, desprovidos da questão humanizadora. Esse estudo teve seu apogeu no século XIX e aí se fixou, sendo, pois, direcionado à idéia de "individualidade nacional a caminho de si mesma". A História da Literatura geralmente está limitada a seqüências cronológicas dos fatos, com ênfase em gêneros, biografias e contextos históricos deslocados, tendo a obra literária uma análise superficial, restrita ao seu estilo de época, não permitindo sobretudo, a reflexão e interpretação do texto.

Segundo Aguiar (1989: 1-2):

> No espaço restrito do ensino de Literatura, o esquema repete-se e as fórmulas repassadas aos alunos reforçam a ausência do sentido da história, através da transmissão de categorias estáticas de conteúdo. (...) As relações dos fatos literários com os fatos sociais são homogeneizados e congelados, ficando as obras imobilizadas no seu momento de criação, sem que se leve em conta sua repercussão através dos tempos.

O ensino de literatura e, conseqüentemente, de leitura de obras literárias deve ter como função primordial a humanização, já que se forem trabalhados textos apenas sob uma ótica estruturalista, formal, não se acrescenta em qualidade à formação do cidadão. O aluno precisa ter noção do fundo histórico que envolve as obras literárias e da ligação entre fatos narrados e contexto social circundante.

Não se pode deixar que um texto se limite a características e biografia de seus escritores, determinadas por períodos estanques, pois isso acarreta na estagnação da obra e alienação do sujeito, legando o leitor à passividade.

De acordo com Antonio Cândido (1959:2):

> ... há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

Essa visão de Cândido leva o público a uma interação com a obra literária, o que torna a Literatura uma importante peça para a formação do homem, sendo necessário, portanto, um repensar quanto ao seu ensino e funções na sociedade.

A Literatura enquanto "espelho" da sociedade e do mundo envolve vários aspectos que devem ser levados em consideração nas escolas, tais como: históricos, antropológicos, filosóficos, etc. Esses elementos, se englobados, são fundamentais para a formação do homem enquanto cidadão. Os livros didáticos trazem, na maioria, fragmentos de obras literárias, em que se exploram apenas o estético e estrutural, não levando o aluno à real leitura da obra.

Cândido trata a Literatura Brasileira a partir do século XIX, pois até então, segundo o autor, só havia manifestações literárias. A partir disso, temas voltados à nacionalidade foram privilegiados, permitindo a interação obra-autor-público, tornando o leitor sujeito capaz de refletir através da leitura e acrescentar à sua vida, conhecimentos dela adquiridos, ou até mesmo refutá-los.

Por outro lado, a contextualização das obras literárias em seu ambiente social, histórico, geográfico ou racial, foi um ponto contestado por Afrânio Coutinho, que defende o estudo estético, desde a periodização pelos estilos literários até o enfoque na obra em si mesma, como objeto. "A literatura é encarada como uma arte e a história literária é a história dessa arte" (1971:XIII).

Com relação aos livros didáticos, os autores, na maioria, abordam os períodos literários do Trovadorismo às Tendências Contemporâneas, cada qual com reflexo do estilo predominante em sua época, limitando-se a uma breve

análise de fragmentos de textos pertencentes a cânones das Literaturas Brasileira e Portuguesa.

A divisão em Períodos Literários, ou seja, Barroco, Arcadismo, etc., é válida e o seu estudo é importante para que o aluno conheça o estilo pertinente a cada uma dessas Escolas e também a recorrência dos mesmos em textos de épocas diferentes. É importante demonstrar essa mescla, não estatizando a obra, permitindo sua mobilização no tempo e na História.

O que se critica portanto, é o modo como os livros didáticos trazem o estudo das obras literárias na maioria das vezes, legadas a um passado e presas a ele, sem dele se desvincular.

Os problemas de interpretação de texto geralmente são conseqüência deste tipo de estudo, pois atendem às exigências dos vestibulares, predominantemente avaliados por questões de resposta única, desprivilegiando o "pensar" e o "reconstruir", levando os cidadãos a se tornarem cada vez mais passivos e manipuláveis. A questão que Antônio Cândido levanta a respeito da humanização, da literatura como formação do homem, é de grande relevância, pois se os professores não se derem conta das armas que têm contra a degradação do ser humano enquanto sujeito pensante, a educação de um modo geral, vai perdendo sua razão de ser, e acaba por se voltar contra seu objetivo primordial, que é o de formar homens para o mundo, para dele se defenderem e nele poderem atuar.

Com relação à avaliação de literatura, deve-se desprender do conceito único de prova escrita, pois a leitura pressupõe acima de tudo prazer, e se tratada como repressora, tornar-se-á desagradável ao aluno, acarretando em um desempenho escolar insatisfatório de uma maneira geral. Procurar avaliar também através da participação discente em sala de aula, permitir que o leitor exponha informalmente suas reflexões e inferências acerca do texto, são grandes aliados ao estudo de obras literárias. As atividades como reescrita, resumos, dramatizações, painéis, maquetes, debates são meios que podem levar à compreensão, interpretação e ao gosto pela leitura.

Segundo Maria Lourença Nunes Faria (1997:28), "O processo de avaliação da leitura não tem como pressuposto máximo a conferência de grau ao aluno, mas

o acompanhamento de uma etapa de trabalho e a verificação de que o texto foi apreendido pelos alunos.”

Algumas atividades lúdicas não são trabalhadas pelos professores em aulas de Literatura no 2º grau, por serem compatíveis ao ensino infantil, mas se forem resgatadas, podem auxiliar na recuperação do gosto da leitura, já que os adolescentes de um modo geral perderam sua criatividade, devido à Educação opressora e formal.

O ensino de leitura e Literatura deve ser revisto e reestruturado por parte dos professores, tendo em vista sempre o aluno como cidadão e não mero receptor de conteúdos estanques. A Literatura deve, portanto, estar sempre relacionada ao ato de ler, compreender, interpretar, escrever e exteriorizar o pensamento, quer em atividades orais ou questões que permitam a participação do leitor e sua reflexão enquanto sujeito.

Referências bibliográficas:

Aguiar, Vera Teixeira de. “A Leitura em sua Dimensão Histórica e Social As Competências do Leitor”. *Ciências e Letras* 20. FAPA, 1997.

Cândido, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos. 2ª ed. São Paulo: Martins, 1959.

Coutinho, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sul América, 1968/ 1971.

Faria, Maria Lourença Nunes. “A Leitura, A Criança, A Escola”. *Ciências e Letras* 20. FAPA (1997): 19 - 30.

Ghisolfi, Alda Maria do Couto. “Educação e Leitura”. *Ciências e Letras* 20. FAPA (1997): 13 - 17.

Huni, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Jauss, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

Kleiman, Angela. *Texto e Leitor Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989

Médice, Sirlei Brum. “Leitura, Linguagem e Realidade”. *Cadernos de Estudos* 10. Série Letras 2. Bagé: FAT (1984): 7 - 12

Prestes, Maria Luci de Mesquita. “Relação leitura/ escritura - um processo interativo a ser repensado na escola”. *Ciências e Letras 12*. FAPA (1992): 96 - 97.

LITERATURA: UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Marly Albiazzetti Figueiredo
(Mestrado UEL)

Este texto é o resumo da monografia feita como exigência para conclusão do curso de Especialização em Literatura Brasileira da Universidade Estadual de Londrina, em 1997. Neste trabalho é feito o relato de uma prática de leitura que pretendeu envolver os alunos na escolha do tema a ser lido, além de ampliar-lhes a visão sobre tal assunto através da comparação entre textos não-literários e literários.

A fim de pôr em prática tal projeto, partiu-se da escolha de dois métodos de ensino da literatura: Método Recepcional e Método Semiológico, ambos estudados no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar.

Com o Método Recepcional, pretendeu-se oportunizar ao aluno o contato com diferentes tipos de textos – jornais, revistas, filmes – antes de chegar ao texto literário, promovendo a interação dos alunos com estes. Este método parte da teoria da estética da recepção que centra-se no contato da obra literária com o leitor que a concretizará preenchendo, no ato da leitura, seus pontos de indeterminação conforme a sua condição social e histórica, que por muitas vezes difere daquelas presentes na obra literária. Sendo assim, para que ocorra a interação entre leitor e texto, é necessário que haja a fusão entre o momento histórico da obra literária e do leitor, para ocorrer a comunicação entre o que Robert Jauss chama de "horizontes de expectativas" do autor do texto e o "horizonte de expectativas" do leitor.

Escolheu-se também o Método Semiológico a fim de que os alunos fizessem leituras em que pudessem detectar as diferentes ideologias que se faziam presentes em tais textos. Com base no dialogismo de Bakhtin, este método centra-se no uso social da linguagem, partindo do pressuposto de que a palavra é um elo de ligação entre locutor e ouvinte e que, portanto, estará sempre carregada das intenções de quem a emite, mas também sujeita às interpretações de quem a recebe.

Para leitura do texto literário escolheu-se o romance *Capitães da areia*, Rio de Janeiro: Record, 1996, de Jorge Amado, quando foram aplicados e testados os níveis de recepção literária no ensino do didata alemão Hans Kügler, para que se pudesse, ao mesmo tempo,

testar tal teoria na prática e fazer um trabalho consciente, objetivando um aproveitamento maior do texto literário.

Para iniciar tal experiência foi pedido aos alunos que trouxessem recortes de jornais e/ou revistas para a sala a fim de levantar o tema mais recorrente e, portanto, de maior interesse da turma. Após constatação da vontade dos alunos de lerem sobre *violência*, o próximo passo foi a escolha de um filme em locadoras que também enfocasse o tema.

Os alunos escolheram assistir ao filme *A fuga*, que tem como protagonistas um casal de assaltantes. Este fato proporcionou um excelente debate, pois enquanto nos recortes se tinha a visão das autoridades policiais sobre os fatos, mostrando o ato violento isolado do contexto de vida dos marginais, o filme trazia os marginais como foco principal, envolvendo assim o espectador na trama, levando-o a se posicionar contra a polícia, esquecendo-se da violência praticada pelo casal de assaltantes. Por si mesmos os alunos se aperceberam das diferenças do ponto de vista adotado pela imprensa e pelo cinema.

A escolha do livro *Capitães da areia* objetivou levar os alunos a conhecer livro e autor brasileiros reconhecidos internacionalmente e também ao contato com um triste quadro da violência social no Brasil, o menor abandonado. Com essa leitura, além do confronto com textos não-literários, testou-se, com sucesso, os níveis de recepção literária no ensino de Hans Kügler, didata alemão que defende o ensino da literatura a partir da comunicação desta com o leitor que interage com o texto em três diferentes níveis de leitura: 1 - leitura primária; 2 - constituição coletiva do significado; 3 - modos de ler secundários.

A leitura primária é a recepção pessoal do texto, o primeiro nível de recepção, segundo Kügler. Nesta fase o leitor personaliza o texto projetando nele suas fantasias, o que o leva a transportar-se para dentro da narrativa através de suas experiências de mundo. Neste momento não considera o que significa o texto e sim o que significa o texto para ele.

O segundo nível da recepção literária, constituição coletiva do significado, inicia-se com a ruptura da ilusão criada por cada aluno, através do confronto de sua experiência de leitura com a dos colegas de classe. Neste momento ele se reencontra com o texto ao perceber significações que não havia detectado na leitura primária, ampliando assim o horizonte limitado que ele mesmo havia projetado no texto.

É no terceiro nível, modos de ler secundários, que os elementos internos da literatura ou dos conceitos da crítica literária podem ser aprendidos pelos alunos, pois é neste momento que ele sai do texto para, a partir dele, ler o autor, a época e os valores inseridos ali. Desta forma a leitura é ampliada e o ensino da literatura se inter-relaciona com a história, ampliando a visão crítica e ideológica do leitor aluno.

No debate feito após a leitura do romance, pôde-se observar que os alunos escolhiam suas falas de acordo com a personagem que mais os havia sensibilizado, mostrando que no momento da leitura haviam, de certa forma, compactuado com elas por motivos muito pessoais. Como Kügler afirma "... o aluno não pode, quando da leitura do texto, pôr-se entre parênteses ... Ele se apresenta literalmente como pessoa na recepção".

O segundo nível, o da constituição coletiva do significado, confirmou-se com a necessidade de cada aluno em falar, com a ansiedade ao querer interromper a fala do colega para acrescentar a ela algum ponto que, segundo sua leitura, não poderia deixar de ser comentado. Também com a frustração de um aluno ao saber não ser aquela uma história "real" e sim de ficção. Nas palavras de Kügler, no segundo nível "o aluno aprende a elaborar a experiência de leitura articulada por ele, isto é, seu significado, e a assumi-la subjetivamente na comparação e no confronto com outros significados". (grifos do autor)

Para o terceiro nível, modos de ler secundários, em que já não há mais leitor-texto e sim autor-texto-leitor, pediu-se que os alunos fizessem uma pesquisa biográfica de Jorge Amado e que respondessem a algumas questões a fim de que pudessem perceber as convicções políticas do autor e que tentassem relacioná-las à forma com que foram construídas algumas personagens do romance e também à temática do texto.

Através da metodologia acima relatada, fez-se um gratificante trabalho de sondagem sobre o interesse dos alunos por determinado tema, além de levá-los à leitura e comparação crítica de recortes de jornais, revistas e um filme. Toda esta etapa foi fundamental para o amadurecimento dos alunos com relação ao tema tratado na leitura literária que, por ter afinidade com a maioria da turma, provocou prazer mesmo sendo esta indicada pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE RESUMO

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 86. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KÜGLER, Hans. *O ensino da literaura hoje-porque e como?* In: FANTINATI, Carlos Erivany. Mini antologia de textos teóricos sobre o ensino de literatura, Assis – SP: UNESP (texto xerografado).

MACHADO DE ASSIS E A LÍNGUA FALADA

Cheila Fernanda Rodrigues
(UNISO/USP-PG)

Nosso objetivo, neste trabalho, é analisar um texto literário do ponto de vista da teoria que ele traz sobre a conversação, ou seja, mostrar os recursos da fala em um texto escrito. Constitui o *corpus*, um conto de Machado de Assis, *Missa do Galo*, mais propriamente a conversação nele contida. Esse conto mostra um dos aspectos da interface interação/cognição: quais os recursos necessários para compreendermos e sermos compreendidos durante a conversação quando as palavras, em si, não conseguem dizer tudo.

Justamente pelo fato de as palavras não dizerem tudo, o narrador inicia o conto atestando sua incapacidade de entender a conversação que teve com uma senhora quando tinha seus dezessete anos: "nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos". E ele mostra-se incapaz porque não domina certos conhecimentos extralingüísticos, no caso, as artimanhas da sedução que não estão explícitas nas palavras.

Para a análise, usamos a metodologia da Análise da Conversação. Sabemos que fala e escrita, enquanto produção, possuem diferenças sensíveis e que estudar uma pelos recursos da outra é tarefa complicada. No entanto, a genialidade machadiana nos ajuda, pois, buscando objetivos estéticos, ele recria momentos bastante semelhantes a uma conversação cotidiana.

Decidimos, então, fazer uso da transcrição para a análise, seguindo as Normas para Transcrição do PROJETO NURC/SP. No estudo de textos conversacionais, a transcrição das falas facilita o trabalho do analista, isto é, evita que, a todo momento, seja preciso ouvir e/ou ver a gravação da conversação. Se o texto original do *corpus* não fosse escrito, poderíamos dizer que a transcrição foi feita a partir de um vídeo, ou seja, a interação é apresentada em todos os detalhes de sua realização.

A conversação transcrita é um diálogo entre dois informantes :
locutor 1 (L1) - mulher, Conceição, 30 anos, dona de casa;
locutor 2 (L2) - homem, Nogueira, 17 anos, estudante.

É o que poderíamos chamar de diálogo espontâneo, pois não há a presença de nenhum documentador fazendo perguntas, conduzindo os temas tratados. A data desse evento conversacional é 24 de dezembro, "pelos anos de de 1861 ou 1862". A duração é de, mais ou menos, uma hora.

Como a coerência, no *corpus* em questão, se dá muito mais pelos recursos paralingüísticos, decidimos apresentar duas transcrições: a primeira apenas com os elementos lingüísticos e a segunda com os lingüísticos mais os paralingüísticos para que as diferenças possam ser verificadas.

Na transcrição foram acrescentadas algumas falas (em itálico), que não existem no original, mas que aconteceram na conversação, pois a narrativa e os trechos de discurso indireto atestam isso.

Abaixo, temos trechos das primeira e segunda transcrições:

PRIMEIRA

L2 D. Conceição... creio que vão sendo horas.. e eu

L1 [não... não... ainda é cedo... vi agora mesmo o relógio... são onze e meia... tem tempo... você... perdendo a noite... é capaz de não dormir de dia?...

L2 já tenho feito isso...

L1 eu... não... perdendo uma noite... no outro dia estou que não posso... e... meia hora que seja... hei de passar pelo sono... mas também estou ficando velha...

L2 que velha o que... D. Conceição?...

L1 *que paciência a sua de esperar acordado pela missa do galo enquanto o vizinho dorme!...*

L2 *é que nunca ouvi a missa do galo na Corte e não quero perdê-la...*

L1 é a mesma missa da roça... todas as missas se parecem...

L2 acredito... mas aqui há de haver mais luxo e mais gente também... olhe... a semana santa na corte é mais bonita que na roça... S. João não digo... nem Santo Antonio *eu acho que as festas na roça são diferentes as festas na cidade as festas na roça essas festas*

L1 [mais baixo!... mamãe pode acordar...

L2 ...

L1 mamãe está longe... mas tem o sono muito leve... se acordasse agora -- coitada -- tão cedo não pegava no sono...

L2 eu também sou assim...

L1 o quê?...

SEGUNDA

L2 D. Conceição... creio que vão sendo horas.. e eu

L1 [não... não... ainda é cedo... vi agora mesmo o relógio... são onze e meia... tem tempo... você... perdendo a noite... é capaz de não dormir de dia?...

L2 já tenho feito isso...

L1 eu... não... perdendo uma noite... no outro dia estou que não posso... e... meia hora que seja... hei de passar pelo sono... mas também estou ficando velha...

L2 que velha o que... D. Conceição?... ((*fala com muito ardor*))

L1 ((*L1 sorri , ergue-se rapidamente, dá alguns passos pela sala , com um balanço no andar, o roupão em desalinho, pára examinando um trecho da cortina, depois acerta a posição de um objeto no aparador e detém-se em frente a L2 ,tendo a mesa entre eles*)) *que paciência a sua de esperar acordado pela missa do galo enquanto o vizinho dorme!...*

L2 *é que nunca ouvi a missa do galo na Corte e não quero perdê- la ...*

L1 é a mesma missa da roça... todas as missas se parecem...

L2 acredito... mas aqui há de haver mais luxo e mais gente também... olhe... a semana santa na Corte é mais bonita que na roça... S. João não digo... nem Santo Antonio ((*interrompe para observar L1 que se reclina, finca os cotovelos no mármore da mesa e o rosto com as mãos espalmadas e,com isso, as mangas do roupão caem naturalmente fazendo aparecer metade dos braços*)) *eu acho que as festas na roça são diferentes* ((*falando emendando os assuntos*)) *as festas na cidade as festas na roça* ((*ri e faz L1 rir*)) *essas festas*

L1 [mais baixo!
mamãe pode acordar... (*((os rostos muito próximos e L2 parece gostar))*

L2 *... ((cochichos que só os dois ouvem; L1, às vezes, franze a testa, séria; pouco depois L1 dá volta à mesa e senta-se no canapé, ao lado de L2 que consegue ver, em fração de segundo, as chinelas de L1, imediatamente cobertas pelo roupão*))

L1 mamãe está longe... mas tem o sono muito leve... se acordasse agora -- coitada -- tão cedo não pegava no sono... ((*falando baixinho*))

L2 eu também sou assim...

L1 o quê?... ((*inclina o corpo para ouvir melhor*))

Observando o trecho acima da primeira transcrição, bem como seu todo, verificamos que é um diálogo frouxo, sem coerência, ao passo que na segunda transcrição percebemos que o diálogo adquire coerência, principalmente com os marcadores paralingüísticos notados entre parênteses:

L2 que velha o que... D. Conceição?... ((*fala com muito ardor*))

L1 ((*L1 sorri , ergue-se rapidamente, dá alguns passos pela sala , com um balanço no andar, o roupão em desalinho, pára examinando um trecho da cortina, depois acerta a posição de um objeto no aparador e detém-se em frente a L2 ,tendo a mesa entre eles*)) *que paciência a sua de esperar acordado pela missa do galo enquanto o vizinho dorme!...*

Verificamos que a pergunta do jovem Nogueira está carregada de ardor o que provoca um sorriso em Conceição e a faz, com sutileza, desfilar pela sala, como que a mostrar-se melhor ao jovem. Só assim podemos entender, o que na primeira transcrição não mostra, como que, depois de uma pergunta de Nogueira, claramente um elogio, Conceição responda sobre a paciência do jovem em esperar acordado pela missa .

Na segunda transcrição, os recursos paralingüísticos, em especial por parte de Conceição, vão permeando a fala dos dois: cochichos inaudíveis, olhos semi-cerrados, lábios sendo umedecidos com a língua, movimentos de cabeça, braços e do corpo em geral, longos momentos de silêncio, etc. São eles que vão dando coerência ao texto, para nós, leitores, e para o próprio Nogueira, pois de simpática que ele caracterizava Conceição, passou a achá-la "lindíssima". Quer dizer, ele principia a desvendar o que está além das palavras, embora ainda confuso : "Há impressões dessa noite que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me."

Pela comparação das duas transcrições, percebemos que Machado de Assis deixa transparecer uma teoria da conversação: é no todo, recursos lingüísticos e paralingüísticos, que se tem um texto conversacional coerente. Como se trata, porém, de um texto literário, a conversaçào não pode ser exatamente natural, porque basicamente são produções diferentes. No entanto, o engenho do autor "experimentou ao máximo o material da tradição escrita e ao mesmo tempo incorporou o que havia de perene na prática viva das situações atuais de fala" (Bosi:1982).

Acreditamos que uma abordagem assim, em sala de aula, mostrando os momentos conversacionais em um texto literário, pode fazer com que o aluno perceba que a fala, no texto escrito, passa, necessariamente, por uma elaboração. Não há como ser cópia do real. O autor precisa, no entanto, criar a ilusão de conversação real no leitor, como fez com brilhantismo Machado de Assis.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado de. ***Obra Completa***. V. II. 2a. ed. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1962.

BOSI, Alfredo et al. ***Coleção escritores brasileiros: antologia e estudo - Machado de Assis***. São Paulo, Ática, 1982.

CASTILHO, Ataliba T. & PRETI, Dino. ***A linguagem falada culta na cidade de São Paulo.*** V.II. São Paulo, T.A.Queiroz/FAPESP, 1987.

FÁVERO, Leonor L. ***Coesão e coerência textuais***. 3a. ed. São Paulo, Ática, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. ***Análise da conversação***. São Paulo, Ática, 1986.

PRETI, Dino (Org). ***O discurso oral culto***. São Paulo, Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1997.

---------- "A língua falada e o diálogo literário". In: PRETI, Dino (Org.) ***Análise de textos orais*** .São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

O VALOR PEDAGÓGICO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO

Roselene Aparecida de Macedo Figueiredo
(Integrante do PPGE - UNIMEP - Mestrado em Educação)

> *"La función de la literatura consiste en violentar y questionar el lenguaje trivial y fosilizado violentando y cuestionando, al mismo tempo, las convenciones que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo evidente, como algo que se impone sin reflexión"* (Jorge Larrosa - **La experiencia de la lectura**).

Já no século XIX começam as discussões em torno das chamadas "ciências do espírito".

Em relação às "ciências do espírito", as ciências filosóficas consideravam como problema, o fato de não se conseguir compreender corretamente a natureza dessas ciências.

Seria Hermann Helmholtz, num famoso discurso em 1862, quem teria marcado, por traços de diferenciação psicológicas, a divisão entre as "ciências de espírito" e as "ciências da natureza". Para ele, diferentemente das ciências da natureza, as ciências de espírito desenvolvem-se pela percepção, pelo tato, pela sensibilidade (apud GADAMER, 1997: 41-42).

Querendo resolver a questão do método entre as ciências, muitos nomes de peso tentaram refutar essa forma utilizada por Helmholtz de diferenciar os gêneros de

procedimentos das ciências. A grande indagação era se, para desenvolverem-se, as ciências do espírito dependiam mais do tato do que de sua metodologia.

Em vista do que anunciou Helmholtz, poderíamos afirmar que, além do método utilizado, a Literatura desenvolve-se pela percepção, pelo tato, pela sensibilidade.

Quando não se estimula a sensibilidade, a percepção e o tato, ou seja, quando, ao se ensinar Literatura na escola, pela metodologia adotada, não se propicia que algo ocorra no plano dos sentidos, não existirá a contribuição da Literatura ao processo de Formação, porque não existirá a interação entre o texto e aquele que o lê.

Lembrando as palavras do professor Hugo Assmann, enquanto não houver preocupação em gerar **experiências** de aprendizagem, entre o sujeito aprendente e o conhecimento, não é possível conseguir bons resultados (1996: 22). E, com a Literatura não é diferente, ou seja, a Literatura não será significativa para a Formação, se não for capaz de causar efeitos no interior do indivíduo. Por isso, a leitura pode contribuir para o processo de Formação, quando ocorrer experiência, ao ler.

Segundo Larrosa, em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o termo experiência era entendido como o que nos acontece e nos faz sermos o que somos. O saber da experiência não está, como no conhecimento científico, fora das pessoas. Ao contrário, a experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto (1998: 22-24).

A experiência através da arte e, mais especificamente pela Literatura, consiste em fazer com que as palavras entrem pelas entranhas, corram pelas veias, circule por todo o corpo. Usando a metáfora de John Dewey, ao ler, é preciso fazer com que “o olho não seja apenas um imperfeito telescópio designado à recepção intelectual de conhecimentos”[1] (1958: 21). Assim, mais do que uma atividade que se realiza apenas com os olhos e com a mente, para causar experiências a Literatura realizar-se também com nossos outros sentidos.

Para que a leitura cause experiências, já nos disse Larrosa, é necessário sensibilizar-se com o que se lê. Atentemos para as palavras usadas por ele:

> *“Si al leer, o al escuchar no (te) pasa nada, quizá hayas aprendido algo que antes no sabias, pero la lectura, o la escucha, no han constituído experiencia y, por lo tanto, no han tenido nada que ver com la formación. Frente a una prestada, adherida al cuerpo, estéril, que sólo es sabiduría alucinada, está la verdadera ciència, la que nace en uno al desenvolverse en paralelo a la constituición de la própria identidad. Esto es lo que significa formación como apropriación: hacer próprio lo que se aprende, hacerlo crecer com uno, integrarlo en la propria alma, en la propria identidad, en lo que uno es - y no solamente en lo que uno sabe”* (1998: 454).

Platão explicita em suas obras uma preocupação com a palavra escrita. Usando a metáfora do *phármakon,* segundo ele, a Literatura tanto pode ser virtuosa como também maléfica.

Se optarmos por encarar a Literatura como uma “droga” revitalizadora, ela poderá ser vista como uma forma de saúde, uma vez que poderá reparar um mal ou proporcionar alegria.

No entanto, não se pode prever o que a leitura pode causar em nosso interior, porque a Literatura:

> *”(...) Puede ser remedio, alivio, algo que cura o fortalece el alma,(...) y puede ser también veneno, narcótico, algo que causa estragos en el alma, (...) que la desequilibra, que la debilita o la dissuelve. Porque las imágenes, como las drogas, como los alimentos, como el aire, permean el alma, penetran en el alma, la nutren o la riegan, y la conforman, la forman, la deforman o la transforman”* (LARROSA, 1988:70).

Notamos até aqui, que a experiência pela Literatura se processa pela interação do que é de fora com o que é de dentro, do imaterial com o material. Quando realizada de uma forma completa, a Literatura poderá provocar experiências e causar algum sabor; amargo ou doce; bom o ruim. Deste modo:

> *"(...) el combate de las palavras aún no dichas contra las palabras ya dichas permiten la ruptura del horizonte dado, permiten que el sujeto se invente de otro modo, que el yo sea outro"* (LARROSA, 1998: 481).

A experiência é algo que se processa no interior do indivíduo, causando-lhe reações.

Isso equivale a dizer que "viajará" proveitosamente aquele que se envolver não só de corpo, mas se envolver também de alma com os acontecimentos. Quem permanece imune, impermeável ao que lhe acontece, mesmo viajando milhas e milhas, continua sem sair do lugar, porque deixa escapar-lhe as emoções. A cisão, a separação entre o que é material com o que é imaterial, implica em redução, e não gera experiência, porque *"experiência é o resultado, o sinal e a recompensa daquela interação de organismo e ambiente que, quando é completa, causa uma transformação"* (DEWEY, 1958: 22).

Contudo, as emoções, os efeitos da leitura não se encerram em um ponto determinado, explica Roland Barthes, porque não há injunção *estrutural* para fechar a leitura; à medida que posso recuar ao infinito os limites do legível, e decidir que *tudo* finalmente é legível (1988: 45).

Por não ser possível descrever os *níveis* de leitura, devido à impossibilidade de se fechar a lista desses níveis (BARTHES, 1988: 45), um mesmo livro poderá criar efeitos diferentes para diferentes leitores.

Concordamos com Barthes, no que ele diz sobre a imprevisibilidade e os diferentes efeitos que um mesmo livro pode causar em diferentes leitores.

Sabemos, no entanto, que existem livros, que nos excitam com maior ou menor itensidade.

Parafraseando Sócrates no *Fedro*, diríamos que os livros ruins são como os maus oradores, que não podem nem responder nem interrogar (PLATÃO, 1969: 263).

Mais do que responder, os livros com maiores chances de nos causar experiências seriam aqueles que incitam à pergunta, já que *"a aprendizagem não se produz devido a uma assimilação mecânica da informação externa, senão pela crise que nos produz uma pergunta"* (FREIRE, apud CERVERÓ, in LARROSA, 1995: 178).

Roland Barthes diferencia os textos, separando-os em dois grupos: os de *fruição*, que nos enchem de euforia, nos contentam e estão ligados a uma prática confortável de leitura, e o grupo daqueles que nos desconfortam, que fazem vacilar as nossas bases históricas, culturais, psicológicas, cujos conteúdos nos fazem entrar em crise (1996: 22).

Os livros que estariam contribuindo para a Formação seriam aqueles que podem causar crise interior, desassossego, desconforto.

Pelo incômodo provocado por uma crise interior, esses livros que nos levam a pensar, nos modificam, nos trans-formam, nos fazem enxergar aquilo que temos dentro de nós.

E, pensar sobre nós mesmos, ou seja,

> *"caer dentro de sí mismo significa, comenzar a leer la vida, por primera vez, a través de nuestra propria existencia (invención particular, plagada de invenciones comunes), com nuestras propias palabras, desde nuestro re-inventado mundo"* (SALINAS, 1997: 15).

O filósofo Larrosa associa a idéia de formação à idéia de viagem, que segue as trilhas de uma aventura. A viagem como aventura não tem um fim específico, um roteiro antecipadamente traçado. Sendo assim, numa viagem aberta, "*que tiene la suficiente fuerza como para que el viaje sea un viaje interior*" (1994: 61), existe a possibilidade de

que qualquer coisa aconteça. Com os textos com maior carga para provocar questionamentos, a viagem exterior enlaça-se à viagem interior, culminando com a formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante (LARROSA, 1994: 73).

Por ser visto como um processo de crise e renascimento, de formação e de auto-formação, "*en la idea de formación, no puede separarse lo que se aprende de la constitución misma del sujeto que aprende"* (LARROSA, 1994: 59).

É na possibilidade de criar esse movimento de entrar dentro de nós mesmos e sairmos modificados - para repensar o sentido do nosso mundo interior e exterior - que está o valor da Literatura para a Formação.

Assim, por tratar-se de algo, que acontece no interior das pessoas, o que a relação do texto com o indivíduo produz não pode nunca ser previsto ou calculado antecipadamente.

Escrevendo sobre a autonomia da arte, em *Notas de Literatura,* Adorno afirma que a obra de arte não precisa ser engajada para provocar algum efeito. Diz que quando é significativa para o leitor, a arte causará algo, mesmo que aquele que a escreveu não tivesse nenhum propósito em fazê-lo (1973).

Como vimos, Literatura será pedagógica e causará algum efeito para a Formação se, ao ler, pela percepção e pelo tato, o leitor deixar-se comover, sensibilizar-se com as palavras do texto.

Referências bibliográficas

BARTHES, Rolland. **O prazer do texto.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo. Perspectiva. 1996.

_____. Da ciência à literatura. In: **O rumor da língua.** Trad. Mario Laranjeira. São Paulo. Editora brasiliense S/A . 1988.

CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et. al.. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona. Laertes. 1995.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** Trad. Rogério da Costa. São Paulo. Iluminuras. 1991.

DEWEY, John. **Art as experience.** New York. Capricorn Books. 1958.

GADAMER, Hans-Georg. A liberação da questão da verdade desde a experiência da arte (Os conceitos-guia humanísticos). In: **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis - RJ. Editora Vozes Ltda. 1997.

LARROSA, Jorge et. al.. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona. Laertes. 1995.

_____. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** Barcelona. Laertes editora. 1998. Barcelona.

PLATÃO. Fedro. In: **Mênon - Banquete - Fedro.** Trad. Jorge Paaleikat. Rio de Janeiro. Edições de Ouro. Editora Tecnoprint S. A . 1969.

SALINAS, Hector. Humo sobre los signos. En: **Palimpsestos: dossier sobre ler y escribir.** Barcelona. no. 11. : 14-16, Invierno 1997.

THEODOR W. Adorno. Engagement. In: **Notas de Literatura.** Trad. Celeste Aída Galeão e Idalina Azevedo da Silva. Rio de Janeiro. Edições Tempo Brasileiro. 1973.

Notas

[1] Tradução RAMF

UMA METALEITURA DAS FÁBULAS

Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro[*] - UNESP
Eliete Marly D'Onofrio[**]

A Metaleitura, o quarto e último nível a ser atingido no percurso de leitura por nós proposto no Projeto Metaleitura – um objetivo a atingir, financiado pela FAPESP e aplicado nos anos de 1997 e 1998 em uma Escola estadual do Município de Rio Claro, caracteriza-se - graficamente, pela colocação da Moral da fábula, destacada do texto, com letras diferentes, às vezes em negrito; - plasticamente, pela encenação da adaptação da fábula escolhida, considerando-se a expressão corporal, o figurino e o cenário. Para avaliação deste tópico, servimo-nos da filmagem das encenações para posterior discrição com os alunos sobre os aspectos elencados acima. A filmagem também constitui-se em uma **Metaleitura,** uma vez que o aluno "lê" por meio dela a sua própria leitura do texto; - discursivamente, pela criação de hipotexto, baseado no hipotexto (a fábula inicial) e pela leitura de outros textos que abordam o mesmo tema.

Precedida por três outros níveis, a saber, o literal, o contextualizado e o crítico, a Metaleitura é o coroamento das etapas anteriormente percorridas pelos alunos. Cada uma delas prepara o aluno para, na primeira, ler e compreender o texto; na segunda, associar as figuras às pessoas e, na terceira, descobrir os vários temas e a moral.

Mas como o aluno deve proceder para atingir a Metaleitura?

No nível fundamental, o aluno deve identificar, na fábula lida, o tempo o espaço e o(s) personagem(ns).

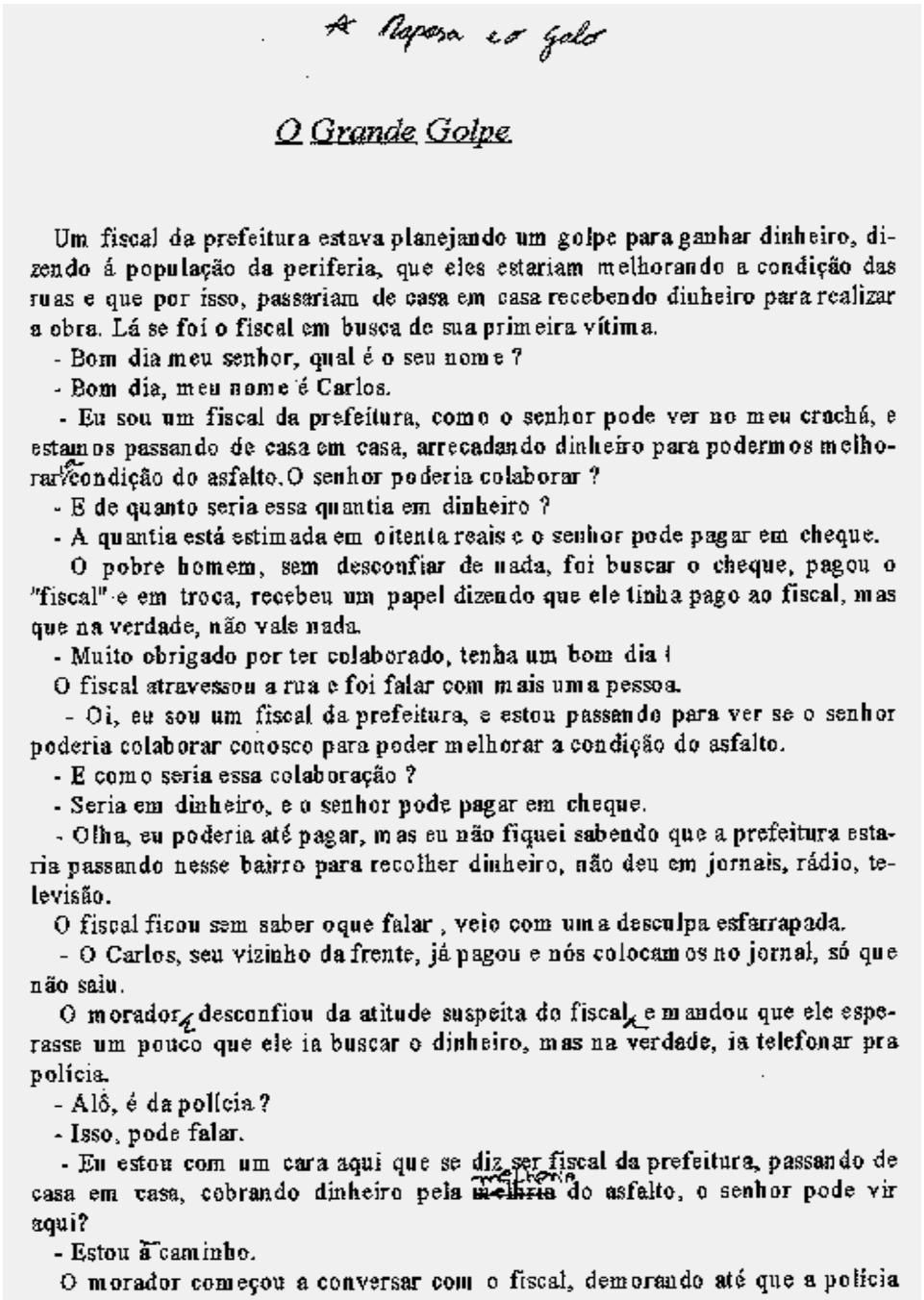
O tempo é aquele da narrativa ou algum outro especificado no texto; o espaço situa a cena enunciativa, e os personagens promovem a ação que constitui a fábula.

No nível seguinte, o aluno percebe o discurso figurativo, transpondo os animais para seus correspondentes humanos, tornando, portanto, a história, uma história de homens.

No terceiro nível, crescendo o grau de complicação e de seu desenvolvimento com a leitura do texto, o aluno percebe o discurso temático, atentando, não somente, para o tema principal – poder, ambição, inveja, - mas ainda para os secundários.

Finalmente, vencidas as etapas preliminares, em que o aluno compreendeu, interpretou e questionou o texto, de sua própria leitura, pela sua história de vida e cultura pessoal

Apresentamos, a seguir, um exemplo de texto, elaborado pelos alunos da 8ª série B, em 1998, durante a aplicação do projeto.



A Raposa e o Galo

O Grande Golpe

Um fiscal da prefeitura estava planejando um golpe para ganhar dinheiro, dizendo á população da periferia, que eles estariam melhorando a condição das ruas e que por isso, passariam de casa em casa recebendo dinheiro para realizar a obra. Lá se foi o fiscal em busca de sua primeira vítima.

- Bom dia meu senhor, qual é o seu nome ?
- Bom dia, meu nome é Carlos.
- Eu sou um fiscal da prefeitura, como o senhor pode ver no meu crachá, e estamos passando de casa em casa, arrecadando dinheiro para podermos melhorar a condição do asfalto. O senhor poderia colaborar ?
- E de quanto seria essa quantia em dinheiro ?
- A quantia está estimada em oitenta reais e o senhor pode pagar em cheque.

O pobre homem, sem desconfiar de nada, foi buscar o cheque, pagou o "fiscal" e em troca, recebeu um papel dizendo que ele tinha pago ao fiscal, mas que na verdade, não vale nada.

- Muito obrigado por ter colaborado, tenha um bom dia !

O fiscal atravessou a rua e foi falar com mais uma pessoa.

- Oi, eu sou um fiscal da prefeitura, e estou passando para ver se o senhor poderia colaborar conosco para poder melhorar a condição do asfalto.
- E como seria essa colaboração ?
- Seria em dinheiro, e o senhor pode pagar em cheque.
- Olha, eu poderia até pagar, mas eu não fiquei sabendo que a prefeitura estaria passando nesse bairro para recolher dinheiro, não deu em jornais, rádio, televisão.

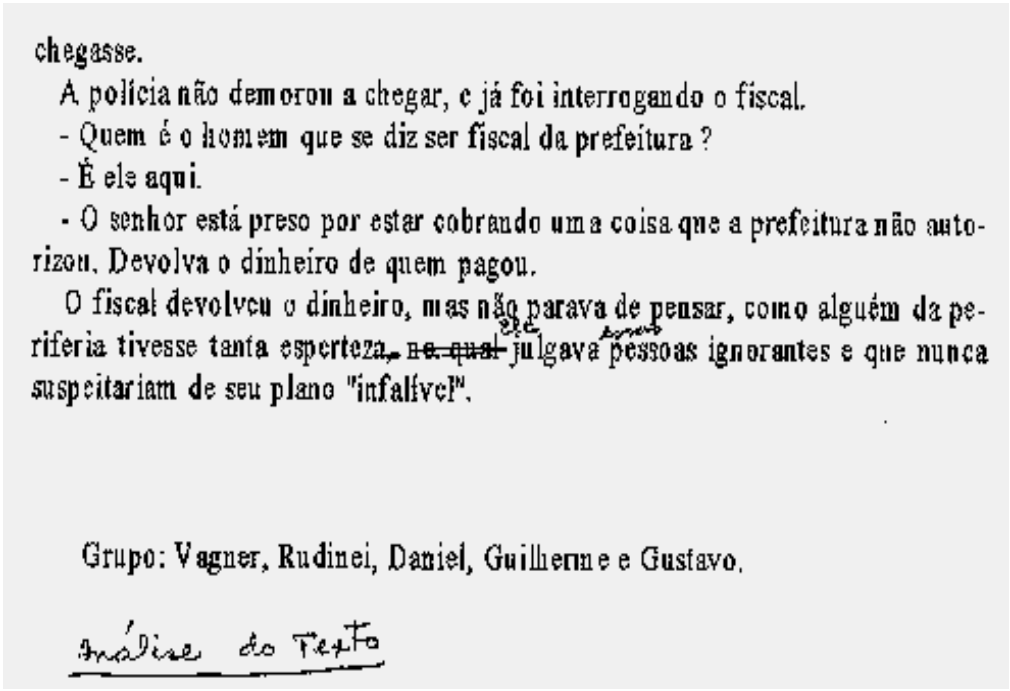
O fiscal ficou sem saber oque falar , veio com uma desculpa esfarrapada.

- O Carlos, seu vizinho da frente, já pagou e nós colocamos no jornal, só que não saiu.

O morador desconfiou da atitude suspeita do fiscal, e mandou que ele esperasse um pouco que ele ia buscar o dinheiro, mas na verdade, ia telefonar pra polícia.

- Alô, é da polícia ?
- Isso, pode falar.
- Eu estou com um cara aqui que se diz ser fiscal da prefeitura, passando de casa em casa, cobrando dinheiro pela ~~melhria~~ melhora do asfalto, o senhor pode vir aqui?
- Estou a caminho.

O morador começou a conversar com o fiscal, demorando até que a polícia



chegasse.

A polícia não demorou a chegar, e já foi interrogando o fiscal.

- Quem é o homem que se diz ser fiscal da prefeitura ?

- É ele aqui.

- O senhor está preso por estar cobrando uma coisa que a prefeitura não autorizou. Devolva o dinheiro de quem pagou.

O fiscal devolveu o dinheiro, mas não parava de pensar, como alguém da periferia tivesse tanta esperteza, ~~no qual~~ julgava pessoas ignorantes e que nunca suspeitariam de seu plano "infalível".

Grupo: Vagner, Rudinei, Daniel, Guilherme e Gustavo.

Análise do Texto

Nem todos os alunos conseguiram realizar plenamente a Metaleitura.

Quando definimos Metaleitor como o leitor capaz de ler sua própria leitura dos textos, pretendíamos elevar leitores comuns ao grau máximo de aproveitamento da leitura pela possibilidade de transferência dos temas encontrados à sua vivência de mundo. Queríamos que, analisada uma fábula cujo tema fosse o domínio da força, do poder sobre os mais fracos, o aluno percebesse, naturalmente, quantos povos estão ainda sob o jugo de pesadas ditaduras, quanta gente vive escravizada aos desmandos de governos corruptos, quanta criança sofre as agressões de adultos imorais.

Durante as aulas, no calor das explicações, perguntas e respostas, percebíamos a paulatina capacitação dos nossos pupilos a tais transferências, nas pegadas dos outros textos estudados.

Temos tramas puras e simples, algumas melhor encenadas do que escritas, outras melhor escritas que encenadas, mas em todas – ou quase – uma transferência do tema da fábula escolhida para uma situação verossímil, de uma realidade que conhecem – a sua vivência do mundo: a falsa amiga, por muito elogiar o namorado desprezado da outra,

conseguiu conquistá-lo, lembrando-nos a lição que a raposa dá ao corvo depois de lhe roubar o queijo.

Também a essa fábula se referem os outros textos, nos quais as situações propostas são bem diferentes: um lojista roubado enquanto se mostra atento à bajulação da freguesa e um funcionário elogiando outro para merecer sua confiança e ganhar o relatório com o qual lhe roubará o lugar na firma.

Três versões bem diferentes para a mesma Moral: **Todo bajulador vive às custas de quem o escuta**.

Um outro apresenta bastantes falhas de estrutura: pelos elogios, o funcionário deveria conquistar do outro o direito de lhe entregar o relatório; entretanto, o Metatexto traz um bom funcionário pedindo ao outro que leve o seu relatório ao diretor, o que foge à adaptação correta da fábula.

Outro também não é muito convincente, mas ambos tentam transferir a lição da raposa para a vida comum.

Na recriação de *A menina do leite*, talvez com uma certa ingenuidade, substituí-se o leite por sapatilhas, mas perfeitamente coerente no desenrolar da trama, quando um trombadinha desfaz os sonhos da bailarina.

Baseados na fábula *O galo e a raposa*, os três últimos textos dão-nos versões também muito variadas.

O primeiro deles traz um fato muito freqüente nos dias atuais – a extorsão dos fiscais às pessoas humildes – mas com final feliz, como na fábula na qual se inspirou.

No segundo, alguns alunos espertos tentam trapacear com a melhor aluna da classe que, matreira, não se deixa enganar, tal como na narrativa em que se baseou.

No terceiro texto os alunos transpõem a situação da fábula para o perigo representado pelos traficantes.

De um modo geral, o objetivo da Metaleitura se concretizou. Temos alunos capazes de transferir a leitura de uma fábula para sua leitura do mundo, ou seja, iniciamos a construção, nos leitores, de uma consciência crítica e, por conseqüência libertadora, incentivando-os a “existir humanamente”, como no dizer de Freire (1983, p. 92), “ao pronunciar o mundo”.

Bibliografia

LIMA, A. D. A forma da fábula. **Significação**, n.º 4. Araraquara: Centro de Estudos Semióticos A. G. Greimas. pp. 60 -69, junho l984.

RIBEIRO, M. A. H. W.; D'ONOFRIO E. M. **Projeto Metaleitura – um objetivo a atingir.** Rio Claro, 1997. (Projeto FAPESP/UNESP – 1997 – 1999)

[*]Professora Doutora do Departamento de Educação do IB - Câmpus de Rio Claro - UNESP.

[**]Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa

INCENTIVO À LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIO A PARCERIAS E À INTEGRAÇÃO COM A UNIVERSIDADE

Maria Célia Cortêz Passetti (UEM)
May Holmes Zanardi (UEM)

Introdução

Neste artigo relatamos um complexo de dificuldades no trabalho com a leitura, por nós diagnosticado e vivenciado nos anos de 1996 a 1997, quando coordenamos o projeto de extensão universitária intitulado "Oficinas Teórico-Metodológicas de Leitura de Narrativas", que objetivou um melhor preparo dos professores para o trabalho de incentivo à leitura e a formação do leitor. Tendo como clientela básica 65 professores do Ensino Fundamental e Médio de dois colégios estaduais do município de Maringá –PR., o projeto contou ainda com a participação de 11 estagiários, 03 atendentes de biblioteca escolar, 03 bibliotecárias municipais e 05 bolsistas do projeto Vale Saber da Secretaria Estadual da Educação.

Ao detectarmos que os professores necessitavam de uma atualização na fundamentação teórica que embasava suas práticas de leitura junto aos alunos, mas tinham também a necessidade de vislumbrar alguma aplicação prática , para se sentirem motivados a se engajarem em uma capacitação, partimos para o desafio de executar um projeto que articulasse à extensão o ensino e a pesquisa, integrando os níveis de ensino e promovendo parcerias, de forma que a clientela refletisse sobre suas práticas de leitura de narrativas, principalmente em função da adoção oficial pela SEED-PR de um livro didático que não trazia essa modalidade textual, priorizando, basicamente, textos informativos.

Os trabalhos realizados são aqui descritos em três etapas: a primeira, de diagnóstico da realidade, através de observações de aulas de leitura, de entrevistas direcionadas com alunos, professores e equipe pedagógica. A segunda, de estudos teóricos e reflexões acerca da leitura e da formação do leitor e, finalmente, a terceira, de oficinas de leitura, com a elaboração, aplicação e avaliação, por parte dos participantes, de subprojetos de leitura

Atividades desenvolvidas

Na primeira etapa, foi feito o levantamento e a análise do livro didático de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª, séries adotado nestas escolas. Este pressupõe um suporte teórico interacionista que o professor ainda não domina, ocorrendo, assim, duas posturas entre os professores: há os que abandonam de vez o livro e continuam trabalhando com os textos e a metodologia que julgam mais adequados e há os que usam o livro esporadicamente como forma de propiciar mais leitura ao aluno, não seguindo à risca toda a proposta das autoras do livro.

Em seguida, foi elaborado um roteiro e um cronograma de observação das aulas de leitura. Os dados coletados das observações foram previamente analisados e os resultados levados para discussão com os professores. Ainda nessa etapa, foi elaborado um roteiro de entrevista junto aos professores e alunos, objetivando diagnosticar a quantidade e a qualidade de leituras por eles efetuadas e a sua freqüência à biblioteca escolar e municipal.

A triangulação dos dados obtidos nas entrevistas com professores, com alunos e nos relatórios de observações feitos pelas estagiárias evidenciou dados contraditórios, que levaram os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, deixando-os mais abertos para receberem informações novas acerca do processo de leitura e da formação do leitor.

Na segunda etapa, com base em uma bibliografia básica e diversificada em função das necessidades detectadas (a qual constamos no final deste artigo), foram feitos estudos teóricos junto aos professores , visando despertá-los para a necessidade de assumirem seu papel no processo de incentivo à leitura com seus alunos. Em um trabalho de pesquisa e troca de experiências, criamos, adaptamos e aplicamos metodologias de incentivo à leitura e de leituras. Paralelamente, produzimos materiais didáticos que foram utilizados posteriormente em sala de aula. Finalmente passamos por um processo de avaliação dos resultados obtidos, através de encontros e discussões com os participantes.

Na terceira etapa, realizamos estudos teóricos sobre aspectos básicos da narrativa. Foram realizadas 10 oficinas, as quais, por aspectos burocráticos, tiveram que ser enquadradas dentro do tipo de capacitação oferecida pela SEED-PR, como grupo de estudo coordenado por uma das supervisoras de uma das escolas, como única forma de garantir

uma certificação aos professores que lhes permitia ascenção na carreira. As oficinas propiciaram a melhora da qualidade de leitura dos próprios professores, que passaram a reconhecer a tipologia narrativa em diversos objetos textuais. Paralelamente, foram executados subprojetos de leitura de narrativas em diversas modalidades textuais, realizados com o devido apoio da equipe escolar e da bibliotecária do bairro. Conseguimos com isso viabilizar uma parceria importante com a esfera municipal, que, até então, apesar da proximidade entre escola e biblioteca, não se efetivava por falta de um elo de ligação, estabelecido pela Universidade, via o nosso projeto de extensão.

Os subprojetos foram realizados sob nossa orientação e com a ajuda dos estagiários. Nas oficinas, não só dávamos encaminhamento a eles, como efetuávamos troca de experiências e propúnhamos soluções para os problemas e dificuldades que cada professor tinha para realizá-los. Nesta etapa, outra parceria importante foi com o projeto Vale Saber, que previa uma pequena verba mensal para o professor da rede pública desenvolver um projeto sob a orientação de um professor universitário. Ao selecionarmos os projetos que iríamos orientar, priorizamos os que trabalhavam com o incentivo à leitura, levando os orientandos para as oficinas, as quais lhe davam maior fundamentação teórica.

Desafios

A maioria das dificuldades encontradas foram superadas. Mesmo assim, não conseguimos atingir a todos os professores de Língua Portuguesa das duas escolas, dada a burocracia das mesmas quanto a horário e substituições, e mesmo à falta de interesse de alguns professores, em especial, os de Ensino Médio que achavam os seus conhecimentos suficientes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Com relação aos professores que aderiram ao projeto, as dificuldades foram em relação à defasagem didático-pedagógica detectada, que não permitiu um avanço maior nas teorias pretendidas.

Além disso, detectamos dificuldades de leitura por parte dos próprios professores , que, de modo geral, custaram a perceber a importância das leituras e a inter-relação entre teoria e prática. No primeiro ano, não pudemos contar também com a presença constante dos bibliotecários das escolas, elementos fundamentais para a interação com os

professores participantes. Apenas um deles se fazia presente esporadicamente nas oficinas, mas devido à sua não habilitação, pouco pôde contribuir. No ano seguinte, essa participação melhorou, mas de modo geral, as escolas públicas não dispõem de bibliotecárias formadas, recrutando-se para este cargo pessoas que nem sempre têm interesse ou gosto por essa função, sendo, por motivos diversos ,para lá destinadas.

O projeto foi desenvolvido um ano em cada escola, sendo que a falta de espaço na primeira escola foi mais um desafio a ser superado. Houve dia de realizarmos as oficinas no laboratório de ciências. Mas na outra escola esse problema foi superado e , assim, o barulho do pátio e a falta de acomodação já não foram mais problemas. A realização do projeto no local de trabalho dos professores foi essencial para a aplicação de algumas metodologias diretamente em sala de aula e para o diagnóstico das dificuldades do cotidiano do professor na escola que prejudicam o seu desempenho.

Os professores apontaram alguns problemas relacionados à leitura, de modo geral, reclamando da falta de apoio e assessoramento técnico no desenvolvimento de suas atividades, pela supervisão escolar. Mas a posição dos supervisores se contrapunha , em parte, às informações dos professores, ao afirmarem que uma de suas grandes dificuldades era justamente a não aceitação de seu trabalho por parte dos professores, aliada à falta de comprometimento deles e a não valorização da metodologia de ensino. Já os diretores se mostraram preocupados com o despreparo de seus professores, a maioria com padrões fixos e sem possibilidade de remanejamentos. Em decorrência desse “jogo de culpas” e da falta de interação e trabalho democrático dentro dessas escolas, o trabalho com a leitura fica defasado, e os mais prejudicados são os alunos, que chegam ao segundo grau com uma baixa qualidade de leitura , dificultando a discussão de textos literários, por si, mais complexos.

Os problemas são vividos por todos os professores, mas só alguns tentam algumas mudanças, as quais por não passarem por um processo global, limitam-se a trabalhos isolados em sala de aula, nem sempre conhecidos pelo restante da escola, ou bem compreendidos os seus objetivos, o que desmotiva o professor, que acaba desistindo de lutar sozinho contra o sistema.

Resultados

Dentro da primeira etapa, conseguimos diagnosticar um quadro que, se, teoricamente, já foi superado, na prática, ainda apresenta professores que: trabalham com relatos pensando que são narrativas; formulam roteiros inadequados para a fase de compreensão e interpretação das narrativas ou limitam-se à interpretação ditada por livros didáticos; de modo geral, trabalham com fragmentos de narrativas, não recuperando para o aluno o contexto geral da obra; demonstram falta de domínio da estrutura e dos elementos da narrativa, o que lhes impedem de efetivar um melhor aproveitamento dos textos no desenvolvimento das habilidades lingüísticas; no trabalho com o vocabulário no texto narrativo, limitam-se ao uso do dicionário e operam incorretamente com sinônimos; dispensam pouco tempo para um trabalho efetivo de leitura, perdendo-se em meio a outras atividades de pós leitura (dramatização, ilustração, etc.) ou de interdisciplinaridade mal compreendida; demonstram falta de motivação na fase de pré-leitura e até falta de adequação da temática à série; não exploram, por falta mesmo de embasamento e prática, a riqueza dos elementos lingüísticos no processo de leitura; limitam-se a explorar apenas dois tipos de leitura: a oral, individual e seqüenciada, e a silenciosa; atribuem aos responsáveis pela biblioteca a função de motivar os alunos a freqüentá-las e a de organizar atividades diversas nas mesmas, não considerando como sendo de suas responsabilidades o incentivo à leitura.

A grande maioria dos professores que responderam às entrevistas afirmaram sequer conhecer a biblioteca do bairro, portanto não as utilizavam.Com relação ao acervo das bibliotecas, verificamos que as escolares estão bastante defasadas e, sem profissionais formados na área, não conseguindo organização e dinamização dos trabalhos e muito menos inter-relação com o professor em seu trabalho de sala de aula. Já as bibliotecas municipais estão mais atualizadas, com bibliotecárias formadas, porém sem o auxílio dos profissionais da educação das referidas escolas, salvo raras exceções, no auxílio ao incentivo à freqüência dos alunos às referidas bibliotecas.

Em conseqüência dessas posturas didático-pedagógicas de um bom número de professores, os alunos alegam que o tipo de leitura feito em sala de aula é “maçante”, “desinteressante” e não prazerosa, feita e vista apenas por questões de avaliação, já que o

comentário feito pelo aluno, muitas vezes, não é considerado pelo professor que se coloca numa postura de leitura autoritária.

Detectamos que esses professores desconhecem as teorias básicas sobre tipos de leitor, relação entre desenvolvimento cognitivo e gostos de leitura, etc., não adequando os temas de leitura, ou o tipo de linguagem de determinados autores às faixas etárias de seus alunos, que se desmotivam para as leituras. Some-se a isso a desmotivação da grande maioria dos professores de escolas públicas, que percebem baixos salários, não têm hora-atividade e estão com cargas horárias excessivas em diferentes escolas que lhes exigem deslocamentos constantes.

Através das entrevistas com os alunos pudemos detectar ainda dados sobre a freqüência à biblioteca e empréstimos de livros, tempo para a leitura, tipo de leitura efetuada, concepções de leitura.

Com a análise do currículo adotado nas referidas escolas, percebemos que a linha interacionista que ali, utopicamente se persegue, ainda que sem as devidas indicações de como operacionalizar a metodologia proposta, não condiz com o modelo de aula adotado, que tem contornos bastante tradicionais, prevalecendo uma concepção de ensino autoritária, com o professor se colocando numa postura de detentor do saber sistematizado e o aluno tendo que a ela se submeter. Ainda com relação ao currículo, percebemos que poucos professores o conheciam e mesmo aqueles que já o tinham lido, não assimilaram suas propostas por falta de suportes teóricos ou mesmo por falta de conhecimento prévio para a compreensão da leitura do próprio currículo.

Com relação ao livro didático de Português, os professores reclamam do tamanho extenso dos textos, das temáticas desatualizadas, mas não percebem as conseqüências do predomínio de textos informativos em detrimento dos literários. Em relação ao trabalho de leitura nesses livros, o mais grave é que, na maioria dos textos, todo o trabalho de pré-leitura e de compreensão dos textos fica pressuposto que o professor o realize ao seu modo, quando, despreparados para isso, os professores partem diretamente para exercícios de análise lingüísticas que acabam cansando os alunos.

A não utilização do livro didático poderia nos levar a supor que se tivesse então um trabalho planejado com leituras diversificadas, com textos apropriados para cada série, pesquisados em outros livros didáticos, mas a realidade observada foi a de que nestas

escolas o planejamento ainda se resume a uma lista solta de conteúdos feita apenas no início do ano, e que os próprios professores formam seus acervos particulares de textos que, em muitos casos, se repetem a todo ano para os alunos, sem maiores aprofundamentos de leitura ou sem estarem organizados por seqüências de conteúdo, etc.

Diante deste quadro estrutural bastante complexo, que só pôde ser delineado no decorrer do desenvolvimento do projeto, ficava bastante difícil introduzir teorias complexas. Era preciso rever concepções errôneas enraízadas, discutir as contradições entre os dados levantados e partir de princípios básicos como concepções de leitura, o ensino de leitura, os processos de compreensão e interpretação dos textos, a formação de leitores, o acesso a leitura , as práticas de leitura, o ato de ler, etc. Desta forma os primeiros encontros de estudo e as primeiras oficinas tiveram que ter um caráter de fundamentação teórica, apesar de os professores ansiarem de imediato por aplicações práticas. Estas se efetivaram de modo mais evidente em 1997, quando foram elaborados, aplicados e avaliados seis subprojetos de leitura de narrativas intitulados: Incentivo à leitura na biblioteca escolar, contando história através de objetos, conhecendo a mitologia clássica, incentivo à leitura através do teatro, incentivo à leitura de narrativas sobre AIDS e DST, e leitura e produção de história em quadrinhos. Os bolsistas do Vale Saber desenvolveram esses subprojetos em suas escolas de atuação ampliando, assim, a clientela beneficiada. Da aplicação desses subprojetos resultaram:

-Noite de lançamento de gibis produzidos por 171 alunos, com divulgação pela imprensa, ocorrido na biblioteca municipal em parceria com a prefeitura de Maringá.

-Apresentação de peças teatrais produzidas pelos alunos e dramatizadas para a comunidade escolar.

-Elaboração de propostas concretas para efetivação de estratégias para dinamizar a biblioteca dos colégios , envolvendo professores de diversas disciplinas, sob a coordenação de bibliotecárias formadas que atuam no município.

-No subprojeto interdisciplinar “AIDS e DST”, os alunos tiveram oportunidade de entrar em contato com palestras, dinâmicas, filmes, músicas, sendo motivados para a leitura de narrativas com essa temática a partir de uma referência bibliográfica com eles trabalhada.

-No subprojeto " mitologia clássica", aplicado a alunos de 8as séries, o resultado obtido foi o interesse dos alunos em pesquisas e leituras de novas narrativas clássicas, com apresentação oral às turmas envolvidas e a montagem de um painel sobre o assunto exposto no colégio. Este projeto levou a professora responsável a buscar recursos audiovisuais na programação da TV Escola, (não utilizada pela maioria dos professores) visando a contextualização da mitologia clássica.

-No subprojeto contando história através de objetos, os professores trabalharam a oralidade e a imaginação de seus alunos, utilizando-se de recursos simples como objetos da própria sala de aula.

A mudança de postura do professor é um desafio a ser superado a longo prazo e não podíamos esperar grandes resultados. Mesmo assim consideramos significativos os avanços que fomos percebendo no decorrer das oficinas. Os professores conseguiram perceber a importância das discussões preliminares sobre sua realidade e sobre leitura e formação de leitores, relacionando a teoria vista com as aplicações práticas que eram desenvolvidas nas oficinas. Os alunos beneficiados pelo desenvolvimento dos subprojetos, passaram a freqüentar a biblioteca do bairro e sentiram-se valorizados em suas atividades, além de terem oportunidade de efetivar tarefas "diferentes" do dia-a-dia.

Dentre os bolsistas do projeto Vale Saber, destacamos o trabalho de 03 professoras que, sob nossa orientação, conseguiram montar 03 bibliotecas volantes com 80 volumes cada uma, fazendo um intercâmbio de livros entre duas escolas de Paiçandu, município vizinho a Maringá.

O trabalho em parceria com as bibliotecárias municipais dos dois bairros onde se inserem as escolas, foi de fundamental importância para o enriquecimento das atividades do projeto: mudando a sua postura inicial, os professores perceberam a importância de sua função enquanto motivadores da leitura e aprenderam a respeitar mais os interesses de leitura dos alunos, e a partir desses interesses para traçar suas estratégias de trabalho.

Consideramos avanços em termos de escola pública o pouco que conseguimos quando não só levamos os professores a refletirem sobre suas concepções de leitura , mas também quando conseguimos que repensassem sua prática metodológica no trabalho com a leitura de narrativas, sendo despertados para fazer de suas respectivas salas de aula objeto de constantes investigações pedagógicas que os levem a melhorar o processo de ensino-

aprendizagem. Nesse sentido o projeto era também uma forma de divulgar os eventos da universidade que podiam interessar aos professores (cursos, palestras, congressos, etc.) em tempo hábil e com os esclarecimentos de seus objetivos.

Com relação à articulação ensino/pesquisa, este projeto possibilitou a expansão de conhecimentos de nossas estagiárias, tanto na parte de pesquisas teóricas sobre as questões de leitura e de seu incentivo junto aos alunos, quanto na parte de crescimento em suas habilidades para a docência, já que as mesmas participaram ativamente do projeto, apresentando um crescimento bastante significativo.

Considerações finais.

O complexo quadro por nós diagnosticado não é novidade e já vem sendo alvo de reflexão dos estudiosos da leitura. Apenas o confirmamos na prática, vivenciando suas causas e conseqüências. Dessa experiência resultou a certeza de que esse quadro pode e deve ser efetivamente mudado.

Obviamente, o caminho não é fácil e passa pela necessidade de parcerias entre as esferas municipais e estaduais, que, por sua vez, exigem dos órgãos envolvidos um despojo de clientelismo e interesses particulares em prol da causa maior da educação, o que poderia facilitar a desburocratização das escolas e da universidade. Passa também pela busca de formas de viabilizar a integração constante dos acadêmicos dos cursos de letras com as escolas do Ensino Fundamental e Médio e pela luta, no interior dos próprios sistemas educacionais, para transformá-los.

Por outro lado, se os professores do Ensino Fundamental e Médio vêem nos professores universitários um abalo ao seu processo de formação, deles cobrando mudanças que implicarão em novos estudos e sobrecarga de trabalho com os mesmos salários, o que, dentro do atual sistema educacional, não deixa de ser em parte verídico, é preciso entender que o professor não consegue mudar sua postura didático-pedagógica estando inserido num quadro de falta de recursos e valorização de sua profissão. Urge, pois que essa situação seja enfrentada, principalmente se cobrando dos nossos governantes, um projeto mais amplo para a educação, contemplando a integração entre seus níveis, e operando em parcerias, na busca de soluções para os problemas educacionais e,

principalmente, que iniciativas como a de nosso projeto sejam vistas como formas de ir "cavando" dentro mesmo desse sistema que aí está, em meio a burocracia das próprias instituições e de sua falta de diálogo, ações concretas de resistência a cada nó que amarra até mesmo as pequenas soluções caseiras.

BIBLIOGRAFIA

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura .São Paulo: Ática, 1986.

GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, João Wanderlei.(org.) O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste,1984.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary . O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987

KLEIMAN, A.B. O Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989.

_____ Oficina de leitura. Teoria e prática**.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortêz, 1988.

SANDRONI, Laura C. & MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de Organização textual da narrativa. São Paulo: Selinunte, 1992.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o ensino da Literatura. São Paulo: Contexto. Coleção Repensando o Ensino, 1988.

_____ Leitura em crise na escola. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1991.

PROPOSTA DE UMA ATIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Marcello Ribeiro
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Mestrado)

Esta pesquisa tem por objetivo levar a perceber a variabilidade lingüistica existente dentro da língua, isto quer dizer que existe uma diferença dialetal culta/coloquial, conforme a situação real de uso. A criança traz da sua comunidade uma prática de linguagem bastante rica e a escola não tem levado em consideração este fato quando impõe sua língua culta de uma forma autoritária, repressiva, desconsiderando o conhecimento de língua que esse aluno já adquiriu do bairro, da sua família, das pessoas que convivem com ele.

A falta de visão por parte do professor sobre a importância da variação lingüística já é um fato complicador na medida em que, dificultando a compreensão da mensagem oferecida ao aluno, contraria o verdadeiro objetivo do ensino de língua materna que é melhorar o desempenho lingüístico dos escolarizados, fazendo com que eles adquiram habilidades para adequar o uso da língua conforme a situação de uso.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual, em São Paulo, em uma 5ª série do período diurno. Foi pedido para as crianças que identificassem diversas figuras populares do bairro e que escrevessem pequenas frases da forma que escutavam e que refizessem essas frases passando para uma linguagem escolar. Observamos alguns dados que os alunos colheram: Papeleiro - o que você qué fio? Culta - o que você quer, filho? (Márcia, 5ª série). Guardadores de carro - pode olhá moça? Brigado! Culta - Pode olhar, moça? - Obrigada! (Márcia, 5ª série).

O objetivo inicial não era levar as crianças a substituir desde o início o seu dialeto por um padrão culto escrito. A idéia básica era, simplesmente, chamar a atenção desses alunos para as diferenças dialetais.

Partindo das reflexões feitas com base nesta atividade, verificamos que um dos aspectos mais graves que contribui para o insucesso das crianças nas aulas de língua materna é o fato de terem essas crianças seu dialeto marcado como “vulgar”, “incorreto”, “feio”.

Do ponto de vista do uso da língua, os professores querem adequar o dialeto da criança à “bela” linguagem da escola, que normalmente não é a sua, nem a de seus pais, nem a de sua comunidade, mas a única oficial, a única certa. Tudo o que na linguagem corrente do

aluno não corresponde às normas de um dialeto padrão, é corrigido e estigmatizado pelo mestre.

Esses esforços vêm acompanhados habitualmente de um processo de desprestígio e ridículo das formas dialetais utilizadas pelas crianças (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social).

Observamos que o problema da imposição da norma culta: não é sem preço caro que se rompe o sistema lingüístico da criança, submete-a a situações de ridículo no uso de suas expressões dialetais, que se acrescenta às várias formas de opressão e repressão a que está submetida (enquanto oriunda de uma classe menos favorecida) à repressão lingüística e à opressão da norma culta.

Parece haver dois modos pelos quais o comportamento impositivo e normativo, em relação à linguagem, contribui para isso: pela própria radical incompatibilidade, que se tem demonstrado em várias dimensões da atividade humana, entre o comportamento autoritário e repressor e a criatividade livre; e pelo fato de que o rompimento do sistema lingüístico da criança (que é sempre uma violência) inibe o mecanismo de representação, reduzindo a expressividade.

A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade lingüística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade. A variação pode estar relacionada a fatores regionais, idade, sexo, escolaridade, posição social, enfim a inúmeras condições que permitem identificar grupos e subgrupos que partilham situações e temas especiais de interação.

Para o desenvolvimento dos recursos variados que a língua oferece, entre eles os exigidos na escrita e na participação de vida cultura e social é necessário um trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem que permite tornar conscientes os processos envolvidos e a adequação deles para fins de exposição e expressão. A atividade proposta aos alunos teve como finalidade fazer com que o aluno comparasse as expressões, transformasse, experimentasse novos moldes de construção, brincasse com a linguagem. Não se trata de "aprender" novas formas lingüísticas, mas de levar o aluno a rever e transformar seus textos, ativando um conhecimento lingüistico que tem e percebendo a riqueza das formas lingüísticas para as mais diversas opções, perceber que a cada situação de uso da língua está ligada a diferentes propósitos sociais.

Quando a criança disser “nóis tem”, o mais importante é compreender que qualquer pessoa quando fala não faz isso sem "regras". Ela pode estar violando uma “regra” da língua padrão, da gramática da linguagem formal, mas não viola a "regra" da sua linguagem, da sua própria gramática.

Desta forma, o ensino da língua padrão não pode estar assentado na substituição da forma coloquial.

O trabalho do professor de língua portuguesa constitui-se em multiplicar, aumentar e acrescentar recursos expressivos de que a criança não dispunha. O aluno deve, a longo prazo, estar em contato com as formas das variedades da língua, e saber usá-las em diversas situações de uso.

Não se trata também e tão somente de mudança metodológica ou de técnicas de ensino. Trata-se, primordialmente, de uma mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e do que é ensinar língua materna.

É urgente reverter o quadro de ensino da língua que temos: os alunos, de um lado, considerando que “aprender Português é muito difícil”; por outro lado, as lamentações do professor: “Por que os alunos não aprendem, não transferem as informações para seus textos, apesar do meu esforço?”

Mais valeria ao professor questionar-se para que serve o que eu ensino aos alunos. Por que Português é difícil na escola, se os alunos já falam competentemente essa língua?

O professor deveria, antes de tudo, atentar, observar com cuidado o que seus alunos falam, como falam, o que escrevem, como escrevem, para redimensionar seus objetivos e propor formas adequadas de atingi-los.

Enquanto o professor se colocar na posição privilegiada de quem sabe, e o aluno na de quem recebe e se cala, não será possível ensinar e aprender com sucesso.

Diante da proposta do trabalho, verificamos que a criança tem acesso à norma culta mais facilmente quando ela não é reduzida ao silêncio precocemente, quando, exercitado livremente a sua linguagem, é capaz do confrontá-la com outras e de perceber os valores sociais que estão atribuídos a cada um e suas diferentes situações reais de uso a cada propósito social. Fazer o aluno compreender que a comunidade a que ele pertence possui o seu dialeto, e que quando vem para a escola aprende o dialeto culto, sem impor, sem discriminar, estigmatizar.

A escola precisa ter claro que expressões como “ponhá”, “nóis num vai”, “os menino”, são formas tão expressivas quanto a modalidade padrão, pois esta é uma alternativa e não única em que pode manifestar-se.

Com a atividade proposta em nosso trabalho, percebemos que os alunos melhoraram seu desempenho lingüistico e escrevem bem melhor; conversando depois de algum tempo com a professora: “eles escrevem mais livremente, não têm aquele medo que antes tinham”.

Enfim. o que se observa é que o aluno sente dificuldade na escola, por causa do discurso autoritário e “legítimo” que lhe é proposto nas aulas de língua, onde ele não codifica a mensagem do professor e sente-se desmotivado por pensar que não conhece a própria língua que lhe é inerente.

Bibliografia

BENVENISTE, Émile. *Da subjetividade na linguagem*. Problemas de Lingüística Geral. São Paulo, Nacional, 1976.

BOURDIEU P. e BOLTANSKI, L. *Le fétichisme de la langue, em Actes de la recherche en sciences sociales*. 1974, 4.

BOURDIEU, P. *L’économie des échanges linguistiques*, em *Langue Française*. Paris, Larousse, 1977, 34.

BRITO, Percival L. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. Trabalhos em lingüística aplicada, nº 2, UNICAMP, 1983.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Duas Fases na Aquisição de Padrões Lingüísticos por Adolescentes.* Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade estadual de Campinas, 1978.

FRANCHI, Eglê Pontes. *A norma escolar e a linguagem da criança*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino da Língua Portuguesa, São Paulo, SE/CENP, 1985.

GERARDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino da Língua Portuguesa, São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. *Portos de Passagem. São Paulo,* Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

HABERMAS, J. *Legitimation Problems in the Modern State*, em *Communication and the evolution of society*. Boston, Beacon Press, 1976.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa.* São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. *O que significa "ensinar" língua materna? Estudos lingüísticos*. Araraquara, nº 13, pp. 207-226, 1986.

KATO, M. *No Mundo da Escrita - Uma Perspectiva Psicolingüística. São Paulo, Ática, 1986.*

LEMOS, Cláudia T. G. *Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 3.

_____. *Redações de vestibular: algumas estratégias*. Cadernos de Pesquisa, nº 23, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1977.

MAGALHÃES, Maria Izabel S. e COSTA, Paulo Henrique H. da. *Discurso Assimétrico: A interação Professor-Aluno.* Trabalho de Lingüística Aplicada. Campinas, (12) : 147-164, jul/dez/1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *A abordagem de Vygotsky: principais postulados teóricos*. In: Piaget e Vygotsky: Implicações educacionais. São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, CENP, 1990.

OSAKABE, Haquira. *Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita*. In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

SENSIBILIDADE E BOM SENSO EM *OURO SOBRE AZUL*, DO VISCONDE DE TAUNAY

Micaela Deyust dos Santos
(Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp)

Esta apresentação é parte de minha dissertação do Mestrado em Teoria Literária, iniciado em 1997. O Visconde de Taunay (1843-1899), homem importante em nossas letras e na história política de nosso país, é o objeto deste estudo em um romance de aspecto secundário, intitulado *Ouro Sobre Azul* (1875)

Minha intenção primeira para esta comunicação era apresentar um diálogo deste autor, nesta obra em particular, com um romance e autora estrangeiros. Mas o que é mais importante enfatizar neste momento é um esboço a respeito de meu interesse pelo sr. Visconde de Taunay e pelo romance citado acima.

Alfredo d'Escragnolle Taunay não tem seu nome "festejado, confunde-se no passado e isola-se no esquecimento. Faz falta sobre ele, um estudo amplo, tanto biográfico quanto crítico." (1) Aqui se problematiza uma questão: o romancista foi um homem que vivia intensamente dentro do ambiente social, político e literário do seu tempo. O que José Veríssimo - e depois Maria Lídia L. Maretti, em sua tese de doutorado defendida em 1996 retomou - usou unicamente para designar Taunay - a expressão "polígrafo contumaz" - serve para lembrar que é difícil encontrar escritores do século passado que escreveram sobre os mais variados assuntos como ele. Sua profusão de escritos vai desde os políticos, romances, crítica até biografias, dramaturgia, relatos técnicos e suas memórias. Mas todos esses numerosos textos são relegados a segundo plano, "como se não tivessem sido escritos, publicados e lidos"(2). Ora, se estamos diante de um polígrafo, porque seus escritos, que foram bem recebidos pelos leitores do século XIX, têm sido tão pouco lembrados pela crítica atual? Sabemos que sua vasta obra é lida sob a experiência de Taunay na Guerra do Paraguai. Seus livros *Inocência* e a *Retirada da Laguna* tomam um importante lugar no cânone brasileiro, é certo - e era através estas obras que o autor queria alcançar a sua glória (3)-, mas é igualmente importante tentar

“ressuscitar” obras “menores” - que não são acompanhadas na tradição teórico-literária, que fez com que elas permanecessem esquecidas - não sem menos brilho e que deixam transparecer um Taunay também vivo e comprometido com suas experiências na sociedade e política do II Império, além de, talvez, “reabilitar” (para usar a expressão de Maria Lídia) a historiografia literária brasileira, que necessita preencher certas lacunas, e por isso faz com que ampliemos nosso olhar em direção a objetos que agora devem ser incluídos no universo estético.

Tão importante quanto ser intelectual e militar para trabalhar pela pátria, era também praticar a literatura como um instrumento e recurso de valorização do país. Sabemos que, no Brasil, foi o Romantismo aliado ao intuito patriótico e à necessidade de uma literatura nacional as bases para a construção, dentro de um projeto nacional-monarquista, de uma identidade que contribuísse “para a grandeza da nação” (4). O Visconde de Taunay, nascido e educado na corte, amigo e admirador de D. Pedro II, veio de uma família francesa que chegou ao Brasil em 1816, na denominada Missão Artística Francesa, “patrocinada” por D. João VI, constituída pelos Taunay (Nicolas, Felix, Auguste Marie), pelo pintor Debret e outros. Desde cedo, esse senso de dever para com a pátria, resignada a homens de valor superior, como aqueles de sua família, fora a mola mestra que direcionava seus desejos de servi-la. Como prova disse, temos a sua inclusão na lista de militares que encabeçaram a expedição à Laguna, devido à Guerra do Paraguai. Seus registros guardam um olhar atento não só sobre este e outros acontecimentos históricos, como também sua verve de “descritor” (expressão utilizada por Alfredo Bosi) também se sobressaiu neste “viajante-soldado”, que tinha uma memória prodigiosa e que transformava em imagens toda a composição da “brasilidade”, essencial na tradição romântica.

Ouro Sobre Azul, segundo Affonso d’Escragnolle Taunay, foi recebido com muita simpatia pelo público do século XIX, sendo publicado primeiramente num jornal bastante popular do Rio de Janeiro, como *O Globo*. Suas edições logo se esgotaram tal foi a aceitação pelos leitores. Mesmo assim, ele constitui uma das suas inúmeras obras que foram “vitimadas” pela crítica e historiografia literária. Para desde já entrar no assunto aqui a ser discutido, sinto necessidade de destacar uma passagem relevante de tal obra e

que talvez nos faça encarar de forma diferente este romance que “poderia servir-lhe [a Taunay] de epígrafe à existência bonançosa, bafejada pelas graças da fortuna, não fora a experiência de guerra.” (5). Contextualizando primeiramente: ele se passa no Rio de Janeiro, capital política, econômica e cultural do país, e tem como foco a sociedade carioca do século XIX, afrancesada, em cujas figuras se palpita a vida real e os costumes na corte do tempo do II Império. Há um triângulo amoroso e ,como não poderia faltar em um romance romântico, o centro são os grandes bailes e *soirées*, em que, graças a eles, são explicitados as tramas dos vilões e os arranjos de matrimônio entre as outras personagens. Poderia passar despercebido como apenas um romance sem qualquer preocupação (?), não fosse a passagem mencionada acima. Mais precisamente no capítulo quatro, tem lugar um episódio com uma personagem francesa, uma mulher, que chega ao Rio em um vapor, juntamente com umas das personagens principais. A experiência visual desta viajante é que vai educar o olhar do brasileiro a encarar o país; é para ela, que já está tão extasiada na contemplação da natureza, que lhe vão pedir dois personagens brasileiros, a opinião sobre o Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara:

“- Não é verdade, Mme., perguntou [Adolfo] no mais puro francês, que a minha pátria é bela?

A pessoa tão inesperadamente interpelada estremeceu um tanto e voltou-se com rapidez.

- Soberba! Respondeu ela, tanta grandeza me esmaga... Não sei o que sinto, mas deveras tenho vontade de chorar...

E, com efeito, em seus belos olhos de um verde profundo e límpido como mar sereno ao meio dia, ondeavam lágrimas que um esforço mal retinha.

(...)

- Sublime! Murmurou a francesa compendiando num olhar, que tanto tinha de tristonho quanto de admirado, todas as belezas do quadro.

- Mas, continuou o moço com verdadeiro lirismo, de hoje em diante tudo isto toma novo valor; é ter-vos comovido tanto...

(...)

- Por isso muito mais me alegro ter trazido à vossa presença um camarada de infância que pode observar quanto vos tocou a natureza brasileira que nós dois amamos com orgulho. (...)

(...)

- Voltarei!. Tenho tempo de sobra para passear a gosto... E depois devo-lhes dizer uma coisa: esta sua natureza brasileira faz-me mal aos nervos. Desde que entrei neste porto sinto um abalo, uma tristeza profunda... Quisera já me ver bem longe daqui...

(...)

Quando os dois iam descer a escada, voltaram-se ambos para cumprimentar Mme. de Sérignan.

Estava ela porém de costas, contemplando os picos dos Órgãos que emolduram ao longe o magnífico quadro da baía do Rio de Janeiro."

É mister localizarmos um pouco o significado desta paisagem no plano da história. O país teve a sua imagem desenhada pelas vistas de estrangeiros. Como é sabido, desde a colonização, foram relatos, pinturas, desenhos de viajantes que nos colocaram na "história" e no "mapa". Como não mencionar aqui o primeiro relato a nosso respeito, na carta de Pero Vaz de Caminha, em que são colocados, além das "maravilhas" da nova terra, o choque de uma cultura que parecia estar pouco preparada para o que viria a encontrar? A cidade do Rio de Janeiro é, por excelência, a escolhida para grande admiração; é vasto, acolhedor e se mostra uma cidade próspera e em crescimento. "Para o viajante, a impressão causada pelo olhar é a que fica, fornecendo o estatuto de verdade ao relato. O fato de ele ter estado presente, de ter sido a testemunha ocular de um evento, ou de um hábito cotidiano qualquer, garante à sua narrativa o teor incontestável."

Temos de levar em conta, nesta passagem, o projeto de nação do autor. Apegado aos valores da monarquia, tanto quanto sistema de governo mais apropriado para o Brasil, como na sua admiração e fidelidade à figura intelectual de D. Pedro II, Taunay tinha projetos, em sua faceta de político conservador, para o engrandecimento da pátria sob uma perspectiva mais liberal. A passagem acima é importante não só porque veicula a imagem de Brasil construída sob bases idealizadas, em imagens exploradas pelo romantismo latente, cujos aspectos são estendidos sob um prisma exótico e pitoresco - e

que se contradizem um pouco com o Brasil que se construíra a partir de sua experiência de guerra -, como também para relevar a idéia de que há uma continuidade no projeto iniciado com o acontecimento artístico de porte que foi a Missão Artística francesa no início do século XIX e que ela esteja intrinsecamente ligada à família Taunay. "A França teve influência determinante no Brasil no terreno das artes plásticas, na pintura em particular, o que não impediu os artistas brasileiros de criar uma arte original e autenticamente nacional. Por outro lado, o Brasil marcou profundamente a obra de artistas franceses que aqui viveram, a começar por Jean Baptiste Debret, o que demonstra mais uma vez o enriquecimento recíproco que resulta do diálogo entre culturas." (8). Mme de Sérignan ocupa o lugar do olhar do estrangeiro, mais precisamente o francês, sobre o Brasil. Em suma, o romance deixa transparecer a questão de que em seu país há uma natureza que precisa ser descrita e compreendida, além da idéia de que, ter uma visão do Brasil é novidade, e expressar esta visão numa prosa indica a existência de um olhar missionário sobre a nação, olhar também que educa os olhares brasileiros para que sua própria terra seja descoberta e admirada.

NOTAS E BIBLIOGRAFIA CITADA

(1) Antonio Candido, *Formação da Literatura Brasileira, vol. II* (Belo Horizonte: Itatiaia, 6ª. edição, 1981), p. 389.

(2) Maria Lídia L. Maretti, *Um Polígrafo Contumaz: O Visconde de Taunay e os fios da memória* (Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Teoria Literária Do IEL/Unicamp, 1996), p. 46.

(3) Taunay, segundo consta em Phoncion Serpa, *O Visconde de Taunay* (Rio de Janeiro: Publicações da Academia, 1952), p.121, compôs a epígrafe da própria lápide, e seus dizeres comprovam a contribuição destas obras que o tornaram um homem conhecido e importante para a vida literária brasileira: "Aqui jaz o autor de duas obras/ que alcançaram renome valioso/ De *Inocência* a história sertaneja/ E da *Laguna* o feito glorioso."

(4) Antonio Candido, op. cit., p.10

(5) Brito Broca, O Itinerário Político do Visconde de Taunay" In *Naturalistas, Parnasianos e Decadistas: Vida Literária do realismo ao pré-modernismo* (Campinas: Edunicamp, 1991), p.42.

(6) Alfredo d'Escragnolle Taunay (Sylvio Dinarte), *Ouro Sobre Azul* (São Paulo: Melhoramentos, 13º, 14º, 15º milheiros, 1921), pp.21-2, 24 e 26. A citação obedece aos padrões da ortografia atual.

(7) *História da Vida Privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*, dir. de Fernando A Novais e org. de Luiz Felipe de Alencastro (São Paulo: Cia das Letras, 1997), p. 185.

(8) *Missão Artística Francesa e Pintores Viajantes*, coord. de Jean Boghici (Rio de Janeiro: Fundação Casa França-Brasil, 1990), p.15.

TEATRO : LEITURA EM CENA

Marise Rodrigues

(Colégio Pedro II - Rio de Janeiro)

Este trabalho faz parte da pesquisa-projeto sobre o acervo literário de Maria Jacintha, escritora e dramaturga fluminense. A proposta desta comunicação é mostrar, através de cenas emvídeo, a leitura de textos teatrais como prática leitora que antecede o espetáculo propriamente dito, considerando essa leitura como a base do trabalho efetivo para o conhecimento da obra e do autor a serem encenados e também como prática coletiva de leitura que vai propiciar o desvelamento das múltiplas leituras no momento da apresentação onde diretor, atores-leitores, texto e ouvintes-espectadores estão em cena .

O trabalho de organização do acervo literário de Maria Jacintha propiciou o contato não só com a leitura de sua obra, mas despertou um grande interesse sobre as atividades teatrais, dentre elas a leitura de peças.

A partir do manuseio da documentação da dramaturga, um "acaso" foi o detonador para essa investigação sobre a atividade de "leituras de textos teatrais ": um documento que divulgava leituras de peças com o título - 1964-1980 - Os anos do silêncio - vinte leituras dramáticas descreve que cerca de 350 profissionais estariam sendo mobilizados para participarem do Ciclo de Leituras Dramáticas. Entre as peças a serem lidas destacam-se Gota D'Água, Navalha na carne, Liberdade, Liberdade, Arena conta Zumbi, Morte e vida severina, O rei da vela, etc., totalizando dezenove textos que fazem parte de um volume de obras da dramaturgia nacional que, "mesmo sob os crivos da censura, tiveram sua primeira montagem no Rio de Janeiro, no período de 1964 a 1980. O objetivo do ciclo é mostrar a fertilidade da criação teatral e sua capacidade de realização num momento histórico fadado às impossibilidades."

Essas observações são para justificar o meu interesse por esse tipo de leitura e também para suscitar a discussão sobre o teatro enquanto literatura e as diferentes leituras que são empreendidas até o momento da apresentação do espetáculo teatral.

A leitura de peças que poderíamos identificar como o primeiro contato entre o profissional de teatro e o texto é comumente denominada, numa perspectiva de maior ou menor encenação, leitura de mesa ,leitura branca, leitura dramatizada, leitura encenada ou apenas leitura teatral. Elas

estabelecem um espaço de conhecimento, de jogo, de exercício de expressão da voz que, posteriormente ,será confirmado pela apresentação do espetáculo.

Assim, o que se quer focalizar nessa comunicação, é a leitura encenada, uma prática pouco difundida fora do espaço teatral, mostrando que essa leitura, muitas vezes, possibilita a formação do leitor e do espectador da literatura teatral ,contribuindo para a melhor recepção do espetáculo de teatro.

Considerando a própria leitura em si, já se poderia focalizar uma prática leitora onde o texto promove múltiplas possibilidades de ler o mundo, concretizando em palavras, em símbolos, em significações lingüísticas. O diretor assume a sua leitura ao conduzir os atores-leitores e estes, por sua vez, imprimindo a expressividade específica ao ato de ler o texto teatral, muitas vezes, ou quase sempre, "desvelam "novos meandros da fabulação.

Nesse jogo múltiplo entre diretor, atores-leitores, texto e ouvintes-espectadores estabelece-se a recepção da leitura do texto, uma cena a ser vivenciada por todos numa leitura coletiva. É nessa leitura que tudo começa e assim percebemos que o trabalho fundador passa pelo registro que o autor faz do mundo em forma de palavras, de texto e de significações. A leitura é o primeiro contato que os profissionais de teatro têm quando vão encenar uma peça. Esse exercício de leitura que é primordial e necessário para o conhecimento do texto e das idéias do autor toma contornos especiais, conforme a concepção que o diretor queira dar à leitura.

Atualmente, tem-se verificado que além de ser um exercício específico da cena teatral a leitura de peças também tem-se tornado um espetáculo em. si. Hoje, "o espetáculo é a leitura ", comenta Maria Pompeu, atriz e diretora de teatro. É um espetáculo específico, é uma forma criativa de manter a voz do teatro viva." Como sabemos, a encenação de uma peça é um empreendimento caro e quase sempre sem patrocínio. A leitura de peças foi uma forma de se divulgar o texto e o autor, considerando o menor custo e visando a alcançar um público maior, atesta Sérgio Fonta, coordenador do ciclo de leituras da SBAT-RJ.

Por outro lado, essas leituras, segundo depoimentos de profissionais de teatro ,adquirem as seguintes funções específicas : a apresentação de uma peça sem os custos e o tempo que se gastariam numa montagem, a avaliação de um texto inédito para futuras encenações ,e há ainda as funções de resistência cultural, divulgando textos censurados ,e a preservação da memória teatral, como é o trabalho difundido pelo Centro de Estudos de Dramaturgia da SBAT-RJ. Em todas essas

situações há uma brevidade de tempo e também a falta de recursos, sendo assim, a leitura preenche ,dentro de suas especificidades, a falta do espetáculo propriamente dito.

As investigações sobre o acervo de Maria Jacintha e conseqüentemente a busca de originais, levaram-me a tomar conhecimento dessas leituras e a assistir ao Ciclo de Leituras promovido pela SBAT-RJ, coordenado pelo ator e diretor Sérgio Fonta. E foi através do trabalho de leitura, como preservação do texto teatral, que a peça "O gosto da vida ", de Maria Jacintha, foi lida no ciclo - Dramaturgia feminina - viva o neurônio brasileiro ! - apresentado em 22 de setembro de 1998. Essa peça marca a estréia da dramaturga nos palcos brasileiros no final da década de 30.A leitura em questão foi dirigida por Camilla Amado e contou com a participação de grande elenco.

A peça "O gosto da vida " (1937) apresenta as marcas do teatro clássico(três atos).Revela em sua temática uma visão corajosa da autora em trazer para o palco questões polêmicas, como o amor livre e o sexo antes do casamento, assim como a crítica, nas entrelinhas, à política da época onde integralistas e comunistas são focalizados . E tudo isso concretizado nas falas da personagem principal da peça, uma mulher. Essa ousadia teve um desfecho triste, pois a peça foi censurada e assim sai de cartaz com menos de dez dias de apresentação

Bem, passemos à leitura .

UMA LEITURA DA ADIÇÃO EM MÁRIO DE ANDRADE

Rosemary Affi Santos Costa
Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

De um estudo de caso em Crítica Genética – ciência que permite ao pesquisador percorrer os meandros da criação de uma obra-de-arte – surgiu o recorte desta comunicação: uma possível descoberta e sua semelhança.

Para Cecília Almeida Salles (1992:225), a Crítica Genética ***"nos faz penetrar na terceira dimensão da arte aquela do vir-a-ser- - a gênese do texto, a linguagem in statu nascendi"***.

Para Louis Hay (1991:20), a Crítica Genética ***"cruza no tempo com a teoria do texto e a prolonga, ocupando-se por sua vez com a relação entre texto e gênese com os mecanismos da produção textual, com a atividade do sujeito da escritura."***

Para Almuth Gréssilon (1994:7), a Crítica Genética ***"instaura um novo olhar sobre a literatura. Seu objeto: os manuscritos, no entanto aqueles que carregam vestígios de uma dinâmica do texto em seu vir-a-ser. Seu método: a análise do corpus e dos traços da escritura, sobretudo da construção de uma série de hipóteses sobre as operações da escritura. Sua visão: a literatura como um fazer, como atividade, como movimento."***

Para Philippe Willemart (1991: 17), a Crítica Genética ***"de uma obra de arte pressupõe os dados nem sempre reunidos."***

Para Alfredo Bosi (1993:13), a Crítica Genética ***"traz à luz uma surpreendente riqueza de materiais tantas vezes ignorados ou esquecidos, e esta é a sua principal qualidade."***

Essa ciência, portanto, dá sustentação à investigação de objetos científicos, que tratam de gênese de obras de arte, na especificidade de suas linguagens. É uma crítica da obra-de-arte, a partir de seu fazer, que tem como propósito usar o mesmo percurso movido pelo criador. Seu intuito, como explica Salles, "*é desmontar o percurso, para compreender a história do processo criativo seguindo índices deixados ao longo do caminho.* Depois, o percurso é colocado, novamente, em ação.

A escolha do objeto recaiu nos rastros do artista Mário de Andrade no percurso de criação de "Primeiro de Maio" e "O poço", narrativas que compõem seu livro *Contos Novos.*

Partindo de documentos de processo e seguindo trilhas que guardam a gênese dessas escrituras, observei vestígios que possibilitam penetrar na razão desses processos criativos, adentrar num universo de linguagem, especificamente literária, e mais precisamente, mariodeandradiana para compreender a tendência do seu caminho através da história do nascimento de uma arte.

Essas narrativas têm dois modos de comunicação diferentes:

- "**Primeiro de Maio**" – registro sensível do choque entre o ideal de um jovem proletário e o sindicalismo paternalista do Estado Novo – teve suas duas primeiras versões publicadas no jornal "Rumo", na revista "Novella"; as outras duas apresentam-se datiloscritas, perfazendo assim quatro versões mais a obra de edição póstuma. O tempo da escritura foi de nove anos, junho de 1934, /5 de junho de 1935, /em 1942.
- de modo diverso, a primeira versão de "**O poço**" – narração objetiva e tensa entre um fazendeiro e seus empregados – é um misto de datiloscrito e autógrafo. As duas versões seguintes são datiloscritas, mais a obra de edição póstuma. A escritura foi retomada num espaço de tempo de dois meses de uma para a outra: a primeira em 3/VIII, a segunda 2/outubro-42, a terceira em 26/dezembro-42.

Os dois percursos chamam atenção imediata, pelo fato de existir embriões que afloram dos manuscritos, desde o início do processo. Intuí, a partir disso e ao seguir os índices encontrados nos rastros desses caminhos criativos, que Mário de

Andrade começa a construção dos personagens com tipos gerais que vão sendo caracterizados à medida em que são, progressivamente, ampliados.

Como são índices que professam representar algo pode-se denominar esse fenômeno de idéias embrionárias.

Dentro do processo de criação da obra de arte literária o que isso vem a ser?

Vem a ser a linguagem *in statu nascendi*.

Pela testagem, no percurso de experimentação, vem à tona o aspecto indutivo mostrando tendências:

- 35 surge como um embrião do que virá a ser o 35 personagem de "Primeiro de Maio";
- Corrêa surge como embrião do que virá a ser o personagem Joaquim Prestes de "O poço".

Centrados nesses personagens, esses processos deixam transparecer gestos que modificam um caminhar da indeterminação inicial para a determinação, transformando generalidade em singularidade com característica de ampliação.

À medida em que avancei na observação dos documentos, através da comparação entre versões, notei que o movimento criador de Mário de Andrade ressalta a constância das rasuras de adição e deslocamento que acrescentam ações e informações relativas aos personagens. Estes acréscimos são tão recorrentes que se tornam uma particularidade do modo de ação do escritor. Esta é mostrada pela tendência que vai clareando ao longo do caminho: a ampliação pela adição.

Rasuras que parecem ser, a princípio, cortes são, na realidade, deslocamentos de idéias que resistem e que são retomadas em outro lugar.

É interessante dar a conhecer que a linguagem mariodeandradiana ganha, ao longo do processo de construção destes contos, adição de qualificativos, advérbios, orações explicativas sem perder a concisão e precisão que marcam suas outras obras.

Exemplificando:

No conto “Primeiro de Maio”:

- um ***/dia/*** qualquer nas versões publicadas em “Rumo” e “Novella” passa a ser o /***grande dia/*** a partir da 3ª versão;
- o embrião ***/35/*** das primeiras versões mostra-se /***afobado/*** na 3ª versão;
- a finalidade da 1ª e 2ª versões, ele precisava tomar banho para se limpar recebe na 3ª versão uma explicação ***/pra ficar bem digno de existir/;***
- a /***água/*** das primeiras versões fica ***/gelada/*** e ***/ridente/*** na 3ª versão;
- o estar ***/Nu da cintura pra cima/***da 1ª e 2ª versões ganha a adição do advérbio ***/só/*** como informação para dar ênfase ficando a oração assim estruturada ***/Nu só da cintura pra cima/***, mostrando a razão do acréscimo com a adição de uma oração explicativa ***/por causa da mamãe por ali/***;
- a ***/gravata/***das primeiras versões passa a ser ***/verde com listinhas brancas/***; e ***/aqueles admiráveis sapatos/*** passam a ser ***/de pelica amarela/*** a partir da 3ª versão.

Um parágrafo das versões “Rumo” e “Novella”:

E o 35 saiu, estava lindo. Com a roupa preta de luxo, um nó errado na gravata e as admiráveis botinas que não pudera sem comprar. Na calçada se orientou meio assustado.

O mesmo parágrafo na 3ª versão com acréscimo de informações:

Afinal o 35 saiu, estava lindo. Com a roupa preta de luxo, um nó errado na gravata verde com listinhas brancas e aqueles admiráveis sapatos de pelica amarela que não pudera sem comprar. O verde da gravata, o amarelo dos sapatos, bandeira brasileira, tempos de grupo *escolar*... E o 35 se comoveu num hausto

forte, querendo bem o seu imenso Brasil, imenso colosso gigan ante, foi andando depressa, assobiando. Mas parou de sopetão e se orientou meio assustado. O caminho não era aquele, aquele era o caminho do trabalho.

No conto “O poço”, o embrião nasce **Corrêa,** passa a ser **Prado,** em seguida **Sr. Esteves**, depois **seu Prestes** e, finalmente **Joaquim Prestes.** Este vai sendo construído pelo contexto econômico-social ao qual está inserido e que lhe dá poder de autoridade através de informações que são adicionadas já na 1ª versão tais como ***/zona paulista/; /pra dormir no quente do burguês/; bem arranjado na vida/; /uma vaidade de família/; /gente escoteira naqueles campos desbravadores/; /Fôra o introdutor do automóvel naquelas estradas e si o município agora se orgulhava de ser um dos maiores produtores de mel, o devia ao velho Joaquim Prestes/; /pouco sabia rir/; /tradicional/; /setenta anos/; /o velho Joaquim Prestes/; /força pra se mostrar amável/; /vinha malhumorado/; /aliás o fazendeiro era de/; /riso endurecido num passado/; /setenta e cinco anos/.***

Um parágrafo da 1ª versão:

Nós chegáramos ao pesqueiro recém comprado, (não seriam) nove horas da manhã, (muito sacolejados com aquele) fordinho cabritando na estrada, péssima. (Mas estávamos bem dispostos, seu Prado/Prestes e eu. A perspectiva de uma pescaria suculenta nos punha alegres no [(frio terrível)] danado que [(batera nesse inverno)]. Mas frio da/daquela [(zona paulista, bem sêco nos dias claros e solares, noites de uma nitidez sublime, perfeitas pra dormir no quente do burguês;.)] (bem arranjado na vida). Bom, eu não posso garantir muito que seu Prado/Prestes estava alegre, homem que pouco sabia rir, muito tradicional nos setenta anos que o mumificavam naquele esqueleto agudo e taciturno. (Eu é que estava alegre mesmo nos

meus vinte anos de urbanismo inveterado, acordar de madrugada, pescarias, viagens, terras desconhecidas, o Mogi de perto.)

O mesmo parágrafo na versão seguinte:

Ali pelas (nove) onze horas da manhã o velho Joaquim Esteves/*Prestes* chegou no pesqueiro (recém-comprado). Embora fizesse força pra se mostrar amável por causa da visita que convidara/*convidada* para a pesca/*pescaria*, vinha malhumorado por causa daquelas cinco....

Nesse movimento criador que amplia para singularizar, Mário de Andrade parece deixar à mostra sua intenção de escritor, ao dar consistência às idéias embrionárias, através de novas caracterizações e detalhamento narrativo: um 35 qualquer vai ganhando contornos mais nítidos e se tornando mais brasileiro: um proprietário-fazendeiro vai se embrutecendo, mostrando a realidade brasileira, através do poder que domina.Com isso, a tendência especializada do seu trabalho, seu grande projeto *"trabalhar a substância brasileira em todos os sentidos"* é confirmada.

Pela leitura atenta da obra de Mário de Andrade verifiquei o surgimento de um possível ponto de aproximação: essa particularidade do escritor **– *a ampliação pela adição*** de novas idéias à idéia inicial ou embrionária ***e pelo deslocamento*** de idéias cortadas e que, por força da resistência, aparecem em outro lugar.– não se dá apenas no campo da escritura – espaço onde seu modo de ação se articula tendendo para o crescimento contínuo.

Uma leitura dessa ***ampliação*** é observável, também, no modo de exposição dos princípios estéticos do escritor assegurando, assim, a semelhança entre este movimento e aquele observado no processo de criação dos contos já que nos ensaios, nas cartas aos amigos, aos moços, Mário de Andrade lança idéias, espalha conceitos que se articulam e se definem pela adição.

Para uma melhor compreensão dessa semelhança verifiquei:
Sobre o princípio estético da ARTE:

Em *Mário de Andrade, um pouco* de Oneyda Alvarenga (1974:93-101) encontrei um princípio lançado, pelo escritor, que se materializou:

- inicialmente, como: ***"a arte tem que servir";***
- em seguida passa a ser ***"a arte mais pessimista, por isso mesmo que não se conforma, é sempre uma proposição de felicidade";***
- num movimento de continuidade torna-se ***"arte social porque toda obra de arte é fenômeno de relação entre dois seres humanos";***
- ininterruptamente se altera para ***"artes e principalmente as artes da palavra, que são reconheço as mais confidenciais de todas, podem confiar até uma dor de amor e uma esperança de salvação do céu. Mas por serem fatalmente um fenômeno de relação entre seres humanos, elas congregam ou desagregam, arregimentam, ajuntam";***
- prossegue como meio para ***"por todas as artes ele*** (o homem***) manifestar suas tendências naturais uma vez que não são as artes que têm tendências e idéias, quem tem tendências e idéias é o homem";***
- e se transforma ***"em um fenômeno social carregado de outros valores que não os da beleza e que são inerentes a todos os fatos sociais."***

Em *Mário de Andrade Hoje,* de Mário da Silva Brito (1990:205) percebi que:

- ***"a arte se apresentava como um processo de conhecimento muito mais pânico e efusivo do que a ciência."***

No *Banquete* de Mário de Andrade (1989:60) anotei:

- primeiro que a ***"arte é uma doença; é uma insatisfação humana; e o artista combate a doença fazendo mais arte, outra arte,"****;*

- e em seguida que ***"só existe uma arte, é a Arte, de que as artes não passam de processos de representações."***

Em *A Lição do Amigo* Mário de Andrade (1988:64) na carta de l6-X-925 para Carlos Drummond de Andrade observei:

- que ***"as obras eram demasiadamente interessadas para serem arte"***
- porque ***"arte que se for tem sempre um interesse prático imediato que nunca abandonou".***

Na *Literatura de Idéias* (1985:113-216) dirigidas a Prudente de Moraes Neto, apreendi as noções de que :

- ***"Toda arte supõe uma organização, uma técnica, uma disciplina que faz das obras uma manifestação encerrada em si mesmo";***
- e que ***"as artes revelam e também revolucionam a mentalidade histórica."***

Nas *Cartas* para Oneyda Alvarenga (1983:l50)anotei:

- que ***"toda arte é um convencionalismo, é um truque, uma transposição para o milhor. E neste milhor estão justamente as qualidades da técnica e do material";***
- e em seguida que ***"arte é palavra geral indicando toda atividade repetida interessada em seu rendimento desinteressado. Isto é estético."***

Em *Itinerários* para Alphonsus de Guimaraens Filho, verifiquei:

- primeiro que ***"si arte era individualista, si o assunto em arte era social? Era uma coisa assim. E eu respondi sem hesitar que a arte era sempre um fenômeno social, ou coisa parecida. Sei que a***

minha resposta contradizia o que você pensava e imaginava que seria o meu pensamento também";

- segundo que ***"a arte é sempre um fenômeno social";***
- e depois que ***"não tem arte sem perigo".***

Sobre os conceitos de **estilo, língua, linguagem, prosa, conto:**

- ***"O estilo, a língua escrita são fenômenos de sensibilidade"***
- ***"ESTILO tanto pode ser uma prosa adequada de dizer a idéia como o estímulo para se ter a coragem de falar brasileiro sem amolar com a sua gramática"***
- ***"O estilo pode muito bem ser aquela prosa despercebida aquela adequação tão humilde e exata do dizer à idéia, que só na sensação final a gente se aperceba da sua beleza branca; sem palavras em falso que nos arranquem da perfeita comunhão com a idéia. Porque forma significa especialmente o mecanismo que realiza com perfeição absoluta a finalidade ideal da coisa".***
- ***"O estilo, em literatura, tem que ser uma coisa presente, sensível ao leitor, pra que a sensação de beleza se realize e cada um deve dar a sua estilização".***
- ***"O estilo com todas as suas fatalidades subjetivas e pessoais tem de ser social ou sociável".***

- ***"O importante não é aliás a vaidadinha de ter uma LÍNGUA diferente mas se adaptar, ser lógico com sua terra e seu povo".***

- ***"A língua tem que servir a palavra que caracteriza seu espírito renovador e utilitário visa à experiência léxica e sintática apoiada***

na fala coloquial e a adequação à estética através de cortes, acréscimos, substituições"

- ***"A língua é o instrumento mais ou menos plausível com que a gente matuta. Língua é a expressão espontânea do homem, dando abertura ao emprego sincero das manifestações de brasileirismo lingüístico, ao interesse quase exclusivo pela expressão popular e preocupação com o aspecto psicológico".***

- ***"A língua compreende muitas línguas: a oral que mantém uma íntima relação coma cultura do povo, a escrita que reflete e dissemina os valores culturais desse povo".***

Observei as seguintes afirmativas:

- Em *A escrava que não é Isaura:* ***"(E escrevo 'lirismo puro' para distinguir a poesia da prosa de ficção pois esta partindo do lirismo puro não o objectiva tal como é mas pensa sobre êle, e o desenvolve e esclarece. Enfim: na prosa a inteligência cria sobre o lirismo puro...".***
- em *Cartas* para Oneyda Alvarenga: ***"Ora isso é matéria lírica mais difícil de converter em poesia, porque é a que está mais dentro dum pensamento que se conta; duma idéia que se desenvolve, coisas que são específicas da prosa. Repare: Você não está contando idéias [...] porém refletindo sobre, sintetizando tudo numa idéia e desenvolvendo esta. D'aí fazer prosa e não...".***
- em *Vida literária:* ***"Creio mesmo que o 'porque' da mesma forma que o 'por isso' são muito mais próprios da prosa e se relacionam com essa outra forma de conhecimento, de curiosidade (não intuição) definidora, que é a ciência. São elementos orgânicos do***

pensamento lógico e não da intuição no sentido croceano da palavra. São propriamente dedutivos e não intuitivos"; "[...]...a prosa, que, por sua natureza descrevedora, participa mais do pensamento lógico que da intuição definidora"; "[...]... na prosa em especial, em que o assunto, a exposição, e o desenvolvimento da idéia prevalece sobre os demais elementos da composição"; "[...]... pode muito bem ser aquela prosa despercebida, aquela tão humilde e exata de dizer a idéia que só na sensação final a gente se aperceba da sua beleza branca, sem palavras em falso que nos arranquem da perfeita comunhão com a idéia".

Em *Vida literária*, em *A lição do amigo*, em *Literatura de idéias*:

- ***"...está no dever de refletir mais longamente sobre a natureza do CONTO. Não aconselho se meta a discutir o que é e o que não é conto, mas apenas a refletir sobre a natureza do gênero literário".***
- ***"Em verdade será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto"* que é *"indefinível, insondável, irredutível a receitas".***
- ***"Agora o que eu acho mais prejudicial nisso tudo é você vir com esses conceitos sobre o que é conto, o que é romance, o que é novela, o que é poesia, numa época destas. Você não acha mesmo? Creio que nessa história só tem alguma importância prá liberdade de criação distinguir os gêneros porém as formas não".***
- ***"[...] você me demonstrou um conceito muito apertado e dogmático do conto. Não aceito não.[...] São histórias dum sujeito historiento e cuja personalidade se define muito dentro dos contos, [...]. E veja, hoje, todos os gêneros se baralham isso até Croce já decretou e está certo. Romances que são estudos científicos, poemas que são***

apenas lirismo, contos que são poemas, histórias que são filosofias etc, etc.

- ***"Falar nisso, você não comentou aquela minha rabecada em você por causa das suas considerações, estéticas ou coisa que o valha sobre o que seja conto se lembra? Você veio com história, que conto é isto e mais aquilo, e eu secundei que conto era conto e só conto. Que todas as considerações sobre isso não prestavam e você bico.[...]"***
- ***"Ora o conto, menos volúvel e mais necessariamente lógico que a poesia, menos analítico e mais vibrátil que o romance, é flor delicada de inteligência, que exige tudo e o menos. Qualquer descritivo mais aprofundado o desencaminha. Qualquer elemento crítico o avilta e lhe dá um desagradável ranço didático e apologal. Qualquer elemento de poesia o conspira e lhe tira aquela sua naturalidade familiar e discreta. Mas se ele implora o menos pra se conservar em sua integridade mais pura, por outro lado, exige que, nele, o artista se retrate inteiro nos seus caracteres internos e externos de sua personalidade. Este é o principal segredo do conto, que determina que o artista não se complete na série de seus contos, mas esteja completo em cada um deles. [...]O conto é tão familiar, tão íntimo [...] que nós não nos cansamos jamais da repetição do mesmo tema da personalidade, variado apenas na anedota como não nos fatigamos do nosso leito ou do pijama velho. Talvez de todos os gêneros literários seja o conto o mais intransigentemente estético, o que menos admite os interesses do conhecimento.***

Após testagem das semelhanças, concluí que a tendência para ***a ampliação pela adição*** é uma particularidade do escritor Mário de Andrade, já que seu modo

de ação no encaminhamento expositivo dos seus princípios estéticos é o mesmo na materialização de suas idéias ao criar os contos analisados.

Assim como cada idéia surgida, nos dois percursos, vai sendo concretizada nos documentos de processo, pela adição, assim também cada princípio estético lançado num ensaio, nas cartas, se concretiza, como rascunho pela adição.

Assim como, dos documentos de processo, afloram idéias embrionárias que se desenvolvem pela adição de ações e informações, assim também, os ensaios as cartas, mostram idéias estéticas que se articulam e se definem, à semelhança dos contos, pela adição de outras idéias.

Nos contos, pela adição de detalhes, idéias embrionárias crescem, em evolução contínua, e se desenvolvem por uma ação transformadora, delimitando personagens que ganham formas de singularidade, a partir da generalidade, pela ampliação.

Nos ensaios e nas cartas, à medida em que, pela adição, uma idéia vai sendo acrescentada a um princípio estético, conceitos evoluem, de tal maneira, que ganham características de ampliação, caminhando para a generalidade, a partir da singularidade.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, O. *Mário de Andrade, um pouco.* Rio de Janeiro, J. Olympio.

ANDRADE, M. de. (1998) *A lição do amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade.* Rio de Janeiro, Record.

BELUZZO. (1974) *Aspectos da literatura brasileira. São Paulo, Martins.*

_____. (1983) *Contos Novos.* Belo Horizonte-Rio de Janeiro, Villa Rica.

_____. (1985) *Literatura de Idéias, Cartas de Mário de Andrade a Prudente de Moraes, neto.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

_____. (1989) *O banquete.* São Paulo, Duas Cidades.

_____. (1980) *Obra Imatura.* São Paulo-Belo Horizonte, Martins/Itatiaia.

_____. (1993) *Vida literária.* Pesquisa, estabelecimento de texto, introdução e notas por Sônia Sachs. São Paulo, Hucitec/Edusp.

BERRIEL, C.B. (1990) (Org. de) *Mário de Andrade, hoje.* São Paulo, Ensaio.

BIASI, P.M. de. (1993) "L'Horizon génétique." In: L. Hay (direction de) *Les manuscrits des escrivains.*. Hachette, CNRS éditions.

GRÉSILLON, A. (1994) *Élements de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris, Presses Universitaires de France.

GUIMARAENS FILHO, A. de. (1974) *Itinerários: cartas a Alphonsus de Guimaraens Filho de Mário de Andrade e Manuel bandeira.* São Paulo, Duas Cidades.

PINTO, E. P. (1990) *A gramatiquinha de Mário de Andrade.* São Paulo, Duas Cidades.

SALLES, C.A. (1996) "Crítica genética *In Statu Nascendi."* In: *Manuscrítica. Revista de Crítica Genética.* Nº 6. São Paulo, Annablume/APML.

_____. (1992) *Crítica genética: uma introdução, fundamentos dos estudos genéticos sobre os manuscritos literários.* São Paulo, Educ.

WILLEMART, P. (1993) *Universo da criação literária: crítica genética, crítica pós-moderna?* São Paulo, Edusp.

“DISK TÁ ERRADO”

Gláuci Helena Mora Dias *

1. Considerações preliminares

Na realidade da sala de aula, o ensino de gramática deve ocorrer de forma contextualizada com a prática lingüística cotidiana dos estudantes, assim como explicitar o funcionamento da língua e não apenas ser uma missão mecânica de análise morfossintática. Nesse sentido, a pesquisa de campo realizada com os alunos em Sorocaba (fotos tiradas de placas, shoppings, faixas, out-doors,etc) tem uma finalidade didática : repensar o ensino de gramática e o modo de intitular certo ou errado ao uso de palavras, expressões, estilos, etc de uma realidade lingüística do Brasil. Ao afirmar *realidade lingüística do Brasil*, coloco, também, como respaldo da afirmação, a pesquisa realizada pela Profª Drª Edith Pimentel Pinto encontrada em seus livros “O Português Popular Escrito” e “A Língua Escrita no Brasil”.

Quando falamos em finalidade didática, é preciso deixar claro que há uma preocupação com os valores equivocados que as instituições dão ao ensino do padrão normativo da escrita. Tais valores fazem com que o usuário da língua discrimine qualquer variação lingüística, ou mesmo, qualquer registro que não esteja de acordo com o padrão normativo da *escrita*, atribuindo, então, valor de competência e superioridade aos usuários da fala e da escrita padrão normativa. É importante ressaltar que ninguém está justificando “erros” de ortografia, de sintaxe ou de semântica na escrita, mas, sim, mostrando como são privilegiadas as pessoas que se comunicam com a fala e com a escrita aceita e prestigiada pela sociedade. Este fato exclui, ainda mais, as camadas socieconômica e cultural baixas.

Há, ainda, outro grande equívoco : muitos professores, livros didáticos e literaturas de ensino da nossa língua perpetuam uma confusão existente entre língua falada e língua escrita. Isto gera o uso de terminologias imprecisas, erradas e tácidas. Exemplos : NORMA, REGISTRO, NÍVEL, DIALETO, VARIANTE, que ora são sinônimos, ora possuem definições diferentes, porém nunca deixando claro se se referem à língua falada ou à língua escrita.

2. O título

O trocadilho “DISK TÁ ERRADO” (Dizem que está errado, porém... / A forma de grafar DISQUE com K nas faixas, out doors, paredes, folhas volantes está errada.) nos leva à reflexão que fiz com meus alunos : Por que as pessoas grafam DISK em lugar de DISQUE ? Seria pelo mesmo motivo que grafam quilo com K, ou pelo fato de ser um recurso gráfico mais atrativo como os nomes de fantasia: Kantinho, Venká, Koisarada, Kaixotinho, Eskala, Kipreço ? Por que DISK está “errado” ? O uso constante de DISK torna a palavra correta, um neologismo ?

*** Mestranda pela Universidade de Sorocaba**

3. Reflexão

É grande a preocupação social com os " escritos de rua", como também é de conhecimento de todos que o padrão normativo da escrita e da fala deve ser "dominado" por aqueles que querem ser privilegiados e "aceitos" na sociedade. A avaliação da competência do usuário da língua portuguesa é determinada de acordo com o grau de domínio do padrão normativo da escrita, não importando seu domínio (competência) como administrador, pedreiro, ourives, comunicador, advogado, padeiro etc. Percebemos, também, em muitos discursos pedagógicos (família, escola) que devemos aprender ler e escrever "devidamente"para sermos GENTE na vida.

Escutamos muitos comentários de gramáticos, da mídia elitizada, de especialistas da área sobre "usuários infratores" que não "zelam" pela redação correta da nossa língua. Esse comentário também foi encontrado no Projeto de Lei nº 659, de 1997 :

"*O zelo pela redação correta de nossa língua é dever de todos e rigorosa obrigação dos agentes do Poder Público. A área de publicidade pela forma escrita, em expansão por todo Brasil, se não for reprimida nos defeitos de redação, pode se tornar em grave fonte de empobrecimento da língua pela prática contínua de redação defeituosa, que urge impedir.*

Por estas razões, peço e espero o aval de meus nobres Pares ."

A partir da constatação de a língua ser fator de discriminação que o convencionalismo do padrão normativo vem germinando há anos, como professora de português, senti-me na obrigação de levar essa discussão de grande importância para meus alunos. Acontecendo, assim, nossa pesquisa.

4. A pesquisa

Levei a proposta a eles: sair às ruas de Sorocaba para fotografar placas, cartazes, faixas, outdoors, vitrines, muros, paredes de estabelecimentos comerciais que apresentassem "mudança" na ortografia e na morfossintaxe convencionais. Após a série de fotografias, fazermos uma exposição das fotos com legendas que trouxessem a forma convencional da escrita padrão normativa.

5. Exemplificações de algumas fotos tiradas

COMIDA POR KILO
FICHA 80 SENTAVO
KI-PREÇO
KOISARADA
REFEIÇÕES CASEIRA
VENDE-SE VERDURAS
2 BOLA $ 1,00
NÃO PISE NA "GRANA"
MÔVEIS USADOS
BISTECA CASERA
MANICURI/ PEDICURI/ ALIZAMENTO

VENDE-SE GELADINHOS E FIXA TELEF. TOCAR CAMPANHIA AO LADO/ TEMOS PASSE-DE ONIBUS
FAVOR FEXE O PORTÃO
BAURU, MIXTO E CACHORRÃO
3 OVO 2 REAL
ÁGUA DE CÔCO
GRANDE FEJOADA 11:30HS
KANTINA CHERO VERDE
TRETA CAMPIÃO
PARABRISAS E PARACHOQUES
DISK PIZZA, DISK CHINA IN BOX, DISK FLORES FIESTA
FLÓRA STA. CLARA .

6. Resultados

Houve um lado positivo: agucei a percepção lingüística em meus alunos. Eles ficaram tão interessados que passaram a "corrigir" qualquer comunicação oral ou escrita e, melhor, eles analisavam as situações de comunicação, pensando no funcionamento da língua. Nossas aulas ficaram mais interessantes, participativas, reflexivas e, quando a gramática era uma missão mecânica descontextualizada da prática do estudante, havia questionamento.

A exposição das fotos foi um sucesso. Como as fotos foram expostas num prédio que funciona colégio e universidade, muitas pessoas tiveram acesso a elas. A receptividade foi grande, pois estávamos denunciando os "infratores" da nossa língua. Se estávamos denunciando, era porque éramos, de acordo com os valores da sociedade, inteligentes, até poderosos, pois dominávamos o padrão prestigiado.

O que mais poderíamos esperar desses alunos e dessa professora que conseguiu milagre "prestigiado" ?

De acordo com a sociedade que aceita apenas esse estudo de língua portuguesa, mais nada!

Missão cumprida e ponto !

Não, não posso deixar de ressaltar o lado negativo do meu trabalho: apesar de termos discutido muito sobre as variações lingüísticas, sobre as marcas de oralidade na escrita, sobre as intenções de comunicação, níveis de fala, estilística e outras reflexões de produção de variados tipos de textos que encontramos nas ruas de Sorocaba, acabei reforçando (ou será despertando ?), a percepção da correção dogmatizada e discriminativa em meus alunos.

Quando muitas pessoas passam a ter acesso ao padrão normativo da escrita e da fala, parece ser despertado o que está incutido nos ususários da nossa língua: o poder de estar se comunicando com a norma prestigiada e o poder de ser "superior" aos que não tiveram acesso a essa norma ou aos que jamais terão.

Tenho um desafio que acredito estar conseguindo resultado: extirpar um *"kilo"* de normativismo preconceituoso da correção que meus alunos vêm fazendo e da concepção do português padrão normativo que muitos usuários da língua e professores que convivo vêm propagando.

7. Proposta

A pesquisa deve ser entendida como sugestão, ou melhor: como relato de experiência. Sentir-me-ia feliz se a estratégia didática que utilizei servisse de ponto de partida para uma reflexão do ensino de língua, pois pudemos realizar um trabalho interdisciplinar, recorrendo a textos de outras áreas de conhecimento e da mídia, analisando não apenas o "português", mas sim a interpretação, o estilo, a finalidade, etc desses textos.

BIBLIOGRAFIA

BRAGA, Denise Bertoli. *"Letramento e Educação: uma reflexão sobre mitos"*. Estudos Lingüísticos, 1997, XXVI - GEL p. 413 - 418.

BRITTO, Luiz Percival Leme.1997. *A sombra do caos. Ensino de Língua X Tradição Gramatical.* Campinas, ALB/Mercado de Letras.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino de Língua Materna.* In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.Subsídios à Proposta Curricular de Língua Port. São Paulo : SE/CENP/UNICAMP,1978, v.1 p.53-61.

FÁVERO,L. L. e KOCH I. G. V. *Lingüística Textual : Introdução.* 3ª edição, São Paulo, Cortez.

FRANCHI, C. 1987. *Criatividade e Gramática. In* "Trabalhos em Lingüística Aplicada", n.9 Campinas, IEL/Unicamp, pp. 5 a 45.

_____. 1991. *Mas o que é mesmo "gramática". In* "Língua portuguesa :o currículo e a compreensão da realidade".CENP/SEE-SP.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da Alfabetização: Da oralidade à escrita* . 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1991.

GERALDI, J.W. 1981.*Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa.* Ijuí, Fidene.

_____. 1984 a.*Concepções de linguagem e ensino de português. In* Geraldi, J. W.(org.). "O texto na sala de aula : leitura & produção". Cascavel, Assoeste, pp. 41 a 48

_____. 1984 b. *Escrita, uso da escrita e avaliação. In* Geraldi, J. W. (org.)

"O texto na sala de aula". Cascavel, Assoeste.

_____.1996 .*Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação.* Campinas, ALB/ Mercado de Letras.

GNERRE, M. 1985.*Linguagem, poder e discriminação.In* "linguage, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes.

KATO, M. A. 1998. *No mundo da escrita - Uma perspectiva psicolingüística.*6ª edição, São Paulo, Ática.

MILANEZ, Wania. *"A hora e a vez do oral no ensino do português"*.1987, GEL XV, Santos, p. 239-247.

_____ *"Pedagogia do oral: condições e perspectivas para uma aplicação no português.* Campinas.

PERINI, Mário A. *Para uma nova Gramática do Português.* 8 ed. São Paulo, Ática, 1995.

PINTO, Edith Pimentel. *O Português Popular Escrito.* São Paulo, Contexto,1990.

_____ *A Língua Escrita no Brasil.* São Paulo, Ática, 1986.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.* Campinas, Mercado Letras, 1996.

_____. 1983.*Gramática e Política. In*Geraldi, J. W. (org.). *O texto na sala de aula : leitura e produção.* Cascavel, Assoeste, 1984.

POSSENTI, S. e ILARI,R. 1992.*Ensino de língua e gramática : alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor.In* Kirst, M. H. B. *Lingüística aplicada ao ensino de português.* Porto Alegre, Mercado Aberto.

PRETI, Dino.1984. *A Gíria e Outros Temas.* São Paulo, v. 6, Edusp.

_____ .1997. *Sociolingüística .Os Níveis de Fala.* 8ª ed. São Paulo, Edusp.

_____. (org.) 1997. *O Discurso oral Culto* (org.). São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP .

_____. (org.) 1997. *Análise de textos orais.* São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP .

VADIAGEM COM AS LETRAS

Nismária Alves David
(UNEMAT)

Manoel de Barros, cuiabano de 82 anos, passou a infância no Pantanal, morou e estudou no Rio de Janeiro, viajou por vários países da América e da Europa, e reside em Campo Grande-MS. Há 62 anos se dedica à intensa produção literária que já resultou na publicação de 14 livros, cujos últimos venderam em média 17 mil exemplares. Em 1997, foi premiado na Bienal Nestlé de Literatura. Seguramente, Barros é hoje o poeta matogrossense mais conhecido nacionalmente, justamente por possuir um estilo próprio e inovador.

Em seu 'fazer poético', Barros busca dar aos signos já desgastados, novos significados, isto através de seu proclamado "idioleto manoelês archaico"[1], o qual se traduz na 'arte de brincar com as palavras', como mostra os versos:

"A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com as palavras.
O truque era só virar bocó
Como dizer: Eu pendurei um bentevi no sol"[2]; e

"Chegar ao criançamento das palavras"[3], assemelhando-se ao ato de errar a língua, sobretudo consiste num erro consciente e justificável, pois possibilita saciar o desejo de 'ressemantização' da linguagem. Por isso, ele também traça um outro caminho na busca de novos significados, que é a invenção de signos, como: "antesmemente", "desutilidade", "coisal", "nobremente", "criançamento", "putamente", "cupidez", "lepramentos", "desnome", entre outros, que são na verdade despalavras, ou seja, palavras que tem o "aroma cego"[4]. Segundo R. Barthes "os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem"[5], sendo que os signos criados por Barros se repetem intensamente ao longo de suas obras – principalmente no que se refere ao acréscimo do prefixo 'des' às palavras, que confere o sentido de desmanchar – o leitor se familiariza tanto a ponto de conferir existência a esses vocábulos.

Trata-se de um poeta obscuro, que cultua a insensatez ao assumir uma total liberdade com as palavras, como revela o fragmento:

"Só as palavras não foram castigadas com
a ordem natural das coisas.

As palavras continuam com os seus deslimites”[6].

Todavia, refere-se a uma obscuridade que fascina e desconcerta o leitor, pois conforme Hugo Friedrich, “a magia da palavra e seu sentido de mistério agem profundamente, embora a compreensão permaneça desorientada”[7]. Ele não se atém à sintaxe, suas poesias revelam-nos imagens extremamente estranhadas, que concordando com Chklovski, cria uma percepção particular do objeto, proporciona a sua visão e não o seu reconhecimento, por exemplo:

“Para apalpar as intimidades do mundo

é preciso saber:

.....

f) Como pegar na voz de um peixe.”[8]

O poeta utiliza-se de uma linguagem surreal, o que explica o porquê dele ir primeiramente ao subjetivismo total, e transformar a linguagem numa propriedade essencialmente pessoal, a fim de empregá-la consoante seu entendimento, como nota-se no verso:

“A chuva atravessou um pato pelo meio”.[9]

Além disso, são características das obras de Barros: o existencialismo; o Nada; o desgosto pelo belo; e a metalinguagem. Quanto ao existencialismo, podemos observá-lo no verso:

“Eu tenho faculdades pra dementes?”[10]

O Nada se faz presente em sua própria linguagem, assim como em Mallarmé cujo espírito esvazia a realidade com o objetivo de satisfazer seus desejos mais profundos, sua imaginação criadora, como se observa no poema-verso: “Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira”[11].

O desgosto pelo belo, pois ele assegura que “Beleza e glória das coisas o olho é que põe. Bonito é o desnecessário”[12], e é no “ínfimo que [ele vê] a exuberância”[13]. Neste aspecto, Barros não concorda em ser considerado ‘poeta pantaneiro’, pois embora seu lastro existencial seja pantaneiro, ele tem horror a paisagens, não valoriza as fotografias, porque elas só mostram a exuberância das aparências.

A metalinguagem, por fim, fornece ao leitor o porquê de sua irreverência com a língua, para tanto esclarece que prefere “fazer vadiagem com as palavras”, trabalha com as palavras não com o desejo de informar, mas sim encantar, buscando ser incompreendido assim como Baudelaire, que expõe: “Existe uma certa glória em não ser compreendido”.

Em suma, Manoel de Barros é possuidor de uma poesia erudita, complexa que exige uma sensibilidade especial de seus leitores, para que possam perceber e entender a sua mensagem; caso contrário, num primeiro contato muitos acabam não gostando de sua produção.

"Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria"[14]- este verso resume o 'fazer poético' deste poeta, o qual é dotado de uma 'rebeldia', o que faz com que transgrida todas as barreiras e limites impostos pela gramática normativa, e percebe a "língua fora do poder, no esplendor de um revolução permanente da linguagem"[15], em outra palavras, faz literatura.

Por isso, é necessário rompermos o rótulo que põe Barros como um poeta pantaneiro, ou poeta da região do Mato Grosso, e passarmos a considerá-lo como um poeta brasileiro que inova a literatura do nosso país, por meio de sua vadiagem com as letras".

---

[1] BARROS, Manoel. O livro sobre Nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.p. 43
[2] Idem. p. 11
[3] Idem. p. 47.
[4] Idem. Retrato de artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998. P 60.
[5] BARTHES, R.. Aula. Trad. Leyla Perrone- Moisés 6. Ed. São Paulo: Cultrix. P. 15.
[6] BARROS, Manoel. Retrato de artista quando coisa. p. 47.
[7] FRIEDRICH, H. Estrutura da Lírica moderna. 2. Ed. São Paulo: Duas cidades l991.
[8] BARROS, Manoel de. Livro das ignorãças. P. 11.
[9] Idem. Gramática expositiva do chão. p.. 260.
[10] Idem. Livro sobre Nada. p. 67.
[11] Idem. Livro sobre Nada. p. 55
[12] Idem. Gramática Expositiva no chão. p. 260.
[13] Idem. Livro sobre nada. p. 55.
[14] Idem. P. 87.
[15] BARTHES, R. Aula. P. 16.

LEITURA E ANTROPOLOGIA DO IMAGINÁRIO: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Angelina Batista
(IB – Departamento de Educação – UNESP/Botucatu)

A tentativa de aplicar à leitura e interpretação de textos os conhecimentos advindos da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e sua modelização através do teste AT.9 (teste arquetípico de nove elementos), de Yves Durand, com a finalidade de verificar se, em outras produções que não o teste AT.9 (ou seja, a redação solicitada pelo teste e produzida sob o efeito da indução dos nove arquétipos-elementos propostos), havia persistência ou não das estruturas do imaginário e dos universos míticos detectados no teste, foi o que norteou nossa pesquisa. Escolhemos um grupo-classe (uma turma do segundo ano de Letras de uma instituição particular de ensino superior) ao qual aplicamos o referido teste e colhemos, de cada aluno, 24 (vinte e quatro) redações.

Tendo em vista verificar se, nas redações produzidas, apareciam os esquemas e os simbolismos dos Regimes de Imagens e, também, se as redações dos sujeitos pesquisados enquadravam-se em seus micro-universos específicos, organizamos as consignas, calcando-as na arquetipologia geral das estruturas antropológicas do imaginário. Propusemos, pois, estimulações obedecendo a dois critérios: o da produção livre e o da produção dirigida e orientada.

Ao propor a produção livre, que corresponde aos dois primeiros textos solicitados na pesquisa, tínhamos em mente um exercício de escrita em que as palavras fluíssem livremente e, depois, que houvesse, por escolha do pesquisado, a organização desse material numa composição. Esta intenção está, também, como pano de fundo na execução das demais redações. Para a análise, abordamos as redações como um relato, como um todo de sentido no qual, como diz G. Durand (1989), “o mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas” (p. 44), entendendo ele por “mito um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa” (p. 44), pois “o mito é já um esboço de racionalização dado que utiliza o fio do discurso” (p. 44).

Quanto à produção dirigida e orientada, propusemos 22 (vinte e duas) estimulações que seguiam a divisão do regime de imagens, com seus esquemas e símbolos, conforme apresentados por Gilbert Durand (1989). Portanto, havia estimulações teriomorfas,

nictomorfas, catamorfas, ascensionais, espetaculares, dieréticas, da inversão, da intimidade, cíclicas e do progresso nas três modalidades de consignas propostas. Esse tipo de produção seguiu três caminhos: a) escrever tudo o que alguns nomes[1] pudessem lembrar, deixando o pensamento fluir livremente. Neste tipo de exercício pretendíamos que a pessoa escolhesse uma das palavras-estímulo e as palavras que a ela associou e produzisse uma redação; b) continuar uma história, tendo sido dada a primeira oração[2]; e c), à vista de gravuras, produzir um texto. O objetivo principal da produção dessas redações foi observar quais representações as estimulações dadas receberiam na produção escrita, pois, como G. Durand (1989), acreditamos que "a imaginação é dinamismo organizador e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação" (p.23).

O fundamento teórico para a produção livre encontramo-lo em André Breton (1947), com a noção de "escrita automática"; em F.T. Marinetti (1968), com a idéia de "palavras em liberdade"; e em Jung (1975), com a técnica da "associação livre".

Marinetti, em *A imaginação sem fio e a palavra em liberdade: Manifesto Futurista* (Scrivo, 1968), propõe um novo olhar sobre a realidade que cerca a vida cotidiana. Este novo olhar é o *lirismo*: "faculdade raríssima de inebriar-se da vida e de inebriá-la de nós mesmos" (p. 74), com o qual transformamos a água turva da vida em vinho e colorimos o mundo com as cores especiais de nosso interior. Para que este lirismo se expresse é necessário que as sensações visuais, auditivas, olfativas, façam explodir os entraves da gramática, da pontuação, e as palavras possam fluir em liberdade de modo que o narrador exprima todas as vibrações de seu eu interior e dê livre curso a uma imaginação sem fio, ou seja, a uma imaginação que, com liberdade absoluta de imagens e analogias, expresse-se em palavras soltas e sem o fio condutor da sintaxe. Para que isto ocorra, aconselha a supressão do adjetivo qualificativo, para que este não restrinja o significado do substantivo; o uso do verbo no infinitivo porque é uma forma redonda e desliza como uma roda; o uso de onomatopéias e sinais matemáticos, para que o lirismo tenha sabor de vida e não de livro; o emprego de uma ortografia livre, próxima da onomatopéia, e de um estilo tipográfico que misture tintas de várias cores e letras de estilo e tamanhos diversos.

André Breton (1947), no primeiro manifesto do Surrealismo, propõe a ousadia da imaginação de modo que sonho e realidade se confundam, criando uma supra-realidade em que o fantástico não exista e que haja tão-somente o real.

Ele define o "Surrealismo, n. m. Automatismo psíquico puro pelo qual nos propomos a exprimir, tanto verbalmente, quanto por escrito, ou por qualquer outro modo, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, com ausência absoluta de todo

controle exercido pela razão, sem preocupação estética ou moral" (p. 45). Aconselha que se comece a escrever sem preocupação de um assunto pré-determinado, o mais rapidamente possível, sem ler o que está sendo escrito, de modo que as frases se sucedam sem qualquer impedimento nem mesmo da pontuação porque "as palavras, os grupos de palavras que se seguem exercem entre si enorme solidariedade" (p. 57).

Jung (1975) utilizava o método da associação livre que consiste em o experimentador propor palavras, sem nenhuma relação de significado entre si, convidando "o sujeito a reagir a cada palavra indutora tão rápido quanto possível, pronunciando somente a primeira palavra que lhe vier à idéia" (p. 170). O experimentador mede o tempo de reação do sujeito e avalia a demora e a qualidade da resposta, verificando que

> as palavras indutoras que provocam qualquer perturbação da reacção são as que deparam, no sujeito, com um *conteúdo emocional*. ... Quando uma palavra indutora só interessa à superfície da consciência, a reacção é normal e nada acontece de insólito; mas quando, pelo contrário, toca e atravessa os diques protectores da vida interior e penetra no âmago do eu, determina uma perturbação da reacção exterior, desencadeando na intimidade do ser um automatismo, para o qual o sujeito não está preparado, que lhe prende a atenção, e de certo modo o subjuga e impede de cumprir por este facto as instruções dadas (p. 172).

Evidentemente não se tratou, neste trabalho, de uma experiência de associação livre tal qual a prescrita pela psicologia junguiana. Verificamos, contudo, que tanto a produção livre quanto a produção estimulada trazem ecos de uma significação importante para o sujeito produtor do texto, sobretudo no que diz respeito ao modo pessoal de assumir as estimulações advindas das consignas.

Procedemos a análise das redações tomando por referência os simbolismos dos regimes de imagens, tal qual no propõe Gilbert Durand em "*As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*", e que, a seguir, apresentamos, resumidamente.

Gilbert Durand, partindo dos estudos de reflexologia da Escola de Leningrado, propõe a fundamentação do imaginário nas três dominantes reflexas encontradas. Assim, a dominante postural preside as representações de separação e a ela associa-se a estrutura esquizomorfa ou heróica do regime diurno das imagens. A dominante digestiva preside as representações de interiorização, associando-se a ela a estrutura mística ou antifrásica do regime noturno das imagens. A dominante copulativa preside as representações rítmicas e de

transformações cíclicas, dando-nos a estrutura sintética ou dramática do regime noturno das imagens. A cada uma dessas estruturas corresponde um grupo de “schèmes”.

Para a estrutura heróica, temos os “schèmes” do animado e da queda, que definem o universo da angústia; os “schèmes” da ascensão, espetacular e dierético, que definem o universo heróico. Para a estrutura mística, temos os “schèmes” da descida eufemizada, da intimidade e ocultação, que definem o universo místico. Para a estrutura sintética, temos os “schèmes” rítmico, dialético e messiânico, que definem o universo sintético.

Às dominantes e grupos de “schèmes” correspondem categorias de símbolos[3] que definem os universos míticos mencionados. Assim, no universo da angústia, ao “schème” do animado, correspondem os símbolos teriomorfos (animalidade, agitação, pululância) e os símbolos nictomorfos (noite, trevas...); ao “schème” da queda, os símbolos catamorfos (a queda, o medo de cair, vertigem ...). No universo heróico, aos “schèmes” ascensional, espetacular e dierético, correspondem os símbolos ascensionais (o pássaro, arco e flecha ...), os símbolos espetaculares (a luz, o sol, o olho, o verbo ...), os símbolos dieréticos (separação, corte, a arma do herói ...). No universo místico, ao “schème” da descida, correspondem os simbolismos da inversão (os temas da eufemização, da profundidade ...); ao “schème” da intimidade, os símbolos da intimidade (o túmulo, o repouso, o refúgio, a casa ...). No universo sintético, encontramos os símbolos cíclicos, rítmicos, do progresso (o ciclo lunar, a iniciação, a roda ...) e os símbolos dialéticos e messiânicos (a cruz, o fogo, a árvore), aos quais correspondem os “schèmes” rítmico, dialético e messiânico.

Na análise dos textos, procuramos identificar os “schèmes” e os simbolismos presentes. Os simbolismos nem sempre aparecem, nos textos produzidos, de forma tão clara como na classificação acima, pois estes correspondem a símbolos consagrados de nossa cultura. Contudo, sempre é possível perceber, nas palavras ou expressões empregadas, traços sêmicos, semantismos, que nos autorizam a classificá-los segundo a tripartição do imaginário, seus universos míticos e simbolismos. Como exemplo disso, destaquemos algumas redações:

TEXTO 01

> No meio da escuridão, corre de encontro ao vento um lindo cavalo branco. Seus olhos reluz, mas no meio da imensidão seu andar aparece devagarinho, aparentemente medroso, mas ao nascer o sol surge no horizonte uma nova manhã.

Este texto articula-se em torno de simbolismos do universo da angústia: ***escuridão*** - simbolismo nictomorfo - ***corre/ cavalo/ andar devagarinho/ medroso/ vento/ imensidão*** - simbolismos teriomorfos; de simbolismos heróicos: ***olhos/ reluz/ sol*** - simbolismos espetaculares - e ***surge*** - simbolismo ascensional; de simbolismos sintéticos: ***nascer/ nova manhã***; e do simbolismo místico: ***lindo***.

Texto extremamente curto, articulado em torno de simbolismos dos diversos micro-universos, com solução sintética, de renovação e renascimento, e mística, de esperança.

A oração ***mas ao nascer o sol surge no horizonte uma nova manhã*** parece ter pouca relação com a imagem de um lindo cavalo que corre na imensidão. Contudo a aproximação dessa oração com o restante do texto dá-se pelo contexto noturno de que participa o enunciador . Há, pois, nele, certeza de superação da situação noturna quando surgir ***uma nova manhã***.

A imagem de um cavalo que corre em meio à escuridão associada à idéia de que o sol ao nascer traz uma nova manhã, leva-nos a buscar compreender os simbolismos subjacentes a esse pequeno texto.

O ***cavalo branco***, elemento fundamental deste e do texto seguinte, precisa ser compreendido no contexto mais amplo de seu simbolismo. O cavalo é simbolismo teriomorfo, do esquema do animado e a ele estão associadas significações as mais diversas. Como cavalo infernal está associado às trevas e à morte. Como cavalo solar e uraniano, puxa o carro do Sol (G. Durand, 1989 e Chevalier & Gheerbrandt, 1991). O cavalo branco é "montaria de Heróis, de Santos e de conquistadores espirituais" (Chevalier & Gheerbrandt, 1991, p. 211). O "cavalo branco celeste representa o instinto controlado, dominado, sublimado" (Idem, p. 203); ele é "símbolo da *impetuosidade do desejo*, da **Juventude** do homem, com tudo o que ela contém de ardor, de fecundidade, de generosidade" (Idem, p.209); "o cavalo branco torna-se a imagem da beleza vencedora, pelo domínio do espírito (o Senhor do Carro) sobre os sentidos" (Idem, p.211). Finalmente, "o cavalo constitui um dos arquétipos fundamentais dentre os que a humanidade inscreveu em sua memória. Seu simbolismo estende-se aos dois pólos (alto e baixo) do Cosmo ... O cavalo passa com igual desenvoltura da noite ao dia, da morte à vida, da paixão à ação. Religa, portanto, os opostos numa manifestação contínua." (Idem, p.211).

Neste texto, o cavalo apresenta-se associado à escuridão - fundo de onde ele sai. Contudo, é um cavalo branco - simbolismo solar e uraniano - , ainda solto, sem montaria, que corre de encontro ao vento, ***no meio da imensidão***. Por causa da imensidão, ***seu andar aparece devagarinho, aparentemente medroso***. ***Seus olhos reluz***em. Nesta imagem, o cavalo parece fazer uma ponte entre a imensidão indiferenciada e escura - simbolismo de uma

realidade inconsciente - e o surgir do sol e o nascimento da manhã - simbolismo da discriminação consciente.

TEXTO 02

> Naquele cavalo branco adoro cavalgar no campo. Seu andar manso me faz sonhar, entre a relva e orvalho das flores.
>
> Adoro sentir o perfume das rosas brancas, cavalgar lentamente e respirar o ar puro do campo.

Este texto constrói-se com simbolismos místicos - ***sonhar/ relva/ orvalho das flores/ perfume das rosas brancas/ respirar o ar puro do campo*** - , de uma natureza benfazeja com a qual a personagem se identifica: ***adoro*** ... Não apenas isso: neste ***campo*** - espaço aberto e quase indeterminado, simbolismo da angústia bem como ***cavalo*** e ***cavalgar*** - pode ***respirar o ar puro*** e ***lentamente*** conduzir e deixar-se conduzir ***naquele cavalo branco***.

O enunciador entregou-se à proposta sensorial da consigna e produziu um texto em que predominam a suavidade - ***andar manso, lentamente*** - e a agradabilidade olfativa; nele tudo parece harmonioso e conforme aos desejos da personagem.

Neste texto, chama-nos a atenção a presença de ***rosas brancas*** no campo. Indo ao Dicionário de Símbolos (Chevalier & Gheerbrandt, 1991, p. 788-789), encontramos: “a rosa é a flor simbólica mais empregada no Ocidente. ... Designa uma perfeição acabada, uma realização sem defeito. ... Simboliza a taça da vida, a alma, o coração, o amor. ... A rosa tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro.”

O ***cavalo branco*** é o mesmo do texto anterior. Entretanto, aqui, ele se apresenta domado, isto é, cavalga com sua montaria. As ***rosas***, como o cavalo, são ***brancas***, o que sugere uma ligação entre os dois substantivos. Ambos podem simbolizar o relacionamento amoroso: o cavalo, como impetuosidade do desejo - simbolismo masculino - e a rosa, como taça, como dom do amor - simbolismo feminino. O cavalo, ao mesmo tempo que ***corre de encontro ao vento***, tem ***andar manso***. Força e impetuosidade associadas à mansidão. Cavalo e rosas recebem o ***orvalho***. Ainda segundo Chevalier & Gheerbrandt (1991, p. 664-665), o orvalho é “expressão da bênção celeste; ... é símbolo de regeneração; ... entre os gregos, está ligado aos mitos da **fecundidade**” e tem por virtude “saber resolver a oposição das águas de *cima* e de *baixo*, das águas terrestres e celestes”. Podemos ver o ***orvalho*** como elemento simbólico que integra os princípios representados por ***cavalo*** e ***rosas***.

Os dois textos, redações 2.1 e 2.2, complementam-se e estão em relação com os dois primeiros textos (redações 1.1 e 1.2). Lá, há a vivência de um relacionamento amoroso real e problemático. Lá, aparece a projeção de uma realização amorosa feliz. Aqui, temos a imagem arquetípica, simbólica, da vivência amorosa. Esta imagem aparece como compensação à realidade vivida. É como se esta imagem trouxesse a possibilidade de realização do desejo, a concretização de sua busca afetiva.

TEXTO 03

Somos todos, como ondas do mar
Que por qualquer ventania nos
deixamos dominar.
Levados à praia fugindo do
amor infinito; o abandono em alto mar.
Para encontrar este amor infinito
Basta controlar o pensamento
Não deixando ser guiado pelo vento
Pois este amor, nos espera em
Alto mar.

Neste texto, encontramos simbolismos da agitação teriomorfa - universo da angústia: ***ondas/ ventania/ infinito***; simbolismos místicos: ***mar/ amor***; simbolismos heróicos: ***encontrar/ controlar/ pensamento***.

Somos todos, como ondas do mar que por qualquer ventania nos deixamos dominar. Esta frase expressa uma condição que se estende a todos, criando, pela generalização e imersão na totalidade, uma igualdade indiferenciadora. A comparação ali feita, além de nos transmitir as imagens angustiantes de fragilidade, vulnerabilidade, instabilidade, ausência de peso, ausência de ponto de apoio, de ponto de ancoragem, também nos transmite a idéia de passividade: o agente é a ***ventania*** pela qual ***nos deixamos dominar*** e por quem ***somos levados à praia***. O ***vento***, neste contexto, é um agente negativo porque leva ao afastamento do ***amor infinito***, pela ação de movimentar as ondas do mar. É, ainda, uma força da natureza e, como tal, simboliza agitação. Entretanto, o simbolismo do vento apresenta vários aspectos. É força elementar, "símbolo da vaidade, de instabilidade, de inconstância. ... é sinônimo do **sopro** e, por conseguinte, do Espírito, do influxo espiritual de origem celeste" (Chevalier & Gheerbrant, 1991, p. 935).

A ventania representa tudo o que pode desviar do objetivo maior, do interesse maior, que é o de ***encontrar este amor infinito*** que ***nos espera em Alto mar***. ***Amor infinito e Alto mar*** são simbolismos que remetem a uma extensão sem limites, a uma indeterminação, a uma

totalidade indiferenciada - aqui havendo uma simbiose entre um simbolismo do universo da angústia e um simbolismo místico -, que acolhe e envolve e exige, para que se permaneça lá, ***o abandono***, a ausência de amarras, de pontos de ancoragem, a determinação de ali estar. Para conseguir isto, a personagem conhece o caminho: ***basta controlar o pensamento/ não deixando ser guiado pelo vento***. A personagem também sabe que depende dela estar em alto mar pois ***o amor infinito espera*** lá, não vem buscá-la onde ela estiver.

O amor infinito é visto como estável, ou seja, tem um lugar certo em que pode ser encontrado. Encontrá-lo depende da atitude de quem o procura. É um esforço pessoal de quem busca. Neste texto, a personagem tem visão clara de qual deve ser sua atitude para conseguir aquilo que considera seu bem maior. É algo que está em suas mãos, pensa: basta querer. Entretanto, é preciso uma opção e esta acontece em função daquilo que ***o vento*** e o ***amor infinito*** exigem e podem oferecer.

A personagem vê-se entre duas forças: ***o vento*** que a arrasta para onde ele quer e o ***amor infinito*** que a atrai ***em alto mar***. Essas duas forças exigem dela o mesmo comportamento: a submissão. O vento pede um deixar-se levar e o amor infinito, ***o abandono em alto mar***. Cada um deles coloca-a num lugar diferente. O amor infinito deixa-a em alto mar, à deriva, entregue ao espaço que a acolhe. O vento leva-a ***à praia***, a um lugar em que já se pode caminhar com os próprios pés, a um lugar em que, para se mover, é preciso uma ação pessoal e determinada que conduza a isso. O vento já não tem o mesmo poder de condução. A opção que lhe cabe é entre o espaço acolhedor que a envolve e nada exige e o caminhar direcionando sua própria ação. A opção de estar em alto mar não é definitiva porque sempre existe a ameaça do vento que poderá tirá-la dali e conduzi-la à praia. Por outro lado, a chegada à praia afasta-a do amor infinito e do alto mar, retirando-lhe o invólucro protetor que a acolhia, que lhe possibilitava o estar em estado de inteira submissão, de abandono às forças que a envolvem. A ventania se lhe apresenta como negativa porque a faz viver numa instabilidade, porque instala nela a opção, difícil de ser feita. Apesar de toda a racionalização e aparente opção pelo amor infinito, o que realmente continua a acontecer é a vulnerabilidade e a instabilidade porque ***somos todos, como ondas do mar que por qualquer ventania nos deixamos dominar.***

Uma questão que se coloca, para a análise das redações, é o ponto de vista assumido quanto à instância da enunciação, que comporta um **enunciador** e um **enunciatário** (Greimas & Courtés, 1993). O texto é um produto da instância da enunciação e a pergunta que se faz é: em que medida o autor real está implicado no texto? Dito de outro modo, a partir de um texto,

posso chegar a seu autor? Posso caracterizá-lo? Posso, portanto, pretender encontrar em qualquer texto elementos que indiquem as estruturas do imaginário de seu autor?

A enunciação é "instância lingüística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que dela contém traços e marcas)" (Greimas & Courtés, 1993, p. 146). Posso, pois, chegar ao enunciador pelas pistas deixadas em seu produto.

Os textos são representações coerentes de um sujeito. Por isso podemos encontrar, em suas produções, tais como o teste AT.9, os textos e outras, homogeneidade que remetem ao seu imaginário, ao modo como ele enfrenta a angústia existencial frente à passagem do tempo e da morte, ou seja, como ele se posiciona perante as intimações advindas de suas pulsões subjetivas e do meio cósmico e social, o que inscreve as produções do sujeito no trajeto antropológico.

Pensar no produtor do texto é deixar claro que, no texto, seu produtor faz-se presente. Como diz Ricoeur (1987): "...num texto permanece um discurso dito por alguém, dito por alguém a mais alguém acerca de alguma coisa. É impossível eliminar de todo esta característica principal do discurso, sem reduzir os textos a objectos naturais, isto é, a coisas que não são feitas pelo homem, mas que, como calhaus, se encontram na areia" (p. 42). Como recuperar essa presença? Aqui entra a competência do leitor, que é o enunciatário (leitor real), e com o qual todo texto se relaciona no ato de sua leitura.

A competência do leitor é fundamental para toda e qualquer leitura. Na realidade, uma leitura é uma reescritura. Por essa razão, o texto, se em algum momento, afasta-se de seu produtor (o enunciador), aliás, na medida mesma em que ele se afasta de seu enunciador, ele se aproxima de seu leitor (o enunciatário). A problemática proposta no texto não é, em última instância, apenas de seu autor, mas, também, de seu leitor. Por essa razão, tantos textos detestamos e tantos amamos. Não amamos ou detestamos seu autor, mas amamos e detestamos aquilo que em nós parece amável ou detestável, numa ressonância entre o texto e seu leitor. Ricoeur fala do distanciamento do produtor: "a carreira do texto subtrai-se ao horizonte finito vivido pelo seu autor" (Ricoeur, 1987, p. 42).

As considerações a respeito da competência do leitor inscrevem a análise que fazemos das redações num processo de leitura-reescritura que não se pretende completo, acabado nem único. É uma leitura, tal como tantas outras que podem ser feitas. Mais importante que o resultado, é o processo porque é pelo processo que autor e leitor dialogam. O diálogo que se estabelece pelo texto, com o texto, no texto, parece ser o fundamental no processo da leitura.

Há, nas redações que analisamos, uma redundância temática e simbólica que remete ao contexto individual dos sujeitos, produtores do texto, em primeiro lugar. Neste sentido, podemos dizer que um texto produzido interessa primeiro a seu produtor, antes de ser um objeto social e veiculador de um contexto sócio-cultural. Percebemos que, ao produzir o texto, o enunciador estava mais preso à ressonância que a imagem, verbal ou visual, proposta pela consigna produzia nele, internamente, do que preocupado em produzir um texto que se enquadrasse diretamente na estimulação proposta, o que vem confirmar o caráter simbólico dos textos produzidos. A escrita não é um mero jogo de palavras nem o texto um todo organizado indiferente a quem o organizou. As respostas dadas às estimulações pareceram, com bastante freqüência, motivadas por pulsões subjetivas, embora a natureza das respostas possa vir das intimações sociais, dos conhecimentos adquiridos, de tudo aquilo que veio do meio externo.

Pelas análises feitas nas redações, especialmente as de caráter eminentemente simbólico, é impossível não concordar com Gilbert Durand (1989) quando diz que "partimos de uma concepção simbólica da imaginação, quer dizer, de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o facto de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido" (p. 41). Isto porque "o símbolo não é do domínio da semiologia, mas do de uma semântica especial, o que quer dizer que ele possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão" (idem, p.23). E como conseqüência dessa definição de símbolo temos "a anterioridade tanto cronológica como ontológica do simbolismo sobre qualquer significância (signifiance) audiovisual" (idem, p. 23). No entanto, como o próprio G. Durand (1988) diz, o símbolo pode tornar-se um sintema.

O símbolo torna-se sintema por um desgaste que ocorre na significação; por uma opacidade produzida pela obliteração de sentidos que deixaram de circular porque deixaram de ser lidos. Não havendo mais quem os leia, ou havendo quem os leia, o faça mal, buscando neles apenas seu sentido denotativo, os sentidos, as significações, vão-se transformando e podem, no caso do sintema, tornar-se signo puramente arbitrário. A arbitrariedade e a imotivação do signo lingüístico que Gilbert Durand contesta, também é contestada pelo lingüista E. Benveniste (1976) em belíssimo texto, no qual conduz a seus respectivos limites o conceito saussuriano de arbitrariedade do signo lingüístico. Diz: "quando se considera o signo em si mesmo e enquanto portador de um valor, o arbitrário se encontra necessariamente eliminado" (Benveniste, 1976, p. 58). O signo lingüístico é sempre motivado e não arbitrário

em de sua significação. Por tudo isso, temos de propor um trabalho pedagógico com o texto que leve em conta o seu caráter de símbolo.

Este caráter simbólico dos textos parece ficar bastante claro quando percebemos que um texto, mesmo produzido de forma sumária, mesmo trazendo sérios erros do ponto de vista gramatical e da coerência textual, mesmo pobre do ponto de vista narrativo e discursivo, carrega consigo uma carga simbólica que não pode ser ignorada.

Quando pensamos no trabalho pedagógico de produção, leitura e interpretação de textos, a partir das contribuições da arquetipologica geral das estruturas antropológicas do imaginário, temos em mente, justamente, a recuperação do caráter simbólico da linguagem nos textos produzidos, que, como vimos, mesmo não sendo uma grande obra de literatura e não se inscrevendo na categoria de textos considerados simbolicamente exemplares, como é o caso dos contos de fadas, das narrativas míticas, trazem um caráter simbólico que não pode ser desvinculado nem dos regimes de imagens e símbolos nem dos micro-universos míticos do sujeito que os produziu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADIA, D. D. *Estruturas do imaginário e universos míticos*. Rev. Educ. Pública, Cuiabá, v.3, n.4, jul.-dez. 1994.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral,* v. I. São Paulo, Nacional/ Edusp, 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral,* v. II. Campinas, Pontes, 1989.

BRETON, A. Les manifestes du surréalisme. Paris, Éd. du Sagittaire, [1947]

CHEVALIER, J. & GHEERBRANDT, A. *Dicionário de símbolos.* 5a. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário - introdução à arquetipologia geral.* Lisboa, Presença, 1989.

DURAND, G. *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie de l'image.* Paris, Hatier, 1994.

DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1988.

DURAND, Y. "La formulation expérimentale de l'imaginaire et ses modèles", in: CIRCÉ 1 - *Méthodologie de l'imaginaire*. Paris, Lettres Modernes, 1969.

DURAND, Y. *L'exploration de l'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris, L'Espace Bleu, 1988.

JUNG, C. G. *O homem à descoberta de sua alma.* Porto, Tavares Martins, 1975.

JUNG, C. G. *Obras completas - Vol. II - VIII - XVI - XVII.* Petrópolis, Vozes, 1991.

MARINETTI, F. "L'immaginazione senza fili e le parole in libertà: manifesto futurista". In: SCRIVO, L. *Sintesi del futurismo: storia e documenti*. Roma, Mario Bulzoni editore, 1968

PAULA CARVALHO, J.C. *Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT.9: sete estudos*. São Paulo, 1992, mimeo.

PAULA CARVALHO, J.C. *Hermenêutica, Psicocrítica e mitocrítica profunda: dos pressupostos aos procedimentos*. São Paulo, 1995, mimeo.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Edições 70, [1987]

[1] Apresentamos, para este exercício, as seguintes palavras: cavalo, escuridão, abismo, montanha, luz, corte, mar, morada, espiral, roda.

[2] Exemplo de frases apresentadas: Um corpo cai; Sua meta era alcançar o topo; Algo começa a se mexer, a se agitar.

[3] Apresentamos as categorias de símbolos e exemplificamos com alguns símbolos. Para uma classificação mais completa, remetemos aos trabalhos de PAULA CARVALHO (1992-1993) e BADIA (1994).

Seminário sobre o Livro Didático no Brasil

Egon Rangel
Litteris

A importância do debate sobre o livro didático no Brasil se expressa nos números: somente o MEC compra aproximadamente 60 milhões de livros por ano. São muitas as questões envolvidas nesta área, deste aquelas que discutem os aspectos qualitativos dos livros, passando pela relação entre livro didático e currículo escolar até o questionamento da necessidade e da legitimidade do livro.

Neste encontro pretende-se reunir professores, pesquisadores, autores, editores e avaliadores de livros didáticos, de modo a poder estabelecer bases objetivas para o próprio debate e contribuir para a solução de problemas metodológicos enfrentados objetivamente na escola.

Comunicações:

Marcas das representações de leitura nas cartilhas escolares
Iole Maria Faviero Trindade

A Imagem e o livro didático de Português: formas de convivência
Celia Abicalil Belmiro

Telecurso 2000- Língua Portuguesa- 1º Grau:
uma nova proposta de ensino de Língua Materna?
Graziela Lucci De Angelo E Rosane De Camargo Quinto

Mudanças de concepções a partir do uso
de textos de divulgação científica no ensino de física
José Alves Da Silva e Maria Regina Dubeux Kawamura

A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal?
Izabel Pinheiro de Oliveira e Silva

A centralidade dos livros didáticos nas leituras da História no Brasil
Décio Gatti Júnior

As gramáticas tradicionais e os livros didáticos
utilizados no ensino médio "ensinam" coesão textual?
Cláudia Dourado de Salces

Leitura e formação de leitores:
concepções e ações ao longo da trajetória do MEC
Cinara Dias Custódio

Leitura e comandos de leitura
em livros didáticos de ensino fundamental
Sonia Monnerat Barbosa

O professor de Literatura e seu material didático
Rildo Cosson

Muito discurso, pouca prática:
oralidade e variação lingüística em livros didáticos
Rony Farto Pereira

Foto de **Ângelo José da Silva**

MARCAS DAS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NAS CARTILHAS ESCOLARES[1]

Iole Maria Faviero Trindade
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Introdução

Representativas dos livros didáticos infantis, destinados ao período da alfabetização, as cartilhas têm o limite do seu uso na etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança precisa dominar o mecanismo da leitura (e escrita), caracterizando-se como um livro, ou melhor, pré-livro, destinado a um/a pré-leitor/a. Certeau (apud Chartier, 1998, p.11) contrasta a leitura com a escrita, dizendo que a última se constitui como uma produção fixa, estável e conservadora, enquanto a primeira é um ato singular, que raramente deixa marcas. Pretendemos fazer a discussão das marcas deixadas concretamente nas cartilhas pela orientação de leitura dos métodos sintético e analítico de alfabetização[2].

Cabe observar, ainda, o que entendemos por representação, já que este texto privilegiará a discussão das marcas das representações de leitura das cartilhas escolares[3]. Esta é entendida por *noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados e vinculadas a relações de poder. As representações não são fixas e em suas transformações não expressam aproximação do correto, verdadeiro, melhor (Costa; Silveira, 1997, p. 10).* Ao discutir as representações, presentes nas cartilhas, acreditamos estar em meio *a terrenos de luta por uma política de representação, que envolve discutir como a leitura e a escrita, o livro didático, a infância, a escola e a docência estão sendo nomeadas[os], posicionadas[os], desejadas[os], descritas[os], e em quais textos e termos de referência isto se verifica (Luke apud Costa; Silveira, 1997, p. 10).*

Inicialmente, apresentaremos os métodos de alfabetização e suas orientações sintética e analítica, acompanhadas de fragmentos de cartilhas que explicitem a leitura como decodificação, para a primeira orientação, ou como ato ideovisual, para a segunda orientação. A seguir, discutiremos as marcas das representações de leitura presentes nas duas orientações trazendo relatos docentes que as exemplificam. Posteriormente, discutiremos as marcas das representações de leitura a partir de textos literários e depoimentos de escritores. Por fim, teceremos algumas considerações sobre marcas que as cartilhas escolares deixam na produção de "um/a leitor/a aprendiz", tendo por referências as marcas das representações de leitura apresentadas: a do discurso pedagógico sobre a alfabetização, a da prática docente de alfabetizadoras e a de escritores sobre as suas lembranças como alunos (não há nos exemplos apresentados o depoimento de escritoras, e portanto, de alunas!).

Aspectos como o contexto dos fragmentos de discursos retirados de cartilhas, manuais, depoimentos, literatura, etc., o valor atribuído aos métodos de alfabetização, a orientação oficial dada ao ensino, a valorização do livro didático e a sua relação com a literatura, estarão povoando toda essa discussão.

As marcas da representação de leitura nos métodos de alfabetização

Para iniciar a discussão das marcas da representação da leitura na escrita precisamos observar, primeiramente, que estaremos fazendo algumas considerações bastante restritas sobre o ato de ler nesta seção, delimitando a análise a como é representado/a "um/a leitor/a aprendiz" nos dois tipos fundamentais dos "tradicionais" métodos de alfabetização: o sintético e o analítico.

Sabemos que, para as representações de leitura identificadas nas orientações do método sintético, que partem de elementos menores que a palavra, como letras, sílabas e fonemas, está em primeiro lugar o decifrado do texto, sendo que, posteriormente, se daria lugar à compreensão do texto lido, culminando com uma leitura expressiva, onde se

juntaria a entonação. Já para as representações de leitura reconhecidas nas orientações do método analítico, que partem de elementos significativos, como palavras, sentenças e contos, pelo contrário, a leitura passaria a ser um ato global e ideovisual. Daria-se, inicialmente, o reconhecimento das palavras ou sentenças, sendo a análise dos componentes uma tarefa posterior. Como uma atividade ideovisual, há a consideração de unidades significativas e, fundamentalmente, visuais.

Exemplificamos a leitura para as duas orientações - sintética e analítica - através de marcas deixadas nas cartilhas desse entendimento.

O *ABC da infância* (s.a., s.d., p.2)[4] faz recomendações às *mães que se dedicam ao ensino de seus filhos*, destacando essa atividade materna como *a mais nobre e gloriosa missão da mulher*. Eis alguns fragmentos dessas recomendações:

> *Quando o menino*[5] *achar dificuldade em pronunciar claramente qualquer letra, syllaba ou palavra, por qualquer defeito do órgão vocal, deve o professor fazel-o pronunciar lenta e distinctamente, repetindo com frequencia as lettras, syllabas e palavras, até que desappareça a difficuldade e obtenha uma articulação clara.*

As recomendações continuam apresentando *regras de leitura em voz alta, com sua pontuação:*

> *Para que vossos filhos venham a lêr bem, já que a leitura em voz alta é uma prenda bem rara e que talvez venha a influir muitissimo no futuro delles, deveis obrigal-os a respeitar rigorosamente todos os signaes de pontuação e dar á voz boa inflexão e articulação clara.*
>
> *A pontuação é o bom senso da leitura; Cicero diz: "Assim como as cordas da lyra, deve a voz produzir na leitura os tons agudos, graves, vivos, brandos, altos e baixos, segundo as paixões que tem de exprimir, e a pessoa que tiver de ensinar deve estudar o movimento e graduação que se tem de dar á voz na leitura, pois que a boa leitura é uma espécie de música, cuja beleza consiste na variedade de*

tons. Ensinai ao menino o valor relativo de cada um dos signaes de pontuação, mostrando-lhe logo no primeiro conto que elle lêr, a pagina 25, que na primeira virgula que elle encontrar fará uma pausa, e ainda maior fará quando encontrar dous pontos, que será contudo menor que a que terá de fazer quando encontrar ponto final. Nestas tão simples regras a Arte de lêr em voz alta."

Apresentamos um trecho da leitura indicada na *carta para soletrarem* comentada anteriormente (ib., p. 25):

Al-fre-do: que cou-sa tão bo-ni-ta é um me-ni-no sa-ber lêr! Ha pou-co sa-bi-as a-pe-nas jun-tar as le-tras, e di-zer b-a-ba, b-e-be; mas a-go-ra que já tens es-tu-do, po-des lêr his-tó-ri-as; eu vou es-cre-ver-te al-gu-mas para tua ins-tru-ção e di-ver-ti-men-to. (...)

Chartier (op. cit., p. 17) nos diz que os/as autores/as não escrevem livros, mas que eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, julgando que devamos distinguir dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenção do/a autor/a, e os que resultam de decisões de editores ou limitações impostas por oficinas impressoras. Temos presente que as *cartas de ler* não eram identificadas por autorias e, nem mesmo pelas editoras, algumas vezes. O exame da secção de sílabas, no exemplo apresentado será relacionado, então, estritamente a principal característica do método sintético alfabético, ou seja: a soletração. As *cartas de ler* apresentavam, tanto os nomes quanto os textos seccionados em sílabas para serem soletrados. Nelas a criança era levada inicialmente a "ler" dizendo o nome das letras, para só mais tarde passar a ler diretamente a palavra. Isso é referido em romance de Oliveira Paiva, autor cearense do século XIX, como, provavelmente "ler por baixo" (dizendo as letras) e "ler por cima" (lendo a palavra) (Ribeiro; Ribeiro, 1968, p. 291-292)[6]. Depoimentos como o de Graciliano Ramos ilustram o uso das *cartas de ler*, inicialmente, como atividade própria do ambiente doméstico, anteriormente a escolarização. As *cartas* são lembradas como *cadernos de páginas amarelas e de papel ordinário que, em sua percepção de iletrado, estavam cobertos de riscos semelhantes aos dos livros e jornais (Dietzsch, 1996, p. 39).*

Exemplificadas as marcas de uma leitura e pontuação retórica, que caracterizam a orientação sintética, através de uma de suas variações, o método alfabético, apresento exemplo do entendimento da leitura como atividade global e ideovisual, própria da orientação analítica, através das *instruções* presentes na *Cartilha analytica,* (Barreto, 1930, p. 95), *recomendadas* aos professores do Estado de São Paulo para o ensino da leitura pelo *methodo analytico:*

> *(...)o objecto de ensino da leitura é fornecer á criança um instrumento poderoso de acquisição de idéias e pensamentos. Por isso, mesmo, é mister que a habituem a ler, na palavra ou na sentença, não nas syllabas ou letras de que ellas se fórmam, mas a ideia e os pensamentos que encerram.*

Nove passos são determinados em relação a observação de objetos ou estampas para que as crianças raciocinem e exprimam com clareza suas idéias, sendo que esses passos podem produzir quatro ou cinco lições, que devem ser dadas no quadro negro em letras de caracter *manuscripto vertical*[7]. O primeiro passo consiste em as crianças enunciarem cinco ou seis sentenças *relacionadas umas com as outras, de modo que o objecto lógico seja empregado como sujeito da sentença immediata, formando o todo uma pequena história descriptiva do objeto ou estampa que sirva de assumpto da primeira lição.* As frases são agrupadas em blocos de palavras sublinhadas conjuntamente, evitando a geminação de letras, sendo as sentenças lidas de forma salteada. A historieta é composta de outras formas nas lições seguintes a partir da mesma estampa ou objeto, sendo *recomendado que o professor prepare as lições com antecedência, afim de não hesitar na composição de novas sentenças.* Os pontos de interrogação e exclamação são usados no começo e no fim de cada sentença (ib., p. 95-97).

O segundo passo consiste na escrita de algumas das sentenças em coluna vertical, para que os alunos leiam nessa nova posição. A escrita no sentido vertical leva ao terceiro passo, em que os alunos devem enunciar cada palavra vagarosamente, sendo indagados em quantas vezes as proferem e com que sílaba cada uma começa. No quarto passo algumas

palavras são dispostas em sílabas para formar novas palavras. Palavras *rimadas são confrontadas afim de ficarem conhecidos os sons consoantes* no quinto passo, havendo a análise de diferenças de uma ou mais letras, quer no começo, quer no meio, quer no fim. O uso da cartilha só se dará após três, quatro meses de exercícios de leitura como esses, feitos no quadro negro. O autor sugere ser necessário recorrer aos diversos passos anteriores, agora, fazendo uso da cartilha, sendo que, quando faltarem dois meses para finalizar o curso escolar, deve-se adotar francamente o *Primeiro Livro de Leitura* (ib., p. 97-100) .

Marcas dessas representações *do que pode* e *como pode* ler a criança na "fase inicial" da alfabetização, da leitura como a soletração ou ato ideovisual, estão nas marcas deixadas através da escrita, a partir de dispositivos como os traços de segmentação/união das sílabas, sinais de pontuação, orientações de como proceder a leitura e a escrita (apresentadas nos prefácios, orientações ou observações, presentes nas páginas iniciais ou finais, como também, manuais avulsos às cartilhas).

Temos as marcas da orientação sintética, privilegiando uma pontuação retórica, indicando pausas e alturas, maneiras de ortografar e marcar a pontuação das palavras, em que a materialidade da obra impressa expressa um intuito de oralização da leitura. Essas marcas, ainda estão presentes na concepção analítica, ao indicar a entonação a ser dada a cada sentença pela inclusão dos pontos de interrogação e exclamação no início e no fim de cada sentença. Orienta o autor, a partir da segunda lição do primeiro passo:

> *Nessas sentenças interrogativas e exclamativas usem o ponto de interrogação e o de exclamação, no começo e no fim da sentença(ib., p. 96).*

Embora tenhamos também uma leitura que tornou-se, historicamente, um gesto do olho, que não precisa mais do rumor de uma articulação vocal, deixando, assim, o texto de impor seu ritmo ao leitor, distinguindo-se uma nova concepção de leitura (Chartier, op. cit.) teremos, ainda, na concepção analítica o privilégio da oralização e memorização:

> *Mande-se ler a historieta de cima para baixo e vice-versa: depois salteadamente.*

Mande-se repetir o todo, sem que o leitor olhe para o quadro (Barreto, op. cit., p. 96).

Cabe destacar novamente a valorização da entonação, com as marcas deixadas no texto dos sinais de exclamação e interrogação no início de cada frase interrogativa e exclamativa, como foi observado anteriormente, identificadas pela professora, conforme simulação, em *como se devem dar as lições no quadro negro (ib., p. 102):*

(...)

(Escreve-se em letra manuscripta vertical, no quadro negro, a sentença.)

- Eu vejo uma menina.

- Cá está o que ele falou. Duvidam que ele tivesse falado? Vamos chamar, então, um menino do 3º anno para que elle nos diga o que é que o giz falou aqui no quadro negro.

(Manda-se chamar o alumno, pedindo que elle leia a sentença.)

- Viram? Acreditam agora que o giz também sabe falar? Ele não fala com a boca, porque não a tem, mas vai deixando estes riscos que são as suas palavras. Eu lhe fico muito obrigada, Silveira, pela bondade com que veiu ajudar-me a provar a estes seus colleguinhas que o giz tambem fala. (...)

Temos, assim, a representação da leitura associada a fala, por um lado, e a escrita, por outro, sendo que tal leitura "se materializa" com o giz e outros materiais próprios para a escrita:

Mas, não é só o giz que fala. As pennas, os lapis, os typos das typographias também sabem falar, deixando suas palavras no papel. Todos os meninos das classes mais adeantadas já entendem muito bem o que elles dizem. É isso que se chama saber ler.(...) (ib., p. 102)

A interpretação da leitura como ato ideovisual transparece na orientação da leitura global em que se reconhece, primeiramente, um certo número de palavras antes de se proceder a análise. Decroly, ao defender a leitura como ato ideovisual, coloca que para

ensinar a criança a falar empregamos frases e pensamentos e nunca letras e sons, observando que se esse processo é eficiente para a aquisição da fala também o será no aprendizado da leitura (Feil, 1984, pp. 38-39)[8]. Tal posição nos permite entender a ilustração da simulação de uma aula, apresentada anteriormente.

> *Depois de os alumnos souberem distinguir um certo número de palavras, dominando-as completamente, as lições seguintes deverão constar do 1º passo e do 2º ampliados do 3º (...) (ib., p. 98).*

Por outro lado, podemos perceber, entretanto, que a leitura com ato ideovisual, que se distinguiria da leitura como soletração, devendo suplantá-la, através do método analítico, passa a conviver com a decodificação, propiciando, assim, o baralhamento das duas orientações, através do método analítico-sintético, em uma tendência eclética, em que se considera que ler é um processo simultaneamente analítico e sintético (Ribeiro; Ribeiro, op. cit.) [9].

Pretendemos discutir aqui essas representações de leitura, sem procurar aquela que seria a "verdadeira", mas situando-as como produções culturais, que ao mesmo tempo que produzem um "modelo" de leitura *e "um/a leitor/a aprendiz"* pelo/a escritor/a e editora, são produzidas por eles/as, num dado momento e lugar. Sugerimos a discussão dessas representações não simplesmente como constituídas de signos que supostamente *representam* objetos que lhe são anteriores, mas que possamos vê-las como *signos que criam sentidos* (Silva, 1997, p. 13), examinando, dessa forma como as cartilhas produzem "um/a leitor/a aprendiz".

As marcas das representações de leitura na prática docente

Vejamos como a habilidade de ler, anteriormente apresentada através da *Cartilha ABC da Infância* (op. cit.) aparece em texto de uma antiga revista gaúcha que relata o uso do método de ensino utilizado na primeira escola de Porto Alegre, criada por Antonio d'Avila em 1800 para ensinar a ler, escrever, contar e a doutrina cristã (Schneider, 1993,

pp. 15-18):

> *(...)*
>
> *A cada um discípulo principiante é distribuído um pedaço de papelão sôbre o qual, em um quarto de papel, está grudado o abecedário escrito pelo professor.*
>
> *Da mesma forma, sôbre pedaços de papelão são distribuídas ais meninos tôdas as cartas de nome, sempre escritas com letras de mão, como se dizia então (manuscritas).*
>
> *Depois de saberem toda escala de cartas passam a leitura da doutrina cristã ainda escrita por letra de mão.*
>
> *A doutrina cristã forma a base da instrução. Duas vezes por semana são examinados os meninos rigorosamente em todas as suas orações, sofrendo cruéis castigos, a maior parte das vezes imerecidos porque as faltas dos examinados são filhas do terror que inspira o professor aos meninos seus discípulos.*
>
> *Da doutrina cristã passam eles a ler, em cadernos escritos, pelo professor, trechos do Velho e do Novo Testamento, sôbre cujos arquivos prelecionava com perícia pouco comum o sr. Antonio D'Avila.*
>
> *Depois dessa leitura se exercitava o discípulo na leitura de sentenças dos tribunais judiciários, escolhidas a dedo entre as mais cruéis, como por exemplo, a que condenou o mártir brasileiro Joaquim José da Silva Xavier (o tira-dentes) e seus companheiros, a fim de guiar e acostumar o espírito dócil da infância à obediência cega às ordens do El-rei Nosso Senhor.*
>
> *Só depois de recebida toda esta instrução é que se fornece ao aluno a Cartilha do Padre Inácio.*
>
> *Recebido este ambicionado presente, que anuncia ao menino a aproximação do termo do seu martírio, entra o coitado em nova luta intelectual que tem de lhe custar muitas dúzias de bolos.*
>
> *Para logo, ele desconhece a letra de imprensa, o que não admite o tirano professor. Acostumado a ouvir a leitura corrente do discípulo, não pode sofrer pacientemente a dificuldade que ele encontra nos novos caracteres que é preciso conhecer a fundo para poder ler corretamente.*

(...)

Principia então o estudo da leitura, que é cantado, deleitando-se o professor com este exercício um tanto musical, que muitas vezes serve para dar a conhecer uma aptidão que mais tarde tem de ser aproveitada pelo mesmo professor, que é muito entendido em música.

Ao representar a leitura como processo de soletração, exemplificado aqui através de uma das variações do método sintético, que parte do conhecimento da letras e das cartas das sílabas, nomes e cartas de texto para soletrar, temos o texto com existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação (Coracini, 1995). O sentido é construído a partir de partes menores, combináveis e recombináveis entre si, cabendo nessa representação de leitura a existência de um sentido literal, denotativo, objetivo. Ou seja, a concepção de leitura *é a da leitura oral da palavra, isto é decodificação sonora da palavra* (Kato, 1987, p. 61).

Em uma outra concepção de leitura, já *sob a influência da Piscologia Genética, (...) sem dispor de uma descrição das estratégias usadas pelo/a leitor/a no ato de leitura, os críticos do método sintético também assinalam a distância existente entre o que o[a] leitor[a] faz para ler e o que ele[a] aprende a fazer de acordo com aquele método. Os dados sobre a movimentação dos olhos no ato de leitura colhidos por Émile Javal, ainda no século XIX, sustentam essa crítica (Barbosa, 1990, p. 49).* Nicolas Adam, em 1787, lança as bases do método analítico ao afirmar que *ler é mais importante que decifrar, o sentido do texto tem mais importância que o som do texto; a aprendizagem parte de palavras com significado afetivo e efetivo para a criança (ib., p. 50).*

Decroly lança as bases do método ideovisual em 1936, valorizando o reconhecimento global de frases significativas para a criança e o sentido do texto lido, abandonando em definitivo a idéia da oralização. Entretanto, as idéias de Decroly raramente foram aproveitadas na aprendizagem da leitura, como observa Barbosa(ib., p. 51) e que parecem confirmar os depoimentos a serem apresentados, em seguida. Autores como Gray, em 1955, e Braslavsky, em 1962, estabelecem a supremacia do método

analítico-sintético, tomando-se por empréstimo algumas características do global, sem, no entanto, abandonar a característica básica do método sintético: *a operação b + a = ba continua a ser a operação base (ib., p. 49).*

Relatos docentes exemplificam a forma como o método analítico era trabalhado, a partir de suas variações: a palavração, a sentenciação e o conto, bem como ocorre o uso do mesmo enquanto imposição oficial, tanto em São Paulo quanto no Rio Grande do Sul. Vejamos como os relatos docentes caracterizam esse "novo" método, que se impõe no Brasil com o movimento da Escola Nova:

> *Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças da roça. Mas era obrigado. Era obrigado seguir a cartilha analítica. A cartilha analítica era assim: começa com a sentença em vez de começar com a silabação. Em vez de aprender as sílabas, tinha que aprender, um tempão, só sentenças. Custava entrar na sílaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola que eu fui, ainda não era obrigado, aí eu usava a silabação. (...)*
>
> *Aí, eu comecei com o analítico, que começava do seguinte modo: dava-se uma sentença e escrevia-se no quadro-negro. Decompunha-se em palavras e depois em sílabas, depois em letras. (...) Vou dar um exemplo de uma frase que escrevia no quadro e mandava a criança acompanhar com o ponteiro, que era perigoso, porque o professor às vezes esquecia e batia nas cabeças das crianças: - O bebê bebe leite. Então a criança lia: O bebê bebe leite. A professora depois apontava para a frase: o bebê, depois, leite, quase que decorado. Depois ia para as letras b e l, já que são duas letras do alfabeto, que hoje está diminuindo. Já não tem o y e o w. E assim foi o método analítico, que ensinou uma geração de brasileiros. Era fácil, ainda mais saindo da Escola Normal que a gente estudava a metodologia, em poucas horas, à noite, até sair para a roça e então desenvolvia o que aprendeu (Demartini et al apud Mortatti, 1999, p. 127).*

> *(...) Mas pelo método silábico é mais fácil porque aquelas crianças que tem mais*

dificuldades, que não aprendem mesmo pelo Método Global, porque elas não acompanham, né, então, a gente tinha que fazer as turmas! E isso é muito importante, né? Por exemplo: começava ensinar, dava a minha aula geral. Olha, tu pegava uma palavra, vamos dizer, vamos começar pelo método Lili, o cartaz: "Eu me chamo Lili".. Quer dizer, aquilo era tudo decorado. Depois tinha um cartaz enorme, com desenho, figura da Lili. E, depois, tinha as faixas prá reconhecer as frases. (...) Quer dizer que aquele método era muito bom, mas os mais atrasados, mais lentos, não aprendiam, então a gente tinha que dividir a turma. Então quer dizer que era muito atendimento individual também. (...)Eu dividia a turma. Sempre tinha uns alunos que aproveitavam mais, então aqueles ficavam tomando conta ou então dava trabalho prá uma turma e ia atender outra turma. E os outros passava desenho, os mais atrasadinhos, tinha que ser desenho ou alguma coisa mais acessível (D. Nélia, 77 anos apud Peres, 1998, p.188).

Estes relatos de alfabetizadoras sobre o método analítico e suas variações evidenciam que, mesmo com a imposição oficial, as professoras/es tendiam a continuar usando o método sintético para o ensino da leitura, pela imagem deste último ser mais fácil e acessível para as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem.

Novamente, podemos perceber que o sentido da leitura será capturado do texto, não importa se a partir da orientação sintética ou analítica, pois a leitura é vista como compreendendo as seguintes funções: visual e verbal, motora (da linguagem ou da escrita) e interpretativa, sendo *a função visual a de maior importância* por ser *a que permite ler um texto, compreendê-lo, executar a ordem exprimida sem usar linguagem verbal, realizando, então, a leitura mental* (Feil, 1984, p. 38). Resta-nos questionar se não estariam aí as razões das alfabetizadoras julgarem esse método difícil.

Por outro lado, pensamos que é preciso analisar como passa a se dar hegemonia do método analítico para o ensino da leitura em nosso país, examinando que essa orientação está articulada a produção de cartilhas analíticas e a profissionalização de escritores/as de livros didáticos, bem como passa a haver a influência das revistas pedagógicas[10] na

formação dos/as professores/as (Mortatti, 1999, p. 124). Precisamos ter presente que o método analítico passou a ser adotado oficialmente como fator de uniformização do ensino nas escolas primárias e consolidação desse modelo de ensino da leitura, considerado "cientificamente verdadeiro" até o momento em que entra em vigor a garantia da autonomia didática aos/às professores/as (Mortatti, op. cit., p. 127). *Essa obrigatoriedade foi questionada pelos professores[as]* (...) e *a lei revogada em 1920, estabelecendo a liberdade de cátedra na opção do método da leitura e da escrita (Barbosa, op. cit., 1992, p. 51).*

As marcas das representações de leitura na literatura

Cabe contrapor, agora, outras representações de leitura, além das dos métodos de alfabetização, pois se os métodos de alfabetização, as cartilhas e ação docente representaram/produziram "um/a leitor/a aprendiz" em um momento e tempo determinado - entre o final do século XIX e XX em nosso país - poderíamos discutir também como esse/a leitor/a é representado/a na literatura infantil.

Platão e Schopenhauer advogam que com o advento da leitura a memória passa a ser substituída pela recordação, ou, ainda, que a mesma esvazia o sujeito de suas próprias idéias, tornando-o repetidor de "pensamentos alheios". Estes filósofos desvalorizam, assim, a habilidade de ler (Zilberman, 1997, p. 21).

A representação de leitura como atividade pedagógica, presente nos textos literários ou depoimentos de escritores, pode nos remeter, novamente, aos relatos docentes ou institucionais (de inspetores escolares) sobre a mesma, apresentados anteriormente. No romance *O Ateneu,* o autor, Raul Pompéia, satiriza Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, através do professor Aristarco Argolo de Ramos, para quem a "boa leitura" e o "ler bem" correspondem a ler em voz alta.

> *Para fazer bem a leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom de voz, e dando pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os*

diferentes sinais de pontuação(...).

O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor (Zilberman, op. cit., p. 21).

A autora (op. cit.) considera que a leitura é também passagem para a literatura e exemplifica como a mesma se dá através dos livros didáticos de leitura do início do século, em que a linguagem oral *"elevada"* era memorizada, desembocando, então num determinado tipo de conhecimento da literatura. A metodologia de ensino pode ser constatada em depoimentos de escritores brasileiros educados no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Vejamos como Quintana recorda as aulas de leitura de seu tempo (Lajolo; Zilberman, 1998, p. 211):

(...) Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava-se da "Seleta em Prosa e Verso", de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... quer dizer, o mundo!

Logo ali, à primeira página, o bom Cristóvão Colombo equilibrava para nós o ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar o estalinho no coco duro daquele menino que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira.

Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães:

"Waterloo! Waterloo! lição sublime!"

Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da Seleta...).

A algazarra musical da leitura de toda classe, ou "decoreba", pode ser substituída pela leitura frente a um examinador atento, como relata Meyer (1996, pp. 69-70), ante suas memórias do dia em que foi ser matriculado no primeiro curso preliminar do Ginásio

Anchieta:

> *Depois de trocar algumas palavras com meu pai, tomou um livro cartonado que se achava sobre a mesa e, escolhendo um trecho, pediu-nos, a mim e ao meu irmão Henrique, a leitura de alguns períodos.*
>
> *O desejo de mostrar fluência e correção na leitura embaraçava minha espontaneidade, já reconhecida no círculo de família e às vezes proclamada nas glorificações domésticas por alguma tia indiscreta, o que fazia minha mãe corar de prazer e mudar de assunto.*
>
> *Pesadas e irreconhecíveis, arrastavam-se as palavras no vazio do silêncio, que me parecia todo feito de mãos em concha, prolongando pavilhões de orelhas atentas. Não ouvia a minha voz; em compensação sentia vivamente que ela era sugada sem dó nem piedade e reduzida a um ridículo fiapo de som por todos aqueles buracos de ouvido, decerto cheios de cera e cabeludos como bichos...*
>
> *Diante das bancas de exame também, reproduziu-se a mesma impressão, talvez com o automatismo das fixações de infância, que levam uma vida inteira a desintegrar-se e ressurgem quando menos esperamos.*
>
> *A sós com o livro ou sonhando à margem do tempo, escotilhas fechadas para o mundo exterior, que orador mudo eu era então, que herói de mãos no bolso e gestos na bainha... Ou César ou nada.*
>
> *Percebi através de uma névoa, entre palmadas no ombro, que o padre sorria complacente. A voz do meu irmão, clara e calma, repetiu o mesmo trecho do livro de leitura, como a demonstrar que era essa a verdadeira dicção, que assim se devia pronunciar cada palavra, abrir a pausa respiratória, sublinhar com mais vigor os períodos dominantes do discurso.*

Com esses fragmentos de texto e depoimento, podemos observar que, em nosso país, entre o final do século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na escola, sendo que a Literatura e a Leitura não chegam a se tornar, nesse período, disciplinas autônomas como a primeira. A leitura dos livros didáticos

de leitura, correspondendo as leituras feitas nas seletas, almanaques, pequenos manuais enciclopédicos acaba tornando-se passagem para a literatura, revelando a ênfase dada ao escrito, tomando assento na cadeira de Português, sem, entretanto, deixar a leitura de ser propedêutica, isto é, preparar para o melhor, que vem depois, a literatura (Zilberman, op. cit., p. 22).

A autora considera que dos anos 50 em diante, duas concepções básicas de leitura se mantiveram:

> *a) a noção de que a leitura - não necessariamente em voz alta, mas sempre do texto literário - forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna.*
> *(...)*
> *b) a noção de que os textos lidos, tão importantes para aprendizagem, são passagem para outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola (Zilberman, ib., p. 22)*

Se a proliferação das cartilhas pode ser associada a valorização de novos métodos de alfabetização, a ampliação e renovação da literatura também pode ser discutida em contraposição aos livros didáticos. A produção de cartilhas, gramáticas e aritméticas é criticada por Monteiro Lobato, ao mesmo tempo em que avalia o peso do livro didático como "o bom negócio das editoras", e manifesta-se, em agosto de 1934, sobre o efeito de sua própria produção literária em relação literatura pedagógica existente:

> *O livro como temos tortura as pobres crianças - e no entanto poderia diverti-las, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farra infantil (Lajolo; Zilberman, 1998, p. 110).*

Anteriormente, no início dos anos 20, o autor lança-se na literatura infantil com *A menininha do narizinho arrebitado*, sendo que a história do livro no Brasil pode ser dividida em antes e depois de Monteiro Lobato (Paixão, 1996, p. 48-49). São palavras de

Lobato (Paixão, op. cit., p. 54) , como confissão típica da sua personagem Emília:

> *Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei em 'Robinson' e no 'Os filhos do capitão Grant'.*

Poderíamos discutir, ainda como a literatura produz "um/a leitor/a infantil", analisando as representações de leitura que a ampara para tanto. Deixamos, entretanto, tal discussão para um outro texto, tendo sempre como referência para a mesma a forma como os métodos de alfabetização e as cartilhas produzem esse/a leitor/a e que concepções de leitura podem levar a produção dessas representações, nosso interesse de estudo.

Concluindo

Nesta seção final, podemos apontar as cartilhas como produção cultural de práticas de leitura (e escrita) que se diferenciam ou, pelo menos, buscam isso, ao mesmo tempo que possuem dispositivos que as governam.

Essas representações de leitura presentes nas orientações dos métodos das "tradicionais" cartilhas de alfabetização levam a refletir sobre como a literatura didática da alfabetização produz representações de "um/a leitor/a aprendiz"**.** Algumas dessas marcas das representações de leitura foram apresentadas neste texto e nos permitem observar como vai sendo construído/a "esse/a leitor/a aprendiz" pelas diferentes orientações dos métodos de alfabetização e suas representações de leitura e pelas representações presentes na prática docente, nas orientações oficiais e na literatura. Poderíamos discutir, ainda, as representações dos/as professores/as e alunos/as sobre os livros didáticos e a relação destes com as suas representações de leitura e as da literatura e seus/uas escritores/as, vendo o quanto são mais ou menos próximas.

O exame das marcas dessas representações todas levam a refletir sobre como a literatura didática da alfabetização produz, não só "um/a leitor/a aprendiz", mas "um/a

interlocutor/a-consumidor/a", sendo que isso se dá através de uma construção e desconstrução constante, com os/as autores/as, orientações oficiais e editoras também sendo produzidos culturalmente por essas diversas representações.

Assim, as cartilhas de alfabetização podem ser tratadas como artefato cultural. Ou seja, elas podem ser percebidas como congregando representações do imaginário coletivo de uma determinada época ou situação, especialmente daqueles/as que se envolveram com sua produção e uso. Enfim, a discussão das marcas dessas representações de leitura nos permitiu examinar preliminarmente como as mesmas se harmonizam/circulam por outros discursos da época ou narrativas que hoje se fazem dela.

Notas

1. Este estudo faz parte de um projeto mais amplo denominado *Discursos, textos e representações,* apoiado pelo CNPq na condição de Projeto Integrado, coordenado pela Prof[a] Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, sendo qu e tal estudo decorre do projeto denominado *Representações de leitor e escrita em cartilhas usadas no Rio Grande do Sul,* recebendo também apoio da PROPESQ/UFRGS na condição de Projeto do Curso de Doutorado, por mim realizado, enquanto participante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade do PPGEDU/UFRGS. Conta com a participação da acadêmica Giovanna Westphalen, como bolsista de pesquisa (CNPq).

2. Estão sendo analisadas cartilhas que tenham sido aprovadas e/ou adotadas, conforme orientação oficial, além daquelas que foram publicadas ou que circularam através de divulgação editorial ou uso comprovado no Rio Grande do Sul, entre os séculos XIX e XX.

3. Além das marcas das representações de leitura, temos analisado marcas das representações de escrita, criança, escola, docência, família, entre outras, bem como aspectos referentes a apresentação e organização das cartilhas antigas, manuais e materiais didáticos de apoio que possam acompanhá-las.

4. As três *cartas de ler* a que tive acesso não apresentam identificação alguma de autoria e duas delas não apresentam o ano de publicação: *ABC da infância*: introdução ao livro da infância. 86 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Typ. G. Ailland, s.d.*; Alfabeto. s.l., s.ed.,s.d.; Carta de ABC para uso das escolas brasileiras* Porto Alegre: Barcellos,Bertaso &. C., 1922.

5. A marca de gênero *menino* e não sua generalização para *aluno* ou *criança* comprova o que sabemos sobre a

alfabetização inicialmente em nosso país: ela destinava-se aos *meninos*, especialmente, tanto se isso depende-se da dedicação familiar quanto da escolarização. Para *as meninas gaúchas*, por exemplo, eram privilegiadas as atividades domésticas, *principais requisitos para um casamento*. *A cultura letrada era tida como prescindível*. (Louro, 1986, p. 8). Freire (1989, pp. 48-49) observa que, mesmo quando *as meninas* tiveram acesso às escolas das primeiras letras, que tinham a duração de dois a três anos, como no período do Império, por exemplo, as mesmas foram submetidas a diferenciação de conteúdo escolar por sexo. O currículo, para *elas*, resumia a aritmética às quatro operações, excluía a geometria e acrescentava prendas domésticas, enquanto o currículo para *os meninos* constava de ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua e princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica.

6. Embora este estudo pretenda restringir sua análise a cartilhas usadas entre o final do século XIX e início do século XX temos nos voltado para períodos anteriores e posteriores para observar como se deram determinadas rupturas. O método alfabético ou da soletração, por exemplo, foi o primeiro método usado para ensinar a ler, sendo empregado há mais de 2000 anos. *A Antigüidade Clássica e toda a Idade Média não conheceram outro método de ensino da leitura. (...) Quintiliano propôs que as letras fôssem ensinadas por meio de jogos; posteriormente, sugeriu-se que as letras fôssem feitas com massa de pão de gengibre, com biscoitos ou doces, que a criança comia, se bem sucedida nas lições (Pinheiro; Pinheiro, 1968., p. 291).*

7. Podemos contextualizar na predominância da *escrita inclinada* nas primeiras cartilhas, de marcha preferencialmente sintética, e sua substituição progressiva pela *escrita vertical,* na marcha analítica. Cria-se, assim, uma polêmica entre os defensores da *escrita inclinada* e os da *escrita direta,* pois a primeira é apresentada como *rápida, elegante e graciosa, se bem que algumas vezes ilegível,* enquanto a segunda é vista como *simples, racional, clara e legível (Faria Filho, 1998, p. 37).*

8 As autoras são técnicas de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tal informação nos remete ao envolvimento desse Instituto com a pesquisas sobre a prática pedagógica da alfabetização através de Escolas Experimentais e o quanto a escolha do "melhor" e do "mais eficaz" método de alfalabetização transparece como preocupação das mesmas, sendo que elas procuram informar sobre as variações e caracterização dos métodos de alfabetização e suas conveniências e dificuldades.

9. Feil contrapõe os métodos globais (analíticos) aos métodos que denomina de "tradicionais" (sintéticos), apresentando uma proposta de alfabetização fundamentada, especialmente, em Decroly, defensor da leitura como ato ideovisual. Para Jacotot (apud Fiel, op. cit., pp. 30-31), em 1818, o método global não se limita a palavra, mas deve partir da frase, por ser ela que dá o "verdadeiro" sentido da idéia, passando-se desta à análise dos elementos.

10. No Rio Grande do Sul e no resto do território nacional a *Revista do Ensino* contribuiu para forjar a formação docente, especialmente no período em que esteve sob a supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE) do Rio Grande Do Sul (1957-1971), fazendo a articulação direta entre a equipe técnica e pesquisadores da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) do nosso Estado e o magistério. Em suas últimas fases, sua publicação sofre interrupções e esse periódico passa a ser feito por jornalistas para professores. Teve sua primeira edição em 1939, sendo retomada em 1951 e 1989 até sua última edição (1992). Bastos (1994;1997) fez estudos sobre a publicação dessa revista pedagógica gaúcha privilegiando dois grandes períodos (1939-1942; 1952-1992).

Referências Bibliográficas

ABC da infância: introdução ao livro da infância. 86 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Typ. G. Ailland, s.d.

BARBOSA, José Juvêncio. *Al fabetização e leitura.* São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica.* São Paulo, Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1930.

BASTOS, Maria Helena Camara. Professorinhas da Nacionalização: a representação do professor riograndense na Revista de Ensino (1939-1942). *Em Aberto*, v.14, n.16, p. 135-142, jan./jun. 1994.

___. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951- 1992). In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista:* a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-75.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros:* leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura.* Campinas, SP: Pontes, 1995. p.13-26.

COSTA, Marisa C. Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Produzindo subjetividades femininas para a docência:* uma análise da revista Nova Escola. Porto Alegre: UFRGS, 1997. [Relatório de Pesquisa]

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Além das páginas do livro didático. *Em Aberto,* v.16, n. 69, p. 39-51, jan./mar. 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Ensino de escrita e escolarização de corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) *Modos de ler/Formas de escrever:* estudos de história da leitura e escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. p. 29-46.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. *Alfabetização:* um desafio para um novo tempo. Ijuí: Vozes/Fidene, 1984.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita.* São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação & Realidade,* n. 1, 1986.

MEYER, Augusto. *Segredos da infância. No tempo da flor*. Porto Alegre: IEL/Editora da Universidade/UFGRS, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo. *História da Educação*, n.5, p. 123-140, abr. 1999.

PAIXÃO, Fernando (coord.) *Momentos do livro no Brasil.* São Paulo: Ática, 1996.

PERES, Eliane Terezinha. *Cultura escolar, ação e prática docente na escola pública primária* (1909-1959). Minas Gerais: UFMG/PPGEDU, 1998. [Curso de Doutorado. Exame de Qualificação]

PINHEIRO, Lúcia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo. Iniciação à leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* v. 49, n. 110, p. 285-309, abr./ jun. 1968.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul:* 1770-1889. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A poética e a política do currículo como representação.* Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1997. [digitado]

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *Em Aberto,* v.16, n. 69, p.16-29, jan./mar. 1996.

__. Ler ou estudar: eis a questão? *Leitura: teoria & prática.* n.30, p. 20-26, dez./1997.

A IMAGEM E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: FORMAS DE CONVIVÊNCIA

Celia Abicalil Belmiro
(FaE-UFMG e pesquisadora do CEALE)

INTRODUÇÃO:

Ao longo da história de inserção da imagem em diferentes instâncias do espaço escolar e materiais produzidos para esse espaço, o livro didático vem-se destacando como um importante suporte de sua veiculação em projetos pedagógicos. São recorrentes a situações de uso das imagens, evidenciando alguns pontos de sua contextualização sócio-histórica, em meio às políticas educacionais: 1º) como indicador do processo de "modernização" por que vem passando o suporte; 2º) como um meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens renovadas que circulam na cotidianeidade das populações; 3º) como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e outras linguagens. Este trabalho pretende, pois, analisar o uso de imagens[1] em livros didáticos de Português dos fins dos anos sessenta e início dos setenta, em contraposição aos anos noventa, à luz de um contexto sócio-histórico e teórico que sustente essa discussão.

Para se compreender o uso escolar da imagem no suporte livro didático, é conveniente refletir, inicialmente, acerca de diferentes conceituações da imagem, a partir de três grandes eixos que discutem a natureza de sua constituição: o primeiro eixo, correntes que tendem para seu caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo, correntes que apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um espelhamento do mundo; ou, ainda, um terceiro, que se identifica com a idéia de conexão física, marca luminosa indicativa da existência do objeto, a exemplo da fotografia.

[1] Isto significa dois modos, pelo menos, de entender o uso das imagens: usadas em livros didáticos e feitas especialmente para esses livros.

I PARTE: A imagem no livro didático

Algumas questões iniciais podem apontar numa direção de um olhar investigativo: O que possibilitou a surgimento das chamadas *ilustrações* nos livros didáticos? Por que a imagem passou a ser utilizada nos manuais didáticos de Português enfaticamente a partir dos fins de 60? Quais os procedimentos para seu uso? Com que fins a imagem surge nesses livros? Por que e como as ilustrações passam a ser consideradas parte de um saber autorizado e que pode e deve ser didatizado? Que diferenças fundamentais de usos e funções das imagens podem ser encontradas nos livros didáticos no decorrer desses últimos trinta e cinco anos? O que permaneceu e o que não resistiu? Como é possível construir textualidade (coesão e coerência) na relação das imagens e através delas com o texto escrito dispostos nas páginas de um papel em branco?

É interessante observar como os anos 90, principalmente nesse fim de década, vêm apresentando mudanças nas propostas de construção de seus projetos pedagógicos. São mais abrangentes, interdisciplinares, integradoras, holísticas, o certo é que o paradigma está mudando. A presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios. É uma carga muito pesada para quem tem deficiências na sua formação inicial e que não tem facilidade, pela própria gestão do tempo escolar, entre outras causas, para investir em sua formação continuada.

O livro didático é hoje, por isso e por vários outros motivos[2], uma importante referência para o professor, para o aluno e para a família do aluno[3].

[2]SOARES (1996) analisa a existência do livro didático, abrangendo diferentes aspectos que o fizeram o que é hoje.

[3]Não houve critério específico para a escolha dos livros analisados. Porque o único dado relevante para a seleção é a data de publicação, abdicamos de mencionar a autoria.

As décadas de 60/70

O quadro que se configura nos fins de 60 e na década de 70 é de mudança de paradigma e pode ser detectado em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: o quadro passou a ser "de giz" (cor verde), não há o estrado que se destaque a figura do professor e que enfatiza a relação de poder, nem os mapas, as borboletas envidraçadas e os pequenos bichos empalhados. Uns, abolidos; outros, destinados a lugares próprios. É o período de influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a ser transmitida em cores.

Assim é que a influência dos estudos sobre modelos transmissivos de comunicação, no espaço escolar, se traduz no discurso pedagógico que procura caminhos de contemporaneidade. A matéria sobre a qual os professores e alunos se debruçam é a Comunicação e Expressão (a partir da lei 5692/71), conteúdos que pretendem abordar a Teoria da Comunicação são privilegiados em sala, uma nova organização em área de estudo das linguagens aproxima disciplinas antes divorciadas, como o caso do Português e da Educação Física.

Por outro lado, é época de ampliação de vagas nas escolas brasileiras, do acesso das crianças de camadas populares aos bancos escolares, de uma mudança radical dos freqüentadores das escolas públicas.

As representações do ambiente de ensino-aprendizagem mudam um pouco, numa indicação de que a ética que dá contornos para a ação educativa sofre algumas mudanças. O livro didático abandona a limitação do preto e branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto, e toma cor. Progressivamente, esse espaço será redimensionado qual o uso poético dos concretos, como veremos em anos seguintes. Mas não é assim rapidamente e nem facilmente que os manuais didáticos se transformam. Nos fins dos anos 60, é possível verificar, nos livros analisados, uma tendência tênue para a cor, talvez tímida talvez insegura. Mas é presente e, o que constatarenos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele

delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como um mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos, são vistas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto.

Um aspecto que será intensamente (mal ou bem) explorado nas décadas seguintes, e que já indica a procura de um lugar definitivo nesse tipo de suporte, é a ilustração, inicialmente em marrom também, que introduz o texto da unidade. A semelhança de uso dessa imagem com as ilustrações em livros de literatura infantil e juvenil, até essa época, mais parece cópia. Tais como os desenhos de personagens da ficção infantil situados no início de cada capítulo, muitas vezes colocado sobre um cenário construído como fundo para as ações do protagonista, a página introdutória da unidade no livro didático freqüentemente organiza um certo olhar com o qual devemos nos aproximar do texto. Veremos, no decorre das décadas seguintes, um salto de qualidade das imagens em livros de literatura, diferentemente das ilustrações de livros didáticos, muitas delas imaturas e inconsistentes. Nesse período, a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, tem como finalidade *modernizar*[4] o objeto livro (ANEXO 1). Se o assunto é uma menina estudiosa, a ilustração é uma menina sentada à mesa de estudos; se é um passeio de trem, imagem de pessoas descontraídas sentadas dentro do trem. É redundante em relação ao título do texto, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leituras, e não tem a preocupação de dialogar com o texto.

Hoje, essa área de trabalho, a da ilustração, é reconhecida a ponto de interferir na constituição de um projeto gráfico específico para livro didático.

Outro exemplo de modernização é a falta de objetivo pedagógico no uso da imagem: num livro de 7ª série de 1972 (ANEXO 2), na parte de Estudo do Vocabulário e das Expressões, é solicitado ao aluno que escreva o nome dos animais desenhados e que são citados no interior do texto. Ora, o exercício requer do estudante que saiba, na verdade, reconhecer os animais, uma vez que não são tão comumente vistos (anta, caititu, capivara, veado). Dessa forma, o desenho não facilitará o enriquecimento do vocabulário e das

[4]O conceito de *modernizar* é problemático e, aplicado ao estudo de manuais didáticos, merece mais tempo de reflexão e mais espaço nas discussões acerca do livro como representação de paradigmas que orientam a construção do conhecimento.

expressões; ao contrário, apenas será um meio de reconhecimento de informações já dadas.

Uma outra situação de uso para a ilustração é a da visualização do conteúdo trabalhado na unidade. Assim, a função da preposição é comparada (e mostrada), no texto explicativo de um livro do início da década de 70 (ANEXO 3), a um cabo que liga dois caminhões, na cor terra. Em 1986, este mesmo conteúdo é visualizado em livro didático do mesmo autor através de duas motos já coloridas (ANEXO 4). Depois de 12 anos, o que mudou foi o *tom moderno* dado pela recorrência a um veículo *moderno.* A concepção de língua, de gramática e de metodologia de ensino de Português passaram maqueadas pelas cores das figuras. Afinal, ainda não era tempo de convivência de modelos lingüísticos que vinham sendo construídos, e com os quais se pesquisavam novas categorias de análise, com o cotidiano metodológico de sala de aula.

O certo é que, até o início da década de 70, a visualidade dos manuais didáticos parece refletir a ambigüidade do convívio entre o existente e o novo. Interessante observar que, às vezes, vê-se a capa do livro repleta de estímulos visuais, contrariamente ao seu interior, sob a égide da procura da eficiência lingüística. Afinal, que caminho escolher (se é que é preciso escolher): a desistência da predominância da linguagem verbal, pela interferência da presença das imagens no convívio da página, ou o senso aguerrido de permanência de um saber constituído por uma cultura grafocêntrica?

A indústria cultural e a construção de um novo objeto

Ao longo da década de setenta, aí sim, se espelha toda a pujança dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação, que influenciam a produção do conhecimento lingüístico e dos livros didáticos. Do mesmo modo, é como se as cores e formas rompessem o espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola. Fundamental, porém, recorrer às seguintes perguntas para entender a nova rede de relações que se estabelece: Quem, na verdade, está anunciando essa "novidade"? Para quem? A

indústria cultural, através da apropriação do discurso da comunicação, contamina o discurso pedagógico e faz-se presente através da produção de novos materiais a serem consumidos na escola. O livro didático de Comunicação e Expressão, como se estava habituado a ver, sofre uma transformação radical e passa a ser um suporte para veiculação de outras linguagens, e não só os conteúdos de Língua Portuguesa. Dirigindo um olhar retrospectivo para essa época, pode-se propor como reflexão a idéia de que já aí se instaura o cerne da tensão com a qual hoje convivemos, qual seja, que espaço de existência define o objeto livro? E, nesse caso, especialmente o livro didático? Osman Lins (1976:134), denuncia o uso abusivo das ilustrações nesses compêndios:

> Sempre houve ilustrações nos livros didáticos. Em certas matérias (Geografia, Botânica e outras) chegam a ser indispensáveis. Tudo, porém, dentro de certa medida. Além disto, outras disciplinas, ao menos a partir de determinado nível, podem prescindir desse recurso; ou devem usá-lo com a máxima parcimônia. E nenhuma, creio, seria menos propícia à pletora de recursos visuais que, justamente, Comunicação e Expressão.

Se, através de seu texto, é possível depreender uma crítica à falta de qualidade gráfica, a diversas inadequações de uso, ou, mesmo, ao modo de construção de leitor pretendido, essa afirmação de Lins denuncia inquietude frente à ocupação de espaço, nos livros didáticos, das linguagens visuais. É como se fosse possível perder o lugar da letra, da língua, do texto, não acreditando na capacidade do aluno de se locomover na pluralidade de linguagens:

> Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura - e da compreensão do texto - de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a líng2ua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (p.137)

Para além do receio ou pudor frente ao novo, o certo é que vários livros desse período usam cores fortes, desenhos, recortes de jornal, fotografias, num tal emaranhado de coisas a ver que se dificultam a clareza dos objetivos e a condução de estratégias de leitura para a construção do que, na época, se concebia como um leitor crítico, consciente e com domínio da linguagem em uso. São diversos exemplos de situações de comunicação (ANEXO 5) em que se usam sinais de trânsito, trocam-se as falas dos personagens,

invertem-se as orientações de relação dos personagens, enfim, todos com o objetivo fundamental de criar uma infinidade de situações de comunicação para que os alunos possam discernir e escolher a mais adequada. O que acontece, porém, é que muitos projetos didáticos feitos livros não conseguiram, nessa época e ainda em nossos dias, criar modos de convivência harmoniosa do discurso estético com o discurso escolar. Ou melhor, não se conseguiu, em muitos manuais, gestar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico. Vale a pena pensar se e como, nos dias de hoje, sustenta-se uma "leitura crítica das imagens"?

Nesse sentido, vale resgatar o conceito atribuído por SOARES (1999:21) ao termo *escolarização:*

> É a esse *inevitável* processo - ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.

Dada essa inevitabilidade, que o saber, ao se tornar *"saber escolar, se escolarize"*, qual o papel da escola frente à possibilidade de optar por um tratamento estético nas orientações de leitura e de formação de leitor? Os livros didáticos comportam um suplemento não-didático, próximo à experiência estética? Esta é uma grande questão para os manuais, uma vez que o objetivo maior desses livros deve ser o de fazer os alunos aprenderem.

Entendendo dessa forma a finalidade dos livros didáticos, é possível, mesmo em caráter de generalização que faz correr riscos, perceber certos procedimentos redutores que denunciam a formação de estereótipos no espaço próprio de representação escolar. Assim, diferentes conceitos do termo representação, na visão de Robyn Quin (1996), podem elucidar o caráter de mediação do discurso pedagógico:

a- apresentar algo novamente, e, para isso, há que se selecionar o que vai ser apresentado, como apresentar, quem vai apresentar;

b- algo representativo, típico ou característico. Logo, ao se apresentar repetidamente algo da mesma forma, começa-se a criar o estereótipo;

c- falar por um grupo, ou seja, algo ou alguém representa os demais;

d- interpretação do espectador, isto é, a recepção cria diferentes níveis de compreensão e a interpretação não é assegurada antecipadamente e nem da mesma forma.

Nessas circunstâncias, as ilustrações nos livros didáticos, a partir dos anos setenta, passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente de até então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam o texto, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la.[5] E de induzir suas possibilidades interpretativas.

A imagem na década de noventa

A relação aluno-leitor /livro didático /indústria cultural se configura como procedimento sempre dinâmico e cabe-nos um olhar ajustado às diferentes condições de possibilidade de seu uso.

Os anos noventa apresentam, pois, refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais, e uma novidade em relação ao período anterior: maior seletividade de uso desses materiais. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, momento de uma maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, em um grande número desse suporte, os variados recursos já utilizados na década de setenta, como fotografias, desenhos, reprodução de pinturas, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas, etc., são, em muitos casos, apresentados sem excesso. Vale, aqui, nos perguntarmos se nós é que nos acostumamos com essa nova visualidade ou a organização dos manuais mudou. O certo é que hoje não tem a mesma ressonância a inquietude de Osman Lins. E mais, entendemos que a autoria significa a ingerência de um grupo de realizadores, inclusive o ilustrador. Nesse sentido, podem ser postas algumas questões: cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto através de imagens? Sua leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com multiplicidades de leitura de um texto? Até

[5] Aqui cabe desejáveis e necessárias análises do ponto de vista ideológico e político, embora esse texto se limite a verificar a incidência e o tipo de permanência do texto não-verbal nos manuais didáticos e seus desdobramentos nas produções de anos seguintes.

que ponto o "comentário" do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura?

Outro aspecto que parece relevante para o reconhecimento da existência e da importância da imagem em manuais didáticos é a presença do tópico ASPECTOS VISUAIS como um dos critérios de avaliação de livros didáticos propostos pelo MEC, para compor o conjunto de itens do Plano Nacional do Livro Didático/99.

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenha os anos noventa: aprender a ler imagem humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem do livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente criá-la, como se pontificava nos anos sessenta). Aqui identifica-se um aproveitamernto da imagem para o que Barthes chama, em fotografia, de *Punctum*. É o que toca, punge com seu gesto original, o que cria no espectador uma experiência única que transborda para o imaginário. A estética da recepção traçará um constructo teórico que definirá a importância do sujeito-leitor na produção de sentidos. A riqueza que um estudo da imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência nas atividades de leitura com textos, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes *posições de leitura (ou perspectivas/pontos de entrada)* (ORLANDI, 1993).

Por outro lado, alguns categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz[6]: como ornamento = para deixar bonita a página; como elucidação = tabelas, desenhos científicos, etc.; como comentário = desenhos que dialogam com o conteúdo do texto; como documento = privilégio para fotografias, e assim por diante.

Interessante observar o uso da imagem fotográfica nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar a visualização agradável da página. Além disso, ela pode sugerir leituras e compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. O livro didático é um dos espaços que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, programação visual, engendrando, inclusive, novas fontes de trabalho. Infelizmente, o apuro com que muitos deles vêm sendo confeccionados não corresponde às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar. Em variadas situações de uso, as ilustrações mais parecem as antigas gravuras sobre cavalete para que o aluno pudesse exercitar a descrição e a narração. A substituição do instrumental não tem paralelo com concepções renovadas de linguagem que levam a uma reformulação da proposta pedagógica.

Percebe-se que o eixo ilustração x texto x leitor não se constitui de forma simples e nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade.

CONCLUSÃO:

A importância do estudo da imagem e sua utilização nos veículos de comunicação, principalmente os de caráter pedagógico, instaura, no âmbito escolar, o reconhecimento da necessidade de se defrontar com o movimento inevitável do novo, com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens.

---

[6] Essas categorias de análise encontram-se em BELMIRO, Celia & EVANGELISTA, Aracy. (no prelo)

A escolarização, assim entendida, pode ser uma alternativa saudável para redimensionar a importância da escola num mundo cada vez mais tecnológico e virtual.

BIBLIOGRAFIA:

BARTHES, Roland. *A Câmara clara: nota sobre fotografia.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: Org: SAMAIN, Etienne. *O Fotográfico.* São Paulo, Hucitec e CNPq, 1998. p.199-206. Coleção Linguagem e Cultura, nº29.

BELMIRO, Celia A. & EVANGELISTA, Aracy A. A Escolarização da imagem e da imaginação nos livros didáticos. *Cadernos pedagógicos e culturais.* Niterói, SECT/CEN. No prelo.

CANETTI, Elias. *Uma luz em meu ouvido: história de uma vida, 1921-1931.* Trad. Kurt Jahn. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história.* São Paulo: Ática,1989. Coleção Princípios.

LINS, Osman. *Do Ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros.* São Paulo, Summus, 1977.

MAFFESOLI, Michel. *A Contemplação do mundo.* Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed. 1995.

MASTERMAN, Len. *La Enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993. Proyecto Didáctico Quirón, nº41.

MATTELART, Armand. Una comunicación desigual.In: *El Correo de la Unesco*. Explosión multimediática. ? QUO VADIS? fev/95.

ORLANDI, Eni P. O Inteligível, o interpretável, o compreensível. In: *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Edit. da UNICAMP, 1993. p.101-117.

QUIN, Robyn. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. In: APARICI et all. *La Revolución de*

los medios audiovisuales.2ªed. Madrid, Ediciones de la Torre. 1996. p.225-232.

SAMAIN, Etienne. *O Fotográfico.* São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia.* São Paulo: Iluminuras, 1997.

SCHAEFFER,Jean-Marie. *A Imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico.* Trad. Eleonora Bottman. Campinas, SP: Papirus,1996. Coleção Campo magnético.

SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte- MG:Dimensão, 1996. p.53-63.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A Escolarização da literatura infantil. *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

No texto que vamos ler, todos riram da pergunta que o menino fêz ao pai, exceto um homem. Não seria interessante saber porque êsse homem não riu?

Preste atenção no significado das seguintes palavras, pois elas aparecem no texto:

tresloucado: louco, desvairado.
penedo: grande pedra.

O TREM DE FERRO

Num trem,
Em grande disparada,
Pai e filho corriam
E ambos o que viam?
— As montanhas, os montes,
Os horizontes,
O matagal cerrado,
Os penedos,
Os rochedos,
Os arvoredos...
Tudo a correr com a rapidez do vento
Tresloucado!

E o trem, que era, em verdade,
O que corria,
Parecia,
Estar parado!

A criança, o petiz, cheio de espanto,
Lhe perguntou: — "Papai!
Por que é que tudo, ao longe, está correndo tanto,
E o trem daqui não sai?"

Os passageiros riam,
Pois sabiam
Que o petiz se enganava!
O trem, que parecia
Estar imóvel,
Era, de fato, o que corria
E voava.

Dos passageiros todos, um sòmente
Nem de leve sorria.
E, então, os passageiros riam dêle,
Porque êle não riu!
E o poeta (era um poeta...) disse então:
É natural, senhores,
A ilusão
Do petiz iludido:

Muitas vêzes, a nós a mesma coisa
Já tem acontecido.

E vós, ó meus senhores,
— Os cientistas, os sábios, os doutôres,
Cais no mesmo engano lisonjeiro.

Pois, afinal, todos nós nos enganamos,
Quando, todos os dias, exclamamos:
— "Como é que o tempo passa tão ligeiro!"
E nós é que passamos!

CATULO DA PAIXÃO CEARENSE

Dados bibliográficos do autor — Catulo da Paixão Cearense nasceu em São Luís, do Maranhão, a 8 de outubro de 1863. Dedicou-se às modinhas que compunha e cantava e que o tornaram conhecido. Sua obra mais conhecida é a canção "Luar do Sertão". Catulo retrata a vida sertaneja em versos no linguajar caboclo. Nem sempre, entretanto, se utiliza de falar caboclo. Catulo mereceu em vida um busto de bronze no Passeio Público do Rio de Janeiro, homenagem poucas vêzes prestada a um artista vivo. Catulo faleceu no Rio de Janeiro a 10 de maio de 1946. Escreveu entre outras: "Meu Sertão", "Sertão em Flor", "Mata Iluminada".

4) Escreva o trecho do texto que esteja de acordo com estas gravuras.

Ia fazer alguma coisa, quando sobre feita da cabeça. Isa-ca, fagueira feitichas, dambulando, dadivando... (Linhas, 1.a.h).....

.....

.....

.sabia. a buscar a caça ou mesmo do mato algum dia.. mesta..a ver com ela, ou lo-ca., sem chegar a sem... mesmo (Linhas, 91., 11.a. 12).

.....

.....

5) Explique por que o contador de casos procedeu do modo como a gravura mostra.

6) Escreva em poucas linhas alguns comentários sobre a pessoa de Seu Pedro.

7) Há no texto algumas comparações. Cite-as.

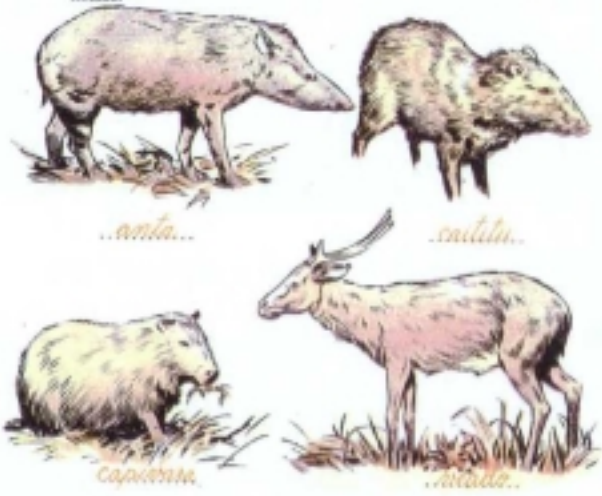
II — Estudo do vocabulário e das expressões

Só dê as respostas depois de haver consultado seu dicionário.

1) Assinale nesta relação apenas os bichos de pêlo:

(x) paca	( ) saracura	( ) caranguejo
( ) jaçanã	(x) onça	( ) piranha
( ) porquê	(x) bugio	(x) tamanduá
(x) quati	( ) tatu	(x) irara

2) Os quatro animais seguintes são citados no texto. Escreva seus nomes:



..anta... *..caititu..*

capivara *..veado..*

3) Na linha 7, encontramos o coletivo **vara**, que ali significa coleção de caititus. Relacione as duas colunas, indicando os coletivos:

a) lobo	(g) enxame
b) peixe	(f) cáfila
c) cebola	(β) cardume
d) abelha	(c) réstia
e) camelo	(α) alcateia

Qual é a melhor maneira de desatolar um automóvel?

PREPOSIÇÃO

João e Pedro, dois vizinhos amigos, saíram para o serviço. João dirigia um caminhão e Pedro, um automóvel. Passados alguns minutos, o carro de Pedro caí numa valeta. João que vinha logo atrás parou, verificou as condições do carro e decidiu:

( ) chamar o guincho;
( ) levá-lo na carroceria;
(x) puxá-lo com uma corrente.

O mais viável, no momento, seria puxá-lo com a corrente e foi justamente isso que fêz João.

A corrente ligou o caminhão ao carro. Assim, o caminhão é que toma a direção, e o carro apenas o segue. Nesta situação o caminhão é que *manda* e o carro é que *recebe ordens*. Usando outras palavras, podemos dizer que há o *regente* (o que dá ordem) e o *regido* (o que recebe essas ordens).

Em nossa língua também há os *têrmos regentes* e os *têrmos regidos*. O elemento que liga êsses têrmos (regentes e regidos) não é uma corrente, mas uma palavra. Essa palavra que liga duas outras

Unidade 3

A - Preposição

Qual é o modo mais prático de resolver o problema desses motoqueiros?

Alfredo e Orestes, ambos motoqueiros, resolveram conhecer o Brasil, cada um pilotando sua máquina.

Uma semana após o início da viagem, surgiu um defeito mecânico na motocicleta de Alfredo. Apesar das inúmeras tentativas de conserto, nenhum dos rapazes conseguiu fazer o motor do veículo funcionar. Era imprescindível, portanto, a atuação de um mecânico. Para isso, era preciso levar a moto até o mecânico ou trazer o mecânico até a moto naquela estrada barrenta.

Orestes achou mais prático ir buscar o mecânico, mas Alfredo argumentou que o conserto poderia depender de ferramentas especiais e de peças que o mecânico não poderia trazer.

— É preferível levar a moto, cara.

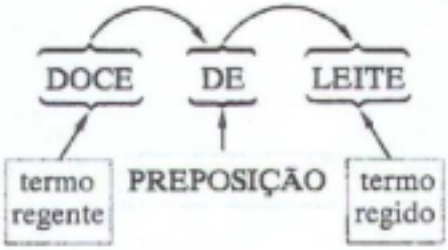
— Levar como? Só se você for empurrando.

— A solução é mais fácil do que você imagina.

Dizendo isso, Alfredo retirou do bagageiro uma corda resistente e ligou com ela os dois veículos. Assim, a motocicleta de Orestes rebocou a motocicleta de Alfredo até a oficina distante.

Nessa operação, encontramos três elementos importantes: a **motocicleta de Orestes**, que foi responsável pelo **comando** da ação; a **motocicleta de Alfredo**, que teve de obedecer ao comando da outra motocicleta; a **corda**, que **ligou** uma motocicleta à outra.

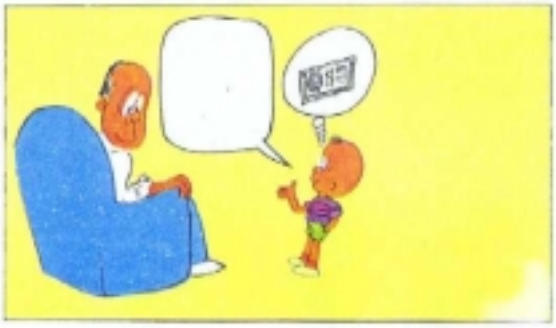
Em nossa Língua, ocorrem fatos semelhantes. Existem **termos regentes**, que são os mais importantes porque comandam, e os **termos regidos**, que obedecem ao comando dos termos regentes. Ligando-os e estabelecendo uma **relação** entre eles, há um elemento a que se dá o nome de **preposição**. Veja:



Na expressão **doce de leite**, a preposição **de** serve para ligar o **termo regente** (doce) ao **termo regido** (leite), estabelecendo relação entre eles. A **preposição, juntamente com o termo regido** (de leite), estabelece a relação de **matéria** com o **termo regente**, isto é, indica **do que é feito** o doce.

MAS AS PALAVRAS EXISTEM!

Compare os desenhos seguintes com os desenhos anteriores. As palavras existem! Escreva-as nos balões, expressando o pensamento de cada personagem.



TELECURSO 2000- LÍNGUA PORTUGUESA- 1º GRAU: UMA NOVA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?

Graziela Lucci de Angelo (UFSM)
Rosane de Camargo Quinto (UFSM)

A realização do presente trabalho se deu com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) no período de julho de 1998 a julho de 1999.

O trabalho tem como objetivo conhecer, analisar e avaliar o material didático impresso e em vídeo do Telecurso 2000 - Língua Portuguesa - 1º Grau produzido pela Fundação Roberto Marinho, para saber em que medida os referidos materiais apresentam novas bases para o ensino de língua materna, no sentido de proporcionar um ensino não mais voltado para a metalinguagem de análise e sim, para uso efetivo da língua.

O presente trabalho se justifica pelo fato de o livro didático ser um dos materiais mais utilizados pelos professores do ensino fundamental e médio tanto em sala de aula como fora dela como um dos únicos instrumentos de preparação para suas atividades. A opção pelo TELECURSO 2000 - Língua Portuguesa - 1º grau se dá pelos seguintes fatos: trata-se de um curso de acesso fácil, dado que é transmitido pela televisão; é um curso que tem ampla penetração no território nacional via transmissão pela Rede Globo; foi publicado recentemente, em 1994, época posterior à divulgação de muitos Programas e Propostas Curriculares de vários estados e municípios no país que visavam à reformulação do ensino de língua materna.

O trabalho se fundamenta teoricamente nos seguintes autores: FRANCHI (1991), GERALDI (1984), (1996) e POSSENTI (1996) os quais defendem a idéia de que o ensino de língua materna deve se dar através do seu uso efetivo; criticam o atual ensino pelo fato de a maior parte do tempo gasto no processo escolar seja destinado ao ensino da metalinguagem de análise da língua e não ao ensino propriamente da língua.

Os autores mencionados concebem a linguagem como forma de interação humana, um processo dialógico. Entendem a língua como uma realidade heterogênea, multifacetada, mutável; um conjunto de variedades lingüísticas que se equivalem mas que se diferenciam pelo maior ou menor grau de prestígio social dado a elas.

Consideram o texto como um produto concreto das interações (oral ou escrito), um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva.

Com base nas concepções acima mencionadas de linguagem, de língua e de texto, os autores apresentam uma proposta de trabalho para o ensino de língua materna que se dê em três níveis: atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

As atividades lingüísticas são as de uso real da língua, que pressupõem o diálogo, a conversa, a interação entre interlocutores reais (na sala de aula entre professor e aluno ou aluno e aluno).

As atividades epilingüísticas são as de operação e reflexão sobre a linguagem que se pode efetuar, por exemplo, através da comparação de expressões, orações, textos; ou da transformação de expressões em outras que a língua oferece e que estão à disposição do falante; a seleção de recursos expressivos, de figuras relevantes, de argumentos convincentes.

As atividades metalingüísticas são atividades de falar sobre a linguagem e pesquisá-la como objeto de estudo e descrição (como é o seu funcionamento e uso) utilizando uma linguagem técnica (metalinguagem); é exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem (atividade lingüística) e aos processos de reflexão sobre esse uso (atividade epilingüística).

Os autores propõem no ensino de língua materna o predomínio das atividades lingüísticas e epilingüísticas, num primeiro estágio, postas em exercício na produção e interpretação de textos, e somente depois que o aluno tiver um bom domínio da língua, os autores propõem a inclusão das atividades metalingüísticas nos níveis mais altos de escolaridade. Eles justificam tal seqüência pelo fato de que o trabalho iniciado pelas atividades metalingüísticas não garantem ao aluno um bom desempenho na produção e compreensão de textos.

O material impresso do Telecurso 2000 - Língua Portuguesa - 1º Grau é composto de quatro volumes sendo cada um constituído, em média, por vinte aulas. Já o material em vídeo é composto de doze fitas sendo cada uma constituída por oito aulas em média.

Até o presente momento, foram analisadas todas as aulas impressas do volume 1 (vinte aulas) e do volume 2 (vinte aulas) perfazendo quarenta aulas impressas de um total de noventa previstas no material didático. Em relação ao material em vídeo, foram analisadas as suas correspondentes tanto do volume 1 quanto do volume 2.

A análise foi realizada levando-se em conta os seguintes questionamentos:

a) Qual a concepção de linguagem utilizada no TELECURSO?

b) Que função tem o texto no TELECURSO?

c) Que concepção de língua é assumida?

d) A questão da variação lingüística é levada em conta no TELECURSO? De que maneira?

e) Que atividades são propostas no TELECURSO?

f) As atividades metalingüísticas (atividades predominantemente gramaticais, de classificação, de uso de nomenclatura) predominam ou não sobre as atividades epilingüísticas (atividades de uso, de operação sobre a língua)?

Primeiramente, abordar-se-ão os aspectos referentes à análise do material impresso e posteriormente os referentes à análise do em vídeo, sempre que possível procurando de alguma forma responder a esses seis questionamentos acima mencionados. Entretanto, haverá momentos em que os dois materiais serão comentados conjuntamente.

Com relação às aulas do TELECURSO (material impresso), é importante mencionar que elas seguem uma certa estrutura. As aulas apresentam-se em momentos, seções como por exemplo: Cenatexto, Dicionário, Entendimento, Reflexão, Silêncio entre outras. No decorrer do relatório, alguns desses momentos da estrutura do TELECURSO, serão melhores especificados. Esses momentos, muitas vezes, são importantes para auxiliar na resposta aos questionamentos que foram anteriormente apresentados, que norteiam tanto a análise das aulas do material impresso quanto do em vídeo.

No que diz respeito à análise do material impresso, pode-se dizer que as vinte aulas do volume 2 assim como as vinte do volume 1 revelam a concepção de linguagem como forma de interação humana; como um processo dialógico. Falar é interagir, escrever é interagir. Usar a linguagem é um processo natural que implica realizar ações, agir, atuar sobre a pessoa com quem se fala; essa concepção norteia todo o material impresso até agora analisado. Observa-se essa concepção nas aulas, pois elas propiciam situações que levam o aluno a interagir, a discutir, a opinar, a conversar com outras pessoas (colegas, amigos...) sobre o que está sendo trabalhado. Como exemplo disso, tem-se a aula 31 do volume 2, momento "Conversa" (Anexo 7). Com esse tipo de situação de uso real da língua, que pressupõe o diálogo, a conversa, a interação entre

interlocutores reais, têm-se exemplos de atividades lingüísticas que estão presentes no TELECURSO. O uso constante nas aulas do pronome de tratamento VOCÊ (como se nota no anexo citado) mostra que a intenção dos autores do livro é travar um diálogo com o aluno, tornando-se assim, mais direta, mais próxima a sua relação, o seu contato com o aluno.

O texto, a partir dessa concepção de linguagem, é o ponto fundamental de todas as aulas. Há, em todas elas, um momento chamado "Cenatexto" que assume papel importante no decorrer das aulas. É a partir dela que surgem as situações possíveis da vida real. Como exemplo dessa situação, tem-se a Cenatexto da aula 28 do volume 2 (Anexo 8), que trabalha com um acontecimento da realidade: O carnaval. Nessa Cenatexto, tem-se a história de Severino (um operário de fábrica) e de sua família, que assim como muitos brasileiros adoram carnaval. Porém, essa história tem um acontecimento desagradável, o incêndio de um dos carros alegóricos da escola de samba de Severino. Um dos pretextos dessa aula é trabalhar com pontos de vistas diferentes, quando pessoas diferentes contam, narram a história do incêndio do carro alegórico. Nessa aula em específico quem conta esse episódio é o próprio Severino. Um outro objetivo dessa aula é trabalhar a produção textual: narrativa em primeira pessoa e posteriormente em terceira pessoa.

A Cenatexto serve como elo de ligação para trabalhar outros momentos da estrutura do TELECURSO: Reflexão, Entendimento, Dicionário, Reescritura, entre outros. Vale salientar aqui, que essas partes não são estanques, mas estão interligadas pela unidade textual. Nelas são trabalhadas, por exemplo, informações gramaticais voltadas para construção de sentido do texto (Cenatexto). Em todos esses momentos da estrutura do TELECURSO a participação do aluno se dá de forma ativa, construindo seu próprio conhecimento.

Quanto ao momento denominado Dicionário, é pertinente ressaltar que nesta seção o aluno atua também como sujeito ativo, isto é, ao se deparar com uma expressão da língua, ele mesmo deverá ir ao dicionário verificar os vários sentidos da expressão em questão e deverá saber o seu sentido adequado naquele contexto. Como exemplo do que foi exposto, tem-se o momento DICIONÁRIO da aula 35 do volume 2 (Anexo 9). Outras vezes, no momento DICIONÁRIO o autor não especifica determinada palavra para o aluno procurar o seu significado (como no exemplo do anexo acima) e sim pede para o aluno que procure na Cenatexto as palavras que ele não conhece ou que ache

difícil e depois procure seu significado. Como exemplo, ver a aula 2 do volume 1 (Anexo 10). O mais interessante a destacar é que, mesmo que o trabalho com o DICIONÁRIO, algumas vezes, seja dirigido (o autor seleciona a palavra que ele quer que o aluno procure), o aluno continua como um sujeito ativo construindo o seu próprio conhecimento. O DICIONÁRIO da maneira como é trabalhado no TELECURSO apresenta-se como algo inovador, pois na maioria dos livros didáticos tradicionais, as palavras desconhecidas já são apresentadas com seu significado apropriado ao texto e o aluno não precisa, necessariamente refletir sobre as possibilidades em que a mesma palavra pode aparecer.

Como decorrência da concepção de linguagem assumida, as atividades, até o presente momento analisadas, são pensadas como práticas - prática de produção textual, prática de leitura e de análise lingüística.

Com relação à prática de produção textual, momento no livro chamado REESCRITURA, seria interessante salientar que ocorre, primeiramente, todo um preparo de operação sobre a língua, antes de o aluno elaborar o seu texto final, ou seja, têm-se etapas de preparo para se chegar à produção de um texto propriamente dito, seja de pequenos ou grandes textos. Como exemplo, do momento REESCRITURA, tem-se a aula 37 do volume 2 .

Ainda em relação à prática de produção textual há também no TELECURSO um momento chamado "Redação no Ar" o qual se assemelha ao momento Reescritura na medida em que ambos visam à elaboração de textos escritos. Porém, a Redação no Ar é uma seção mais ampla (ocupa uma aula inteira), é mais rica de informações; nela o interlocutor do TELECURSO aponta para o aluno recursos que a língua oferece, ou seja, indica para o aluno a riqueza de opções que a língua tem e que basta lançar mão dela para poder melhor construir seu texto. Como exemplo de uma prática de produção textual que vem na seção Redação no Ar tem-se a aula 24 do volume 2 . Essa aula é construída objetivando a elaboração de um texto passo a passo. Nela vão sendo apresentadas ao aluno uma série de possibilidades que a língua oferece (flexibilidade da língua) para montagem de um texto que vai sendo construindo a partir de caminhos disponíveis na língua.

Nesta mesma aula (24 do volume 2) são trabalhados na elaboração do texto assuntos como: pontuação; uso de tempo verbal (mudança do tempo verbal para dar ênfase a uma idéia); deslocamento de adjunto adverbial; passagem da voz ativa para a

voz passiva analítica, de um período simples para um composto. Entretanto, tais aspectos são trabalhados como forma de operar sobre a língua e não como atividades meramente metalingüísticas.

As aulas revelam uma concepção de língua como uma realidade heterogênea, multifacetada, mutável. Na Cenatexto, são trabalhados textos com diferentes variedades lingüísticas. Há, nas aulas, uma preocupação de ensinar a variedade socialmente privilegiada, mas sem desconsiderar, desrespeitar as outras variedades. Como exemplo do que foi mencionado, tem-se a Cenatexto da aula 29 do volume 2 . Nesta situação apresentada na Cenatexto encontra-se uma variedade lingüística tipicamente informal, popular: a gíria carioca. Pode-se observar nela a ausência da marca de plural em alguns dos elementos da frase. Por exemplo, no sintagma nominal somente o determinante leva marca de plural. Já na concordância verbal, a idéia de plural é marcada apenas no sujeito.

Quanto à questão da sistematização gramatical, ela ocorre em algumas aulas, mas não é a preocupação central como acontece no ensino tradicional. As atividades metalingüísticas aparecem em menor quantidade em relação às de uso (atividades lingüísticas) e de operação sobre a língua (atividades epilingüísticas). Como exemplo de atividade metalingüística trabalhada no TELECURSO, tem-se a aula 32 do volume 2 que envolve um item gramatical "adjetivo" . Observa-se que, mesmo que se tenha abordado um item de gramática nessa aula (adjetivo–conceito/classificação), a ênfase dada ao trabalho foi feita no que diz respeito ao efeito de sentido que a posição do adjetivo acarreta na frase, caso venha antes ou depois do substantivo.

É relevante comentar que nas aulas nem sempre ocorrem atividades metalingüísticas e, quando ocorrem, geralmente apenas um exercício gramatical é trabalhado. Esses fatos revelam a posição secundária que a gramática tradicional ocupa no interior do curso. Já as atividades de reflexão e operação sobre a linguagem – epilingüísticas – predominam. Estas atividades são encontradas em todas as aulas através de exercícios, por exemplo, de modificação, de redução ou ampliação de um texto, de substituição de um registro por outro. Tem-se como exemplo do que foi exposto, a aula 29 do volume 2, momento Reescritura . Nessa seção, pede-se para que o aluno faça uma mudança em um trecho da Cenatexto, ou seja, que o aluno passe do registro informal para o formal. Esse tipo de exercício exige uma reflexão do aluno sobre a língua, pois ele tem de substituir, por exemplo, palavras, expressões no trecho

por outras que tenham o mesmo sentido; tem de rearranjar elementos na frase a fim de mudar um registro por outro.

Nas aulas do TELECURSO (material impresso) o conteúdo desenvolvido é apresentado em módulos. Cada módulo é formado por três ou quatro aulas que envolvem um mesmo assunto, um mesmo tema referente à Cenatexto. Ao final de cada módulo, há um momento chamado SILÊNCIO. Neste momento revisa-se tudo que foi trabalhado nas aulas anteriores, ou seja, faz-se uma síntese teórica do que foi tratado no módulo. Como exemplo, da seção SILÊNCIO, tem-se a aula 30 do volume 2 . Esse momento, como o próprio nome diz, Silêncio, é o "tempo" de parada certo para o aluno pensar sobre o que foi trabalhado no módulo.

Algumas aulas do material impresso não estão interligadas a módulos; são as chamadas JANELAS. Nesse tipo de aula encontra-se uma estrutura diferente das outras. Sua estrutura compõe-se, geralmente, das seguintes partes: Cenatexto, Dicionário, Entendimento, Conversa. As JANELAS aparecem quando se deseja abordar algum assunto diferente dos apresentados nos módulos, ou seja, a Janela é um momento de parada para se pensar diferente sobre algo pertinente. Como exemplo de uma JANELA, tem-se a aula 31 (JANELA 4) do volume 2 . Nela, o que se deseja é mostrar ao aluno que uma pessoa, no caso Paulo Vanzolini, consegue muito bem conciliar dois mundos até então muito distintos: o mundo das ciências (da objetividade) e o mundo das letras (da subjetividade). A estratégia utilizada pelos autores para unir esses dois mundos diferentes foi escolher uma pessoa como Paulo Vanzolini que consegue plenamente desempenhar as suas duas profissões, a de zoólogo e de compositor. Além disso, outro argumento que reforça essa estratégia, é o fato de se salientar que essas duas profissões apesar das suas diferenças, têm um ponto comum, ambas, para serem bem desempenhadas, exigem uma linguagem bem cuidada, exigem clareza ao comunicar sua mensagem. Este último aspecto mencionado é o que levará o aluno a pensar na aula JANELA, sobre a importância do trabalho com as palavras. Cabe destacar que as pessoas que são tema das JANELAS são "profissionais das palavras", como por exemplo: Villas Bôas Correia, (JANELA 3 – Aula 21) um jornalista; Paulo Vanzolini, zoólogo e compositor e Artur de Azevedo, escritor e teatrólogo (JANELA 2, Aula 11).

Outro momento que se encontra na estrutura do TELECURSO é o chamado CONVERSA; vale ressaltar que esta seção aparece somente nas Janelas. É também nesse momento (Conversa), que mais uma vez, a concepção de linguagem assumida

pelos autores do livro se concretiza: linguagem como forma de interação. Como exemplo do que foi exposto, tem-se a Conversa da aula 21 do volume 2 .

Em relação às vinte aulas do volume 2 (material impresso) seria interessante salientar que elas continuam no estilo das do volume 1, porém os textos do volume 2 são mais extensos (momento Cenatexto) e alguns exercícios exigem maior poder de reflexão e de argumentação do aluno do que os do volume 1. Observa-se, por exemplo, isso nas aulas 2 do volume 1 e 22 do volume 2 .

Quanto à análise feita do material em vídeo do TELECURSO (quarenta aulas – sendo vinte do volume 1 e vinte do volume 2), pode-se dizer que há uma estreita relação entre o programa de televisão (teleaula) e o livro do aluno. O material em vídeo é uma forma concreta, prática de fazer o aluno compreender, visualizar as situações de uso efetivo da linguagem, que já são bem trabalhados no material impresso. Assim, pode-se dizer que o material em vídeo é um complemento do impresso. Porém, o primeiro lança mão de recursos para melhor concretizar as situações que o último não dispõe. Como exemplo de alguns desses recursos podem-se citar: recursos visuais (uso de cores, de formas; dinâmica de movimentos; seleção de imagens...); recursos sonoros (barulhos, músicas, vozes...); recursos da língua escrita (palavras em destaque...).

Constata-se que o material em vídeo não segue passo a passo todos os momentos da seqüência da estrutura das aulas do material impresso. As aulas em vídeo partem sempre da Cenatexto (como no material impresso), porém após a sua apresentação não se tem uma ordem sistemática para seguir, no que diz respeito ao próximo momento que virá.

Muitos momentos da estrutura do material impresso não aparecem no em vídeo. As seções mais enfatizadas no material em vídeo são: DICIONÁRIO, REESCRITURA, ENTENDIMENTO, SILÊNCIO. Esses momentos apresentam cortes em algumas de suas partes; é muito difícil eles apresentarem todos os exercícios que o material impresso contém. Dessa forma, pode-se dizer que no material em vídeo tem-se uma redução do número de momentos da estrutura do material impresso e também uma redução dos exercícios dentro de cada momento selecionado. É importante destacar que os únicos momentos da estrutura do TELECURSO que vêm anunciados por um narrador no vídeo são a Cenatexto e o Dicionário; os demais vêm diluídos naturalmente em situações orais de comunicação que as aulas propiciam.

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que as aulas do material impresso aparecem de forma reduzida no material em vídeo. A Cenatexto mantém o essencial do assunto, do tema (da história) de cada aula; ela sofre cortes, adaptações em alguns de seus trechos (menos os diálogos, esses que geralmente aparecem na íntegra). Nos diálogos podem surgir pequenas modificações: trocas/acréscimos de algumas palavras por outras.

É interessante notar que algumas Cenatextos, no seu início ou fim, apresentam narradores (homens ou mulheres) ou personagens da história (atores), que interagem diretamente com os alunos telespectadores fazendo-os pensarem, opinarem, discutirem sobre o assunto que está sendo trabalhado em cada aula. Tais narradores e personagens sinalizam (no início de algumas Cenatextos) o tema, de forma sintética de determinada aula. Ou ainda, aguçam (ao final de algumas Cenatextos) a curiosidade, o poder de reflexão dos alunos sobre a continuidade das histórias que estão sendo contadas, bem como sobre os assuntos relatados. Isso se dá através de questionamentos como: O que você acha que acontecerá na história? Você concorda com a atitude de tal personagem? Você já vivenciou tal situação?

Provavelmente para influenciar o aluno a interagir com outras pessoas, utiliza-se também, tanto na Cenatexto quanto em outros dos momentos mais enfatizados do material em vídeo, colocar pessoas a darem a sua opinião, o seu ponto de vista acerca de algum assunto que está sendo abordado. Essas pessoas que interagem podem ser cidadãos comuns ou profissionais renomados (juízes, escritores). A utilização das estratégias mencionadas anteriormente revelam a concepção de linguagem como forma de interação subjacente ao TELECURSO.

Outro aspecto que acentua essa concepção de linguagem assumida é o fato de se utilizar no material em vídeo a encenação, a montagem das situações das Cenatextos sendo elaboradas por um personagem chamado Machado, que é um operário de fábrica. Ele e seus amigos (também operários) discutem, questionam, reescrevem, alteram pontos referentes à história que está sendo feita por Machado. Esse ambiente de discussão, de interação, de troca de experiências entre os personagens, estimula, incentiva o aluno a fazer o mesmo. Pode-se dizer então que o personagem Machado é a imagem viva da concepção de linguagem presente no TELECURSO, pois ele vai montando as Cenatextos através da interação com os seus colegas, através do uso prático tanto de atividades lingüísticas quanto epilingüísticas. Cabe destacar que colocar

um operário como sendo o "autor" das Cenatextos é uma forma de demonstrar que pessoas com baixa escolaridade, adultos, trabalhadores (pessoas próximas à realidade dos alunos do TELECURSO) são detentoras de conhecimento lingüístico e de mundo.

No material em vídeo assim como no impresso, observa-se a preocupação em desenvolver nos alunos as habilidades de prática de leitura e de produção textual, através de atividades lingüísticas e epilingüísticas. Quanto aos itens gramaticais quando estão presentes nas aulas em vídeo, apresentam-se, muitas vezes, de forma muito sucinta, muito reduzida em relação à sua aula correspondente impressa. Por exemplo, na aula 5 do volume 1 (material impresso) trabalha-se com três itens gramaticais: sufixo (formação de palavras); artigo (definição/classificação) e numeral (definição/classificação). O primeiro item é o mais enfatizado, supostamente por transmitir ao aluno informações que o ajudem a construir o sentido do texto. Os dois últimos itens (artigo e numeral) são apresentados no final da unidade, sem que se façam exercícios. O material em vídeo dessa mesma aula (aula 5) apresenta apenas o primeiro item gramatical (sufixo) e nem sequer menciona os outros dois itens. Assim, fica claro que tanto o material impresso quanto o em vídeo não têm como prioridade trabalhar com atividades metalingüísticas. Porém, pode-se dizer que o material em vídeo seleciona as atividades metalingüísticas presentes no impresso, antes de trabalhar com elas (e em algumas aulas, muitas vezes, nem sequer trabalha com elas). Com isso, nota-se que o foco de atenção do material em vídeo e do impresso no que diz respeito às atividades propostas é: fazer primeiramente com que o aluno saiba usar a língua de forma efetiva, concreta e, em segundo lugar, levá-lo a trabalhar com itens gramaticais.

Nas aulas em vídeo também se evidencia a concepção de língua como uma realidade heterogênea. Quando se trabalham textos com variedades lingüísticas diferentes, aproveita-se para salientar aos alunos que a língua oferece muitas possibilidades, que ela é flexível, viva, dinâmica; que está sujeita a mudanças e quem faz estas mudanças são os seus usuários, são os seus falantes. Além disso, mostra-se ao aluno que basta lançar mão dessa riqueza para poder melhor se comunicar.

Constata-se que o material impresso tem um certo caráter de independência, pois ele em nenhum momento (no interior de suas aulas) faz referência ao material em vídeo. Parece que ele por si só serve como um material de estudo para o aluno. Embora o material em vídeo seja uma representação econômica, seja um estudo complementar do impresso, nota-se que somente algumas aulas do vídeo fizeram uma referência explícita

ao material impresso (no caso aulas do volume 2). Observa-se isso, em algumas aulas, quando o narrador dirige o aluno para o material impresso, pedindo para que ele faça os exercícios do livro, bem como revise os assuntos já trabalhados na aula.

Pode-se dizer que, até a presente análise, as aulas tanto do material impresso quanto as do em vídeo correspondem de uma certa forma a uma maneira de concretizar o ensino de língua materna conforme prevêem os autores que serviram de base teórica à presente pesquisa. Trata-se de uma coleção, até onde foi possível analisá-la, que está de acordo com um posicionamento contemporâneo dentro dos estudos lingüísticos voltados para o ensino de língua materna.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. "Mas o que é mesmo 'gramática'"? In: LOPES, H. V. et alii (orgs.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade.** São Paulo: Secretaria de Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991(a).

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** Leitura e Produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GERALDI, J. W. et alii. "Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores". D.E.L.T.A. V. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

TELECURSO 2000 - 1º Grau - Língua Portuguesa, V. 1 e 2, Globo, 1994.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.

MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES A PARTIR DO USO DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE FÍSICA

José Alves da Silva
Maria Regina Dubeux Kawamura
(Instituto de Física – USP)

CONTEXTO:

Há, na sociedade atual, um processo de mudanças significativas, baseado, sobretudo, na volumosa e assustadora disponibilidade de informações. Mais do que em épocas anteriores, manter-se bem informado é vital, não somente para a formação ultural do indivíduo, mas também para sua própria inserção nessa sociedade.

As formas pelas quais a aquisição de informação ocorre são das mais variadas. Essa "*multiplicidade de meios*"(Almeida e Silva, 1998) é também uma característica dessa nossa sociedade: são jornais, revistas, redes de computadores, programas de rádio e televisão etc. Em comum entre essas formas, há a necessidade de se desenvolver o hábito de leitura, tanto no que se refere à compreensão da informação, quanto no desenvolvimento da criticidade perante a mesma.

Em especial em aulas de ciências, lê-se muito pouco. E, daquilo que se lê, pouco interesse é despertado. Conforme afirmam Kawamura e Salém (1997): "*parece evidente que, enquanto de um lado os meios de comunicação despertam interesse e atraem o público em geral (inclusive o estudante e o professor), de outro lado a Física tratada na escola é, via de regra, vista como algo frio, desinteressante e distante, quando não assustador*".

A disparidade entre sociedade e sala de aula quanto ao hábito da leitura e ao tipo de informação parece ter sido detectada pelas novas diretrizes curriculares, em especial as do ensino médio, que apontam como uma das grandes metas da nossa educação "*o desenvolvimento da capacidade de comunicação, por meio da leitura e interpretação de textos de interesse científico e tecnológico" (*SEMTEC,199*8)* .

Essas constatações, que acabam apoiando essas diretrizes, apontam para a necessidade de se trabalhar a leitura em sala de aula. Porém, não definem uma maneira de realizá-la efetivamente.

No presente trabalho, tentaremos mostrar as mudanças nas concepções dos alunos, obtidas com uma metodologia baseada na leitura de textos de divulgação científica em sala de aulas, referentes a um conteúdo de física.

METODOLOGIA

Visando explorar as potencialidades de novas abordagens para o ensino de física, na escola média, o conteúdo de óptica foi estruturado de forma a permitir uma discussão mais abrangente sobre a natureza da luz, especialmente quanto à dualidade onda-partícula.

Para tanto, foram desenvolvidas atividades em torno do que denominamos "estratégias de perguntas", as quais continham elaboração de perguntas pelos alunos sobre o tema "luz", além de atividades experimentais, aulas convencionais e textos de divulgação científica que incluíam, por sua vez, a leitura e a discussão de "perguntas de leitores" extraídas de jornais e revistas, e de trechos de livros de divulgação e reportagens.

A discussão da dualidade onda-partícula ocorreu a partir da leitura de trechos dos livros "*A Evolução da Física*" (Einstein & Infeld,1988) e "*Física Divertida*" (Fiolhais, 1994), além de uma notícia (Tomasquin & Moreira, 1996) sobre a visita de Einstein ao Brasil, que incluía um artigo escrito pelo próprio Einstein a respeito da característica de dualidade da luz.

O desenvolvimento dessa atividade ocorreu em uma turma da segunda série vespertina do ensino médio, de uma escola estadual na periferia sul da capital paulista, em que o professor de física era um dos autores desse artigo.

Dentro da estratégia adotada, os alunos foram estimulados inicialmente a elaborar perguntas sobre o que gostariam de saber a respeito da luz. Durante o processo, algumas dessas perguntas foram respondidas, ao mesmo tempo em que outras eram acrescentadas. Ao final das atividades, uma das questões solicitadas durante uma avaliação individual era a elaboração de uma nova pergunta a respeito da luz.

A fim de caracterizar em que resultou essa forma de trabalhar, analisamos o universo de concepções ou preocupações dos alunos no início e no final das atividades, tal como expresso nos conjuntos de perguntas por eles formuladas. Para isso, identificamos as categorias relevantes e comparamos os resultados, conforme pode-se observar a seguir.

RESULTADOS:

A fim de que possamos compreender o processo de mudanças de concepções dos alunos, foram analisados os conjunto de perguntas iniciais e finais, num total de 92 perguntas. Nessa primeira análise, observamos a natureza dessas perguntas, procurando classificá-las segundo categorias que refletissem o conteúdo principal de preocupação dos alunos. Esse procedimento permitiu identificar e caracterizar cinco categorias de perguntas, de acordo com o conteúdo que abordavam, conforme apresentado a seguir:.

Categoria 1: definição de luz: Estão incluídas nessa categoria perguntas relativas à origem e definição da palavra luz. Como exemplo, pode-se citar:

Iniciais: "*O que é luz? (*4 vezes)", "*Qual a origem concreta da palavra luz*?", "*De onde surgiu a luz?"*, "*Como descobriram a luz?"*, entre outras.

Finais*: Por que esse nome luz? De onde eles a definiram*?", "*Por que é importante estudar a luz?"*, entre outras.

Categoria 2: Natureza da luz: Nesse grupo, estão incluídas aquelas perguntas que se referem à natureza da luz. Diferem da primeira na medida em que não se restringem à palavra luz, mas à constituição da luz.

Iniciais:. Como exemplo, citam-se: *"A luz reage sozinha ou usa componentes como ajuda?"*, *"Como é composta a luz?"*, *"Qual o processamento da luz"*, entre outras.

Finais: *"Será que um dia a luz vai ter uma definição concreta entre onda e partículas, tamanho e na sua cor?"*, *"O Sol emite luz radioativa. Essa luz vem como onda ou partícula*?", entre outras.

Categoria 3: Associação luz-eletricidade: Nessa categoria, foram agrupadas perguntas que parecem remeter a uma imediata associação entre luz e eletricidade (lâmpada). Como exemplo, pode-se citar:

Iniciais: "*Como a água se transforma em energia elétrica?*", "*Quando e como foi descoberta a energia elétrica?*", "*Com a evolução do mundo, será que um dia a luz elétrica pode acabar?*", "*Por que em alguns países pensa-se em utilizar a energia nuclear?*", "*Quais os benefícios e malefícios?*", entre outras.

Finais: "*Por que faz mal passar roupa descalça e com a mão úmida e depois não mexer com água?*", "*Por que a luz esquenta tanto no calor*?", "*Quem inventou a luz elétrica*?', "*Por que acontece blecaute?*", entre outras.

Categoria 4: Associação luz-vida: Aqui, encontram-se as perguntas que parecem remeter a uma imediata associação da luz com a vida. Como exemplo, pode-se citar:

Iniciais: "*Os animais e plantas aproveitam a luz ao máximo*"?, "*O que aconteceria se não houvesse luz na Terra?*", "*Se há tantos planetas no universo, por que somente na Terra a luz solar é benéfica, possibilitando vidas*?", "*Por que os seres vivos somente conseguem sobreviver com a luz solar*"?, entre outras

Finais:. "*Será que existe luz nos outros planetas*?", "*Por que a luz é tão importante no fator de sobrevivência do ser humano*?", entre outras.

Categoria 5: Fenômenos ópticos: Nessa categoria, estão as perguntas que nos parecem revelar preocupações com os fenômenos envolvendo luz. Como exemplos, pode-se citar:

Iniciais: "*Que materiais podem ser atravessados pela luz e quais podem retê-la*?", "*Todos os meios de luminosidade podem ser luz*"?, "*O laser é um tipo de luz*?", entre outras.

Finais: "*Será que algum dia podemos ter uma definição correta e concreta sobre luz*"?, *"Em uma reportagem na TV que eu vi a algum tempo, o repórter disse que estava sendo criado um projeto de um carro (que voa) com uma velocidade superior à velocidade da luz. Isso é possível ou é um absurdo?"*, "*O olho humano é capaz de absorver todos os tipos de luz?*", *"Por que quando colocamos lentes de contato, elas mudam de cor nos nossos olhos?"*, entre outras.

Após as atividades, em que foram constatadas sérias dificuldades de leitura a serem analisadas mais adiante, houve significativas mudanças nas novas perguntas feitas pelos alunos ao final do curso. Em algumas dessas categorias (especialmente 1 e 3), a natureza das perguntas não sofreu grandes mudanças. Já para as demais categorias, as perguntas finais surgiram "impregnadas" dos assuntos que foram trabalhados em sala de aula e bem mais semelhantes ao tipo de formulação presente nas perguntas de leitores (quase sempre "bem" elaboradas).

Essas mudanças também podem ser verificadas de forma quantitativa, por meio das tabelas a seguir, que contém o número de perguntas iniciais e finais em valores absolutos e relativos, a fim de que se possa comparar inclusive as mudanças de interesses dos alunos antes e depois do curso.

Tabela 1 - Categorias x número de perguntas em valores absolutos

Categorias	Número de perguntas iniciais	Número de perguntas finais
Definição	14	05
Natureza	03	04
Luz-eletricidade	12	09
Luz-vida	06	05
Fenômenos	14	20
Total	49	43

Tabela 2 - Categorias x perguntas em valores relativos

Categorias	Perguntas Iniciais (%)	Perguntas Finais (%)
Definição	30	12
Natureza	04	09
Luz-eletricidade	24	21
Luz-vida	12	12
Fenômenos	30	47
Total	100	100

O que as tabelas anteriores não revelam são as dificuldades de leitura que os alunos apresentaram durante o curso, embora admitamos que, em aulas tradicionais, essas

dificuldades nem sequer teriam chance de aparecer. De início, há uma certa “recusa” em se passar a trabalhar dessa maneira, aliada ao “tamanho” do texto distribuído. Os alunos, de forma geral, preferem textos mais curtos e parecem possuir um certo “preconceito” quanto à atitude de ler: para eles, trata-se de algo “chato” e “desinteressante’.

Vencida essa dificuldade (após muito diálogo) e com o desenvolvimento das atividades, foi possível observar a falta de hábito de leitura, que pode ser diagnosticada pelo vocabulário insuficiente (demostrado e assumido pelos alunos), pela dificuldade em associar frases ao contexto vivencial e, até mesmo, pela dificuldade de concentração durante o ato de ler. Tais dificuldades foram facilmente diagnosticadas pelo professor, sendo que muitas vezes foram explicitadas pelos próprios alunos.

Uma das possíveis maneiras de suprirmos essas dificuldades foi a leitura conjunta dos textos em classe, com professor e alunos, algo que foi pedido pelos mesmos durante o curso. Palavras mais “difíceis” foram resolvidas em discussões nos grupos ou com a ajuda de dicionários, assim como as dificuldades de compreensão dos conceitos.

Essa leitura conjunta poderia ter se tornado uma “aula tradicional” pouco motivante, caso os textos lidos não fossem os de divulgação. Os alunos pediram para lermos conjuntamente porque queriam entender o que estava escrito nos textos, não somente porque estavam executando uma tarefa escolar. Há dúvidas se isso aconteceria, por exemplo, se os textos lidos fossem os didáticos que dispomos no mercado. Acrescenta-se a essa constatação o fato de haver uma questão a ser esclarecida (a natureza da luz), algo que pode ter contribuído para a manutenção do interesse.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O conjunto desses resultados permite dois tipos de análise: uma quantitativa e outra qualitativa. Na primeira, utilizaremos os valores quantitativos expressos nas tabelas anteriores e inferiremos possíveis interpretações. Na segunda, compararemos algumas perguntas inicias e finais e esmiuçaremos pormenorizadamente as mudanças de concepções ocorridas no processo.

Devemos ressaltar, inicialmente, a nossa surpresa frente aos resultados obtidos quando da classificação de perguntas iniciais. De fato, não imaginávamos obter perguntas

dentro de um espectro tão abrangente, em especial as relativas às associações luz-eletricidade ou luz-vida. A luz suscitou relações e associações de ordem muito diferente daquelas tradicionalmente estabelecidas no interior da Física. Pode-se dizer que esta atividade evidenciou uma cultura (talvez também científica) dos alunos, que conforme salientam Almeida e Silva *"é diferente daquela apresentada nos livros didáticos (ou textos derivados). Diferente porque é dispersa, múltipla, heterogênea, constituída por outros discursos que não propriamente o científico"* (1998). Esse fato obrigou-nos, inclusive, a mudarmos as "rotas" que havíamos traçado inicialmente, principalmente quanto à escolha de atividades, perguntas de leitores e textos de divulgação.

Comparando-se às tabelas inicial e final, percebe-se um aumento na categoria 5 – fenômenos ópticos- o que certamente é fruto do processo de aprendizagem. Acrescentam-se a esse aumento, as diferenças significativas em termos de linguagem e enfoque entre as perguntas iniciais e finais. Se, no começo, as perguntas ligadas a esse tema referiam-se, por exemplo, à velocidade da luz apenas enquanto valor numérico, nas perguntas finais as indagações surgiam relacionadas ao seu limite absoluto. Nota-se aí uma maior aproximação com a abordagem científica, por parte dos alunos.

Além disso, se nas perguntas iniciais tais fenômenos restringiam-se à outras formas de luminosidades, as perguntas finais, por sua vez, abordavam assuntos de grande variedade, incluindo cores, visão, fenômenos astronômicos, entre outros. Nesse caso, parece ter havido uma associação entre os fenômenos do cotidiano dos alunos e o enfoque que a física os aborda, o que também evidencia alguma mudança na forma de pensar dos mesmos.

Talvez essa extensão do conceito de luz para além do escolar seja uma conseqüência direta dos textos de divulgação científica, uma vez que esses quase sempre estão associados ao cotidiano dos leitores, com caráter tanto de novidades quanto de "instigância".

Há também significativas mudanças de enfoque dos alunos quanto à natureza da luz. Se inicialmente as perguntas referiam-se à composição da luz de forma genérica, ao final, as perguntas restringiam-se à especificidade da dualidade onda-partícula.

A associação luz-vida persistiu com igual intensidade, enquanto a associação luz-eletricidade apresentou uma relativa redução. Tal redução pode tanto ser explicada pela própria mudança de concepções já mencionadas, quanto pelo fato de os alunos terem

percebido que tal assunto não era, naquele momento, o nosso objeto de estudo. Na verdade, talvez seja mais interessante mencionarmos as razões das permanências dessas duas categorias, que podem advir, por exemplo, das conhecidas dificuldades para mudanças, especialmente considerando-se o curto intervalo de tempo envolvido. Além disso, em nenhum momento houve a preocupação em discutir-se com os alunos se essas eram ou não questões relevantes do ponto de vista físico. Certamente eram questões relevantes dentro da vivência dos alunos e continuaram sendo, uma vez que não foram respondidas. A existência de tais perguntas pode estar ligada à própria formação dos indivíduos em seu meio, onde a ciência que chega é aquela presente em bancas de jornais, TV, rádio, cinema etc. "*Esta é a ciência com a qual os sujeitos estão sócio-culturalmente em contato, onde notícias, informações e conceitos se misturam a sentimentos como esperança, medo, otimismo, pessimismo, insegurança, confiança e desconfiança*" (Almeida e Silva, 1998).

As dificuldades de leitura mencionadas anteriormente bem como as maneiras pelas quais tentou-se amenizá-las ilustram o grau de dificuldade de se trabalhar a leitura em sala de aula para alunos não habituados. Para enfrentá-las, mais do que nunca, o diálogo fez-se necessário, de forma que as soluções foram construídas conjuntamente entre professor e alunos. A inexistência desse diálogo poderia tornar inócuo qualquer esforço.

Por outro lado, essas enormes dificuldades somente surgiram devido à presença da leitura na sala de aula. Em cursos tradicionais, sobretudo nas aulas de Física, essas dificuldades nem sequer surgiriam. Assim, antes de funcionar como desestímulo, essa constatação aponta para a urgência de se trabalhar efetivamente a questão da leitura em aulas de física.

O uso de textos de divulgação, dessa maneira, surge com várias funções: possibilitar o surgimento das dificuldades de leitura, fazer com que o interesse na leitura se mantenha vivo ao longo do curso possibilitando o diálogo, estender o conteúdo para além do escolar, mudando as concepções dos alunos, propiciar uma maior identificação entre o conteúdo e o texto trabalhado, entre outros. Salienta-se, contudo, que é difícil separar o ponto em que essas mudanças ocorreram somente devido ao uso desses textos ou se foi devido ao conjunto, bastante diferenciado, de atividades trabalhadas em sala de aula.

CONCLUSÃO:

É possível portanto constatar que, utilizando-se como um dos recursos a leitura de textos de divulgação, ocorreram mudanças significativas nas concepções gerais dos alunos do ensino médio. Essas mudanças podem ser observadas na modificação das idéias ou da chamada cultura dos alunos (demonstrada em seus interesses iniciais), em direção a uma postura que se aproxima mais da cultura científica (demonstrada nas indagações por eles colocadas ao final da atividade). No presente trabalho, estas mudanças configuram-se no estabelecimento de uma primeira delimitação do enfoque físico ao objeto de estudo - no caso, a luz - que passa a ser reconhecido mais intensamente através de seus fenômenos e não tanto por aspectos biológicos, "filosóficos" (relacionados à indagações sobre a essência das coisas) ou escolares (expressos por questões "chavões"). Ou seja, os alunos parecem ter incorporado o que seria "o olhar da física" ou "o olhar da ótica" sobre o tema estudado. Essa é uma dimensão nem sempre considerada no ensino escolar de física que, muitas vezes, já pressupõe essa delimitação como clara e estabelecida ao começar a se trabalhar um tema.

Um elemento fundamental para a obtenção de resultados significativos nas atividades realizadas pode ser localizado na ênfase aos diálogos entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-texto, facilitados pelos textos de divulgação utilizados. Ficou claro também que a escolha e seleção dos textos, a ser realizada criteriosamente pelo professor, é fruto dessa interação e resulta do diálogo aluno-professor e dificilmente pode ser definida a priori por “critérios gerais”. Dessa forma, o professor tem um papel fundamental: deve manter-se atento para diagnosticar falhas de leitura e enfrentá-las por meio de novas atividades, redirecionando e reprogramando as atividades em conjunto com os alunos, em um processo de ensino-aprendizagem necessariamente dinâmico.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA e SILVA – *O Funcionamento de textos de divulgação científica: gravitação no ensino médio* – Resumos do VI EPEF – Florianópolis, 1998.

CARLI,E.B. – *Jornalismo científico e o ensino de ciências no Brasil* - dissertação de mestrado – Metodista, São Bernardo do Campo, 1988.

EINSTEIN e INFELD – *A evolução da física* – Zahar, Rio de Janeiro, 1993.

FIOLHAIS,C. - *Física Divertida* – Gradiva, Lisboa, 1994.

KAWAMURA e SALÉM – *O texto de divulgação e o texto didático: conhecimentos diferentes?* – IFUSP, São Paulo, 1997.

SEMTEC – *Novas diretrizes curriculares para o ensino médio* – Brasília, 1998.

SILVA,J.A. – *Natureza da luz: da mídia para a sala de aula* – monografia de fim de curso – IFUSP, São Paulo, 1997.

TOMASQUIN E MOREIRA – "*Um manuscrito de Einstein no Brasil* – In: Globo Ciência – Rio de Janeiro, SBPC, out/1996.

A ESCRITA NA ESCOLA: EXERCÍCIO ESCOLAR OU INTERAÇÃO VERBAL?

Izabel Pinheiro de Oliveira e Silva
(Colégio Visão-PE)

> ***"“Ah! Dissertação é um saco!” “É muito chato, eu acabo enchendo lingüiça.” “Eu lá sei dos problemas que acontecem na atualidade?” “E o professor nem diz o que quer.” “Não tem nada a ver com a gente.”*** **(Pacheco, 1988, p.1).**

> ***"O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm-se repetido de ano para ano,"*** **(Geraldi, 1990, p.54)**

> ***"No Brasil, tornaram-se comuns publicações de “besteiras da juventude”colhidas nas redações de vestibular. Unem-se professores e jornalistas na crítica fácil à expressão, ou desexpressão (mistura de desespero com expressão), de uma geração calada - que mesmo quando parece falar nestas redações, continua calada.***
>
> ***A desarticulação do pensamento adolescente vem sendo apresentada como doença em si, encobrindo males mais profundos."*** **(Bernardo, 1991, p.3)**

> ***"Não podemos nos conformar com o escandaloso fracasso do ensino de redação em nossas escolas."*** **(Luft e Correa, 1995, p. I)**

Por que escrever na escola constitui-se uma atividade considerada, em geral, desinteressante pelos alunos? Esta é uma pergunta dirigida, em especial, aos responsáveis pelo ensino formal da Língua Portuguesa.

Certamente inúmeros fatores concorrem para essa constatação feita pelos professores, pais e estudiosos. Inúmeras proposições provindas de leigos e especialistas tentam explicar as razões

dessa ineficiência quase que generalizada dos falantes brasileiros no que se refere aos diferentes usos da escrita.

Discute-se, desde a antiga polêmica relação entre leitura e escrita às posições assentadas em investigações lingüísticas mais recentes. Localizam-se verdadeiros "bodes expiatórios": o desinteresse do aluno, o despreparo do professor, a desqualificação do livro didático, a artificialidade do ensino formal, o descaso da família, a passividade gerada pelos meios de comunicação, entre outros.

Sem dúvida, todos esses fatores merecem reflexão. Daí poder-se avaliar a dificuldade de dar conta efetivamente de todos eles, ao mesmo tempo, com a necessária profundidade, ainda que se possa perceber a inter-relação entre tais fatores.

Sendo a escola o espaço instituído socialmente para providenciar essa competência, é natural que as indagações cheguem até a ela. O que essa instituição tem feito (ou não tem feito) para que se testemunhe exatamente um resultado quase contrário ao que se propõe como uma das suas tarefas fundamentais? E, nesse espaço, quais os fatores que mais diretamente responderiam por esse quadro?

Levando-se em conta que o ensino escolar da língua materna, quer em instituições publicas, quer em instituições particulares, organiza-se, sobretudo, em torno do livro didático, supõe-se que um dos fatores que vêm contribuindo para a falta de interesse do aluno para escrever na escola seja a inadequação das propostas de produção de texto formuladas pelos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O trabalho aqui apresentado, resultado da pesquisa realizada para a obtenção do Grau de Mestre em Lingüística, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, propõe-se verificar essa suposição. Parte-se, então, da hipótese de que essas propostas de produção de texto não promovem atos de comunicação verbal; caracterizam-se, na sua maioria, tão-somente, como tarefas escolares que pretendem desenvolver habilidades específicas, tais como: o emprego de determinado vocabulário; a reconstrução temática ou estrutural de um texto-modelo, em geral, de um texto literário; a expressão livre de idéias sobre temas relacionados a datas festivas ou a questões genéricas.

Nessa pesquisa, foram investigadas aproximadamente 350 propostas de produção de texto apresentadas pelas coleções: *"**Português através de textos**"*, de Magda **Soares, 1990**; *"**Palavras e idéias**"*, de José **Nicola** e Ulisses **Infante, 1995**; e *"**Aulas de redação**"*, de Aparecida

Negrinho, 1998, livros didáticos destinados ao ensino da Língua Portuguesa da 5a. à 8a. série do Ensino Fundamental.

A seleção dessas coleções pautou-se pelo reconhecimento, porquanto adotadas por escolas de grande porte, com um número significativo de alunos, em Recife, ou pela atualidade no que se refere à sua divulgação. A escolha do nível de escolaridade deveu-se ao fato, segundo o senso comum, de caracterizar-se esse período escolar como o momento em que se estabelece com maior nitidez o desinteresse do aluno pela produção do texto escrito.

Para ordenar a coleta de dados, foi constituído um quadro-síntese cujos elementos tentam abarcar o preenchimento de condições básicas para se produzir um texto, sistematizadas por Geraldi (1993:137), e expressas pelas questões **para quê? para quem? o quê? em que situação? como?**. O item **para quê?** relaciona-se ao motivo, a razão de alguém "para dizer o que se tem a dizer"; **para quem?** refere-se ao interlocutor, para quem se está produzindo o texto, com quem se deseja ou pretende interagir escrevendo; **o quê?** relaciona-se ao assunto ou tema a tratar, ou mais especificamente, ao que se tem a dizer sobre este assunto ou tema; **em qual situação?** indaga sobre a situação concreta em que poderá ocorrer a interação prevista; e, finalmente, o **como?** diz respeito às estratégias discursivas e textuais e aos recursos lingüísticos adequados e relevantes para realizar a interação pretendida.

Supõe-se que o enfoque dado a essas questões pelos autores dos livros didáticos selecionados indiciarão, naturalmente, a perspectiva que orienta sua proposta pedagógica de ensino e de aprendizagem da língua materna e, em particular, do texto escrito. Pretende-se avaliar, em outras palavras, se tais propostas tendem para a perspectiva do *texto escrito para a escola*, como uma mera atividade escolar ou se para aquela do *texto escrito na escola*, como uma atividade extensiva a qualquer outro espaço social, em que a interlocução verbal por meio do texto escrito se faça necessária, distinção feita por Geraldi (1993:136).

Obviamente, não contamos apenas com esses dados para caracterizar o processo interativo verbal escrito, mas acreditamos que essas condições são básicas para apreendê-lo tal como ocorre nas situações cotidianas e para projetá-lo em situações planejadas, como ocorre nos processos formais de ensino e de aprendizagem de línguas.

Acrescentamos ao quadro-síntese duas colunas com **informações complementares: uma inicial**, indicadora do **capítulo** ou **unidade** e da **página** em que se encontra a proposta; **a outra,** indicadora **da relação entre a(s) meta(s) preponderante(s) da interação projetada**, **o gênero discursivo predominante (ou gêneros articulados) e o tipo de texto**.

Compreendendo **meta** como função, propósito ou intenção, optamos, aqui, pelas **metas** definidas por Kato (1987:85), que toma emprestado a terminologia de Halliday & Hasan, 1976): **a ideacional, a textual e a interpessoal**.

Para identificar o **gênero discursivo predominante (ou gêneros articulados)**, tomamos como referência a teoria de Adam (1993:30), que identifica cinco tipos de seqüências, unidades constituintes da estrutura complexa do texto, quais sejam, **a descritiva, a narrativa, a argumentativa, a explicativa e a dialógica conversacional,** prevendo a predominância de uma e a intersecção de umas com as outras.

Essa classificação enquadra-se nas tipologias homogêneas discutidas por Canvat (1996), cuja base tipológica é constituída de um único fator classificatório, neste caso, o reconhecimento de uma esquema global, o que concede ao gênero um caráter integrador, ou seja, diferentes textos apresentam um esquema global semelhante ou superestrutura, reconhecidos todos, por isso, como integrantes de um gênero; na concepção de Adam (1993), de um tipo de seqüência dominante.

O **tipo de texto,** neste trabalho, refere-se às formas textuais conhecidas socialmente, formas singulares e flexíveis que compõem um gênero textual. Toma-se, aqui, essa nomeclatura por ser a mais empregada no âmbito do ensino formal de produção de textos, para se referir a cada texto constituído, segundo condições específicas de produção. Concordamos com a posição de Jolibert (1991:30):

> *"Por motivos de eficácia pedagógica temos decidido chamar tipos de textos aos principais tipos de **escritos sociais** que existem em nossa sociedade e que são acessíveis a nossos alunos de educação básica, o que lhes permite participar na qualidade de leitores e produtores."*

Para distinguir gênero e tipo de texto, levamos em conta não só os sentidos que essas palavras carregam no espaço escolar, mas também nos usos sociais, abalizados, certamente, pelos sentidos dicionarizados correspondentes à generalidade e a singularidade: em Ferreira (1975), encontra-se sobre gênero, em *"2. P.ext. Conjunto de espécies que apresentam certo número de caracteres comuns convencionalmente estabelecidos* (p.686) e, sobre tipo, também em *2. Coisa que reúne em si os caracteres distintivos de uma classe; símbolo.* (p.1391)".

Com base nos dados, expostos em sínteses, analisamos as três coleções, em ordem do ano de divulgação, de 1990 ao ano de 1998, todas, portanto, divulgadas na década de 90. Desde aproximadamente os anos 70, no Brasil, uma nova perspectiva teórica nos estudos sobre a linguagem desencadeou uma revisão nos processos formais de ensino e de aprendizagem da língua. Pode-se verificar, secundariamente, neste trabalho, a repercussão desses estudos nos anos 90, na elaboração de materiais didáticos.

A discussão do quadro teórico, no qual se assentou a análise dos dados levantados, enfocou, em um primeiro momento, **a linguagem em três aspectos**:

1. como ***atuação social***, inscrita, aqui, a dimensão da atividade, da ação do homem sobre os outros homens e sobre a realidade, incluindo a própria linguagem;

2. como ***interação***, constituída nas e pelas relações interpessoais, igualmente constituídas pela própria linguagem; e,

3. como ***fenômeno sob a forma da textualidade,*** visto que é no arcabouço do texto que a linguagem se concretiza.

Em um segundo momento, a discussão centralizou-se no próprio objeto de análise***, a produção do texto escrito, sob os ângulos processual e lingüístico***.

Nesse espaço, discutiu-se como essa produção se processa em relação às suas especificidades como atividade complementar à produção do texto oral e à atividade de leitura; às funções sociais que ela exerce; e à sua configuração formal, na diversidade de gêneros e tipos textuais, para atender às diferentes finalidades sociais de seu uso.

A análise dos dados confirmou, em parte, a hipótese levantada: das três coleções pesquisadas, duas delas - *"Palavras e idéias"*, de Nicola & Infante, 1995 e *"Aulas de redação"*, de Negrinho, 1998 - apresentam propostas de produção de texto caracterizadas, em grande parte, como exercícios escolares de escrita; apenas a coleção *"Português através de textos"*, de Soares, 1990, propõe atividades de escrita que se definem claramente como verdadeiros projetos de interação verbal.

No quadro que segue, apresentamos uma análise comparativa das coleções analisadas. Embora sucinta, as informações expostas permitem constatar a conclusão a que chegamos: convivemos com autores ainda carentes de ampliar suas concepções teóricas, porque continuam propondo apenas exercícios de escrita para a escola, e com outros que vêm buscando propor interações através do texto escrito na escola, a escrita de diferentes textos que atendam a diferentes possibilidades reais do funcionamento social da escrita.

Análise comparativa das coleções selecionadas

Aspectos analisados	**Coleção *Português através de textos*, Soares, 1990**	**Coleção *Palavras e idéias*, Nicola & Infante, 1995**	**Coleção *Aulas de redação*, Negrinho, 1998**
1. Características gerais	• Traz 58 propostas de *redação*, perfeitamente integradas às outras atividades, e vinculadas fortemente ao texto inicial e às atividades de interação verbal oral; integra gênero, tema e objetivo como eixos orientadores das produções de texto. • Apresenta detalhadamente a proposta pedagógica. • Leva em conta totalmente as condições de produção.	• Traz 55 *atividades de redação* e, complementarmente, *atividades de pesquisa e lúdicas* ; centraliza as propostas de produção no tema; estabelece relações de ordem temática com outros textos da mesma unidade. • Apresenta brevemente a proposta pedagógica. • Leva em conta parcialmente as condições de produção	• Traz 244 propostas de *redação*; opta pelos gêneros discursivos tradicionais e tipos de textos como eixo orientador das produções de texto; oferece exercícios complementares de análise lingüística. • Apresenta muito brevemente a proposta pedagógica. • Leva em conta parcialmente as condições de produção
2. Condições de produção	• **Para quê?** ✓ Privilegia quatro funções básicas da escrita: superar limites de espaço e tempo; organizar idéias e sentimentos; apoiar a memória; clarear para si idéias e sentimentos confusos. • **Para quem?** ✓ Prevê leitores reais. • **O quê?** Propõe: ✓ temas que levam à reflexão e ao debate; ✓ temas de natureza pessoal e social; ✓ temas que levam em consideração os interesses e o grau de dificuldade dos alunos. • **Em qual situação?** ✓ Expõe explicitamente a situação no enunciado da proposta e nas notas para o professor; em geral, a situação concreta em que poderá ocorrer a interação prevista é atrelada a uma avaliação coletiva do texto, denominada de "atividade de socialização".	• **Para quê?** ✓ Restringe-se às finalidades tipicamente escolares: expressar idéias e exercitar textos exemplares dos gêneros tradicionais. • **Para quem?** ✓ Manifesta ausência quase total da indicação de interlocutores; a única menção refere-se a um leitor indefinido (vol.5, cap.6, p.89). • **O quê?** Propõe: ✓ temas que levam à reflexão e ao debate; ✓ temas de natureza pessoal e social; ✓ temas que levam em consideração os interesses e o grau de dificuldade dos alunos. • **Em qual situação?** ✓ Revela ausência quase total de referência à situação; a interação prevista reforça a idéia do texto escrito para a escola (comentário e correção do texto pelo professor); há uma única proposta que distancia-se da situação "escolarizada": criar jornal para a classe e para a escola.	• **Para quê?** ✓ Restringe-se às finalidades tipicamente escolares: expressar idéias e exercitar textos exemplares dos gêneros tradicionais. • **Para quem?** ✓ Apenas alguns interlocutores são definidos; na maioria dos casos, em *textos de correspondência.* • **O quê?** Propõe: ✓ temas que levam à reflexão e ao debate; ✓ temas de natureza pessoal e social; ✓ temas que levam em consideração os interesses e o grau de dificuldade dos alunos. • **Em qual situação?** ✓ Apenas algumas situações são definidas (ao todo, três, no vol.5); a situação mais recorrente reforça a idéia do texto escrito para a escola (comentário e correção do texto pelo professor).

Aspectos analisados	**Coleção *Português através de textos*, Soares, 1990**	**Coleção *Palavras e idéias*, Nicola & Infante, 1995**	**Coleção *Aulas de redação*, Negrinho, 1998**
	• **Como?** ✓ Revela uma seqüência relativamente regular: parte de um projeto de interação verbal, integrando a temática e a forma composicional do texto que inicia o capítulo; explicita as condições de produção para os alunos e para o professor. ✓ Estabelece articulação entre os temas de um mesmo volume ou de volumes diferentes; os temas reaparecem com abordagem mais avançada.	• **Como?** ✓ Revela uma seqüência relativamente regular: parte de um texto seguido de uma atividade de interpretação e de orientações básicas sobre a superestrutura do texto solicitado. ✓ Estabelece relações de ordem temática e composicional com outros textos da mesma unidade.	• **Como?** ✓ Oferece estratégias diversificadas, caracteristicamente "escolares", especialmente a denominada *"Escrever com esquema*", que apresenta expressões iniciais, espaço definido para escrever, sugerindo uma configuração textual única para todos os textos. ✓ Estabelece relações de ordem temática e composicional com outros textos da mesma unidade.
3.Lacunas	• Propõe leitores e situações que apontam para o real, porém, na maioria das propostas, restritos ao âmbito escolar. • Emprega denominações textuais nem sempre socialmente conhecidas. • Privilegia textos literários. • Sugere algumas propostas com finalidades tipicamente escolares.	• Restringe-se aos gêneros tradicionais como "modelos" para textos escolares. • Emprega denominações textuais nem sempre socialmente conhecidas. • Privilegia textos literários. • Negligencia a articulação entre os gêneros.	• Restrige-se aos gêneros textuais como "modelos" para textos escolares. • Emprega denominações textuais nem sempre socialmente conhecidas. • Privilegia textos literários. • Negligencia a articulação entre os gêneros. • Apresenta indefinições e equívocos.
4.Apreciações gerais	• Cada proposta constitui um projeto de um ato de interação verbal. • Há coerência entre a exposição detalhada da proposta pedagógica e as atividades sugeridas. • Há adesão explícita à perspectiva social e discursiva da linguagem.	• As propostas caracterizam-se, em geral como "exercícios escolares", exemplos do uso corrente do termo *redação.* • Revela uma tendência geral a uma concepção reducionista da linguagem, apontando apenas em alguns espaços conhecimento de uma perspectiva mais abrangente, não consistentemente aplicado às atividades propostas.	• As propostas caracterizam-se, em geral como "exercícios escolares", exemplos do uso corrente do termo *redação.* • Mostra vários indícios de uma concepção reducionista da linguagem, revelada já na exposição breve da proposta, assim como na maioria das atividades projetadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLEÇÕES PESQUISADAS

SOARES, Magda (1990). ***Português através de textos***. São Paulo : Moderna.

NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses (1995). ***Palavras e idéias***. São Paulo : Scipione.

NEGRINHO, Maria Aparecida (1998). ***Aulas de redação***. São Paulo : Ática

OBRAS CITADAS

ADAM, Jean-Michel (1993). ***Les textes*** : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication e dialogue Paris : Nathan Série"Linguistique".

BERNARDO, Gustavo (1991). ***Redação inquieta***. 4.ed. São Paulo : Globo.

CANVAT, Karl (1996) Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. ***Enjeux*** - Revue de didactique de français (37/38) : 5-29 mars/juin, 1996. CEDOCEF Facultés Universitaires de Namur.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1975). ***Novo Dicionário Aurélio*** Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira

GERALDI, João Wanderley (1993). ***Portos de passagem***. São Paulo : Martins Fontes.

JOLIBERT, Josette (1991) ***Formar niños productores de textos***. Chile: Hachette.

HALLIDAY, Michael A.K. & HASAN Ruqaiya, (1976). ***Cohesion in English***. London : Longman.

KATO, Mary A. (1987). ***No mundo da escrita***. 2ª ed. São Paulo : Ática.

LUFT, Celso Pedro & CORREA, Maria Helena (1996). ***A palavra é sua*** : língua portuguesa. São Paulo : Scipione.

PACHECO, Agnelo de Carvalho (1988). ***A dissertação***. 5. ed. São Paulo : Atual.

A CENTRALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS LEITURAS DA HISTÓRIA NO BRASIL

Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia

As editoras de livros didáticos são fornecedoras de milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal desde o final dos anos sessenta, com significativo aumento de intensidade a partir dos anos oitenta até os tempos atuais. Segundo Wander Soares, vice-presidente da Associação Brasileira de Livros (Abrelivros) e Diretor da Editora Saraiva,

> *Nos dois últimos exercícios, o governo investiu US$ 681,2 milhões na aquisição de livros didáticos, comprando 130,4 milhões de exemplares em 1995 e 90 milhões em 96.* [1]

No início de 1997, o MEC divulgou exaustivamente, pela mídia impressa e televisiva, a distribuição, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, de 110 milhões de livros didáticos.

As editoras têm clareza que grande número de escolas e de professores, por uma série de razões conhecidas, tem dificuldade em promover mudanças em sua prática de ensino, sem o suporte de um material didático consistente que, inclusive, ajude a organizar as aulas. Como diz o editor Jiro Takahashi:

> *onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer... se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: 'de acordo com os guias curriculares do Espírito Santo' todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do Estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia.* [2]

Governo e editoras estabelecem, dessa forma, relações de mão dupla em muitos sentidos. A assinatura dos acordos MEC/USAID, no final dos anos sessenta, marcam o início desta relação entre editoras e o governo brasileiro. Os investimentos governamentais nessa área cresceram vertiginosamente no decorrer dos anos 70, 80 e 90, ajudando a alavancar o setor editorial nacional.

Centralidade dos livros didáticos

Constatações como esta levam à percepção da centralidade que este objeto - livro didático - assumiu no cenário educacional brasileiro, bem como parte da problemática que ele, quando tematizado, comporta.

De fato, o lugar ocupado pelo livro didático aparece claramente quando, por exemplo, se observa a forma como ele é utilizado pelos alunos nas diversas escolas brasileiras.

Nos Estados Unidos, país bastante diferente do nosso, calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa são ancorados neste mesmo instrumento educacional.[3]

Em nosso país, não existem dados tão precisos quanto estes. Porém é possível afirmar, com pouca chance de erro, que, no Brasil, encontramo-nos em um nível se não maior, pelo menos, muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos.

Além de desempenhar este papel central no cotidiano escolar dos alunos e, por que não, dos professores, os livros didáticos são o produto mais vendido pelas editoras brasileiras. Dados dos últimos dez anos demonstram o crescimento e a predominância dos livros didáticos na produção das editoras nacionais. Segundo a Câmara Brasileira do Livro - CBL, em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor.[4]

Na França, a título de comparação, as editoras, neste mesmo ano e nicho de mercado, concentraram aproximadamente 20% do negócio editorial.[5] As editoras norte-americanas, em 1980, concentravam cerca de 25% do seus negócios no ramo dos livros escolares, o que, em valores absolutos, alcançou 1,5 bilhão de dólares.[6]

Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, como se verá adiante, passaram a ser os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao que parece, o saber contido nos livros didáticos não é a pura e simples transposição do conhecimento desvelado no universo da pesquisa de ponta, mesmo porque os resultados alcançados nesta são quase sempre contraditórios e divergentes. Não parece possível que os antigos manuais escolares e os modernos livros didáticos possam comportar as diversas aquisições da pesquisa de ponta desenvolvida em todo o planeta e expor as divergências dessas investigações para crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo mundo.

Há muitas tempo os saberes escolares são subdivididos em diversas disciplinas. Na escola brasileira, das três últimas décadas, estes saberes disciplinares têm encontrado no livro

didático um lugar quase que exclusivo para sua existência. Segundo André Chervel, estas disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não são a simples adaptação ou transposição do saber acadêmico para os níveis escolares fundamentais. Na verdade, segundo Chervel, a constituição destes saberes, concretizados especialmente por meio das disciplinas escolares, segue itinerários bastante diferenciados, obedecendo a demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes na produção do conhecimento acadêmico.

Para ele,

> *A disciplina Escolar é [...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais e cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades*[7]

Ora, se a assertiva de Chervel estiver correta, pode-se afirmar que boa parte do núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observada e examinada nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas. Nesse sentido, pode-se afirmar que estes objetos - livros didáticos - são o resultado e, conseqüentemente, uma amostra dos processos culturais vivenciados na escola, lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura e da História da Pedagogia.

Se os livros didáticos podem ser, no campo de investigação da História da Educação Brasileira, uma fonte bastante satisfatória, por que eles não foram chamados desde há muito tempo para exercer esta função? Provavelmente, porque nos paradigmas historiográficos predominantes até os anos setenta, não sobrava espaço para investigações desta natureza. A tendência em desenvolver uma análise estrutural e sistêmica não permitia a incorporação de uma investigação mais específica e detalhada sobre o que realmente se passava no interior das escolas. No Brasil, só recentemente, há esforços de pesquisadores, ainda um tanto isolados, em constituir acervos de materiais escolares. Diferentemente, a França já há algumas décadas desenvolve um trabalho sistemático de investigação histórica, tanto por meio das pesquisas de base quanto no financiamento de investigações de longo alcance e, por isso mesmo, de longa duração.

O livro didático, como se sabe, foi objeto de uma série de análises alicerçadas em diferentes cortes teóricos e metodológicos, provenientes de diferentes campos de investigação científica. Mas, segundo Magda Soares,

> *Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processo decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas...são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "dever ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser" - não o discurso sobre o que "deve ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático.* [8]

E complementa:

> *É verdade que olhares investigativos e descritivos - talvez não muitos, mas vários - têm sido lançados, em nosso país, sobre o livro didático tal como é ou tem sido: pesquisas sobre conteúdos programáticos, aspectos psicopedagógicos e metodológicos, conteúdo ideológico. O que, entretanto, tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História do ensino e de uma Sociologia do ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? defendê-lo ou condená-lo? o que é, afinal, um livro didático de "qualidade"?* [9]

Do autor individual à equipe técnica responsável

A maioria dos autores dos livros didáticos de História produzidos nas últimas três décadas têm um perfil bastante diferenciado daqueles que escreviam os manuais escolares até meados dos anos sessenta. Se antes os autores trabalhavam praticamente sozinhos, tendo a companhia quase que exclusiva do editor, que geralmente também era o dono da empresa, hoje em dia, os autores têm contato com editores especializados, que fazem parte de uma enorme estrutura organizacional e, portanto, permanecem afastados dos centros de poder dessas empresas.

A passagem do autor individual à equipe técnica responsável ocorreu durante esses últimos trinta anos, mesmo porque foi nesse período que o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial

nacional. Deste modo, a produção praticamente artesanal cedeu lugar à implantação de uma poderosa indústria editorial. Atualmente, todas as operações necessárias à produção de livros didáticos passaram a ser encaradas como de alto risco, pois o investimento para se colocar uma coleção no mercado é extremamente alto e o mercado é extremamente competitivo.

Durante a primeira metade de nosso século, boa parte dos livros de História Geral eram de autores estrangeiros consagrados, a História do Brasil foi, neste período, um lugar onde frutificaram manuais escolares escritos por autores brasileiros. Segundo Circe Bittencourt, a obra de João Ribeiro, reeditada até 1953, foi a que trouxe maiores inovações metodológicas, em comparação com a produção tradicional da área, pois, promoveu uma distinção entre História comum e local, introduziu questionários e ilustrações em sua "Nova Síntese do Passado Brasileiro". Ela assinalou, também, que a marca da maior parte da produção didática nessa área tinha como pontos comuns a formação de uma galeria de heróis, a laicização do tempo histórico e o ufanismo em relação ao Brasil, do tipo, "Brasil: país do futuro". [10]

O prestígio que os autores de antigamente tinham parece ter sido perdido com o advento da entrada das massas populares na escola, pois em uma sociedade elitista como a nossa, escrever livros para o povo é menos nobre que para a formação das elites gestoras.

O autor, que antigamente restringia-se ao papel de escritor da obra, tendo que revisá-la ou atualizá-la com longos intervalos de tempo, hoje, participa de uma série de atividades vinculadas à divulgação de seus livros e, por vezes, tem diversas coleções didáticas simultaneamente no mercado, fato que o obriga a permanecer quase que exclusivamente em função de suas coleções didáticas, ora atualizando uma, ora revisando outra. Atualmente, uma coleção didática, segundo seus editores e autores, só tem continuidade no mercado se for revisada ou atualizada em um intervalo de, no mínimo, três anos.

Velocidade é uma das premissas da produção didática da atualidade. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e mesmo de criação de novas coleções e o emprego de estratégias de venda extremamente agressivas e caras. O autor do passado não vivia em um cenário dessa natureza, mas também não podia, como alguns autores, viver apenas dos rendimentos de suas coleções didáticas.

Neste período de transição das últimas três décadas, a linguagem do texto didático passou por profundas mudanças. Se antes os textos escolares podiam ser escritos em um vocabulário próximo do acadêmico, neste período eles foram sendo adaptados às necessidades

do público leitor. A maioria dos autores teve que voltar sua escrita para a realidade escolar e não para o público acadêmico. A eficiência do seu texto não estava mais na capacidade de rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro.

As principais marcas do período que vai do final dos anos sessenta aos nossos dias, no que diz respeito aos livros didáticos de História, podem ser resumidas nos seguintes aspectos: 1. na renovação do conteúdos dos livros, devida à abertura política do País e à penetração de uma História mais crítica e afinada com alguns movimentos da historiografia, que em um primeiro momento se afinou com a historiografia marxista e, agora, abre espaço para temas e formas de abordagem advindas da História Nova; 2. no aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, que são, cada vez mais, solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e com o aparecimento de uma tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho dos autores; 3. na concorrência de diferentes propostas didático-pedagógicas na configuração das metodologias de ensino contidas nas obras didáticas, em que se destacam uma posição "construtivista" e outra "conteudista" , por fim, no estabelecimento de um perfil diferenciado para os autores dos textos didáticos de História, que revelaram-se ser pessoas provenientes dos Cursos de História, com larga experiência no magistério de 1º e 2º graus e, por vezes, professores que desenvolveram carreira acadêmica nas Faculdades e Universidades Brasileiras.

Da produção artesanal à indústria editorial

Boa parte das grandes editoras da atualidade, que são, sobretudo, editoras de livros escolares, iniciaram suas atividades no final dos anos sessenta, início dos setenta. As políticas públicas no setor editorial didático, não importando muito sob qual governo especificamente, foram e são marcadas pelo atendimento a interesses bastante claros. Por um lado, os do Estado, que é obrigado a conviver com um país que apresenta deficiências de toda ordem no campo educacional e que encontra na distribuição de livros um paliativo extremamente útil, permitindo, simultaneamente, “agradar as editoras, garantir espaço na imprensa, facilitar ‘negociatas’ e promover políticos”.[11] Por outro lado, atende às necessidades da indústria editorial, que funciona em um mercado consumidor extremamente limitado, haja vista o pequeno número de leitores e a conseqüente mediocridade da quantidade de livros que são ao menos comprados no País.[12]

As editoras, desta forma, ganham muito por meio da diminuição de seus riscos, com a garantia de compra de seus produtos, ainda que com margens de lucro menores, porém em um negócio que envolve recursos vultosos frente ao tamanho e às possibilidades do setor.

Parece evidente que a combinação destes interesses ocasionou o "afunilamento das funções do Estado", que se limitou ao empreendimento de uma "política distributivista de livros" sem, no entanto, ocupar-se dos problemas nevrálgicos do sistema educacional brasileiro.[13]

No Brasil, há algumas décadas, a questão ideológica era um forte componente na definição da produção didática, especialmente dos conteúdos veiculados na disciplina História. Hoje em dia, segundo alguns editores, os lucros advindos da venda deste tipo de livro sobrepõem-se a quaisquer questões ideológicas.

Nos Estados Unidos, os editores afirmam que "o que importa é a lucratividade" e que "... se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável".[14] Coisa bem parecida está sendo constantemente afirmada pelas editoras nacionais, em que podemos encontrar assertivas como: "[...]o que importa não é a ideologia contida no livro e sim sua aceitação no mercado".[15]

São poucas as editoras que fornecem o grosso do material didático ao mercado consumidor brasileiro, que é constituído tanto pelo Estado, com sua "política distributivista"[16] como pela população em geral, quase sempre pertencente aos extratos médio e alto de poder aquisitivo, na compra direta em livrarias e assemelhados.

Se os produtos são o resultado do trabalho humano corporificado, no caso dos livros didáticos, esse trabalho é enorme e envolve uma série de sujeitos humanos com atividades bastante diferenciadas. As editoras, por sua vez, cercam-se de diversos cuidados, possuindo vários canais de controle sobre os originais eu poderiam se tornar coleções didáticas.

Com tudo isso, é possível perceber que, da produção quase artesanal dos anos trinta, chegamos, aos anos noventa, com uma capacidade produtiva suficiente para atender demandas até maiores do que a atual. Da circulação difícil e demorada de algumas décadas atrás, passamos a ter condições extremamente ágeis de distribuição de volumes cada vez maiores de mercadorias.

De qualquer modo, percebe-se que ao mesmo tempo que se operava a passagem de uma forma de produção quase artesanal para uma produção industrial na maior parte das editoras,

vivenciados na área de História um processo de melhoria da qualidade tanto dos conteúdos, mais críticos e completos, quanto da edição, a quatro cores e com a utilização de papel de alta qualidade, o que significa a disponibilização de um material mais adequado para a população, seja por meio da distribuição realizada pelo governo, seja por meio da aquisição nas livrarias. As carências, diferentemente de anos atrás, parecem mais evidentes no baixo nível de qualificação dos docentes e na impossibilidade, ainda existente, de todos os alunos terem acesso aos livros de que precisam para estudar.

dgj/md/decio/producao/congressos/99/colecom.doc
10/07/99 15:42

---

[1] Wander SOARES. Livros e Mestres. *Folha de S.Paulo*, 23/10/97, p. 3, c. 1.

[2] *Apud*, João Batista de Araújo e OLIVEIRA *et alii*. *A Política do Livro Didático*. São Paulo. Summus. Campinas. Editora da UNICAMP. 1984. p. 73.

[3] Michael W. APPLE. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995. p. 85.

[4] CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Comportamento do Setor Editorial Brasileiro-1990-1996*. p. 2.

[5] *Ibidem*, p. 2.

[6] Michael W. APPLE. *op. cit*. p. 90.

[7] André CHERVEL. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre/RS. *Teoria e Educação*. n.º 2. 1990. p. 207.

[8] Magda Becker SOARES. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. 2 (12) 54-63. Nov./dez. 1996. p. 53.

[9] Ibidem. p. 54.

[10] Ver a esse respeito Circe M. F. BITTENCOURT. *Livro Didático e Conhecimento Histórico.* (Tese de Doutorado). São Paulo. FAE/USP. p. 194-241.

[11] Lídia Izecson de CARVALHO. *A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. PUC-SP. 1992. p. 16.

[12] Para maiores informações sobre consumo de livros no Brasil, consulte: João Batista A. OLIVEIRA. *op. cit*. p. 83-110.

[13] Para um aprofundamento na questão sobre as políticas de distribuição de livros aos estudantes carentes, suas formas de atuação e seus problemas consulte: Lídia Izecson de CARVALHO. *op. cit*. p. 39-134.

[14] *Apud*, Michael W. APPLE, *op. cit.*, p. 94.

[15] *Apud*, Kazumi MUNAKATA, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (versão preliminar). PUC-SP. 1994. p. 20.

[16] Expressão citada em Lídia Izecson CARVALHO. *op. cit*. p. 36.

AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO MÉDIO "ENSINAM" COESÃO TEXTUAL?

Cláudia Dourado de Salces
(UNICAMP)

Introdução

Geralmente, o assunto *coesão textual* é tratado apenas em alguns manuais de redação, os quais não costumam ser muito utilizados como recurso didático pelos professores da rede pública. O que acontece é a utilização de gramáticas ou livros didáticos de Língua Portuguesa, que apresentam o tema - quando o apresentam - de maneira bastante sucinta e muito rápida, com exemplos de frases isoladas. Às vezes, a grande preocupação do ensino de língua portuguesa limita-se a fazer com que os alunos decorem, por exemplo, listas intermináveis de palavras funcionais. Seria muito mais produtivo se eles entendessem, por exemplo, o sentido das conjunções, sua função argumentativa, as relações que estabelecem entre as idéias, como uma forma de evitar os períodos incoerentes e desconexos do ponto de vista sintático e semântico.

Apesar desse quadro genérico, podemos perceber que a situação está mudando; a tendência atual no ensino de Língua Portuguesa tanto nas escolas públicas quanto nas particulares é de valorizar a leitura e a escrita. Para adaptar-se à Nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio e ao perfil de aluno pretendido pelas universidades públicas, tem havido um esforço por parte dos professores no sentido de adequar sua prática pedagógica aos novos parâmetros.

Para confirmar essa tendência, vale salientar as colocações feitas pela coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), professora Maria Bernadete Marques Abaurre, ao afirmar que para garantir um bom desempenho, freqüentemente basta que o candidato tenha tido uma boa formação no segundo grau, o que explicaria o fato de as velhas fórmulas de memorização não surtirem efeito no estilo de provas adotado pela Universidade. Disse ainda que é comum a coordenação ser interpelada por professores do segundo grau e por profissionais de cursinhos desejosos de saber qual a melhor maneira de preparar o vestibulando da Unicamp. *"Para ter um bom desempenho no nosso vestibular o aluno deve, ao longo de sua formação escolar, ter aprendido a pensar,*

a elaborar hipóteses, a desenvolver o raciocínio lógico, a se expressar bem e comunicar-se com clareza", declara a coordenadora[1].

Nesse sentido, o modelo de provas adotado pela Unicamp a partir de 1986 vem cumprindo seus objetivos: o de selecionar os melhores candidatos e influenciar no ensino de segundo grau. Este aspecto pôde ser confirmado por uma pesquisa com professores de segundo grau realizada pela Comvest. Principalmente quanto ao ensino de Língua Portuguesa e de Redação, a pesquisa comprovou que a influência do modelo de vestibular da Unicamp foi marcante.

Conseqüentemente, os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa têm se preocupado em abordar temas relativos à redação de textos dissertativos, narrativos e argumentativos., adequando-se a essa nova mentalidade. Entretanto, como estamos no início desse "despertamento", nem todos os livros refletem essas mudanças. O objetivo desta comunicação é, portanto, analisar como algumas gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa abordam um item crucial para a escrita de qualquer tipo de texto - a coesão textual. Estarei analisando se, em algum momento, ao abordarem assuntos como conjunções e preposições, apontam esses itens gramaticais como mecanismos lingüísticos de construção da coesão.

Após ter feito uma pesquisa junto a algumas escolas públicas de Campinas, selecionei três livros didáticos para análise. Foram escolhidas também 4 gramáticas, sendo que duas são utilizadas por duas escolas como livro exclusivo para o estudo da língua portuguesa.

As gramáticas

As gramáticas analisadas neste trabalho são a de Pasquale & Ulisses (1998), de Faraco & Moura (1999), de Cegalla (1998) e a de Mira Mateus *et al.* (1989).

Quanto aos pronomes, as três primeiras gramáticas os definem, basicamente, como palavras que representam os seres ou se referem a eles, podendo substituir os substantivos ou acompanhá-los para tornar seu sentido mais claro. Além de designar as pessoas do discurso, os pronomes demonstrativos, por exemplo, também indicam a posição dos seres designados, situando-os no espaço, tempo e no próprio discurso. A esse respeito, Pasquale & Ulisses observam:

"Esses pronomes demonstrativos também podem estabelecer relações entre as partes do discurso, ou seja, podem relacionar aquilo que já foi dito numa frase ou texto com o que ainda se vai dizer. (...) Há alguns pronomes demonstrativos que desempenham papel

[1] Revista do Vestibulando, 1999 (pp.28-29).

importantíssimo no interrelacionamento das partes que constituem frases e textos (p. 290-291).

Em relação aos pronomes relativos, esses autores afirmam que :

"são elementos fundamentais para a boa articulação de frases e textos: sua propriedade de atuar como pronomes e conectivos simultaneamente favorece a síntese e evita a repetição de termos." (p.295)

Ao expor e caracterizar as conjunções coordenativas e subordinativas, Pasquale & Ulisses observam que a classificação das mesmas deve ser feita a partir de seu efetivo emprego nas frases da língua. E que portanto, as relações apresentadas não devem ser memorizadas e sim consultadas quando necessário.

Nos estudos da Sintaxe, mais especificamente em relação às classificações de orações subordinadas, esses autores afirmam:

"Mais importante do que aprender a classificar as orações subordinadas adverbiais é interpretá-las adequadamente e utilizar as conjunções e locuções conjuntivas de maneira eficiente. Por isso, é desaconselhável que você (...) 'descabele-se' para decorar listas de conjunções e, com isso, conseguir dar um rótulo às orações. Essa prática, além de fazer com que você se preocupe mais com nomenclaturas do que com o uso efetivo das estruturas lingüísticas, é inútil quando se consideram casos mais sutis de construção de frases." (p.456)

Eles sempre chamam a atenção à relação que as conjunções estão estabelecendo entre os termos, orações ou enunciados, e procuram tomar como referência a chamada "língua viva", utilizando-se de textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas. Há exercícios estruturais, de análise e interpretação de textos e com questões dos mais variados e importante vestibulares de muitas regiões do país.

As gramáticas de Domingos Paschoal CEGALLA e de Faraco & Moura ao classificar as conjunções, as definem como elementos ou palavras que ligam orações. Os autores fazem considerações a respeito apenas das relações de sentido que elas estabelecem entre as orações ou entre seus termos, sem fazer nenhuma alusão a importante função de conferir unidade ao texto. Cegalla, por exemplo, dois capítulos depois de haver exposto as conjunções, trata separadamente o item "Conectivos", que não traz nenhuma novidade em relação às conjunções que ele já havia exposto.

Cegalla enumera nove características ou pré-requisitos para a boa linguagem: a correção, ou obediência à disciplina gramatical; a concisão ("dizer muito em poucas

palavras"); clareza ("reflete a limpidez do pensamento"); precisão ("escolha acertada do termo próprio"); naturalidade ("linguagem simples e espontânea); originalidade ("dom natural"); nobreza (não utilização de termos vulgares); harmonia (ritmo, equilíbrio) e colorido e elegância (uso criterioso das figuras de estilo, imaginação fértil). Apesar de todas essas recomendações, o autor não menciona sequer como os elementos gramaticais poderiam ser utilizados para garantir essas desejadas qualidades.

Faraco & Moura e Cegalla preocupam-se com a classificação ou nomenclatura dos pronomes e das conjunções. Os tipos de exercícios refletem isso: identificar emprego reflexivo ou emprego recíproco dos pronomes; preencher lacunas com o pronome adequado etc.

Faraco & Moura, ao tratarem do emprego dos pronomes demonstrativos, atribuem aos mesmos a função de *"indicar a posição textual do referente, ou seja, se o referente já apareceu no texto ou ainda aparecerá"*. Essa função é apontada pelos autores como sendo a mais importante,

"pois contribui para a articulação do texto. Retomando mecanismos já mencionados no texto, os demonstrativos permitem a coesão entre diversos elementos do enunciado." (p. 303)

Faraco & Moura citam o termo *coesão* como se este já fosse dado e conhecido, dispensando maiores explicações. Ao se referirem aos pronomes relativos, Faraco & Moura observam:

"o nexo de subordinação que estabelecem entre as orações é um dos importantes recursos da língua para garantir coesão, ou seja, relacionamento entre orações e períodos. Graças aos relativos, podemos no expressar de maneira mais sintética".

No exemplo acima, há uma simplificação ou uma redução do termo *coesão,* que é visto como "relacionamento entre orações e períodos".

A Gramática da Língua Portuguesa de Mira Mateus *et al.*, ao contrário das anteriores, não se enquadra na categoria de gramática normativa, mas deve ser considerada como descritiva, pois procura descrever o modo como as línguas funcionam. Com esse tipo de gramática, não se pretende regular o bom uso da língua, mas determinar quais os elementos que ocorrem nos vários níveis da língua e o modo como se organizam e distribuem. MIRA MATEUS E M. HELENA et al. (1989) exploram o assunto *coesão textual* exaustivamente, com vários exemplos, elencando seus vários tipos e efeitos na construção dos sentidos. As autoras a consideram como a conectividade, que pode ser seqüencial ou conceitual, apresentando-a como um dos fatores responsáveis pelo estabelecimento da textualidade,

definindo-a como sendo *todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual* (p. 137). Elas subdividem os mecanismos lingüísticos de coesão textual em duas categorias: coesão gramatical (frásica, interfrásica, temporal, referencial) e coesão lexical.

No capítulo entitulado "Mecanismos de estruturação textual" (pp.134-154), as autoras tratam basicamente de três itens: "conectividade seqüencial " (coesão textual), "conectividade conceitual" (coerência textual), "estrutura temática e estrutura informacional". Mira Mateus *et al.* destacam a conectividade como uma qualidade fundamental do texto. A partir dos tipos e subtipos de coesão textual citados acima, as autoras estudam as conjunções e os pronomes, considerados mecanismos lingüísticos que auxiliam na construção não só da coesão como também da coerência textual. Ao tratarem da coesão referencial, exemplificam como são utilizados os pronomes demonstrativos, os pessoais e os possessivos. Ao tratar da coesão interfrásica, elas observam que esta designa *"os processos de seqüencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual"* (p.138*).Os elementos lingüísticos que assinalam e exprimem a junção são os conectores frásicos* (...), dentre os quais, segundo as autoras, os principais são as conjunções.

Os livros didáticos

Os livros didáticos analisados foram os seguintes: "Língua e Literatura" de Faraco & Moura (Volume Único), "Português: Linguagens" de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães (Volumes 1,2,3), "Palavra e Arte" (Volumes 1,2,3) de Tânia Pellegrini e Marina Ferreira.

O conteúdo do livro de Faraco & Moura subdivide-se em três partes: gramática, literatura e redação. Nesta última, há a apresentação de uma teoria básica da narração, descrição e dissertação, ou seja, há apenas questões gerais como adequação ao contexto, estrutura ou ordem da narrativa ou da dissertação, etc. Porém, em relação à coesão textual, nada é mencionado. Na parte de Gramática, também não há menção do tema *coesão*, quando por exemplo, os autores explicam os pronomes e as conjunções, ao contrário do que ocorreu na gramática desses mesmos autores.

Os autores Cereja & Magalhães também dividem seu livro em Gramática, Literatura e Redação. Na parte correspondente à gramática, definem o pronome e as conjunções da mesma forma que os autores da gramáticas normativas. Sobre as conjunções, de maneira indireta, usam um termo que pode funcionar como sinônimo de coesão:

"as conjunções exercem importante papel gramatical, pois estabelecem <u>conexão</u> (grifo meu) *entre palavras e orações"* (p.163).

Na parte correspondente à redação, este livro também não aborda a *coesão textual*, não diz nada sobre sua importância para o estabelecimento da textualidade, para a clareza, para a unidade e seqüenciação do texto. Ao tratar da estrutura do texto dissertativo, na explicação do que seria o *desenvolvimento* desse tipo de texto, mencionam vagamente a coesão:

"Esta é a parte fundamental da dissertação, pois dela depende a profundidade, a coerência e a coesão (grifo meu) do texto.(...) A princípio, como critério organizador, cada idéia do desenvolvimento pode constituir um parágrafo, claro que com a devida flexibilidade. Entre os parágrafos, deve haver uma concatenação natural das idéias; para isso auxiliam certos conectores, como 'por outro lado', 'além disso, 'entretanto', 'apesar disso', 'mesmo assim', etc., que garantem a coesão do texto" (p.217).

O terceiro livro analisado, "Palavra e Arte", é bastante inovador em relação aos primeiros. Também subdivide-se em gramática, literatura e redação. Apesar de, à semelhança dos outros autores, não abordar a questão da coesão no estudo gramatical da língua, atendo-se às mesmas definições dos mesmos para o estudo das conjunções e dos pronomes, na parte que corresponde à redação, aborda de maneira mais detalhada e sistemática temas como coerência e coesão, o que não ocorreu praticamente em nenhum dos livros analisados anteriormente.

No volume 2 (p.68) há um estudo sobre a importância da coerência para o texto, com exemplos de propaganda, de contos. No volume 3 (p.99) é feita uma boa abordagem da coesão textual, que é assim explicada:

Qualquer texto, independentemente do tipo de linguagem que utiliza (...) e da forma que assume, se tem como objetivo a clareza, deve ser coeso. Chamamos coesão ao conjunto dos recursos lingüísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre as partes de uma frase, entre as orações de um período ou entre os parágrafos de um texto. Em outras palavras, coesão é a costura necessária para que as partes componham harmonicamente o todo" (p. 99)

Pellegrini & Ferreira consideram a existência de dois tipos de coesão: a referencial e a seqüencial e observam que os pronomes, os advérbios ou locuções adverbiais e os sinônimos são os recursos lingüísticos mais usados no estabelecimento da coesão referencial; na seqüencial, os conectivos, ou seja, as preposições ou locuções prepositivas e as conjunções ou locuções conjuntivas seriam os recursos lingüísticos principais para seu

estabelecimento.

Para essas autoras, é importante considerar que diferentes tipos de texto têm características próprias e por isso, os recursos lingüísticos utilizados na coesão de cada um diferem:

Assim, textos descritivos dispensam os recursos de ordenação temporal, ao passo que os narrativos abusam desses mesmos elementos. Nas dissertações, o uso de um vocabulário ligado ao assunto em questão, do mesmo campo lexical, e o uso de conectivos que estabelecem relações de causa, condição, finalidade, concessão, etc., têm grande possibilidade de ocorrer. (p.100)

Considerações finais

Em resposta à pergunta inicial deste trabalho "As gramáticas e os livros didáticos de Língua Portuguesa 'ensinam' coesão textual?", podemos afirmar que nem todos o fazem, como pudemos ver nas análises desses materiais. Quando mencionam o termo coesão, os autores o fazem superficialmente, sem entrar em maiores detalhes, ou usam termos correlatos como *interdependência, conexão, concatenação*. Porém, não podemos negar que está havendo uma mudança, especialmente em gramáticas mais recentes.

Não pretendi com a presente análise, dizer que todo livro didático ou que toda gramática da língua portuguesa deve abordar exaustivamente o tema "coesão textual". Entretanto, esse assunto não pode continuar sendo ignorado, visto que muitas pesquisas apontam-no como um dos principais problemas de escrita dos alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Tendo isso em vista, proponho que os autores de gramáticas, ao explicar ou definir certas classes gramaticais como os pronomes e as conjunções, por exemplo, mostrem minimamente como e por que esses elementos gramaticais são importantes mecanismos lingüísticos para a construção de um texto claro e coeso.

Em relação aos livros didáticos, já que estão subdivididos em três tópicos: literatura, gramática e redação, poderiam então explorar não apenas as características típicas dos diferentes gêneros textuais, mas também dois dos itens fundamentais para a estrutura do texto: a coerência, relacionada à possibilidade de atribuição de sentido, e a coesão, relacionada à interdependência entre os elementos lingüísticos do texto. Os autores devem procurar mostrar como esses itens estão presentes nos mais variados tipos de texto, tais como anúncios, propagandas, letras de música, textos literários, etc., e que diferença fazem para que o texto seja plenamente compreendido, atingindo assim o objetivo de seu

produtor.

Bibliografia

CEGALLA, Domingos P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

CEREJA, William R., MAGALHÃES, Thereza C. Português: Linguagens. Volumes 1,2,3, São Paulo: Atual, 1994.

FARACO & MOURA. Gramática. São Paulo: Ática, 1999.

FARACO & MOURA. Língua e Literatura. 2º Grau, Volume Único, São Paulo: Ática, 1998.

MATEUS, Maria Helena M., Ana M. BRITO, Inês DUARTE, Isabel H. FARIA. Gramática da Língua Portuguesa. 3ª ed., Lisboa: Editorial Caminho, 1989.

PASQUALE Cipro N. & INFANTE, Ulisses. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1998.

PELLEGRINI Tânia, FERREIRA Marina. Palavra e Arte. Volumes 1,2,3, São Paulo: Atual, 1996.

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: CONCEPÇÕES E AÇÕES AO LONGO DA TRAJETÓRIA DO MEC

Cinara Dias Custódio*

No âmbito oficial, tem sido o Ministério da Educação o grande responsável pela formulação e implementação de ações na área da leitura em nível nacional, tarefa que compartilha atualmente com o Ministério da Cultura. As ações desenvolvidas no País, entretanto, não conseguiram ainda tornar a leitura um bem acessível a grandes parcelas da sociedade, dado que revela a fragilidade das políticas elaboradas para a área até então.

Introdução

Historicamente, por iniciativa da sociedade civil, vê-se proliferarem pelo País, inúmeros projetos de fomento à leitura. De um lado, trata-se de experiências pontuais, de caráter não-oficial ou para-oficial, estruturados com base no espontaneísmo, no assistencialismo e no voluntarismo de pessoas e instituições, comum a ações desarticuladas de uma proposta política clara. Por outro lado, muitos educadores e demais mediadores do livro, ainda que convencidos do valor da leitura e partilhando do discurso em favor da formação de leitores, vêm atribuindo ao governo a responsabilidade pelas decisões e ações para a área. Temos aí duas distintas atitudes frente à promoção da leitura, a saber, uma que por vezes independe do Estado e que, mesmo na ausência deste, cria e sustenta suas iniciativas; e uma segunda que delega exclusivamente ao Estado o papel de promotor de ações para a área. O poder público, por sua vez, ao se manifestar, formulando e implementando ações no campo da leitura, elabora e veicula seu próprio discurso, o político. Verificar, por meio das diversas ações que vêm se sucedendo ao longo dos anos, os diferentes valores e concepções de leitura presentes no discurso político, é fundamental para explicitar que papel coube e cabe ao Estado no que se refere à leitura e à formação de leitores.

Cumpre esclarecer que me interessa, no campo das políticas públicas, leitura e formação de leitores enquanto objeto da educação formal. Ainda

* Mestranda em Educação, Faculdade de Educação - UFMG

que a escola não seja o único espaço responsável pela formação de leitores – igualmente o são a família e demais grupos sociais- a escola ocupa uma parcela significativa desse espaço. O fato de a escola ser o agente do domínio público responsável sobretudo pelo processo inicial de formação de leitores, por meio da alfabetização, faz com que sobre ela repouse parte das representações sociais acerca dos fins da leitura e da formação de leitores, e a ela se dirijam orientações do poder público nesse campo. Paralelo ao processo de alfabetização, "sem uma infra-estrutura cultural capaz de facilitar a circulação do patrimônio literário, o país acabou polarizando a difusão do livro infanto-juvenil ao redor dela (a escola) entregando-lhe o papel de não apenas iniciar as crianças nas letras, mas principalmente de mantê-las fiéis a elas, de transformá-las em leitores interessados e permanentes" (Perrotti, 1990). Assim, da escola se espera a formação do leitor, sendo ela ainda um forte agente de uma política cultural de incentivo à leitura e ao consumo de livros e demais impressos.

Pretendo, nos limites deste texto, reportar-me genericamente às ações desenvolvidas no campo da leitura pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, para fazer algumas reflexões e levantar algumas hipóteses de ordem sócio-histórico-política sobre a questão.

A Leitura como Política Pública

Por sua própria estrutura administrativa, o Brasil vem, ao longo de sua história educacional, atribuindo sobretudo aos estados a responsabilidade pela administração do sistema de educação básica. Dessa forma, em nome da autonomia de que goza cada unidade da federação, o desenvolvimento de cada sistema estadual se dá de forma diversa, ainda que haja por parte do governo central orientações no sentido de uniformizá-lo minimamente. Pode-se considerar que, no Brasil, até 1930, uma política pública educacional dirigida a toda a sociedade, foi praticamente inexistente. Somente a partir dessa década intensificam-se as reivindicações em favor da democratização do ensino, por meio de uma política pública nacional, momento em que é criado o Ministério da Educação, com o objetivo de coordenar a execução de tal política.

Ainda que se considerem as diversidades anteriormente referidas, a política pública de orientação nacional termina por exercer um impacto sobre as atividades dos estados, fortalecendo as iniciativas estaduais já existentes; e desencadeando, senão desenvolvendo, ações onde as mesmas inexistem. Partindo dessas considerações, pode-se dizer que a política pública nacional de leitura e formação de leitores vem se

desenvolvendo no Brasil de duas formas: por uma ação direta do Governo Federal; e por meio de ações por ele induzidas.

Embora não haja qualquer referência explícita a uma política nacional de leitura, pode-se considerar que datam da década de 1930 as primeiras manifestações do poder público a esse respeito. Em 1931, o chefe do Governo Provisório se manifestava contra as campanhas entusiastas de alfabetização, declarando que o "simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância" (...) (Vargas apud Paiva, 1973, 123). Mas é sobretudo a partir do Estado Novo que se pode perceber a educação como veículo de difusão ideológica, com claras conseqüências sobre as ações afetas à leitura no período. Em 1937 é criado o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão responsável por "assegurar a *divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural"* (Freitag, 1993). Sob a coordenação do INL é criado o primeiro programa ministerial de distribuição de livros didáticos às escolas públicas. Data também de 1937 a criação do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão de propaganda e censura do Estado Novo. Essas ações revelam indícios do que seria uma política nacional de leitura.

Tomando essas iniciativas como ponto de partida, esta pesquisa nos tem permitido verificar nas ações do MEC, ao longo desses quase 70 anos, uma sucessão de atos governamentais de criação, redimensionamento, extinção e recriação de estruturas administrativas que, por meio de leis, decretos, portarias vêm se ocupando de programas de distribuição de obras literárias e sobretudo de livros didáticos. Observa-se ainda, ligadas a essas estruturas administrativas, o estabelecimento de comissões de avaliação do conjunto de material escrito disponibilizado pelo próprio Ministério, e por vezes de controle sobre o que, em termos de produção editorial, esteve em circulação no País.

Essa sucessão de atos governamentais tem constituído, portanto, a política ministerial de leitura, marcada por rupturas e descontinuidades que paradoxalmente vem tecendo o encadeamento das ações. Do ponto de vista histórico, sobre essa questão se poderia argumentar que "as forças em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, senão efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma interação primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (Foucault apud: Chartier, 1996:21). A proliferação dos feitos, a multiplicidade das intenções, a desordem das ações não podem ser referidas, portanto, a nenhum sistema de determinismo capaz de dar-lhes uma interpretação racional; vale dizer, de enunciar seu significado e suas causas (Chartier,1996:21).

Quando se consideram essas ações no campo da leitura em sua dimensão de política pública, emerge o planejamento como questão central. A formulação de uma política pública para um setor leva em conta um modelo de organização social que é o resultado do embate entre forças de diferentes grupos da sociedade, com certo grau de organização, capazes de se manifestar sobre determinada questão, fazendo com que o Estado a reconheça e lhe dirija ações específicas; e leva em conta ainda as representações sociais dos seus formuladores.

Há de se considerar que as políticas públicas são a materialização do Estado (Azevedo, 1997). Em particular, são as políticas culturais e sobretudo educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de uma plano mais geral que visa ao desenvolvimento econômico do país e, por isso mesmo, suscetíveis às crises cíclicas do panorama político econômico. Poder-se-ia dizer portanto que "é verdade que a cultura (e a leitura tomada aqui enquanto ação cultural) está mais do que nunca nas mãos do poder, o meio de instalar, hoje como no passado, oculto sob um 'sentido do homem' , uma razão de Estado". (Certeau, 1995) E uma vez submetidos ao Estado, tanto o conceito de leitura quanto o de formação de leitor trazem as marcas das funções sociais da leitura numa época, bem como da forma como o Estado interpreta essas funções.

Partindo dessas considerações, a análise da história da política de leitura inserida no âmbito da educação no Brasil nos leva a inferir que o que a tem orientado são principalmente as representações que cada gestão possui sobre a questão. São essas representações que parecem definir muito mais as ações do que o próprio movimento da sociedade que torna a questão amplamente problematizada. As ações contidas na história da política de leitura do MEC permitem identificar um modelo de formulação de política pública, próprio talvez de nossa história cultural, caracterizado pelas oscilações, em que o velho se transforma em novo, ou ganha uma roupagem nova, num curto espaço de uma administração. A essa forma de administração Cunha chamou de “zig-zag” e definiu como resultante do fato de que cada ministro tem suas prioridades e sua idéia salvadora para os problemas sociais (Cunha, 1991). Em outros termos, isso caracterizaria uma correspondência confusa entre uma política de Estado e uma política de governo.

Ora, uma política para um setor se presta a um determinado fim, se estrutura a partir de um planejamento e não pela mera sucessão de ações. Assim, talvez o fato de as intervenções no campo da leitura no âmbito do MEC terem sido historicamente desarticuladas de uma diretriz política interna mais ampla para a leitura, capaz de contemplar a formação de

leitores em suas múltiplas dimensões e principalmente capaz de romper com as descontinuidades administrativas, seja uma das justificativas para que tais ações não tenham conseguido tornar os alunos brasileiros leitores. Não é difícil, pois, considerar que a sociedade brasileira está longe do que se poderia chamar de uma sociedade leitora.

Vale registrar que a ênfase das ações no campo da leitura parece ter sido muito fortemente colocada sobre a presença do livro na escola, quer fosse ele didático ou não, em detrimento de outros aspectos que compõem o quadro da formação do leitor. Não há como desconsiderar a validade dos programas realizados , entretanto, uma vez que a meta tenha sido a de formar leitores, verifica-se que tais ações certamente contribuíram, mas não se mostraram suficientemente eficazes.
A partir daí, caberia questionar por que embora o valor da leitura seja socialmente reconhecido, ainda que divergente quanto aos seus fins, a formação de leitores não se constitui um objeto de política pública de Estado. Parece haver, nesse sentido, pelo menos duas ordens de razões para essa questão, a saber, uma de natureza ideológica e outra, técnica. Assim, perpetuar uma sociedade que atribui valor à leitura mas que nem por isso é leitora, ou tem sido uma deliberação do poder público, ou um mero reflexo da fragilidade no domínio de conteúdos e no estabelecimento de estratégias por parte da estrutura técnico-burocrática, ou mesmo a conjugação de ambas. Tais questões poderão começar a ser esclarecidas a partir da explicitação das concepções de leitura e de formação de leitores presentes nos documentos que marcam a intervenção do governo federal nesse campo, tarefa a que se propõe esta pesquisa. Afinal, uma ação política afeta à leitura, qualquer que seja, se constrói em torno de um modelo de leitor que se deseja formar, ou não.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Série Polêmicas do Nosso Tempo- São Paulo: Ed.Autores Associados, 1997

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus. 1995

CHARTIER, Roger. **Escribir las Practicas - Foucault, de Certeau, Marin**. Buenos Aires: Manantial, 1996

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995

FREITAG, Bárbara; Motta, Valéria R; Costa, Wanderley F da. **A Questão do Livro Didático**. São Paulo: Cortez. 1993.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural: Infância e Leitura**. São Paulo: Summus,1990.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973, II parte, p. 53-155

LEITURA E COMANDOS DE LEITURA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Sonia Monnerat Barbosa
(Universidade Federal Fluminense)

1.O estudo que apresentaremos procede de observações e registros feitos ao longo dos últimos três anos e representa uma conjugação de esforços desenvolvidos e resultados obtidos em atividades de pesquisa, ensino e extensão, especialmente em torno de dois projetos, intitulados, o primeiro, "Leitura discutida, leitura praticada", desenvolvido por uma equipe de que faço parte, e o segundo, de natureza individual, "Teoria da Literatura e Ensino de Literatura", no qual são examinadas concepções teórico-críticas e soluções didáticas presentes no trabalho com os discursos narrativo e poético, tal como tem sido proposto por alguns livros escolares de circulação comercial. Cumpre acrescentar que a pesquisa foi realimentada pelas discussões realizadas na disciplina de pós-graduação (*lato sensu*) que oferecemos no curso de especialização "Leitura e Produção Textual", assim como pela realização, em março e maio do corrente ano, dos Seminários de Extensão "Desvendando a Leitura" e "Formação da Leitura no Brasil".

Buscando uma reflexão sobre práticas dominantes de trabalho escolar com leitura e, nesse contexto, entendendo o papel que cumpre o uso do livro didático no ensino brasileiro, a comunicação exporá o produto de algumas observações desenvolvidas numa pesquisa tendo como centro um *corpus* composto por comandos de leitura de textos narrativos e poéticos presentes em livros didáticos, confrontando diferentes objetivos visados na formação do sujeito-leitor, a partir da análise de enunciados que introduzem ou desenvolvem o trabalho com os textos. De forma resumida, podemos dizer, sobre seus objetivos, que o estudo aborda a questão do discurso instrucional destacando estratégias na orientação de percursos de produção de sentidos no ato de ler.

Assim, convém inicialmente dizer que a matéria de discussão de que vamos tratar foi tomando corpo sem a pretensão de ser exaustiva e de levar a conclusões definitivas, representando o fruto da recolha e análise de um material que foi-se alargando, mas que, no período da pesquisa, exigiu a delimitação de um *corpus*. Nesse sentido, tomamos uma amostragem composta de material extraído de livros pertencentes a um total de 12 coleções

didáticas, sendo examinados apenas volumes de 5ª e 8ª séries, sem que, necessariamente, em cada coleção, ambos tenham sido considerados. Com relação a esses livros, cumpre observar que não fizemos um levantamento sistemático de quaisquer aspectos envolvidos em sua recepção por alunos e professores, não levando em conta, por exemplo, extensão, limites e fatores da aceitação de cada coleção e, em cada uma delas, dos poemas e textos narrativos constantes.

Nesse material interessou-nos, num primeiro passo, verificar a seleção de textos e de enunciados que propõem e acompanham sua leitura, não só para poder observar autores e tipos de discurso oferecidos como material de leitura, mas, também, para verificar diferentes concepções de leitura e de leitor veiculadas no ensino da Língua Portuguesa, residindo os focos de maior interesse da pesquisa, por um lado, no levantamento dos comandos no conjunto das obras didáticas examinadas e, por outro lado, na verificação de concepções / estratégias de leitura de narrativa e de poesia, veiculadas no ensino fundamental. Averiguamos, ainda, através dos enunciados que introduzem ou preparam e avaliam o trabalho com os textos, quais as principais concepções sobre linguagem narrativa e poética (noções, modalidades, elementos constitutivos) ali veiculadas.

2.Passemos ao relato dos resultados, fazendo algumas considerações sobre o *corpus* e a leitura escolar de narrativas e poemas tal como se apresenta nas obras de 5ª e 8ª examinadas.

Sobre a seleção de textos / autores presentes no material didático, cumpre refletir, antes de passarmos adiante, se estamos de acordo entendendo que ela representa a comunicação de padrões discursivos que, possivelmente, orientarão escolhas de futuros leitores, uma vez que a leitura escolar, por seus meios e práticas mais freqüentados, se constitui como instância privilegiada de legitimação literária.

Entre livros didáticos de 5ª e 8ª séries, vemos que os autores e textos se diferenciam, estando o repertório amostral de 5ª mais próximo daquele presente nos livros para as séries iniciais (1ª a 4ª)[i], permanecendo, todavia, constantes em todo o ensino fundamental alguns autores, especialmente poetas, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Mário Quintana (todos três também representados com obras em prosa narrativa), Manuel Bandeira, Roseana Murray, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, e narradores que se

distinguem pela presença predominante de textos em prosa, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, dentre outros.

A propósito da seleção de textos, pelo que revela em termos de legitimação literária e de orientação sobre padrões discursivos, pactos e estratégias de leitura rotineiros, devemos registrar o autor mais visitado, Drummond, marca canônica ausente de pouquíssimos livros, leitura obrigatória em prosa narrativa ou em versos. No campo das leituras propostas de narrativas em prosa, destaca-se, por sua situação quantitativamente superior à dos demais, Fernando Sabino, autor de crônicas e de outras modalidades de relatos, sejam romances (dos quais estão reproduzidos em livros examinados alguns fragmentos) ou "versões" paródicas de fábulas. Também Luís Fernando Veríssimo deve merecer menção entre os mais freqüentes porque a leitura escolar de seus textos (com presença numérica muito significativa nas coleções didáticas), ao que tudo indica, vem progressivamente contribuindo para a evidenciação, entre nossos leitores, de novos horizontes de expectativa associados ao potencial crítico da narrativa curta de humor, indicando, ao que parece, um processo de legitimação mais recente, por meio do qual veio somar-se ao "elenco de cronistas" que foram editados em coletâneas como *Quadrante* e que foram consagrados, inclusive no âmbito da leitura escolar, algumas décadas antes.

Sobre o número de unidades em que está dividida a obra, o número de textos (e de fragmentos de textos) existente em cada unidade, assim como o número total de textos em cada obra, cabe dizer que varia de coleção para coleção, umas mais compactas do que outras. Dentre o conjunto analisado, há livros com 9 (BISOGNIN) a 22 unidades (ROXO e WILSON), algumas delas construídas em torno do oferecimento de um só texto para leitura e, em outros casos, unidades que trabalham com números superiores a seis textos ou fragmentos, o que, evidentemente pode ser lido como indicação de grades curriculares variadas e / ou de ritmos de leituras e trabalhos diferenciados no trabalho escolar com Língua Portuguesa.

Cabe ainda verificar e refletir sobre a constatação de que, em geral, em todo o ensino fundamental, o trabalho com textos privilegia um limite superior de extensão que muito raramente excede duas páginas, considerada uma mancha de 16 x 24 cm (abstraídas as variações existentes, devidas à presença de diversos tipos e tamanhos de fontes e margens , assim como as diferenças decorrentes de utilização do espaço da página segundo as

especificidades de cada projeto gráfico, incluídas neste ponto as possibilidades associadas à presença de ilustrações). A ocorrência, mesmo na 8ª série, de textos de três ou mais páginas, é excepcional, registrada em poucos livros didáticos. Quando se dá, é verificada, quase que exclusivamente, em textos em prosa, destacando-se, dentre os poucos exemplos, o conto "Natal na barca" de Lygia Fagundes Telles (NEGRINHO, v.8, p.38-42).

A par de sabermos que muitos professores / escolas adotam sistematicamente a indicação de leituras de obras mais extensas, com periodicidades diferentes (sendo comuns casos de leituras bimestrais ou semestrais, mas também ausência de indicações), a verificação, acima, sobre o padrão de "extensão" dos textos para leitura em Língua Portuguesa parece responder por problemas crônicos de leitura mais volumosas, inclusive quando se trata da própria leitura escolar de textos para o estudo das mais diversas matérias.

Também varia entre coleções e entre volumes de uma mesma coleção, a freqüência relativa de textos em prosa e em verso, podendo-se dizer que em alguns livros didáticos são poucos os textos de poemas, como é o caso do volume para 5ª série de ROXO e WILSON, com apenas dois poemas presentes no total de vinte e duas unidades, sendo, em geral, ao contrário desse exemplo, maior o número de poemas presentes na 5ª série que nas duas subseqüentes. Com relação aos livros para 8ª série, cresce, em geral, a presença de poemas ou de fragmentos de textos poéticos, sobretudo em função de ser a "Versificação" parte do programa adotado.

Tomando como referência para discussão teórica categorias apresentadas por Umberto Eco em *Lector in fabula*, assim como parte da discussão sobre elas feita por Richard St.-Gelais em “La lecture erratique”, a pesquisa desenvolvida examinou e problematizou, em especial, com relação aos dois conjuntos de textos (narrativos e poéticos), a presença / ausência de indicações relacionadas ao campo da *intentio lectoris*.

Umberto Eco em *Lector in fabula: le rôle du lector* estuda concepções e procedimentos de "cooperação interpretativa". Apontando diferentes tipos de textos, esclarece que textos abertos requerem o máximo de intrusão do leitor enquanto textos fechados e repressivos apenas simulam requerer a cooperação do leitor.

Quanto às mensagens estéticas, Eco nelas destaca a dupla qualidade da ambigüidade e da auto - reflexividade, indicando que o trabalho no nível da expressão produz alterações na

ordem do conteúdo, impondo revisão total das informações "enciclopédicas" associadas como componentes elementares do texto.

3.Passemos, agora, a fazer considerações específicas sobre a leitura escolar de narrativas, a partir das obras de 5ª e 8ª de nossa amostragem:

Nos comandos que orientam a leitura fornecendo concepções de narrativa, podemos observar que à diversidade de autores presente em um livro nem sempre corresponde a um leque muito variado de práticas e de entendimentos sobre o desenvolvimento da prática da leitura de narrativas, sobre o relato assim como sobre sua posição no conjunto de modalidades discursivas que vão sendo apresentadas aos alunos.

Quanto aos comandos de leitura que dão orientação aos leitores expressando concepções sobre narrativa, seus componentes e relações com outras modalidades discursivas (como descrição ou dissertação, por ex.), constatamos que nem todas as coleções utilizam em igual medida a metalinguagem. Categorias como *personagem, narração, descrição* surgem praticamente todos os programas. Já a adoção de modelos triádicos (ou dialógicos) para segmentar narrativas nem sempre aparece em comandos de leitura, poucas vezes merecendo "teorização explícita", ou, pior, pode ser oferecida como receita universal, válida para qualquer texto. Da mesma forma,. segundo TESOTO (V.8, p.83), a estrutura de um conto lido(sobre o qual muitos julgariam ser uma crônica) - e de qualquer outro - pode ser reduzida a uma pequena relação de cinco itens.

Mesmo quando não se solicita ao aluno a segmentação do texto, é regra bem difundida nos enunciados instrucionais a tarefa de ordenação "cronológica". A repetição deste tipo de exercício enfatiza a leitura do princípio de *sucessão* de que fala Todorov em "Os dois princípios da narrativa", reforçando a identificação de um tipo de causalidade mais simples, do tipo *post hoc, ergo propter hoc* (depois disto, portanto por causa disto). Parece-nos grave que o princípio de *transformação* e suas variedades não sejam postas em evidência em muitos casos, mesmo no trabalho com textos narrativos das últimas séries. Além disso, a ênfase exagerada nas categorias tempo (dos acontecimentos) e personagem como centro da lógica das ações parece subtrair a possibilidade de aprofundar o estudo das ações e de relações que dizem respeito à ordenação discursiva dos acontecimentos narrados (como relação entre a cronologia dos acontecimentos e a do contar), à duração que, no relato, detém-se mais ou menos sobre acontecimentos, e à freqüência com que se repete, na

história ou no discurso, um evento. Uma confusão a que induzem várias obras didáticas diz respeito à descrição e classificação de personagens em termos de “pessoas”, em termos de reduções essencialistas de cunho psicológico, deslocando e isolando da lógica do texto narrativo e de suas ações. A confusão entre algumas das citadas categorias pode, entretanto, ser "trabalhada" como ilusão mimética desde bem cedo, como, por exemplo, quando se apresenta aos leitores a compreensão de que "As personagens são os seres que participam da história, agindo, pensando, falando e sentindo" (CABRAL, v.5, p. 4).

Também não é a mesma nas diversas obras a gradação de textos/ comentários/ questões relativos à leitura e produção textual de narrativas, todavia, há alguns entendimentos que parecem percorrer a totalidade (ou quase) do *corpus*. Por exemplo a insistência forte em separar histórias reais e “apenas” imaginárias (ou irreais, ou fantasias etc.), recuperando categorias de uma teoria da mímesis simplificadora e redutora, que elege como elementos que, no mais das vezes, não estão ao alcance do leitor para garantir-lhe o discernimento. Como bem demonstra Terry EAGLETON na “Introdução” à sua *Teoria da Literatura*, a distinção entre fato e ficção não parece ser muito útil para fixar fronteiras (internas ou externas) do literário, sendo em muitas ocasiões altamente questionável.

Como estamos no contexto de uma sociedade complexa, atravessada por muitas partições, não haverá, certamente muita concordância para decidirmos unanimemente, numa sala de alunos de diversas procedências e com diferentes histórias de vida, sobre a verossimilhança de muitas narrativas, assim como sobre a mais ou menos fluida subjetividade/objetividade de um relato: relatos feitos a partir de perspectivas classistas, racistas, sexistas, podem bem passar por “universais” para quem os formula, mas para outros as formações ideológicas dos juízos preconcebidos far-se-ão notar.

4.Agora, vamos tratar de comentar a leitura escolar de poemas, nas obras de 5ª e 8ª consideradas:

A minimização de experiências com textos poéticos verificada não diz respeito somente às questões quantitativas por nós levantadas na descrição do *corpus*. Em muitos comandos de leitura presentes em livros didáticos e relativos ao trabalho com poemas incluídos nessas obras, percebe-se uma consideração do texto poético (e, por extensão, até mesmo de pré-noções de literatura que o aluno irá formando ao longo de suas leituras e de seus estudos) como fonte de um conhecimento que não satisfaz plenamente, ou melhor, que só satisfaz

se posto entre parênteses como fruto de imaginação (identificada, às vezes, como exacerbada), incapaz que seria de produzir resultados ao nível dos fatos. A noção do poético (e do literário) como ficcional é, nesse sentido, um lugar comum na teorização (implícita ou explícita em definições) presente nos manuais de ensino, sendo a desvalorização da produção do imaginário poético, entretanto um sentido possível de ser construído a partir de implícitos constantes em alguns comandos de leitura.

A partir de poemas retirados dos "Classificados poéticos", de Roseana Murray, Magda Soares busca estabelecer o domínio do poético por oposição ao dos classificados, destacando que os de jornal "referem-se ao **mundo real**" enquanto os "poéticos"(...) "**não se referem ao mundo real"** (SOARES, 1990: v.5, p.32, grifos da autora) solicitando, a seguir, ao aluno uma decisão que pode, para ele, implicar alguma ambigüidade, sobretudo porque o espaço de manifestação da *intentio lectoris* se mostra cerceado por formulações de sentidos obrigatoriamente não coincidentes com os percursos de produção a que suas associações o levaram:

Examinando, ainda, o material selecionado, observamos a ênfase na presença, em livros escolares de primeiras séries, de textos poéticos marcados pela rima e, mais do que isso, o destaque sistemático da rima nos comandos de leitura dados para atividades, solicitadas aos alunos, de trabalho com poemas. Paralelamente, e como contra-face desses comandos, verifica-se o silenciar sobre outros elementos, constituintes do "sistema" de organização verbal do texto poético a ser lido.

5.As principais conclusões do estudo dizem respeito à análise dos enunciados através dos quais os leitores escolares são orientados, no material didático examinado, para a leitura de textos nas modalidades narrativa e poética.

Observamos que no material analisado não é significativa a presença de enunciados de orientação do leitor que evidenciem a produção de sentidos como fruto de uma dupla possibilidade relacionada a horizontes de expectativas intra e extraliterários (o primeiro determinados por efeitos condicionados pela obra e o segundo por códigos, interesses, motivações trazidos pelo leitor para "dentro"da obra), sendo as expectativas devidas ao leitor em geral ignoradas no contexto didático da leitura, inclusive nos casos de textos com alto grau de indeterminação, em que cabem ao leitor várias possibilidades de "reescrever", através da leitura a obra, como no caso bem evidente de narrativas em que o leitor é

chamado a ordenar capítulos, como na *Rayuella* de Cortázar, para ficarmos num só exemplo e não passarmos dele à distante discussão sobre a natureza das estruturas de cooperação interpretativa em paradidáticos “interativos” como *Enrola e desenrola* e *Escolha sua aventura.*

Como vimos, a noção de *intentio lectoris* (ECO, 1987), definida como o que o receptor acha no texto em função dos sistemas de significação, desejos, pulsões e escolhas próprias do destinatário, foi por nós considerada elemento fundamental para a construção de um trabalho de leitura. Entretanto, na maior parte dos livros examinados, não são em geral trabalhados textos com vistas a verificação (e diversificação) de escolhas, assim como muito poucas vezes as estruturas inconclusivas são examinadas.

Richard St.-Gelais em seu estudo sobre "La lecture erratique" (1996) trabalha com a "labilidade da leitura", isto é, com seus aspectos não estáveis os quais, em geral, levam a derrapagens, hesitações e erros.

Frente ao *corpus* analisado, e tomado como referência para fundamentação do trabalho textos teóricos como os de Eco e St. Gelais, fica claro que grande parte das estratégias de leitura destacadas, tanto nos textos narrativos como nos poéticos, trabalha pela unificação de sentidos dos diferentes leitores, em muitos casos explicitamente apoiando-se na afirmativa questionada pelos autores citados, segundo a qual o ato de leitura consiste em reconstruir a intenção autoral, ignorando a *intentio lectoris* e, especialmente, as dificuldades ligadas à vivência da leitura como percurso errático.

Verificamos na análise dos comandos de leitura que acompanham textos selecionados nos livros didáticos que poucas vezes o processo de ler é concebido, de modo sistemático, em termos de "dispositivos" e estratégias de leitura, sendo poucas as coleções didáticas que privilegiam os percursos através dos quais os leitores constróem seus sentidos. Ao contrário, comumente, encontramos a ênfase na busca de resultados interpretativos "coerentes", dados como auto evidentes.

Nesse sentido, cumpre destacar que no material analisado não é significativa a presença de enunciados de orientação do leitor que evidenciem a produção de sentidos como fruto de possibilidades relacionadas a códigos, associações, interesses e motivações, de vária ordem, que intervêm, por parte dos (diferentes) leitores, em suas relações com textos, podendo-se

dizer que, em geral, expectativas diferenciadas devidas a leitores-alunos são ignoradas no contexto didático da leitura de textos narrativos e poéticos.

6.Referências bibliográficas

6.1.Coleções didáticas

ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Português: Linguagem & Construção.* 1.ed. São Paulo: Moderna, 1994.

BASSI, Cristina; LEITE, Márcia. *Leitura &expressão*. São Paulo: Atual, 1992.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta & Construção*. São Paulo: FTD, 1991.

CABRAL, Isabel. *Palavra aberta.* São Paulo: Atual, 1995.

FARACO & MOURA. *Linguagem nova*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez. *Linguagem e vida*. São Paulo: Ática, 1993.

LUFT, Celso Pedro ; CORREA, Maria Helena. *A palavra é sua*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas, *Português: linguagem & realidade.*1 ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

NEGRINHO, Maria Aparecida. *Aulas de redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1995.

ROXO, Maria do Rosário; WILSON, Victoria. *Entre textos*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1995.

SOARES, Magda. *Portugu6es através de textos*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994.

TESOTO, Lídio. *Texto e contexto*. São Paulo:Editora do Brasil.1986. 4v. (5ª a 8ª séries)

TUFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa.* 2 ed. reform. São Paulo: Moderna, 1993. 4v. (5ª a 8ª séries).

6.2. Estudos citados

ECO, Umberto. *Lector in fabula*: *le rôle du lecteur*. Paris: Grasset, 1985.(Le livre de poche, biblio)

BARBOSA, Sonia Monnerat. À procura da poesia na escola. *Gragoatá.* Niterói, n.2, p.231 - 258, 1. Sem. 1997.

____ . Leitura escolar de narrativas: autores, textos e concepções presentes em material didático utilizado no ensino fundamental. Rio de Janeiro : VIII Congresso da ASSEL - Rio. Nov. de 1998. (pré-publicação)

ST.- GELAIS, Richard “La lecture erratique”. In: SAINT-JACQUES, Denis (dir.). *L’Acte de Lecture*. QUÉBEC: Nuit Blanche éditeur,1996.

Notas

[i] Conforme indicamos em trabalhos anteriores :(MONNERAT, 1997) e (MONNERAT, 1998).

O PROFESSOR DE LITERATURA E SEU MATERIAL DIDÁTICO

Rildo Cosson
(UFPel/FAPERGS)

Há alguns anos, a questão que envolve o uso de um livro único e próprio para ensinar, amplamente conhecido como *livro didático*, tem ocupado os profissionais das áreas ligadas à educação. Não são poucas as considerações que são feitas contra esse controvertido instrumento de trabalho docente na literatura especializada. Os malefícios da adoção de um livro didático vão desde a domesticação do professor, que através do livro transfere para outrem a sua responsabilidade no planejamento e execução das aulas, até ao saber recortado e parcial que esse tipo de livro apresenta aos alunos. Frente a esses questionamentos, alternativas têm sido buscadas pelos professores e pesquisadores, entre as quais se destacam a diversificação dos materiais de ensino e a melhoria da qualidade do livro didático.

Na área do ensino de Literatura, uma solução comumente adotada é o uso de novos materiais de ensino, tais como filmes, canções populares e textos de jornais, que ampliam e, em alguns casos, até substituem o livro didático, ao lado de fotocópias de textos selecionados pelo professor. Tal solução indica uma maior autonomia do professor como desejam os críticos do livro didático? Enriquecem as aulas de literatura como afirmam os professores? Como é conciliado o uso do livro didático com esses novos materiais de ensino?

No projeto de pesquisa **Letras no Papel - Literatura no Ensino Médio**, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel, procuramos, entre outras informações, constatar como o livro didático e outros materiais de ensino são utilizados pelos professores de literatura do 2º Grau em Pelotas. É a partir desses dados que buscamos, neste texto, realizar uma reflexão crítica a respeito do assunto.

O livro ausente

Na sua maioria, os professores de literatura em Pelotas se recusam a adotar um livro didático. Em primeiro lugar, porque o livro didático é limitado em seus textos e em suas informações, necessitando de outros textos para complementá-lo. Depois, porque muitos dos textos e das informações apresentadas são inadequados para aquela

série ou para os objetivos do professor, sendo impossível usar um livro didático na íntegra. Por fim, porque a adoção do livro didático implica dupla despesa para os pais que reclamam tanto da necessidade dos textos complementares, quanto do "desperdício" do livro. Os poucos professores que adotam um livro didático concordam com os argumentos dos colegas, mas pela carência de bibliotecas nas escolas, vêem nele a única oportunidade de seus alunos terem contato com material impresso. Aceitam o livro didático na base do ruim com ele, pior sem ele.

Na ausência do livro didático, os professores adotam fotocópias de textos informativos, contos e poemas como material de ensino prioritário em sala de aula. Com isso, argumentam os professores, eles evitam as páginas em branco do livro didático e o material comprado é efetivamente usado pelos alunos em sua totalidade. Além do mais, livre da seqüência sugerida pelo livro didático, eles podem atender melhor às especificidades das turmas, detendo-se em pontos mais complexos e desprezando aspectos irrelevantes ou já conhecidos.

O abandono do livro didático favorece ainda a dinamização das aulas. Segundo grande parte dos professores entrevistados, sem um livro para guiar as atividades, o professor é obrigado a colocar em prática a sua criatividade, inclusive com a adoção de novos materiais de ensino. O filme rodado em videocassete é desses novos materiais o mais usado. Normalmente, ele é um instrumento de contexto, isto é, serve para ilustrar a época do período literário estudado ou de uma obra em particular. Também é bastante utilizada, como recurso didático, a versão para o cinema de um romance que foi indicado para a leitura coletiva da turma. Mais raramente, filmes que tematizam situações de ensino são igualmente apresentados aos alunos como parte das atividades didáticas.

Afora os filmes, as canções populares e as crônicas publicadas em jornais também são parte dos novos materiais de ensino dos professores de literatura em Pelotas. As canções populares se dividem em duas categorias: aquelas que se apropriam de um poema acrescentando apenas a música e aquelas que são criação de um compositor. Os professores preferem o primeiro tipo, mas como são pouco freqüentes, usam o segundo tipo com maior regularidade. Neste caso, compositores reconhecidos como Chico Buarque e Caetano Veloso são os mais citados. As crônicas retiradas diretamente dos jornais também obedecem ao critério do reconhecimento. Dessa forma, o autor inconteste desse tipo de material é Luís Fernando Veríssimo.

As atividades usualmente desenvolvidas com apoio desses materiais não são muitos diferentes daquelas realizadas com os textos fotocopiados. Os filmes são projetados na própria escola e depois os alunos comentam a história com o professor. Dependendo do seu objetivo, ele chama atenção para os aspectos históricos e/ou as diferenças entre a obra original e sua versão cinematográfica. Nessa última situação, os professores sempre correm o risco de terem o filme substituindo o livro na preferência dos alunos. As canções são ouvidas e/ou cantadas pela turma que depois comenta as suas "propriedades" literárias, conforme as indicações do professor. O mesmo procedimento é adotado em relação à crônica. Em qualquer dos casos, o professor pode fazer perguntas por escrito para que sejam respondidas pelos alunos logo após os comentários ou como atividade extra-classe.

O livro presente

Na maioria dos casos, a recusa do livro didático como recurso pedagógico indica que o professor está rejeitando o papel de mero instrutor, implícito na configuração de uso desses livros, e expressando o desejo de retomar o controle de suas aulas. Embora louvável pelo que representa, essa liberação nem sempre significa uma ação concreta na direção da autonomia do professor. Ao serem indagados quais as fontes de informações e textos de suas aulas, por exemplo, os professores apontaram o mesmo livro didático que se recusam a adotar para os alunos. Explicando melhor: os professores resolveram usar vários livros didáticos na preparação das suas aulas, mas decidiram não indicá-los para os alunos, procurando, dessa maneira, fugir às limitações do uso do livro didático.

Essa solução, entretanto, apenas escamoteia o problema e, no caso de ser exato o fato de ser o livro didático o único acesso à informação impressa, termina prejudicando o aluno, pois os livros didáticos estão simplesmente sendo surrupiados aos alunos, mas continuam presentes, de maneira indireta, na sala de aula. Sob o argumento de que esses livros são caros e incompletos e/ou inadequados, os professores terminaram suprimindo, na verdade, a possibilidade do aluno ter contato estreito com o texto impresso. A seleção, que presumivelmente realizam entre os vários livros didáticos, é apenas parcialmente efetiva, uma vez que não se trata

propriamente de seleção, mas sim de um recorte de informações e textos em livros pobres tanto de uma coisa quanto de outra.

Com isso, não estamos querendo dizer que estava equivocado o professor em seu diagnóstico do livro didático. Tanto o problema quanto a solução inicialmente encontrada precisam ser repensados em outros aspectos que não a polaridade entre o certo e o errado, o positivo e o negativo. Antes de mais nada, é preciso reconhecer que o livro didático não é apenas fonte de informações histórico-literárias. Ele é também um guia de textos a serem lidos e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. É por exercer essa tripla função que ele se torna em instrumento fundamental da prática docente. Por essa mesma razão, ainda quando busca alternativas para o uso do livro didático, o professor termina prisioneiro de seu modelo de ensino. O livro funciona como uma sombra que se projeta a cada passo do professor. É isso que se pode perceber também nas tentativas de incorporar à prática docente novos e alternativos materiais didáticos.

De um modo geral, o uso desse material alternativo é suplementar às fotocópias dadas pelo professor. Embora não faltem exemplos de usos diferenciados, a maneira predominante de introduzir filmes e canções em sala de aula - assistir e comentar a história, ouvir e comentar a letra - mostra que eles têm uma função limitada. O professor pouco se atém ao caráter diverso desses materiais. De fato, eles são vistos apenas como textos que substituem a leitura de outros textos. Isso tanto no caso de servirem de instrumentos de contextualização, quanto no caso de ocuparem o lugar de um texto escrito. Daí, por exemplo, a troca do filme pelo livro praticada pelos alunos que tanto incomoda os professores. Afinal, se um eqüivale ao outro, se as informações podem ser absorvidas via audiovisual, por que adotar o meio impresso?

A ausência de atenção à especificidade desses novos materiais pedagógicos e o uso passivo que deles é feito revela, mais uma vez, que a libertação pretendida do livro didático ainda não se concretizou inteiramente. O modelo de ensino desse livro ainda é o predominante. É esse modelo que faz com que filmes e canções populares sejam apenas contexto ou material de leitura substituto, quando poderiam também ser elementos de um ensino mais aberto às diversas manifestações culturais, pontos de discussão sobre o diálogo que a literatura mantém com os outros discursos dentro da nossa comunidade.

O professor autônomo

A presença determinante do livro didático na prática do professor de literatura, mesmo que ausente da sala de aula, evidencia uma contradição entre o discurso de condenação do livro didático e o seu uso. Quando essa contradição é apontada, o professor justifica a permanência do livro didático através de várias explicações: o acúmulo de aulas que impossibilita a realização de um planejamento adequado, a comodidade representada pelo livro didático, a inexistência de bibliotecas e conseqüente dificuldade de acesso às obras literárias, as condições econômicas precárias do professor e dos alunos que impedem a aquisição de mais de uma obra por semestre.

Não se pode negar que há razão nos argumentos dos professores. Também não se pode esquecer que alternativas existem e várias são até bem conhecidas dos próprios professores. O planejamento conjunto por série nas grandes escolas ou integrados com outras disciplinas nas escolas menores pode ser um forma de driblar o relógio. A criação de círculos de leitura e clubes do livro envolvendo os alunos, a escola, a comunidade ou associações profissionais pode ajudar a suplantar a ausência da biblioteca e a dificuldade de comprar livros.

A despeito da importância que as justificativas e as alternativas podem assumir no discurso do professor de literatura e dos críticos de sua prática docente, a permanência do livro didático não é apenas uma questão de material de ensino. A própria maneira como novos materiais são comumente inseridos na sala de aula mostra que se discute as conseqüências sem dar a devida atenção às causas. Em outras palavras, o professor de literatura não consegue abandonar o livro didático porque não foi preparado para tal. Há uma lacuna na formação do professor, sobretudo em relação à pesquisa. Aparentemente, os cursos de Letras não preparam seus alunos para pesquisar, mas apenas para copiar de vários autores informações prontas. O professor é treinado para ensinar, não para ter um discurso autônomo dentro da área. Não surpreende, portanto, que reproduza o modelo aprendido na faculdade, transformando o livro didático em fonte privilegiada de sua prática docente.

Dessa forma, para melhorar o ensino de literatura não basta criticar o livro didático, nem é suficiente acrescentar novos materiais de ensino. Esses pontos são importantes, mas precisam ser complementados com uma formação adequada do

professor. Uma formação que incentive a pesquisa e a autonomia de discurso dos futuros professores. Um professor de literatura autônomo, por exemplo, saberá que para fundamentar suas aulas pode recorrer a obras mais consistentes em termos de informações do que o livro didático, a exemplo dos livros de história da literatura. Também saberá que a necessidade de informações históricas e/ou literárias de seus alunos pode ser uma boa oportunidade para a iniciação ou consolidação da prática de pesquisa em bibliotecas e livros de fácil manuseio, a exemplo das enciclopédias ou dos dicionários biográficos. Tal professor saberá, ainda, reconhecer que a passagem do livro ao filme implica uma interpretação do diretor e por isso o filme não é intercambiável pelo livro, sendo tal "tradução criativa" um ato de leitura a ser explorado como tal pelos alunos. Igualmente, compreenderá que as canções populares não são meros versos musicados, mas que música e letra formam uma unidade de sentido que precisa ser respeitada. Não deixará de perceber que a crônica não substitui o conto, pois é um gênero de fronteira entre o jornalismo e a literatura, obedecendo a convenções distintas do gênero literário. Acima de tudo, um professor autônomo saberá incorporar criativamente novos materiais e criticamente novas perspectivas na sua prática diária de ensino de literatura.

Bibliografia:

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Mª da Glória. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BONAZZI, Mariza e ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antonio. *Língua portuguesa e literatura brasileira*. São Paulo: Cortez, 1990.

KECHT, Maria-Regina (Ed.). *Pedagogy is politics. Literary theory and critical teaching*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1992.

LEITE, Lígia Chiappini. *Invasão da catedral: leitura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola. A formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º Grau*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARCO, Valéria et al. *Língua e literatura: o professor pede a palavra*. São Paulo: Cortez/ APLL/ SBPC, 1981.

MYRSIADES, Kostas e MYRSIADES, Linda S. (Eds.). *Margins in the classroom. Teaching literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

NEWELL, George E. e DURST, Russel K. (Eds.) *Exploring texts - The role of discurssion and writing in the teaching and learning of literature*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1993.

PERINI, Mario A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

RÖSING, Tania M. K. *Ler na escola. Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º Graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

_____ (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas dos professores.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____ e LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita. Livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MUITO DISCURSO, POUCA PRÁTICA:
ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS

Rony Farto Pereira
(UNESP/Assis)

As raízes nacionalistas da literatura brasileira, no período romântico, tencionavam contrapor aos ideais estrangeiros a marca peculiar de nossa terra e de nossa gente. A esse anseio, somou-se a opção nascida da contestação pública promovida pela Semana de Arte Moderna, que resultou na incorporação de elementos específicos de linguagem, admitindo com Oswald de Andrade e seus manifestos "a contribuição milionária de todos os erros". Era, de certa forma, a compreensão antecipada de uma realidade que eruditos e conservadores não consideravam: o fenômeno da variação lingüística, de um lado; de outro, a existência, explicada cientificamente mais tarde, de peculiaridades da modalidade oral da língua portuguesa, em face da norma escrita.

Com os estudos sociolingüísticos, neste século, enfatizou-se a necessidade de a escola levar em conta as variedades das classes menos privilegiadas. Conhecendo o fracasso dos estudantes em atividades de leitura e produção escrita, os estudiosos têm proposto ultimamente (Lemle, 1978; Castilho, 1988) que a sala de aula seja o lugar propício à convivência de falares diferentes, a partir dos quais se estudaria a norma culta escrita, não mais como substituta, mas como alternativa à modalidade de língua utilizada especialmente por alunos das chamadas camadas populares.

Os recentes *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC incorporam, em suas considerações teórico-metodológicas, o trabalho com a oralidade e com a variação lingüística, de modo que a escola possa, convivendo com a pluralidade decorrente da extensão do território e das particularidades regionais, conduzir os alunos ao domínio da norma escrita culta, para se realizarem, como cidadãos. Na esteira mesma dessa evolução, que dá guarida a um novo modo de conceber a própria língua - algo plurifacetado e não monolítico, como se pensava - vieram os estudos que procuraram limpar o terreno e oferecer aos docentes formas adequadas de tratar a questão no ambiente escolar (cf. Franchi, 1984).

Todavia, contra essa tendência, até há pouco se notava a quase ausência de ações práticas sobre o assunto (cf. Fregonezzi, 1988), nos livros didáticos correntemente utilizados antes de se tornar mais clara e decisiva a avaliação desse tipo de material, promovida pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático. Em texto recente, no qual investiga a concepção de língua falada nos manuais de português do ensino fundamental e médio, Marcuschi (1997, p. 2), por exemplo, destaca que, nos manuais didáticos, é mínima

> a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita.

Depois de demorado exame de várias coleções, o mesmo estudioso (1997, p. 6) conclui ser exíguo "o espaço dedicado à língua falada, que raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas".

Partindo dessas considerações, analisamos a coleção *Português: leitura e expressão*, de Márcia Leite e Cristina Bassi, publicada pela Editora Atual, em 1996. Na região de Assis, Estado de São Paulo, constituiu, em 1998, a quarta coleção mais indicada como primeira opção em escolas públicas. Menos que apontar defeitos ou imprecisões, a intenção deste exame é auxiliar o professor, para que, utilizando a coleção analisada, possa aproveitar determinados aspectos para trabalhar melhor a oralidade e a variação lingüística.

Avaliando essa coleção, os *Guias* do PNLD para 1999 (1998, p. 40) afirmam que,

> Na seção Discussão Dirigida, professor e alunos desenvolvem um diálogo sobre o estímulo apresentado para a leitura do texto principal e, para isso, são apresentadas questões. Também em Sugestões de Atividades, várias são as situações que envolvem a expressão oral do aluno...

No entanto, as atividades da seção "Discussão dirigida", estão restritas, de um lado, a respostas a perguntas sobre o texto dado como estímulo, no início das unidades, muitas vezes envolvendo questões de múltipla escolha, limitadas à opção por uma alternativa correta (cf. 7ª série, p. 52, 66, 67). Por outro lado, encontram-se questões de extrapolação, enveredando pelo lado pessoal do posicionamento dos estudantes. Para essas tarefas, não

há contudo uma metodologia indicada ou instruções específicas, de modo que o Manual do Professor (p. 4) traz apenas a seguinte orientação:

> Este tópico refere-se a questões sugeridas a partir do 'Estímulo para leitura'. Sua discussão pela classe, sob a coordenação do professor, deverá ter em vista:
> • incentivar os alunos a expressar-se oralmente;
> • desenvolver a capacidade argumentativa do aluno;
> • desenvolver a capacidade de observação do aluno para estímulos não verbais;
> • socializar idéias, opiniões e vivências do aluno;
> • proporcionar ao aluno a ampliação do campo temático tratado na unidade.

Um trabalho inspirado em diretrizes tão genéricas, como essas, sem uma organização detalhada e que realmente oriente a atividade em termos práticos, contraria de certo modo o que se espera hoje de uma abordagem da oralidade na escola. Para os *PCN's* (1997, p. 49-50), não se trata somente de facilitar a comunicação oral espontânea dos alunos: trabalhar a oralidade como conteúdo escolar

> exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

Nas "Sugestões de atividades", tópico que encerra as doze unidades de cada um dos volumes, encontram-se dramatizações, debates, apresentações orais, júri simulado, entrevistas, jornal falado, declamação de poemas e seminários, o que indica preocupação com o oferecimento de tarefas que propiciem o enfoque da oralidade. Nesse aspecto, a coleção está em sintonia com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 51-2), onde se pode ler que o trabalho com linguagem oral

> deve ocorrer no interior de atividades significativas: seminários, dramatizações de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Não obstante esse aspecto positivo, nenhuma informação sólida é oferecida para o professor, no sentido de implementar essas atividades ou mesmo de controlá-las, condição essencial para que as atividades tenham algum êxito. Na verdade, no Manual do Professor (p. 7), tais atividades são esvaziadas de seu ingrediente propriamente oral, para se converterem em instrumentos de "complementação, de "ampliação da extrapolação" pretendida nas diversas unidades:

> Esta é uma etapa complementar do trabalho. Aqui, mediante a apresentação de propostas diversificadas e as estratégias apontadas [pesquisas, coleta de artigos, formação de arquivos, entrevistas ou levantamentos de outros textos literários], que envolvem a busca de novas informações e atividades que não estão incluídas no estudo dirigido - pesquisas, representações teatrais, apresentações, entrevistas, etc. - , tem-se em vista a complementação, o aprofundamento e a ampliação dos temas abordados na unidade.

As diferenças entre o oral e o escrito não aparecem de modo sistemático na coleção (cf. PNLD, p. 40). Mesmo assim, existem pontos em que se tenta uma aproximação desse assunto. No volume da 5ª série, na p. 7, a propósito de expressões utilizadas por bebês (**baliga**, **téio**, **fazê pipi**), há uma chamada brevíssima:

> "Alguns textos escritos tentam reproduzir a linguagem oral."

Na p. 83, há um começo de tratamento das diferenças entre o oral e o escrito, referindo-se à chamada da p. 7:

> "Na unidade 1 vimos que, às vezes, algumas palavras aparecem de um jeito na língua escrita e de outro na língua falada. Encontre no texto expressões da linguagem oral."

Entretanto, depois dessa instrução, os exercícios seguintes se desviam para a questão do grau dos substantivos e para as diferentes formas da palavra **porque**. Não há mais retomada das situações de uso ou de referências aos usuários das expressões mencionadas, permitindo pensar que os textos lidos ainda devem se comportar, nesses casos, como pretexto para a análise lingüística.

Por fim, a coleção não considera os graus de formalidade que tanto podem estar presentes na comunicação oral quanto na escrita, confundindo oralidade com informalidade

e considerando a escrita como modelo do estilo formal. Veja-se o que se propõe no volume da 7ª série, p. 23:

> 1. No texto "Glória" a narradora é uma mulher simples, que usa expressões bem populares. Substitua as palavras destacadas por outras, mais próximas da linguagem escrita.
> a) Quando acaba passa a língua nos **beiços**. Etc.

Os próprios *Guias* do PNLD para 1999 (1998, p. 39) salientam que a coleção dedica pouca atenção à variedade de registros, contextos culturais e regionais, privilegiando a norma culta, principalmente de autores do Centro-Sul do país. Entretanto, não seria preciso negligenciar essa importante questão, já que a coleção tem na seleção de textos seu traço mais positivo (cf. PNLD, 1998, p. 39, 84, 135 e 181) e neles há muitos pontos em que o tratamento das variedades seria possível efetivamente.

No volume destinado à 5ª série (p. 11), por exemplo, aparece um texto publicitário do início do século, no qual há palavras com grafia antiga (**chapéo**, **approximai**). Algumas páginas antes (cf. p. 7), a propósito do conhecido texto "Antigamente", de Carlos Drummond de Andrade, há referências às modificações do modo de falar "com o passar do tempo", focalizando rapidamente as mudanças de significado e o desuso de certas expressões. Como não há tratamento desse pormenor, perdeu-se uma excelente oportunidade de abordar a variação lingüística histórica, que daria aos estudantes uma idéia da evolução de sua língua.

No que se refere à variação social, regional ou estilística (para usar a classificação de Camacho, 1988), poderia haver exploração dos inúmeros momentos em que a coleção analisada apresenta elementos dessa natureza. Nos diversos volumes, não há destaque para certas ocorrências, quanto a registros e situações de uso, ou a atenção se dirige apenas para a questão dos diferentes sentidos que uma palavra ou expressão podem adquirir, em diferentes contextos. O foco é, nesses casos, para problemas de polissemia ou de emprego criativo dos vocábulos. Observemos alguns exemplos de palavras e expressões que poderiam ser trabalhadas:

5ª série - da	p. 24: chorar lágrimas de crocodilo, engolir um frango, pulga atrás orelha, cair do cavalo p. 25: bater o carro p. 32: estar de bobeira

p. 86: uma loucura, ô, cara, tá maluco, tá na cara, bafafá
p. 132: ficar no mato sem cachorro, soltar os cachorros, cair na piscina

6ª série - p. 40: meter o nariz onde não deve, tocar de ouvido, abrir os olhos, bater o pé, fechar os olhos, ter boca suja
p. 60: chatos, pra, tanto faz, mandão
p. 119: uai, trem, uê

7ª série - p. 18: tá bem, lindeza, tutu, troço, pelejei, um mundão, bigodão, pra, pro, matutando, sair dessa, tá legal, solão, mixaria, nem dei bola
p. 49: vadiar
p. 63: brotinho, legal, bárbaro, vontade doida, bacanérrimo

8ª série - p. 11: em pêlo, legal, morrer de fome, botar os pés pra fora, tô
p. 29: emperiquitava, canelas, bandidagem, guri

Talvez essa negligência se deva, entre outras razões, ao fato destacado pelos analistas do PNLD (1998, p. 136 e 182) de que a coleção em exame não apresenta as condições de produção claramente nomeadas, optando pela predominância de textos simulados, com poucas propostas de socialização, textos nem sempre explorados em suas características sociais. Ora, isso pode conduzir à instauração de um clima um tanto artificial, que poderia acabar por aplicar ao trabalho com a língua materna, em sala de aula, esse caráter mais ou menos postiço, que retoma a marca que se imaginava já ultrapassada - a de uma língua monolítica, uniforme, homogênea. Uma atitude assim, evidentemente, colabora para que se empane um pouco o brilho de um trabalho com excelente qualidade gráfica, sem grandes inovações metodológicas (cf. PNLD, 1998, p. 39, por exemplo), mas extremamente rico e sintonizado com as principais mudanças que se exigem hoje da escola.

Essas constatações demonstram que se negligencia o fato, já sobejamente atestado, de que as crianças, adolescentes e jovens que atualmente freqüentam a escola trazem de casa variantes razoavelmente diversas, que se manifestam em diferentes planos, como o lexical, o morfológico, o sintático etc., que justamente podem ser motivo de discriminação. O papel do professor, de chamar a atenção dos estudantes para as diferenças e, mais que isso, fazê-los apropriar-se da norma padrão escrita, sem menosprezar sua própria fala (cf. Lemle, Castilho), ainda não foi suficientemente assimilado, na prática.

O curioso é que, na faixa etária considerada - alunos de 5ª a 8ª série - os estudantes ainda utilizam bastante o registro oral e seus próprios dialetos. Esse seria um momento especialmente rico para uma abordagem franca dessas diferenças. Os materiais didáticos, entretanto, invertem essa predisposição: na coleção examinada, há somente quatro propostas, na quinta série, dedicadas à oralidade e, implicitamente, às variantes, integrando

as “Sugestões de atividades”, que crescem relativamente em direção à oitava série (dez na sexta, oito na sétima e sete na oitava).

Questiona-se, pois, como se dará o ensino-aprendizagem real: os alunos não notarão realmente as distinções entre o modo como falam e a escrita que propõem os livros e a escola? Se o notarem, como o professor agirá? Será que, dependendo de sua formação, poderá ele responder científica e adequadamente a essas inquietações? Até que ponto estará livre dos preconceitos que têm marcado o ensino de língua materna por longos anos?

Uma revisão do tipo que ensaiamos, voltada para uma coleção de méritos indiscutíveis, que mereceu aprovação dos rigorosos padrões do PNLD, reacende os questionamentos acima elencados, alguns dos quais colocados por Castilho há mais de uma década (Castilho, 1988). Continuam desafiando estudiosos e docentes, para que se saia de uma situação em que teoricamente se definiram bem os objetos em causa, mas em que a prática ainda é mínima. Pedem ações que permitam um trabalho efetivo, em sala de aula, que dê conta da urgente e necessária compreensão e abordagem da difícil passagem do domínio do oral para o do escrito (não polarizados, mas interpenetrantes) e da convivência, sem traumas, das variantes populares orais e não-padrão para a modalidade culta escrita, a ser ensinada pela escola.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries.(PNLD 1999)* Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. *In:* SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1.o e 2.o graus;* coletânea de textos.. São Paulo: SE/CENP, 1988, v. I, p. 29-41.

CASTILHO, A. T. de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. *In:* SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus;* coletânea de textos.. São Paulo: SE/CENP, 1988, v. I, 53-9.

FRANCHI, Eglê P. *E as crianças eram difíceis...* A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREGONEZZI, D. E. O ensino de língua materna - as variedades lingüísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Estudos Lingüísticos* (Anais de Seminários do GEL). Taubaté (SP), XVI: 126-39, 1988.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 53/54: 60-94, 1978.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 49. Belo Horizonte, 1997, mimeo.

I Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior

Corinta Geraldi
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada
GEPEC / FE-UNICAMP e
Cláudia Riolfi
Associação de Pesquisa na Graduação em Letras - APGL

Nosso 1º Seminário é o produto do feliz encontro de dois Grupos de Pesquisa APGL (Associação de Pesquisa na Graduação em Letras) e GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada), ambos preocupados com a formação e desenvolvimento profissional que se realiza em espaços institucionais peculiares: no ensino superior, na escola, em espaços não formais. Temos como ênfase a questão da leitura e produção na formação inicial e/ou continuada de professores.

Desejamos nos constituir como um espaço de produção coletiva, de leituras e trocas com professores, estudantes e demais profissionais. Nosso objetivo é discutir nossas produções e experiências singulares, dada a heterogeneidade de nossos percursos, seja pelo gênero, etnia, credo ou opção sexual, seja pelo nível e área de conhecimento com que trabalhamos. Apostamos na possibilidade de que o ensino possa propiciar um espaço de criação para os sujeitos que nele se engajam. Tal aposta se mantém quando se entende leitura como um ato que, extrapolando a decodificação, corrompe a palavra do outro que escreve com a voz do sujeito que lê. Acreditamos que o Seminário é ainda um espaço possível de, ao nos afirmarmos pela palavra, renovarmos o pacto pela opção política contra o modelo pasteurizador de identidades que se implanta também no Brasil. O que nos move é o desejo de exercer nosso direito de teorizar sobre nosso trabalho, ligado ou não diretamente ao cotidiano e, ainda, a possibilidades de forjar caminhos de resistência aos processos de degradação profissional e humana.

Comunicações:

A crise do ensino fundamental público,
sua relação com a formação de professores e o papel da universidade
Maria de Fatima Rocha

A caminhada de leitura e produção de uma professora-pesquisadora
Sandra Aparecida da Silva Santos

A Comunicação motivadora do ensino/aprendizagem:
quando a comunicação atua como elemento motivador
do processo pedagógico
Inês Henrique do Santos Vieira

A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando
Luis Percival L. Britto, Carmem Sylvia. S. Agasi,
Eloisa G. Dos S. Colombo, Leni Palmira P. Vendramini,
Luiz A. Koritiake e Sonia Maria C. B. Mebius

A História como aprendizado da leitura
Antonio Carlos Rodrigues de Moraes

A Influência da Estrutura Textual na
Leitura de Textos Procedimentais
Adriana Da Silva

A leitura do psicanalista
Claudia Rosa Riolfi

Construindo a relação universidade-escola-sociedade
a partir do projeto de extensão universitária sobre leitura:
contradições entre o instituído e o instituinte
Alice Akemi Yamasaki e Cláudia Silva Lima

Atividades de conhecimento físico:
uma iniciativa metodológica adequada
aos estudantes portadores de necessidades especiais ?
Maria Isabel de Paiva Costa e Ricardo Siervi Natali

O imaginário em *A bolsa amarela*
Andréia Lisboa de Sousa

Diálogos entre a produção cultural e o currículo
Maria Helena Salgado Bagnato,
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e
Ana Lúcia Crisóstimo

Complexidade e Formação de Professores(as)
Com quais fios se tece esta temática?
Christiane Reis Dias Villela Assano,
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
e Regina de Fatima de Jesus

Uma professora pesquisadora junto a professores universitários
Anna Maria Lunardi Padilha

Sobre a presença da leitura em psicanálise na Universidade
Débora Isane Ratner Kirschbaum

Na mesma praça, no mesmo banco..., um novo olhar...
Sandra do Rocio Ferreira Leal

Como o conhecimento é construído e onde buscá-lo?
Marisa Seyr

Entre práticas e representações:
um estudo sobre aspectos da leitura na universidade
Carlos Humberto Alves Corrêa

Dificuldades existem: como saná-las?
Lindalva Maria Pereira de Oliveira e
Maria Isabel Hernandez Más

Representações sociais de adolescentes sobre a leitura – "quarto de mistérios ou sala de rotinas"?
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Uma leitura interdisciplinar do Rio Capibaribe no município de Limoeiro- Pernambuco
Maria de Fatima Gomes da Silva

Ler: uma arte de passar metáforas de professor
Carlos Roberto de Carvalho e Marisol Barenco de Mello

O uso do onde: implicações para a leitura
Janice Helena Chaves Marinho

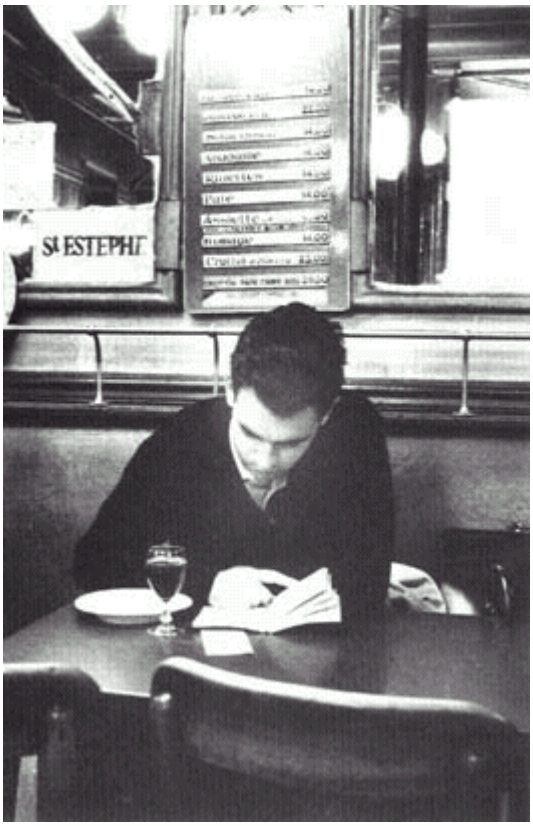
Repensando a formação do fonoaudiólogo e suas práticas
Flávia Maria Cardoso Consoni e Heloísa Helena Sampaio Bittar

A constituição da imagem do professor na sociedade: um estudo do texto fílmico
Anna Teresa Rojas Molina Assumpção Gouvêa

O universitário como leitor: resultados preliminares
Ana Esmeralda Carelli, Linete Bartalo, Rosane Lunardelli, Terezinha Elisabete da Silva e Vilma A. Gimenes da Cruz

O trabalho comunitário em prol do ambiente escolar
Luiz Antônio V. Antão e Marli A. dos Santos Ribeiro

Leitura e singularidade
Eliane Mara Silveira



Fulvio Ranzani & Leena Rantanen, 1993
Da série *Un livre dans la poche*

A CRISE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO, SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Maria de Fatima Rocha
(Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO)

O presente trabalho refere-se a resumo de monografia apresentada à UNI-RIO (Universidade do Rio de Janeiro) pela conclusão do curso de Especialização latu sensu formação de docentes universitários.

Ao ensaiarmos uma análise da realidade educacional brasileira, no tocante ao ensino público, percebemos que a lacuna maior encontra-se no Ensino Fundamental. Altos índices de analfabetismo; destruição pedagógica e administrativa das escolas; violência nos centros urbanos contra os edifícios escolares; evasão de alunos e professores; e repetência escolar configuram um panorama nada promissor. Neste cenário, encontra-se o *docente*, na maioria das vezes não preparado para lidar com esta realidade.

Na busca de explicações para tal situação iremos nos deparar com a imposição da própria condição brasileira - país capitalista não desenvolvido. Sabe-se que o capital sempre procurou sonegar a instrução. Isto porque, não raras vezes, o aumento de instrução vem acompanhado de aumento de consciência crítica, de participação em movimentos sindicais, em luta pelos direitos, em compreensão e desvelamento das ideologias subjacentes ao capitalismo. Sendo assim, não é de se estranhar o descompromisso a que assistimos com a educação.

No entanto, no reverso desta questão, temos as novas condições impostas pelo desenvolvimento do próprio capitalismo. À medida em que as formas de exploração se complexificaram e que a presença de tecnologias sofisticadas transformou-se em sinônimo de aumento da competitividade e da conquista de mercado, as próprias condições de sobrevivência do capital exigem, segundo Freitas (1996), *"que a torneira da instrução seja aberta um pouco mais" (Pág. 93)* . A produção aguarda a chegada de um novo trabalhador. No perfil do trabalhador moderno encontram-se habilidades como a capacidade de aprender a aprender, saber pensar e não somente fazer funcionar, avaliar processos complexos, possuir uma visão generalista com capacidade multidisciplinar e formação permanente. O capital vê-se envolvido na seguinte questão: como aumentar a instrução dessa mão-de-obra indispensável sem que o grau de conscientização seja elevado? Nesse processo, concorda-se com Freitas (1992) *"uma vez que não pode deixar de instruir um pouco mais, o capital vai querer controlar um pouco mais a agência escola, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político" (Pág. 94).*

Diante de tal situação coloca-se como coloca-se como questão central a formação de professores.

Sabe-se que o docente, sobretudo aquele das classes fundamentais, ocupa posição estratégica na formação de cidadãos. Sendo assim, algumas questões se impõem: quem é este profissional? Qual o seu papel na formação dos cidadãos brasileiros? Como tem sido sua atuação no Ensino Fundamental? Qual o

tipo de formação que ele tem recebido? Quais as lacunas dessa formação? Qual o papel da Universidade na configuração deste profissional? O que a Universidade deveria fazer para que se atingisse uma formação do docente do Ensino Fundamental público de maior qualidade, voltada para a autonomia dos educandos e não para transformá-los em massa de manobra do projeto político do capital?

Na busca de respostas às questões acima buscou-se confrontar teoria e prática partindo da análise de trabalhos de docentes deste segmento, dedicados ao *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental*, realizado em outubro de 1998 sob a promoção do Ministério da Educação e do Desporto/MEC e Fundação Santista/FS, com coordenação da Secretaria de Educação Fundamental/SEF.

Sendo assim, tem-se como tema para investigação: "A crise do Ensino Fundamental público, sua relação com a formação de professores e o papel da Universidade". Ao se propor um tema desta natureza tem-se, por objetivos:

1. Identificar, através da análise do material produzido pelos docentes para o *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental-98*, a importância ou não da formação superior na qualidade do trabalho desenvolvido por este profissional.
2. Analisar o papel da Universidade como agência de fomento, em última instância, à formação do docente do Ensino Fundamental.

O *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* teve início no ano de 1996 quando, na ocasião, 27 trabalhos foram analisados por um grupo que incluiu representantes do MEC, SME, SEE e universidade pública (um professor de universidade pública, um membro do MEC um representante da Secretaria Estadual e um membro da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

Em 1998, foram enviados à banca examinadora 136 trabalhos. Tal banca, composta dos mesmos representantes das entidades educacionais presentes nos concursos anteriores, foi ainda integrada por um total de quatro professores de universidades públicas.

Partindo de Relato de Experiências no ano de 1998, o *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* tinha por objetivo valorizar o professor, reconhecendo ser ele o principal agente no processo de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental; reconhecer a relevância do seu trabalho como intervenção transformadora, bem como promover o debate e a troca de informações acerca do conhecimento pedagógico.

O trabalho deveria conter: I) Descrição da situação anterior à experiência; II) Objetivo da experiência; III) Desenvolvimento das ações, incluindo a(s) tarefa(s) solicitada(s) aos alunos com justificativa(s) do(s) conteúdo(s) e metodologia(s) selecionado(s), avaliação do desempenho do aluno; e produção do aluno. No caso de experiência em andamento, deveria ser apresentada avaliação parcial dos resultados.

Os critérios adotados para a avaliação dos trabalhos dos docentes foram:

I. o contexto e as possibilidades de meios e recursos para o desenvolvimento da experiência;

II. a formação do professor, tendo em vista os resultados pedagógicos obtidos com sucesso, a partir da experiência desenvolvida em sala de aula;

III.a possibilidade, pelos resultados obtidos, da discussão e da reflexão sobre a prática pedagógica vigente;

IV.a contribuição para melhor apropriação/aplicação de conhecimentos por parte dos alunos;

V. a apresentação de aspectos inovadores no tratamento de questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem;

VI.a apresentação de resultados concretos no enfrentamento da repetência;

VII.a clareza da exposição;

VIII.a correção lingüística.

Considerou-se o número total de trabalhos realizados no Estado do Rio de Janeiro no ano de 1998 (136 trabalhos). Destes, 97 foram enviados à sede da ANFOPE-estadual (Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação), situada na Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO.

A partir dos 97 trabalhos de que se dispunha buscou-se os que continham fichas cadastrais com informação a respeito da formação do docente autor do respectivo trabalho totalizando 61 trabalhos. 12 trabalhos (20%) foram sorteados para análise acurada: 6 trabalhos cujos autores possuíssem o curso de Formação de Professores e 6 cujos autores possuíssem Nível Superior completo (10%). Características dos trabalhos sorteados:

- Escola de origem do docente: Municipais (8), Federal (1), e de CIEPS (2). Apenas (1) não continha informação relativa a este aspecto.
- Município de origem: (7) eram procedentes do Rio de Janeiro, (4) de outros Municípios e (1) não especificava esta informação.
- Formação dos docentes: metade dos trabalhos escolhidos para análise eram de docentes com apenas o Curso de Formação de Professores e a outra metade de docentes com nível superior completo. Destes, dois trabalhos eram de docentes que possuíam apenas o nível superior completo, dois possuíam nível superior bem como o Curso de Formação de Professores e dois, além do nível superior, possuíam algum tipo de pós-graduação.
- Sexo dos concorrentes: 100% feminino

Esperava-se que o confronto entre a formação do docente, autor do trabalho enviado para a premiação, e a qualidade do respectivo trabalho pudessem revelar o impacto da passagem, ou não, pela universidade desse profissional evidenciando o papel da universidade no contexto da formação do docente, que se quer de qualidade e contínua, e por sua vez, a atuação deste no Ensino Fundamental.

Quem é este profissional? Qual o seu papel na formação dos cidadãos brasileiros?

Sabe-se que o professor do Ensino Fundamental ocupa posição estratégica na construção da cidadania. A prova disso são os próprios objetivos fixados pela LDB (Lei 9.394/96) em seu 32º artigo.

Conforme expresso na LDB, repousa nos ombros deste profissional tarefa de vital importância para o desenvolvimento do país. A construção da cidadania, como se sabe, não se faz apenas na escola, mas não se fará sem ela. E nesse ínterim, o professor tem um papel decisivo. Demo (1995) entende que a propedêutica moderna deverá apontar para a capacidade de construir conhecimento. A educação, mais do que transmitir conteúdos deverá ser capaz de despertar no educando a capacidade de *aprender a aprender* e nesse movimento tornar-se cada vez mais um cidadão consciente e crítico diante da realidade que se lhe apresenta.

O saber escolar transformou-se, nos nossos dias, em condição indispensável para a construção da cidadania e na mediação desse saber está o professor. Mas quem é este profissional do qual se espera tão grande tarefa?

A própria categoria encerra um sem número de variações, seja pelo nível de ensino; pelas disciplinas ou pelo nível de preparação profissional. Além disso, o professor é marcado pela ambigüidade quanto à sua identidade de classe. Encontra-se em busca de sua identidade. De um lado identificado com os interesses da classe dominante, uma vez que veicula um saber desta classe; de outro, identificado com a realidade e as necessidades da classe trabalhadora. Espera-se dele uma atitude messiânica. Antigas imagens confundem-se no imaginário do país, conforme alerta Linhares (1996):

> *"Agravam tal quadro antigas cobranças de velhas imagens do professor, identificando-o à classe dominante e à tarefa missionária. Uma e outra negam ao professor uma atitude de trabalhador, na luta pelos seus direitos" (33-34)*

Linhares (1995) afirma que pouco se tem estudado do professor enquanto trabalhador. Os conflitos de classes existentes incidem na própria crise de identidade profissional e pessoal que o professor atravessa, da qual resulta a dificuldade em se aperceber na realidade de uma sociedade capitalista, em que o trabalhador perde o vínculo com o trabalho; e nesse processo ele próprio, visto que na maioria das vezes a situação que se lhe apresenta o conduz à mera cópia e reiteração dos modelos previamente delineados.

A própria tarefa de docência é vista com menosprezo. Não se prestigia a tarefa que a sala de aula encerra. Linhares (1997), sucintamente, descreve esta situação de desprestígio quanto à docência:

> *"A sala de aula tem-se tornado dentro da escola "o locus" do desprestígio, e a tarefa docente, freqüentemente considerada como a mais exigente de esforços e trabalhos, nem sempre obtém o reconhecimento semelhante ao do diretor, do orientador e do supervisor.*

Na atribuição de pontos nos currículos profissionais, o exercício da sala de aula, é não raras vezes, inferiorizado se o confrontarmos com os atribuídos à titulação acadêmica, participação em pesquisas, divulgação de trabalhos científicos e até mesmo às atividades administrativas" (Pág. 102)

O professor enfrenta muitos desafios. Espera-se dele ambiciosas funções, entretanto suas condições materiais e simbólicas de vida apontam para uma realidade nada alentadora. De um lado, se vê pressionado pelas exigências da sociedade moderna que lhe reclama alta qualificação; de outro, enfrenta um nível de desprestígio que vai desde a tarefa da docência e desemboca nos baixos salários. Este rebaixamento salarial se deve, em grande parte, à feminização da carreira, a marginalização do trabalho feminino conduz a isso; e ainda à precariedade de suas condições de trabalho e de sua limitada formação.

Diante de tantas incertezas, o que se vê é um professor desanimado e desacreditado de sua profissão, evadindo do magistério por não encontrar nele respaldo para sua existência material e para o seu reconhecimento profissional.

Diante desse desapontamento com o magistério, o que se vê é que a clientela que passou a buscar os cursos de formação de professores, via Escolas Normais ou os cursos de Pedagogia são, na maioria das vezes, aqueles oriundos das camadas populares - seja fugindo do trabalho manual e buscando uma inserção no mercado de trabalho, seja por encontrar nos cursos de Pedagogia um meio mais fácil de ingressar em uma universidade pública - trazem consigo as mazelas da defasagem dos próprios conteúdos de 1º e 2º graus e não encontrando uma formação que pudesse sanar tais deficiências.

Sendo assim, dados como os apontados por Feldens (1984) e citados por Linhares (1997) não são de se estranhar:

a) *1% (8.000 professores) da população total de professores não possui nem mesmo a educação primária, só tendo sido alfabetizado;*
b) *18% da população total de professores só têm educação primária (4ª série);*
c) *somente 27% dos professores têm formação de nível superior;*
d) *72% dos professores recebem salário mensal igual ou menor a dois salários mínimos (Pág. 192)*

Entretanto, mesmo com esse quadro caótico no qual o professorado se vê mergulhado, dada a sua importância na construção da cidadania, é que se pode afirmar que a renovação da sociedade e da escola passa, necessariamente, pela renovação desse profissional. Isso porque a prática educativa, enquanto prática que supõe o relacionamento humano, jamais poderá abrigar conceitos como o de neutralidade. Isso é o que nos assegura Freire (1996):

"Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis" (78)

Um dos caminhos apontados por Moreira (1996) para essa renovação seria o de se iniciar nos cursos de formação de professores um movimento de se considerar esses alunos como intelectuais capazes de assumir responsabilidades diante do fazer pedagógico, apontando com autonomia as decisões relativas ao conteúdo a ser ensinado, à forma como se vai ensinar e aos objetivos a serem alcançados.

Como tem sido sua atuação no Ensino Fundamental?

Na busca de respostas acerca da atuação do professor no Ensino Fundamental o que se evidencia, ainda, é um apego aos antigos paradigmas da Ciência Moderna, em que a memorização; a valorização de um saber desvinculado da realidade dos educandos, sobretudo aquele oriundo das camadas populares, o excessivo encastelamento das disciplinas e o saber da classe dominante é hipervalorizado em detrimento das demais manifestações culturais.

Além da questão do etnocentrismo, Moreira (1996) alude à necessidade de, na formação de professores, incluir a discussão acerca do dialeto padrão em que o professor se conscientize da relação entre linguagem e poder e perceba que a predominância desse ou daquele dialeto se impõe baseado nessa relação. Prevê, ainda, a discussão acerca da questão da leitura e da produção de textos, em que os professores sejam capazes de analisar criticamente os diversos discursos, desvendando o que "está por trás" e não assumindo-os ingenuamente e ao mesmo tempo serem capazes de conduzir os seus alunos a identificarem os elementos ideológicos presentes dentro e fora da sala de aula e compreender os seus processos de produção e difusão.

Qual o tipo de formação que ele tem recebido? Quais as lacunas dessa formação?

A formação inicial recebida para atuação no Ensino Fundamental configura-se da seguinte maneira:

a) *em nível médio, na modalidade normal, para professores de educação infantil e da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, realizado em escolas de ensino médio, institutos de educação e nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam);*
b) *em nível de 3º grau, nos cursos de licenciaturas específicas (plenas) para as classes da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e para o ensino médio, e na Pedagogia, nas habilitações voltadas para o magistério da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental e para especialistas em educação" (Pág. 42)*

Ainda que a nova LDB (Lei nº 9.394/96) tenha fixado um prazo de oito anos (a partir da data de sua promulgação) para a extinção da formação de professores em cursos de 2º grau e que, tradicionalmente são conhecidos como Escolas Normais, Linhares (1997) aponta para o abismo entre o

promulgado e o realizado, o que faz a reflexão sobre a Escola Normal, ainda atual e válida para a compreensão da formação profissional do professor.

Sabe-se que são os professores formados pelas Escolas Normais os que mais se encarregam das séries iniciais da Escola Básica, e que essas são os pilares que definirão toda a trajetória do aluno, daí a sua importância. Demo (1995) resume assim a situação dessa agência formadora do professorado:

> *"É um dos cursos profissionalizantes mais fracos do sistema, correspondendo à expectativa geral de má remuneração e desvalorização social" (Pág. 83)*

Linhares (1997) ratifica esse parecer de Demo e aponta um panorama desalentador ao investigar o universo da Escola Normal e da formação que ela presta aos futuros docentes. Na maioria das vezes, o que se apresenta é uma formação que desarticula habilidades esperadas e a prática pedagógica. O que predomina é uma prática formal em que aplicação de regras e alheamento da realidade da escola básica, palco da futura atuação dos professorandos, norteiam o processo de formação desse profissional. Essa escola mantém como características fundamentais o fato de ser memorista, livresca e mecanicista.

Oliveira (1994), citando Pimenta (1990) descreve um panorama de lacunas na formação profissional que a Escola Normal vem prestando:

1. *é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;*
2. *apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;*
3. *habilitação de "segunda categoria" para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;*
4. *a disciplina Fundamentos da Educação não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação;*
5. *o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido;*
6. *não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;*
7. *não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação - que profissional se faz necessário par alterar a situação que aí está? Do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério;*

8. *a habilitação magistério, conforme definida na Lei, não permite que se forme nem um professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;*

9. *os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos (Pág. 27 - 28)*

Todos esses dados apontam para o desmantelamento da Escola Normal e, conseqüentemente, do profissional que dela egressa. O professorado se vê intrigado entre as antigas imagens da escola como local de busca de cidadania e de igualização social e a realidade de destruição que se lhe apresenta. Essa dualidade não pode ser esquecida ao se falar em formação de professores. Como a própria educação escolar, essa se vê atrelada a uma prática pedagógica que está presa a uma oralidade reprodutora e idealizadora, como os autores citados bem demonstraram.

Encerra-se este vasculhar da situação da Escola Normal, onde se pôde verificar, ainda que timidamente, que causas históricas e estruturais são responsáveis pela atual realidade com o parecer de Oliveira (1994):

"Todas estas características retratam a situação de um curso profissionalizante de extrema importância dentro da sociedade, mas que desde o princípio não conseguiu compor diretrizes que realmente determinassem a formação de um professor competente engajado nas lutas sociais, um professor com capacidade para desenvolver o famoso binômio competência técnica e consciência política, um professor que percebesse ser possível desenvolverem-se mecanismos de resgate da qualidade de ensino, bastando-lhe ter a compreensão de que a escola, apesar de estar perpassada por inúmeras tramas políticas e sociais, tem relativa autonomia para desenvolver um processo educacional de qualidade" (Pág.28)

Qual o papel da Universidade na configuração deste profissional?

A Universidade nos cursos de Pedagogia (formação das séries iniciais de 1ª a 4ª) e nas Licenciaturas (5ª a 8ª séries), é, também, responsável pela formação do docente do Ensino Fundamental.

Menezes (1996) aponta as seguintes lacunas nessa formação:

"O professor formado no ensino superior não sabe o que dizer a seus alunos além de repetir-lhes as fórmulas feitas e mal compreendidas que ouviu na Universidade... um professor sem formação humanística e social é um professor incompleto. Assim é o professor que a Universidade forma" (Págs. 120 e 122)

Gatti (1996) amplia essas colocações e explicita da seguinte forma suas reflexões quanto à defasagem na formação oferecida pela Universidade:

"Muitos dos problemas existentes na formação de professores em nível de 2º grau para o ensino de 1ª a 4ª série repetem-se em sua formação em nível de 3ª grau na opção Magistério dos cursos de Pedagogia: instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries do 1º grau insuficiente, aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouco experiência de 1º`grau. As escolas superiores têm se revelado muito distanciadas do problema do exercício do Magistério de 1º grau, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar com um todo, a despeito de vários projetos desenvolvidos visando a integração dos cursos superiores, no que cabe, com o ensino de 1º grau" (Pág. 31)

Conclui sua análise sobre a formação para o Magistério de 1º grau em nível superior da seguinte forma:

"Nesta modalidade o que se pode inferir é que a formação em direção ao ensino de 1º grau no que se refere às suas primeiras quatro séries, é precaríssima. Os conteúdos curriculares tal como vêem sendo implementados não oferecem os fundamentos e a prática necessários para o trato das questões relativas a este nível de ensino. Além disso, os mesmos problemas verificados em nível de 2º grau com os estágios aqui são também encontrados, talvez até agravados pelas características de funcionamento da maioria destas escolas. Em várias pesquisas mostra-se que os cursos de Pedagogia estão pior aparelhados para aproximação de professores para o ensino de 1ª a 4ª série do que as atuais escolas que fazem essa formação em nível de 2º grau.

A questão, portanto, não é só repensar e reorganizar estes cursos. Isto é sem dúvida fundamental, mas o problema tem raízes mais fundas e estas precisam ser compreendidas para que se possa dar encaminhamento a ações realmente eficazes" (Pág. 32)

Confirma, ainda, o descompromisso da Universidade com a formação de professores:

"Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das Universidades, especialmente as públicas, tendo se tomado dentre as suas atividades um objetivo de pouca importância" (Pág. 32)

Oliveira (1994) endossa todos esses dados apresentando seu parecer quanto ao profissional que egressa das Universidades. Ressalta a inadequação dos cursos universitários em formar professores para atuarem na habilitacão Magistério. Afirma que os professores formados nos cursos de Pedagogia não conseguem preparar o aluno para uma educação de qualidade.

No que diz respeito às Licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores de 5ª a 8ª séries, o descompromisso, a falta de preparo e outros ítens apontados para a formação dos professores das séries inicias também são evidenciados nessa modalidade. A formação recebida nesses cursos apresenta-se de forma híbrida e desarticulada do restante da formação, conforme explicita Gatti (1996):

> *"As Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo a formação deste professor em nível superior é mais compartimentada ainda, quando comparada com a formação no 2º grau, não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determinada área" (Pág. 3)*

Esse panorama da Universidade vem demonstrar que, ainda que movimentos de renovação e construção de um novo quadro possa estar sendo gerido no interior das Universidades, muito se tem ainda a fazer no tocante à busca de uma maior qualidade na formação do professor destinado à Educação Fundamental.

O que a Universidade deveria fazer para que se atingisse uma formação do docente do Ensino Fundamental público de maior qualidade?

Mediante ao que foi exposto, é certo, que se necessita melhorar a formação do professor, entretanto, medidas voltadas para o atendimento das necessidades dos que já estão diplomados precisam também ser tomadas. Esse profissional já no exercício de sua profissão precisa contar com o suporte da Universidade, será o estreito contato com essa instituição que lhe garantirá uma formação contínua e de qualidade e uma atualização permanente. Assim, a vinda do professor para a Universidade e a ida dessa às escolas corroborará para uma aproximação entre teorias e práticas. O que se tem teorizado na Universidade poderá ser validado nas escolas, e o que se tem produzido na prática poderá ser confrontado com o que se tem teorizado na Universidade. Essa interface é apontada por Moreira (1996) da seguinte forma:

> *"Que se intensifiquem as tentativas de integrar a universidade com os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus. Se a universidade prepara parte dos professores que neles atuam, participa da reciclagem de professores já formados, investiga os desafios que os sistemas enfrentam e sugere possíveis respostas, incrementar a articulação é tarefa crucial e inadiável. Trata-se de eliminar a distância entre os que "pensam" e os que "fazem" a educação escolar, distância essa que estereliza tanto a pesquisa como a formação de professores, por torná-las artificiais e desligadas da problemática viva da escola" (Pág. 47)*

Veiga e Carvalho apontam alguns princípios que devem nortear a formação de professores. Ela deve ser vista como um todo, em uma perspectiva de contextualização e de superação das contradições que a vêm caracterizando; deve ser um projeto assumido coletivamente; deve ser considerada como momentos de produção coletiva de conhecimentos; a relação teoria-prática deve perpassar toda a

formação; além de uma formação teórica de qualidade que deverá ser implementada; tudo isso implicando numa gestão democrática.

Quais aspectos a analisar na produção dos docentes do Prêmio Incentivo à Educação Fundamental?

Conforme explicitado, buscou-se investigar, através da produção recente de docentes destinada ao *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental-1998,* a formação do professorado atuante neste segmento do ensino. Interessava saber até que ponto a passagem ou não pela Universidade é fator decisório para que a atuação deste profissional, tão imprescindível na formação de cidadãos, se revele como fator de emancipação dos educandos enquanto sujeitos históricos.

Optou-se por limitar, ao máximo, os itens a serem analisados nos trabalhos dos docentes quais sejam:

- **Relação teoria-prática:**

Uma das defasagens na formação do professor do Ensino Fundamental reside na questão da interação teoria-prática conforme aponta Oliveira (1994):

> *"Em geral o currículo está organizado de forma etapista, ou seja, primeiro a teoria e depois a prática. Esta divisão decorre da definição de produção do conhecimento nas sociedades capitalistas, a qual está estruturada segundo 3 aspectos:*
>
> 1. *define a teoria de tal modo que a reduz a simples organização, sistemática e hierárquica, de idéias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real;*
> 2. *estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem;*
> 3. *concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria" (Pág. 218)*

Tendo em vista esta defasagem é que se procedeu aos seguintes questionamentos: O trabalho apresentado continha alguma argumentação de fundo teórico? Ou seja: o professor procurou articular teoria e prática ou privilegiou uma em detrimento da outra? O professor preocupou-se em embasar teoricamente a prática demonstrada procurando na literatura disponível iluminura para o seu trabalho cotidiano?

Aponta-se esse quesito como um dos critérios de análise dos trabalhos por acreditar-se que a relação teoria-prática é fator imprescindível para uma atuação pedagógica emancipatória e de qualidade. A constante reflexão acerca da prática desenvolvida em sala de aula, a atualização pedagógica, a busca de teorização como instrumento de sustentação do fazer pedagógico, acenam para tal emancipação e qualidade.

Ao se analisar os trabalhos procurou-se identificar se este aspecto foi privilegiado pelo professor, ou se ao longo da experiência apresentada o que vigorou foi um mover empírico desse profissional.

- **Qualidade formal e qualidade política:**

Nos critérios de análise dos trabalhos, procurou-se, ainda, identificar se os mesmos estavam imbuídos da qualidade formal e/ou política. Esses dois elementos são indispensáveis na atuação pedagógica do professor, que se espera culmine com a construção da cidadania/resgate da cidadania dos educandos.

Sendo assim, faz-se necessário maior clareza na explicitação do que vem a ser qualidade política e qualidade formal. Ainda, sob o enfoque de Demo (1995), verificar-se-á que:

> *"A qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam-se manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação" (Pág. 14)*

A qualidade formal trata-se, portanto, da arte de descobrir, de inovar. Segundo Demo (1995), espera-se de um professor imbuído de qualidade formal os seguintes aspectos:

> *"De um professor básico espera-se um projeto pedagógico próprio, material didático feito por ele mesmo, capacidade de reconstruir a disciplina, de forma a poder apresentá-la com conotação pessoal, habilidade em motivar os alunos a ensaiar formas de pesquisa, elaboração própria, teorização de práticas e assim por diante" (Pág. 60).*

O profissional do Ensino Fundamental que se almeja é aquele que busque uma atualização pedagógica constante visto que a formação recebida em alguns anos, seja na Escola Normal, seja nos bancos da Universidade, nunca é suficiente, não "ensina" tudo. O profissional de qualidade que se buscou encontrar na análise desses trabalhos é aquele que faz da prática, do seu di-a-dia, do seu cotidiano, objeto de pesquisa, de ampliação de seus conhecimentos; que está em contínuo processo de reformulação de suas hipóteses, e indo um pouco mais além, de reformulação das hipóteses daqueles autores/autoras em que baseia sua prática.

No que se refere a qualidade política, temos, segundo Demo (1995), que ela:

> *"...quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e*

conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição de política é sua marca, perdendo qualidade, se ideologia, se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política" (Pág. 14).

Só será educação aquela que se propuser a formar o sujeito histórico. Pode-se formar um expert em cálculos avançados, um mestre em cirurgias coronarianas, um literário especializado em Luiz de Camões; mas interessará tudo isso se esse expert em cálculos pouco interferir na realidade com seus conhecimentos? Se esse literário não puder traduzir a realidade, interessará? A qualidade política de um profissional, sobretudo do professor, define até que ponto ele está consciente das limitações de sua atuação; adverte-o dos riscos de se cair no otimismo pedagógico, que acredita ingenuamente que a escola tudo pode realizar, e ao mesmo tempo alerta-o para o fato de que, se a escola e ele, enquanto profissional, não podem fazer tudo, ao menos alguma coisa, podem fazer.

O caráter político da educação, em nenhum momento pode ser desprezado no fazer pedagógico do professor, como Freire bem pontuou, não existe nenhuma prática que seja neutra. Será que o trabalho do professor demonstrou essa consciência política? Será que a prática pedagógica enunciada no trabalho estava imbuída da qualidade política, indispensável à emancipação dos educandos?

Relação teoria-prática, qualidade formal e qualidade política foram os quesitos em que se pautou a análise dos trabalhos dos docentes enviados ao *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental*, instrumentos capazes de elucidar as questões evocadas na Monografia.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos trabalhos dos docentes dedicados ao *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* constatou-se o seguinte:

1. dos doze trabalhos analisados, 50% (seis trabalhos) possuíam os quesitos fixados para análise, qual seja: relação teoria e prática, qualidade formal e qualidade política e 50% (seis trabalhos); não os possuíam;
2. os que apresentaram os quesitos citados distribuíam-se na seguinte proporção: **cinco** eram de docentes que possuíam nível superior e apenas **um** era de docente com formação recebida em Escola Normal;
3. a proporção inversa a anterior foi identificada no que diz respeito aos trabalhos que não possuíam os quesitos citados - **cinco** trabalhos eram de docentes com formação em nível de 2º grau e apenas **um** trabalho em nível superior.

Dos dados obtidos através da análise dos trabalhos, pôde-se constatar que, embora com todas as limitações da Universidade brasileira, a passagem dos profissionais por esta instituição ainda garante uma margem maior de qualidade na prática da sala de aula. Como ficou evidenciado, dos seis trabalhos dos

docentes oriundos do ensino superior apenas um não possuía os quesitos escolhidos para a análise dos trabalhos. Também, a deterioração da qualidade dos Cursos Normais pôde-se evidenciar na análise dos trabalhos. Assim, constata-se a importância da Universidade na formação desses profissionais que se espera seja uma formação contínua e de qualidade.

Sabe-se que um país que fracassa na educação de seus cidadãos fracassa também na construção de uma nova visão de mundo emancipatória, crítica e criativa. A crise em que se encontra a Educação Fundamental brasileira tem demonstrado seus efeitos nefastos no desenvolvimento do próprio país. Dentre as causas dessa deterioração encontra-se a formação de professores. É desalentador constatar que as primeiras séries do sistema de ensino, responsáveis pela definição do futuro do aluno, estão sendo conduzidas por profissionais da educação precariamente preparados. Exatamente onde se deveria ter um profissional mais bem preparado, encontra-se um professor sem condições, em geral, para conduzir a ação pedagógica, conforme demonstrado na monografia.

Assim, neste final de milênio a questão da formação de professores emerge com todas as veras. O contexto da educação no país aponta para um quadro caótico pautado na má qualidade que vai desde os recursos materiais até a figura deste profissional; sua formação profissional é determinante da mediação, com qualidade, entre aluno e conhecimento sistematizado por meio da metodologia adequada no ambiente escolar. A luta pela melhoria da qualidade dessa formação (seja da formação inicial ou da contínua) ainda que pareça balela ou jogo de palavras, é fator imprescindível para uma prática emancipatória e formadora de consciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Pacheco de. Como elaborar monografias. Belém.Editora Cejup, 1996

ALVES, Nilda (org). Formação de professores : pensar e fazer. Coleção questões da nossa época. São Paulo, Cortez Editora,4º ed. 1996

BRANDÃO, Zaia (Org). A crise dos Paradigmas e a Educação. Coleção Questões da nossa época. São Paulo, Cortez Editora, 4º ed. 1997

CADERNOS CEDES - 44 - O professor e o ensino: novos olhares CEDES - São Paulo, 1998

CATANI, Denice Bárbara **MIRANDA**, Hercília Tavares de , **MENEZES**, Luís Carlos de & **FISCHMANN**, Roseli (Orgs.). Universidade, escola e formação de educadores. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986

CUNHA, Luiz Antônio. Qual Universidade? Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo, Cortez

Editores & Autores Associados,1989

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus Editora. São Paulo, 1995

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 22ª ed. 1996

FREIRE, Paulo. Pedgogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1998

GATTI, Bernadete A Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do Magistério: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo. FCC/DPE, 1996

LEI Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro. Qualitymark/Dunya Editora, 1998

LINHARES, Célia Frazão Soares. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Rio de Janeiro,
Agir, 1997

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. Qual a sua formação, professor? Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus Editora. São Paulo, 1994. São Paulo, Paz e Terra, 1998

PESSANHA, Eurize Caldas. Ascenção e queda do professor. Coleção questões da nossa época. Cortez Editora. São Paulo, 1997

RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. São Paulo, Editora Paz e Terra S/ª 1991

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências. Porto, Edições Afrontamento, 1987.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade. Círculo do Livro. São Paulo

A CAMINHADA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Sandra Aparecida da Silva Santos
(Londrina – Pr)

1. Considerações Iniciais

Estarei compartilhando com o leitor alguns momentos de um percurso de leitura e produção que se fizeram presentes desde o início de minha prática pedagógica.

Ao iniciar a minha carreira docente (isto consta de 14 anos) algumas questões, dúvidas, com referência ao ensino da Língua Portuguesa, angustiavam-me. Havia estudado algumas teorias. No início desta prática pedagógica percebia que nem tudo acontecia como na teoria. Ouvia diversas informações, mesmo a nível de coordenação do colégio onde lecionava, ou orientações do Núcleo Regional de Educação. Enfim, eram diversas informações desencontradas. Cada uma seguia uma determinada linha teórica.

Percebi, então, que a melhor maneira para solucioná-las, seria o meu aprimoramento profissional, através da leitura das teorias recentes a respeito do ensino da Língua Portuguesa, as quais poderiam estar apontando caminhos para resolver essas angústias e problemas. Entendia também que de alguma forma (ainda não sabia como) deveria aliar essas leituras à minha própria atuação pedagógica.

Desta forma o objeto de estudo acabou sendo minha prática, a qual, inevitavelmente, sofreu as mudanças desejadas.

2. Objetivos deste trabalho

Ao apresentar a minha caminhada de leitura, poderei estar compartilhando com diversos outros leitores esse processo no qual estou inserida, assim como poderemos estar refletindo juntos sobre esse processo que pode acontecer com os mais bem intencionados leitores, mas que nem todos escrevem sobre sua própria caminhada.

Nesta caminhada muita pesquisa, leituras foram realizadas, tanto por parte desta que escreve, como por parte de outros pesquisadores, pois este processo permanente favorece (e já favoreceu), para outros pesquisadores estarem estudando e refletindo sobre o processo de, digamos, evolução, tanto na leitura quanto na escrita docente.

3. As experiências

Após sete anos de prática pedagógica, com as angústias já relatadas, percebi que havia necessidade de procurar um caminho para solucionar essas angústias. Na ocasião, a faculdade na cidade onde morava ofertou um curso de especialização em "Língüística e Ensino de Língua Portuguesa", e esta expectativa me inquietou. A hora havia chegado, para que eu encontrasse um caminho.

No início do curso tudo parecia muito difícil. Parecia estar além das minhas possibilidades, do meu conhecimento. No entanto, aquele emaranhado de informações que foram chegando ao mesmo tempo, ao mesmo tempo também foram me deixando mais angustiada, parecendo que o caminho, ao invés de encontrá-lo, estaria mais distante ainda.

No momento em que tive que delimitar meu objeto de estudo para a pesquisa da especialização, percebi que aquela teoria que estava tendo contato deveria estar fortemente relacionada com a minha prática pedagógica. No primeiro momento, meu objetivo foi de analisar as produções escritas dos meus alunos, entretanto, com o decorrer das leituras entendi que para analisar os textos, inevitavelmente, deveria repensar sobre como esses textos estavam sendo produzidos, ou, que situações de produção escrita estavam sendo proporcionadas a esses alunos; assim encontrei o ponto de ligação entre a teoria e a prática: seria uma análise de minha atuação docente.

Através de leituras, como de Fávero (1988), Geraldi (1985, 1991), Koch (1984, 1989), Pécora (1989), Val (1991) entre outros, fui conciliando a teoria à prática, passando a ser, o objeto de pesquisa, as dificuldades de ensino-aprendizagem apresentadas pelas turmas com as quais trabalhava (depois, fazendo-se um recorte, uma turma específica).

A imersão nas leituras proporcionou o desvendamento dos problemas, favorecendo uma mudança de postura didático-pedagógica, bem como favoreceu a produção escrita de uma monografia de especialização.

No início do processo de mudança, as informações que surgiam a todo instante eram muitas, formando um emaranhando, e desta forma não sabia exatamente que caminho deveria tomar. Após diversos questionamentos por parte de minha orientadora, comecei a ver “uma luz no fim do túnel”. Através das diversas leituras realizadas comecei a trilhar o meu caminho, desvendando os problemas que pareciam não ter solução, fui encontrando possibilidades diversas para resolver as angústias de minha prática pedagógica.

Sabendo que o objetivo inicial no curso de especialização seria analisar textos produzidos pelos alunos, a partir desta premissa, pude analisar não apenas os textos dos alunos, mas o meu próprio texto, ou, o discurso. Enfim, pude “encontrar-me” na questão didático-pedagógica, e isto favoreceu a mudança de postura pedagógica, que favoreceu um melhor aproveitamento/rendimento do ensino-aprendizagem por parte dos meus alunos.

Desta forma, o texto da monografia da especialização pode ser concretizado. Com a casa em ordem, ou, podendo auto-analisar-me, analisei os textos produzidos durante o meu processo de leitura e escrita.

Com referência à minha reflexão da prática pedagógica, Consolo (1998: 116), acredita ser de suma importância recuperar, refletir, sobre as experiências que o aluno-professor traz, pois isto fará com que o perfil do futuro professor seja construído. Além disso, o professor engajado num ciclo teórico-prático continuará utilizando a “percepção crítica sobre a experiência pedagógica” (116), favorecendo o ensino-aprendizagem. Embora seu texto esteja centrado na situação de professores de línguas (em específico, o inglês), também podemos relacionar as reflexões acima para o ensino de língua materna.

Estas reflexões favoreceram outra situação: no término do curso de especialização, não mais necessitava da “autorização” da orientadora para escrever, analisar, ou mesmo emitir minha opinião sobre um determinado assunto, aquilo que ainda estava emaranhado no início do processo, agora, com a ampliação das leituras, havia clareza, de tal forma que pudesse optar por determinado(s) autor(es) ou linha teórica que mais claramente iriam de encontro com os novos anseios.

Percebe-se que a auto-afirmação como pesquisadora, já estava instalada. Com espírito de (incansável) investigação, muitas outras dúvidas foram surgindo. As questões especificamente lingüísticas apareciam e, juntamente, a necessidade de pesquisar mais e mais. O gosto pela leitura e escrita já havia se instalado. Percebi que mais um caminho estava por ser desvendado e trilhado.

Surgiu, então, o interesse e oportunidade de freqüentar o curso de Mestrado em Letras, já em outra universidade. A necessidade de continuar pesquisando as questões lingüísticas eram o novo incômodo. Sabendo que há muita distância entre o Português Europeu e o Português Brasileiro, decidi pesquisar as mudanças que ocorrem no atual Português Brasileiro.

Como o espírito de investigação acadêmica prevaleceu (teoria x prática) a pesquisa sobre o uso ou não-uso do subjuntivo no Português Brasileiro foi realizada junto aos meus alunos.

O processo de leitura e escrita continuou (ao mesmo tempo apaixonante e árido); porém, parece que, quanto maior o grau de dificuldade, mais atraente tornava-se a leitura, e conseqüentemente, a escrita.

Da mesma forma que na produção escrita da monografia houve um processo para amadurecimento das leituras, também isto ocorreu neste momento da dissertação. O início das leituras foi pontuada por certa dificuldade, porém já com uma ampla visão das diversas teorias (e foi esta ampla visão, que me fez optar pela pesquisa da gramática), que, no decorrer do percurso, a imersão total nos textos lidos e produzidos fizeram com que a produção se tornasse agradável, fluente, e mais um texto científico foi produzido: a dissertação de Mestrado.

4. Considerações Finais

Com estas reflexões pode-se perceber que refletir sobre nossa prática pedagógica é importante para o melhor desempenho de nossas atividades docentes.

O professor-pesquisador estará num ciclo teórico-prático que favorecerá o campo de ensino-aprendizagem, pois estará sempre pronto para investigar diferentes práticas, e com

isso o aluno estará também usufruindo, em primeira mão, das teorias recentes aplicadas na prática docente.

Além disso, há necessidade que não se desvincule a teoria da prática, pois senão teremos apenas meros academicistas, ditando as regras, distantes cada vez mais da prática. Se o professor alia a teoria à prática, poderá certamente repensar sua prática, melhorando-a cada vez mais, e aí então o professor poderá melhorar aquilo que de fato deve ser melhorado, longe de ser apenas as teorias.

Como Riolfi (1999: 237) aponta que o discurso universitário passa a ser o discurso da histérica. Ou, mesmo que de acordo com Riolfi (1999: 237) "a ética da repetição de real que propicia ao professor a possibilidade de colocar-se de outra maneira que não realizando uma prática do tipo reprodutiva".

5. Referências Bibliográficas

Fávero, Leonor Lopes e Koch, Ingedore G.V. . ***Lingüística Textual: Introdução,*** 2 ed., São Paulo: SP, Cortez, 1988.

Geraldi, João Wanderlei. ***O Texto na Sala de Aula,*** 2 ed. Cascavel: PR, Assoeste, 1985.

___. ***Portos de Passagem,*** São Paulo: SP, Pontes, 1991.

Koch, Ingedore G.V. e Travaglia, Luiz Carlos, ***Texto e Coerência,*** São Paulo: SP, Cortes, 1989.

Koch, Ingedore G.V. . ***Argumentação e linguagem,*** São Paulo: SP, Cortes, 1984.

Pécora, Alcir. ***Problemas de Redação,*** 3 ed. São Paulo: SP, Martins Fontes, 1989.

Riolfi, Claudia R. . ***O discurso que sustenta a prática pedagógica – Formação de professor de língua materna,*** Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1999.

Santos, Sandra Apª da Silva. ***A caminhada de uma professora de língua portuguesa do estruturalismo ao interacionismo: um exercício de auto-análise,*** mimeo, Unioeste-Facisa, Foz do Iguaçu, 1993.

___. ***Uso versus não-uso do Subjuntivo no Português Brasileiro: Orações Substantivas e Adverbiais,*** Dissertação de Mestrado, UEL, Londrina, 1998.

A COMUNICAÇÃO MOTIVADORA DO ENSINO/APRENDIZAGEM: QUANDO A COMUNICAÇÃO ATUA COMO ELEMENTO MOTIVADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO

Inês Henrique do Santos Vieira

(Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo

Membro do GEPEC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada)

Escutá-los ... é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à eles, (...) (Freire, 1984:30)

Quando você ouve a palavra casa ou carro, que imagens vêm a sua mente? Essas imagens o fazem lembrar do passado?

Os adultos possuem uma gama muito grande de aprendizado acumulado no decorrer de suas experiências cotidianas. E a associação das palavras, as projeções mentais personificadas influem na conceituação.

Quando você ouve as palavras Escola ou Educação, que quadro dominante vem a sua Mente? Você já pensou na figura do Diretor de escola como um grande Delegado de polícia e os professores seus auxiliares? Talvez você imagine o professor como um Juiz; Severo, rude e implacável, pronto a punir. Ou uma senhora idosa com a aparência de tia; meiga, bondosa e complacente? Como as imagens pré-concebidas sobre determinada instituição de ensino e seu corpo administrativo, docente e discente, define como nos relacionamos com eles?

No regresso à escola, o adulto ou adolescente que, após longo período distante das instituições educacionais oficialmente estabelecidas traz firmado em sua memória as imagens coletadas em sua infância e vivência posterior, criando sua própria definição de instituição de ensino. Ao primeiro contato com a escola vigente, imediatamente, as concepções prévias chocam-se ao buscar em si a identificação com os métodos educativos atuais, ressaltando que esses são instrumentos em constante mutação e muitas vezes representados por professores habilitados para o trabalho com os infantis, e apoderam-se dos mesmos recursos acadêmicos ao "tentar" instruir o adulto.

Assim, inicia-se o bloqueio frente a realidade escolar, mesmo que não verbalizado impede a realização dos objetivos buscado pelos alunos e muitos abandonam definitivamente os estudos.

Quando existe a possibilidade de comunicação entre professor/aluno pode propiciar ao educador uma melhor compreensão do comportamento individualizado. Aquele que consegue utilizar-se da criatividade observativa desenvolvendo a arte da leitura do cotidiano cria meios para estabelecer a "comunicação". O dialogar, não o discursar monólogo do palestrante que ministra "aulas palestras", definindo comunicador e receptor, inferiorizando o segundo e impossibilitando a troca de informações entre os alunos que compõem a sala de estudo ou entre professor e alunos.

Extraindo do dialogar as carências, sonhos e objetivos pode-se direcionar os conteúdos previamente preparados.

O relacionar, plano de aula com o cotidiano do aluno produz-se o elemento pedagógico motivador primordial ao aprender solucionando questões.

Conhecendo as questões inerentes ao aluno, o professor afinal habilita-se no planejar aulas dentro do currículo programado. Entretanto, atrativas e interessantes, correspondendo as expectativas do ouvinte adulto.

De posse do conhecimento relativo as questões que permeiam o cotidiano do aluno, o professor pode elaborar o conteúdo programático formulando uma inter-relação – ensino sistemático / conhecimento comum – qualificando o ensino a resultados eficazes; "o terceiro saber", junção do ensino acadêmico apropriado ao anteriormente adquirido. Saber único e personificado, útil. Conhecimento científico fiel ao conceito da palavra; respostas utilizáveis, que auxiliam o dia-a-dia visando contribuir para o bem da comunidade. Não uma resposta pronta reproduzida fielmente para a inutilidade.

Obterá melhores resultados no trabalho o educador que procurar atender as necessidades percebidas nas pessoas. Algumas vezes essas necessidades são acadêmicas, mas, com maior freqüência são físicas, mentais, emocionais ou sociais, ou, ainda uma combinação delas. Qualquer necessidade percebida pode ser o ponto de contato através do qual, por fim, conduziremos as atenções dos educandos ao ensino sistematizado.

A fim de obter resultados satisfatórios os educadores precisam de uma estratégia que não manipule ou condene, e em qualquer ponto o contato conduza naturalmente ao objetivo esperado.

Geralmente torna-se necessário demonstrar interesse pelas carências antes de tentar despertar o intelecto do aluno para a importância, evidenciada, da educação como veículo útil a resolução de questões, ou grau de acesso as oportunidades de melhores condições de vida.

O ensino significa mais do que a prossecução de certo curso de estudos, mais que a preparação para o futuro. Implica em um processo continuado visando o ser como um todo, durante o período da existência possível ao homem, contribuindo ao desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e emocionais.

Cada ser humano é dotado de certa faculdade própria – a individualidade – faculdade esta de pensar e agir. Os homens, nos quais se desenvolvem esta faculdade, são os que assumem responsabilidades, que são os dirigentes nos empreendimentos influindo nos caracteres. Essa é uma das funções da educação; desenvolver a habilidade descrita acima, preparando homens que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem.

Para tal, é necessário ministrar o ensino individualizado, significando um grande obstáculo aos educadores que ministram aulas em salas repletas e em tempo limitado.

Os exemplos abaixo, demonstram algumas possibilidades de criar, com os recursos disponíveis a personificação de algumas ações que podem apresentar resultados surpreendentes.

a) Objetivando a leitura do cotidiano escolar, ao observar um fato referente ao mesmo e direcionando o ler para descobertas de elementos metodológicos cabíveis a soluções de "situações" podemos perceber que os alunos adultos são direcionados ao aprender para o hoje, pois buscam conhecimentos direcionados ao seu cotidiano. Contrário ao comportamento infantil, a criança aprende para exercer no futuro. O primeiro possui amplos conhecimentos adquiridos em suas múltiplas relações: - na sociedade onde cresceu, no trabalho, relacionamentos afetivos e inúmeros contatos casuais com outros, ampliando sua experiência de vida.

Estes reiniciam tardiamente seus estudos por diversos fatores; sendo um deles as dificuldades econômicas que os forçam a interromper suas atividades acadêmicas, devem trabalhar para prover seu sustento ou completar a renda familiar.

Adolescentes buscam o ensino noturno pelos mesmos motivos, alguns exercem atividades profissionais remunerada, outros realizam atividades domésticas enquanto os pais ocupam funções remuneradas fora do lar, muitas vezes substituindo as funções cabíveis as Mães, inclusive se responsabilizando pela educação dos irmãos menores. Classificados de adultos. Entretanto, desprovido do conhecimento dominado pelos mesmos, buscam na escola ajuda para superar os problemas do cotidiano.

Sendo que as necessidades dos alunos adultos são direcionadas ao aprender para o hoje narro um fato ocorrido em sala de aula.

No transcorrer das aulas, os alunos estavam realizando trabalhos em grupo, leitura e análise de textos, quando a aluna solicita minha atenção propondo um diálogo em particular, que se segue dessa maneira:

Professora, o que acontece com alguém que toma veneno para ratos e não morre?

Um tanto assustada direciono a conversação no sentido de entender com quem ocorreu o fato. Tratando-se da mesma conquisto sua confiança demonstrando real interesse pelos problemas apresentados e auxílio na resolução dos mesmos, marcando um encontro em outro local, onde poderíamos conversar tranqüilamente.

O professor mostra-se confiável ao aluno tornando-se ouvinte receptível, reconhecendo-o como adulto atuante, tanto em sala de aula, como no meio social.

Desfeito o conceito tradicional onde o professor é apresentado na forma de árbitro implacável e ditador imparcial, abre-se caminhos múltiplos, determinantes da relação de permuta, trocando-se conhecimentos, enriquecendo o saber do aprendiz e do Mestre. Trocas essas que podem ultrapassar o campo do conhecimento sistemático adentrando ao conhecimento do cotidiano.

Todos estão envoltos com questões não resolvidas, no experimentar soluções buscam identificar-se com pessoas em quem acreditam encontrar respostas coerentes no solucionar tais "situações".

A aluna, agora mais confiante segreda que, desesperada diante de uma gravidez indesejada, não podendo contar com o apoio do parceiro e temendo rejeição da família tenta colocar fim a própria vida.

Quando o aluno evidencia na pessoa do professor, um ser humano igual a ele, com acertos e erros, propensos as mesmas falhas, diferindo somente na formação acadêmica outorgando ao mesmo conhecimentos aprofundados em determinado campo do saber, o qual possibilitou determinado crescimento experiente facilitando no buscar alternativas ao solucionar "problemas".

Docentes e discentes interligados pela confiabilidade, possibilitando ao primeiro transmitir "o saber experiente e sistematicamente organizado", encontrando aceitação do segundo, permitindo a este fundi-lo ao saber possuído formando "o terceiro saber" adaptável as suas reais necessidades.

Porto-me como uma amiga que entende os conflitos e procura amenizar o sofrimento evidenciando com minha maior vivência que nada poderá resolver-se de maneira trágica, a mesma deve apresentar o problema aos familiares, o lar é o único lugar em que poderá encontrar amparo nesse momento difícil.

Ao aluno "adulto" envolvido em questões torna-se difícil o aprendizado dos conteúdos propostos, os mesmos não conseguem associá-los aos problemas vigentes no cotidiano. Convivendo com situações que fogem de sua capacidade de resolução cria-se um agravante. O educador, ao diagnosticar o problema deve trabalhar com o educando no sentido de encaminha-lo a uma possível solução, e então retornar ao estudo anterior com possibilidades de colher resultados satisfatórios.

O discursar do educador verbalizado de maneira tal que subentenda a grandeza do seu saber acadêmico confrontado com o insignificante conhecimento comum do aluno, bloqueia a comunicação, transforma o aluno em receptáculo vazio onde deve ser introduzido "o saber".

Ao ministrar aulas em que o conteúdo programático torna-se inteligível ao receptor mediante o discursar simplificado do professor, contudo, não diminuindo a qualidade do mesmo, demonstra-se a eficácia do saber acadêmico.

Ao abraça-la, a menina chora torrencialmente, deixando transparecer todo o desgosto e a necessidade de um ombro amigo.

No destacar o ato de abraçar tenciono demonstrar a particularidade da "ação". A convivência desafeiçoada no cotidiano escolar, fruto do comportamento social contemporâneo, o qual determina que qualquer demonstração corporal de afeto é resultado da atração sexual ou um provável envolvimento, renunciou-se o cultivo do amor fraternal na relação professor/aluno, importante motivação no aprender, convertendo o exercício do magistério em mecanismo: trabalho, salário, formação acadêmica, formação continuada, estatística, aprovação, reprovação, números, avaliações, ensino, aprendizado... etc. Em meio a tudo torna-se difícil reconhecer o aluno e o professor.

"Não somos máquinas, homens é que somos". Disse Charles Chaplim, através de seu personagem Carlitos, em Tempos Modernos. Já, preocupado com a mecanização que os homens impunham aos seus semelhantes em nome da modernidade e do progresso.

E a humanidade? Nós, profissionais de ensino trabalhamos com pessoas e não coisas, as quais possuem personalidades distintas: desejos, realizações, problemas, tristezas, alegrias, sentimentos... etc.

Essa errônea visão é incultada primariamente no aluno reproduzindo os frutos de uma sociedade generalizadora onde todos são classificados como números estatísticos não personificado.

Diante desse momento social creio que os professores deveriam deixar fluir a afetividade para além da verbalização, exercendo a praticabilidade das ações afetivas.

No próximo dia de aula encontro uma jovem sorridente, aceita pelos pais, "mesmo estando grávida"

b) *Encontro dificuldades em transmitir o conteúdo quando um aluno pretende absorver as atenções do grupo e desorganiza toda a sala. Em meu impulso natural, objetivando restaurar a ordem repreendo-o duramente. Tratando-se de uma classe de "adultos" o mesmo sente-se insultado, não aceitando ser repreendido, segue-se mui grande discussão, são trocadas palavras ferinas até que, finalmente coloco o aluno em "seu devido lugar", provocando o rompimento imediato da comunicação aluno/professor, em que o primeiro passa a cultivar o desejo de vingança, afastando-se das aulas.*

A princípio não me importo com sua ausência, até ser comunicada de suas pretensões de vingança, temerosa sou levada a refletir sobre o ocorrido buscando uma maneira de reatar a comunicação. Sabendo da proximidade do seu aniversário compro um presente e escrevo uma carta explicando meus reais objetivos, uma educadora preocupada com a pessoa do educando e seu futuro, parabenizo-o pelo aniversário e relato o desejo de reatar a comunicação.

Deixando temporariamente o grupo conversamos. Pessoas iguais, professora e aluno reconhecendo seus erros. Restaurada a comunicação rompida (o resultado), a aplicação das atenções do aluno para o conteúdo apresentado em aula e melhora no aprendizado do mesmo.

Ações advindas de momentos reflectivos resultam em metodologias funcionais. Contrárias a essas são as atitudes impulsivas, frutos da incapacidade de leitura do cotidiano. Não conseguindo detectar as causas conflitantes o educador considera-se elemento passivo aos acontecimentos, com tendência de descoroçoar as soluções independentes, utilizando-se de métodos educativos reforçadores da infuncionabilidade educativa. Métodos estes, que perceptíveis ou não, estão incrustados no cotidiano escolar.

A educação que consiste no mero exercício da memória, com a tendência de descoroçoar o pensamento independente tem resultados que são imperceptíveis a primeiro momento.

O não cultivar no estudante as faculdades de raciocínio e julgamento próprio torna-o obscurecido no discernimento, facilitando o manipular das idéias.

Este fato é largamente ignorado pelos educadores, ainda que não deixe de haver perigo nos métodos educativos tradicionais, as intenções raramente aparecem como aquilo que realmente são.

O ser humano que se guia meramente pelo juízo de outrem será por certo manipulado, não possuindo clareza suficiente para entender os fatos ocorridos em sua comunidade.

A capacidade de raciocínio existe para ser exercitada e utilizada em toda a sua potencialidade.

No ensinar objetivando desenvolver o senso crítico do educando o elemento pessoal é essencial, distinguindo as possibilidades existentes em todo o educando. Não julgando um exterior não promissor ou ambientes desfavoráveis, muitos que aparentemente nada prometem são ricamente dotados de talentos que não aplicam a uso algum. Suas faculdades permanecem ocultas por causa da falta de discernimento por parte de seus educadores. O educador consciente, conservando em vista aquilo que seus educandos podem tornar-se reconhecerá o valor individual do mesmo e terá interesse pessoal em cada um de seus alunos, procurando contribuir para o desenvolvimento de todas as suas faculdades. Por maiores dificuldade que encontre acoroçoará todo o esforço para formar, nos mesmos, grandes ideais, ensinando a cada um a necessidade e o poder da aplicação. Disto, muito mais do que o gênio ou talento, depende o êxito. Sem aplicação, as mais brilhantes talentos pouco valem, enquanto pessoas de habilidades naturais muito comuns tem realizado maravilhas, mediante esforço bem orientado. E o gênio, por cujas concepções nos maravilhamos, está quase invariavelmente unido ao esforço incansável, concentrado.

Mesmo tratando-se de alunos mais velhos os professores devem ter como objetivo constante a simplicidade e a eficiência. Devem procurar transmitir os ensinamentos por meio de ilustrações, cumpre de ter cuidado de tornar claras e evidentes todas as explicações. Muitos alunos adiantados em idade encontram dificuldades no entender o conteúdo apresentado.

Quem são os adultos? A dificuldade em determinar a idade, a partir da qual, o jovem pode ser considerado adulto é uma questão presente em vários campos da pesquisa.

A classificação considerando a faixa etária é muito diversa: consiste na concepção acadêmica, saber comum, práticas culturais, relações dominantes, autoconceito e outros.

Os critérios utilizados para definir o “adulto” são complexos e contraditórios, até mesmo o timbre da voz e a estatura são confundidas na busca da conceituação.

O auto-conceito define-se no cotidiano, o sentir-se adulto. No meio rural onde predomina as atividades econômicas do setor primário de produção, é atribuído prematuramente ao adolescente diversas atividades incumbindo-os de responsabilidades destinadas aos adultos de fato, onde o jovem sente-se adulto.

Nas grandes cidades, onde predomina as atividades no setor secundário e terciário de produção, as leis trabalhistas, os direitos humanos, a redução da utilização da força de trabalho humano na produção em detrimento da máquina, e fatores sócio-econômicos diversos. O acúmulo de capital aumenta as diferenças sociais criando diversos conceitos dificultando uma classificação única.

Dentre as inúmeras vertentes separei duas linhas, esclarecendo parcialmente a questão apresentada.

- Entre as classes, dominante e subordinada existem divergências bem delineadas na metodologia conceitual de ser adulto: na primeira, a pessoa será considerada adulta quando estiver preparada, física, mental e profissionalmente para assumir as responsabilidades cabíveis ao cidadão, principalmente apto a tornar-se economicamente autônomo. Na Segunda, as necessidades básicas imputa ao jovem responsabilidades inúmeras, que o classifica como adulto, privando-o do preparo prévio as ocupações e responsabilidades cobradas de um cidadão considerado apto as funções sociais, acarretando sérias inflações. Forma-se a classe marginalizada, excluída do meio social e temida pela elite.

O poder judicial, responsável por fazer cumprir as leis indispensáveis para o bem estar do meio social, confunde-se no cumprimento de suas funções ao classificar o adulto, influindo em seus conceitos o nível sócio-econômico do infrator no classificá-lo “adulto ou não”.

No julgamento que resultou na absolvição dos cinco jovens de Brasília que, na noite do Sábado, 19 de abril de 1997, derramaram dois litros de álcool no Índio pataxó Galdino dos Santos e o queimaram vivo, crime hediondo cometido contra um cidadão brasileiro.

Ações premeditadas, que ferem todos os códigos dos direitos humanos, simplesmente, consideradas não intencional. Ironicamente, os autores de tão insultante ato, são filhos da elite governamental e judicial, então, não são considerados adultos responsáveis por suas ações cometidas contra a humanidade.

Enquanto, essa mesma elite, formula leis que possam punir menores infratores, provenientes das camadas mais baixas da população. Quando, os mesmos, cometem crimes contra a sociedade são punidos severamente. Ao serem apanhados pelo poder executor, são plenamente culpados pelos crimes cometidos, desconsiderando os fatores sociais que propiciaram essas ações.

Não tencionando justificar as práticas criminosas desses, e sim ressaltar a diferenciação dos critérios avaliativos no exigir dos jovens comportamento socializado, buscando adequa-los aos parâmetros jurídicos vigente e posterior punição ao não cumpridor de suas obrigações para com o meio.

Muitos profissionais encontram dificuldades na construção do conceito “homem adulto”: os psicólogos divergem em suas colocações. Os empresários valem-se da demanda do mercado de trabalho. O policial encontra dificuldades ao julgá-los como responsáveis ou não. Os advogados valem-se da suposta imaturidade ou pouca idade, buscando encontrar justificativa para não punir judicialmente os infratores. Os profissionais da educação responsáveis pela educação direcionada aos adolescentes encontram dificuldades para atender, no serviço educativo as pessoas jovens-adultas que após alguns anos de abandono retomam seus estudos.

Ao ser abordado sobre a questão aqui analisada o aluno responde com naturalidade – Adulto é uma criança que cresceu. A profundidade no saber comum representado nessa frase direciona o pesquisador a um profundo refletir.

Se, adulto é uma criança que cresceu, então o adulto não é uma criança crescida, ele é um “adulto”.

Os estudiosos que não conseguem ler o cotidiano comum possuem uma visão obscurecida, não enxergam as verdades claras aos leigos.

A criança ao tornar-se adulta deixa as coisas de menino.

A educação direcionada ao aluno adulto deve utilizar-se de metodologia apropriada, consciente de que as necessidades e interesses dos mesmos diferem grandemente.

O labutar diário, onde se exige de cada adulto acérrimos esforços, o trabalho árduo e muitas vezes desmedido, que os deveres comuns da vida reclamam, e tudo o mais que é necessário para o homem da periferia sobreviver. Na busca do suavizar o pesado fardo de desinformação e miséria que transporta busca a escola, mas tudo isso deixa pouco lugar a compreensão precisa.

Tanto quanto o propósito do educador seja conservado em vista, deve o educando ser animado a progredir precisamente até onde suas capacidades o permitam. Antes, porém, de empreender os ramos de estudos mais elevados assenhoriem-se eles dos mais fáceis. Isto muitas vezes é negligenciado. Mesmo entre os estudantes nas escolas superiores e Universidades há grande deficiência nos conhecimentos dos ramos comuns da educação. Muitos

ambicionam dedicarem-se a Matemática Superior, quando são incapazes de zelar de suas próprias contas. Muitos estudam a elocução com vistas a alcançar as graças da oratória, quando são incapazes de compreenderem de maneira inteligível e crítica.

Em todos os ramos da educação há objetivos a serem adquiridos, mais importantes do que os que se conseguem por mero conhecimento técnico.

O aprendizado, mais que útil para o futuro deve ser utilizável no momento.

Bibliografia

ALVARADO PRADO, Luis Eduardo. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté. Cabral Editora Universitária. 1997.

CARVALHO, Cecília Pezzolo de. Ensino Noturno. Cortês. São Paulo. SP. 1984.

FREIRE, Paulo. Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa. Paz e Terra. São Paulo, SP.1996.

_____. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. Coleção Polêmica do Nosso Tempo. 6ª edição. Cortês: Editores Associados. São Paulo. SP. 1984.

_____. Educação E Mudança. Rio de Janeiro. RJ. Paz e Terra 1979.

GERALDI, C.M.G; PEREIRA, E.M.A e FIORENTINI, Dario; (orgs). Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado das Letras: associação de Leituras do Brasil – ALB. 1998.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Porto Alegre, RS. Contrabando, 1998.

IN. Rockwell e Ezpeleta. Persquisa Participante. Cortês e Autores Associados. 2ª Edição. São Paulo. SP. 1989.

A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando[1]

Luis Percival L. Britto[2]
Carmem Sylvia. S. Agasi[3]
Eloisa G. dos S. Colombo[4]
Leni Palmira P. Vendramini[5]
Luiz A. Koritiake[6]
Sonia Maria C. B. Mebius[7]

O início do ensino superior brasileiro foi caracterizado pela abertura de faculdades isoladas, com um tardio nascimento de universidades, oriundas da agregação de instituições, com exceção da Universidade de Brasília e da UNICAMP. Isto retardou o incentivo a pesquisa e uma visão integral de conhecimentos que acompanham o espírito universitário. Para superá-lo, entre outras disposições houve a implantação dos Programas de Pós-Graduação como um meio de resgatar a origem da universidade como espaço de formação integral do educando, numa visão coesa de mundo. Após um período de grande expansão desses programas nos anos 70, seguido de uma estabilização, observa-se um movimento tendendo para uma nova fase de crescimento em que novos programas de mestrados e doutorados são oferecidos por universidades emergentes e não pelas universidades que tradicionalmente ofereciam esse tipo de ensino. O que chama atenção do mestrado é que o crescimento se faz hoje através da universidade particular mais do que da universidade pública.

Mas qual a razão para o surgimento desse movimento? Quais as implicações e objetivos que o geraram e geram ainda hoje? De que maneira ele se articula com o novo perfil que tem se dado a universidade brasileira? Haveria relação entre esse movimento e o fato de a grande maioria das novas vagas que se abrem no ensino superior de graduação pertencerem ao ensino privado?

---

[1] Uma versão mais elaborada deste texto foi publicada na Revista **QUAESTIO** – Revista de Estudos de Educação. v.1, n. 1 (maio 1999). Sorocaba:UNISO, 1999.

[2] Professor Dr. da Universidade de Sorocaba – UNISO; Presidente da Associação de Leitura do Brasil.

[3] Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO; Professora de Nutrição da PUC/SP.

[4] Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO.

[5] Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO.

[6] Professor Ms. da Universidade de Sorocaba – UNISO; Professor da Escola Técnica Estadual "Fernando Prestes".

[7] Professora Ms. da Universidade de Sorocaba - UNISO; Pesquisadora convidada do GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos – UNICAMP.

De modo a responder essas questões nos propusemos a estudar o desenvolvimento do ensino superior de Graduação e de Pós-Graduação no Brasil e no Estado de São Paulo nos últimos 20 anos e em paralelo fazer um levantamento do perfil dos alunos do Mestrado da UNISO para que pudéssemos entender que tipo de profissional é esse que participa desses novos programas.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de dar início a discussões e reflexões a respeito deste texto, aventuramo-nos a apresentá-lo aos leitores com o intuito de contribuir para uma sólida edificação dessa nova etapa no panorama educacional brasileiro que se prenuncia.

Universidade brasileira: limites e perspectivas

O Brasil contava em 1945 com 5 universidades[8], 293 estabelecimentos isolados e 27.253 estudantes (Cunha, 1989). Após um período de estagnação que remonta à década de 50 vimos surgir um novo movimento no panorama educacional do país. A característica principal da formação das universidades era o processo aglutinador.

Num primeiro momento, como resultado da República Populista, a expansão do ensino superior deu-se às custas do Estado, com a criação de novas universidades (que, de 16, em 1954, passaram para 39, em 1964) e de institutos isolados municipais. A maioria das instituições universitárias era mantida com verbas públicas, o que evidenciava a preocupação do Estado de ampliar a formação de intelectuais aptos a comandar a política desenvolvimentista da época e de responder à demanda por mais vagas no ensino superior. No entanto, apesar dessa ampliação, o fenômeno dos "excedentes" (alunos aprovados no vestibular mas que não podiam ingressar na universidade por falta de vagas) não foi evitado, persistindo o número de aprovados nos exames superior às vagas oferecidas.

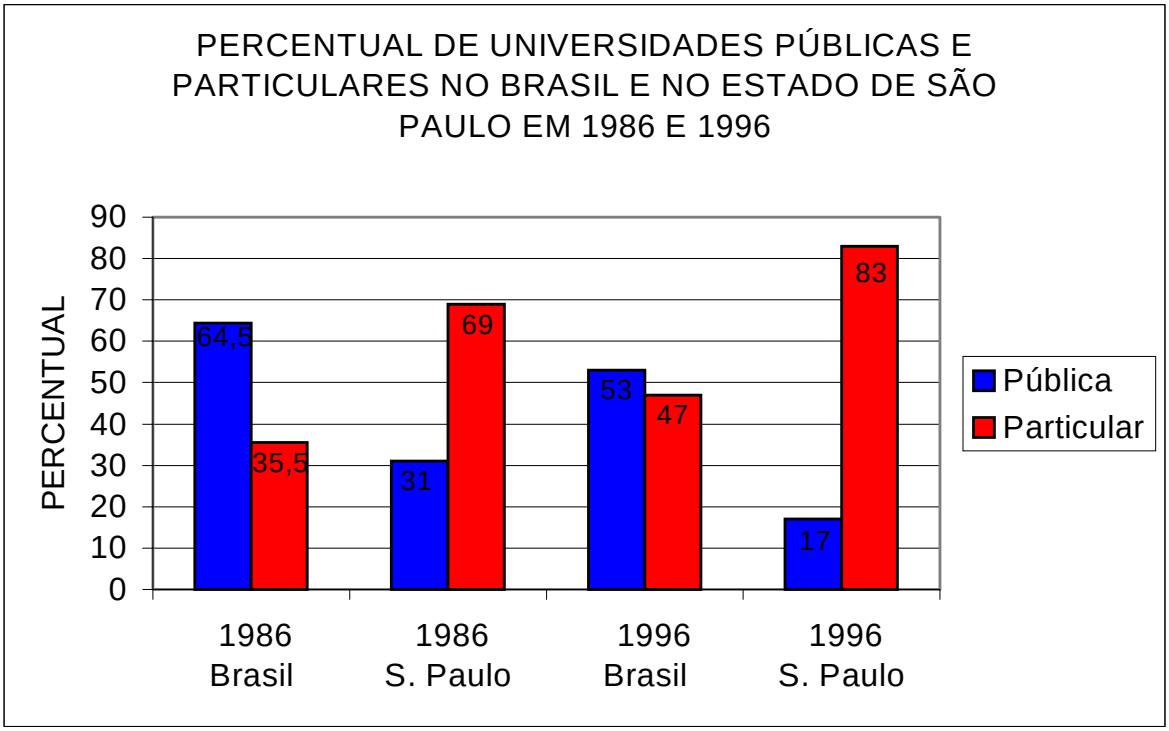
A solução encontrada, já durante a ditadura militar, foi o incentivo à abertura de faculdades pelo setor privado, até então restrito às instituições religiosas. Durante a década de setenta, a expansão se deu de maneira relativamente controlada, uma vez que o Estado mantinha o poder de decidir que cursos podiam ser abertos. Já a partir de meados dos anos oitenta, a política de privatização do ensino superior tornou-se mais agressiva, com a

[8] Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro.

autorização de abertura quase indiscriminada de novas universidades, com muito mais autonomia.

Contudo essa política estava voltada para a constituição de uma universidade nacional que respondesse às estratégias militares, bem como, ao avanço tecnológico através do incentivo às pesquisas nas áreas de energia nuclear, petróleo, telecomunicação, etc. A necessidade de se investir na formação do quadro de intelectuais levou ao aumento de intercâmbio internacional gerando uma *intelectualidade nacional* capaz de comandar as pesquisas no país. A preocupação governamental era aprimorar os centros de excelência intelectual já existentes, deixando a cargo do setor privado a resposta pela crescente demanda por vagas no ensino superior.

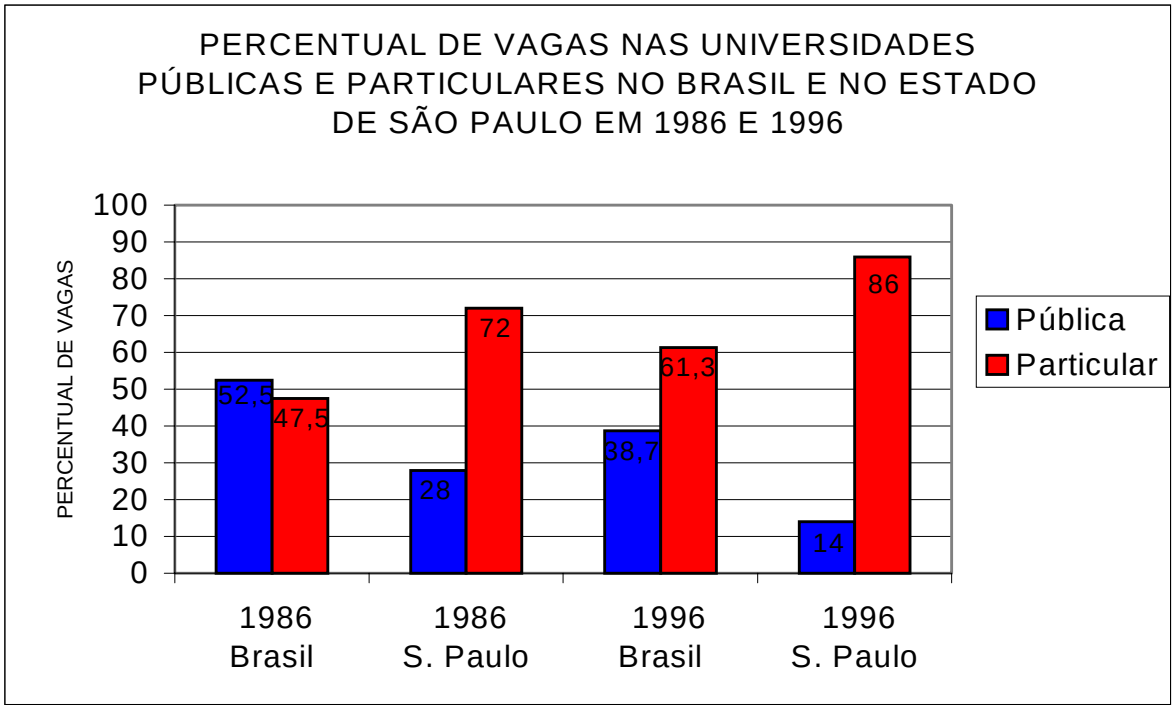
Assim, se das 76 universidades existentes no país em 1986, 49 (64,5%) eram públicas e 27 (35,5%) eram privadas[9]; em 1996 de um total de 136 universidades, 72 (53%) eram públicas e 64 (47%) privadas. É interessante notar que, num curto período de dez anos, as universidades particulares saltaram de 27 para 64, com crescimento da ordem de 118,5%. Dados recentes referentes ao Estado de São Paulo mostram que, em 1986, dentre as 16 universidade existentes, 5 (31%) eram públicas e 11 (68%) privadas, contra 43 em 1996, sendo 6 (17%) públicas e 28 (82%) privadas. Neste caso, o crescimento das universidades particulares, no mesmo período de 10 anos é de quase 300%.



[9] Esses números não incluem os estabelecimentos isolados nem as federações e integradas.

Fonte Mec[10]

A discrepância é mais significativa quando observamos o número de vagas oferecidas. No âmbito nacional, em 1986, o número de vagas nas universidades era de 186.674, sendo 52,5% oferecidas pelas universidades públicas e 47,5% pelas particulares. No Estado de São Paulo, especificamente, em 1986, 28% das vagas eram oferecidas pelas universidades públicas e 71,5% pelas particulares. No decorrer dos anos, a disparidade acentuou-se, passando, em âmbito nacional, para 373.565 vagas, sendo 38,7% públicas e 61,3% particulares. Ao analisarmos a situação do Estado de São Paulo, nos deparamos com números impressionantes: havia, em 1996, um total de 82.735 vagas no Estado de São Paulo, das quais apenas 14% eram oferecidas pelo ensino público e 86% pelo setor particular. Ou seja, enquanto o ensino público praticamente se manteve estável, o ensino privado apresentou aumento de 60%. Esses dados confirmam a predominância do setor privado frente a apatia e descompromisso do setor público no que se refere à resposta por mais vagas no ensino superior.

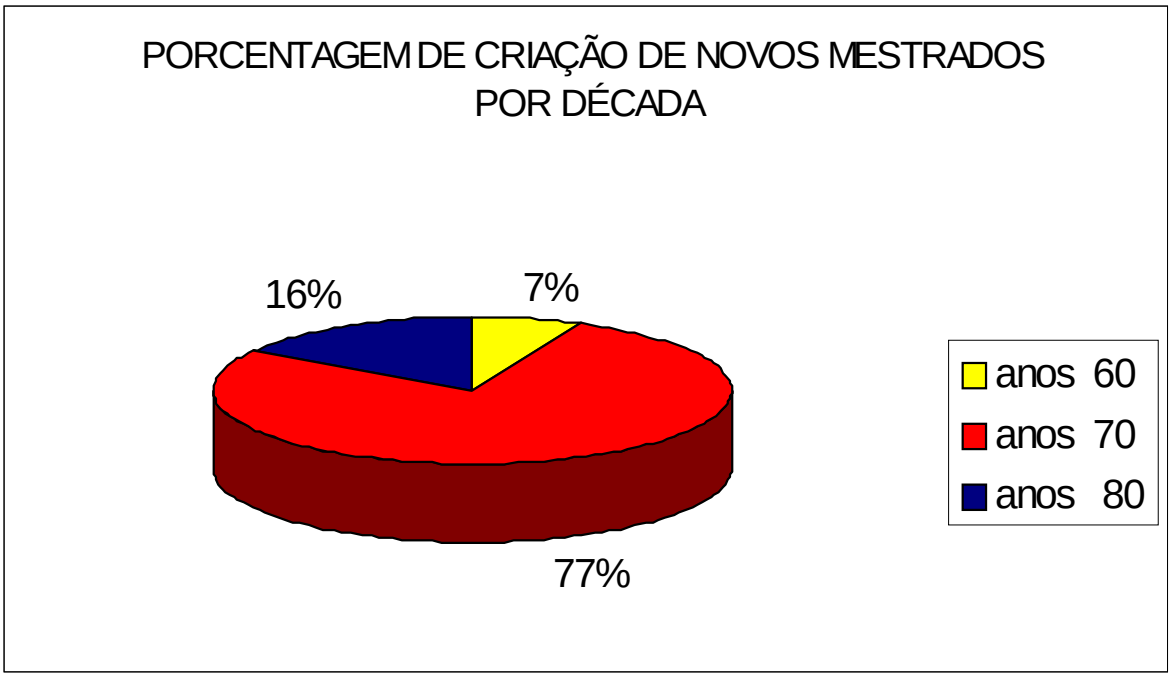


Fonte: MEC

[10] Evolução do número de cursos, matrículas, docentes e servidores (pessoal técnico/administrativo) por natureza e dependência administrativa – Brasil e S. Paulo – 1986 –1996.

No que diz respeito à realidade da Pós-Graduação no Brasil, podemos perceber que ela não acompanhou o ritmo de crescimento da Graduação devido a vários fatores entre os quais a não relevância pela manutenção da qualidade do ensino oferecido em nível superior .

Na década de 70 observou-se um incentivo à abertura de programas de mestrado, no Estado de São Paulo, para acompanhar o "milagre econômico", que exigia a presença de pesquisadores no campo tecnológico e não para o fortalecimento da qualidade das universidades existentes, uma vez que, a experiência prática do professor universitário no mercado era muito mais relevante para a formação do estudante que a titulação. Esses programas, em sua maioria, eram financiados por recursos externos e liderados por uma elite intelectual desvinculada da instituição na qual estavam inseridos. Às universidades restou um quadro profissional menos qualificado que por muito tempo assumiu o ensino superior no país. (Germano, 1994).



Fonte: CAPES 1998

A necessidade de complementação na formação docente passou a ser sentida à medida em que o mercado começou a demandar maior qualificação dos profissionais. O avanço tecnológico exigiu um saber especializado, aliado a um afunilamento cada vez maior da falta de mão de obra, respondendo à competitividade. Essa necessidade é captada pelo documento interno de discussão da CAPES sobre reformulação do sistema de avaliação de Pós-Graduação:

> “ A pós-graduação nacional necessita ter delineado para si um horizonte mais amplo do que aquele que hoje a vem contendo. Suas funções e estrutura precisam ser redefinidas, tendo em vista permitir-lhe ajustar-se, com competência e agilidade compatíveis com o nível de maturidade por ela já conquistado, à rápida evolução da ciência e tecnologia na atualidade e às profundas transformações econômico-sociais da sociedade brasileira.” (CAPES, documento disponibilizado na Internet, 1998: 1)

Voltando ao movimento crescente das universidades privadas, podemos dizer que elas surgem devido às vantagens de autonomia e mobilidade de oferta de cursos de acordo com a demanda do mercado. Essa autonomia interessa ao Estado, que se exime da responsabilidade pelo nível de ensino oferecido. Atualmente, para tentar manter o mínimo de qualidade no ensino superior o governo instituiu o exame nacional de cursos (o “provão”) e promulgou a nova LDB, que contém, entre outras determinações, a exigência de pelo menos 1/3 de docentes mestres ou doutores nas universidades (Lei n.º 9394, Art. 88, §2º).

Deve-se destacar, contudo, que a exigência de qualificação docente na nova LDB não veio iniciar o processo de incremento na formação de professores universitários, mas sim legalizar um movimento que já crescia devido ao aumento de exigência nessa formação, oriundo da competitividade no setor.

No que se refere aos programas de mestrado tradicionais como USP, UNICAMP e PUC-SP podemos dizer que nasceram em consonância com a tríade básica da universidade, composta pelo ensino, pesquisa e extensão à comunidade. Em sua maioria exigem dedicação exclusiva e oferecem poucas vagas. Essas características dificultam o acesso a esses programas provocando outra saída, qual seja: o setor privado, que passa também a abarcar essa oferta, montando e organizando seus próprios programas. Estes distinguem-se por terem como objetivo principal a formação do docente universitário no próprio *locus* de trabalho, sem dedicação exclusiva, localizados na própria cidade, evitando perda de tempo, desgaste de deslocamento e dificuldades pessoais relacionadas a esses aspectos, ao mesmo tempo que agregam e atendem à demanda das regiões circunvizinhas.

Como a clientela é reduzida e diversificada, os programas são abrangentes, sem divisão por áreas específicas. Se de um lado isso acarreta certa dificuldade na elaboração e desenvolvimento de conteúdos, por outro, abre espaço para a vivência e implantação de um estudo interdisciplinar e talvez futuramente experiências de trabalhos transdisciplinares.

A implantação de programas de Pós-Graduação na própria cidade onde se localiza a universidade tem servido de estímulo para que muitos docentes participem desses fóruns de discussão, ampliando e formando um novo círculo intelectual. Além disso, amplia o campo da oferta de trabalho, capacitando profissionais candidatos às vagas de docência na própria universidade.

O Programa de Mestrado da UNISO surge dentro do contexto acima desenhado, com características próprias, mas aproximando-se da realidade comentada neste artigo. A UNISO institui-se, enquanto universidade, muito recentemente, no ano de 1994 no bojo de um movimento de expansão de universidades particulares como política geral do Estado brasileiro de responder a demanda crescente por vagas no ensino superior. Não se está dizendo que as universidades particulares ocupam o lugar das públicas, mas sim que vêm ocupar um outro espaço, já que às públicas, dentro do projeto de autonomia nacional, cabia a tarefa do desenvolvimento da pesquisa. Em outras palavras: à pública era destinada a tarefa da construção de uma *Inteligência Nacional* e não propriamente o atendimento à demanda crescente no ensino superior.

No caso da UNISO, vale a pena chamar a atenção que ela faz parte de um grupo de universidades que pretendem um lugar específico dentro do quadro geral da educação brasileira, o de universidades comunitárias, diferenciando-se tanto das universidades estatais (federais, estaduais e municipais), como das universidades especificamente de capital privado.

Abrangendo uma região de 64 municípios com aproximadamente 2.300.000 habitantes, a Universidade de Sorocaba, apesar de nova, é particularmente grande, contando com 219 professores, 5.326 alunos, 19 Cursos de Graduação e 10 Cursos de Pós-Graduação lato sensu, além do Mestrado em Educação[11].

O que fortalece a UNISO é o fato de sua mantenedora, a Fundação Dom Aguirre, ser uma instituição ligada a Igreja Católica e que congrega o Colégio Dom Aguirre. Portanto, universidade e colégio mantém os diversos graus de ensino: Básico (ensino fundamental e médio), Graduação e Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu).

Pode-se dizer que a UNISO tem um projeto de liderança política na área de educação no município de Sorocaba e região. Os investimentos feitos pela Universidade na construção de um câmpus novo, na abertura de novos cursos, na contratação de professores

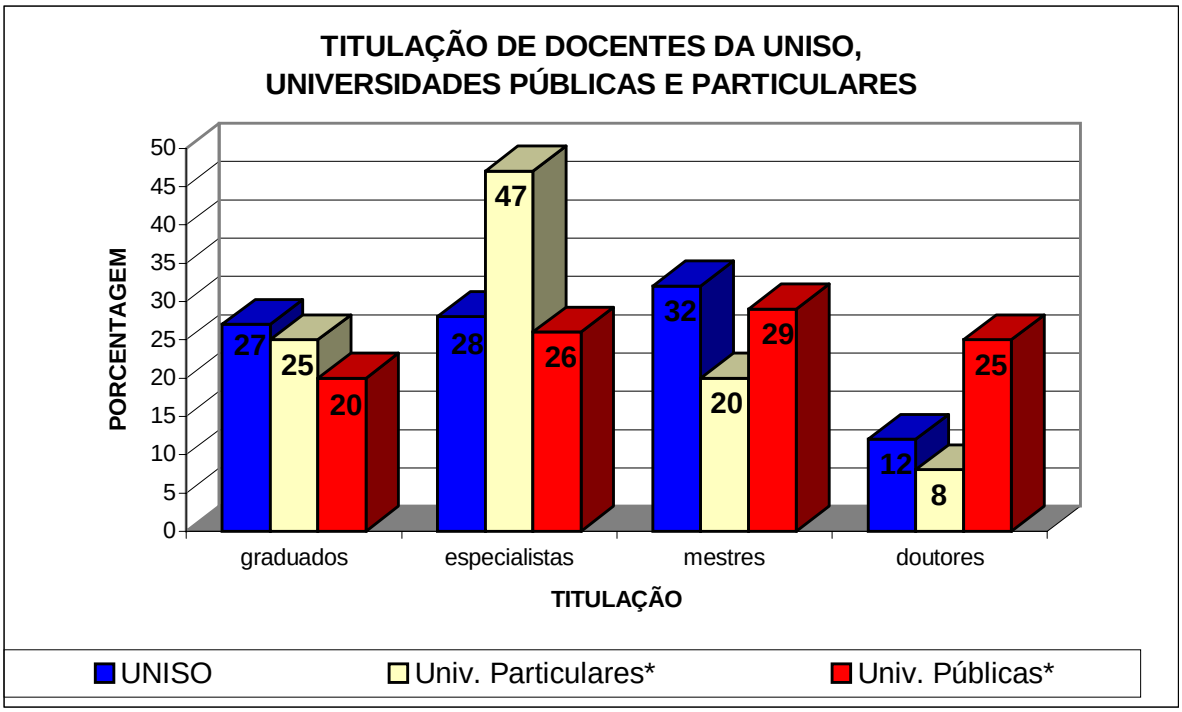
[11] Dados do segundo semestre de 1998.

mestres e doutores mostram isso. O Programa de Mestrado faz parte, evidentemente, desse projeto, legítimo, de liderança política da universidade.

O Mestrado em Educação da UNISO se insere dentro de um projeto geral de uma universidade nova, com estrutura bastante diferente dos mestrados tradicionais (PUC, USP, UNICAMP). Sua característica fundamental é, a partir da reflexão sobre educação, abranger várias áreas de conhecimento. Em outras palavras, é um mestrado amplo, que permite a participação de profissionais da área de Educação, Saúde, Informática, Direito, Administração de Empresas, Odontologia, e outras. O elemento aglutinador é a questão da docência universitária e a pesquisa em educação. Enfim, esse Programa se constitui em um fórum interdisciplinar, em que as questões concentram-se na área da Educação:

> "O Mestrado em Educação visa formar docentes e pesquisadores no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem das ciências e da formação de professores, inicial e continuada, qualificados para o sistema educacional, para a pesquisa e/ou para o exercício profissional nas diversas áreas da ciências." (UNISO, 1997:34)

A questão da qualificação profissional do pessoal da própria universidade é um dos seus propósitos. Rigorosamente falando, a UNISO não teria a mesma urgência do ponto de vista legal que, talvez, outras universidades tenham, já que ela apresenta um quadro de docentes com titulação superior aos padrões exigidos pela LDB, conforme podemos constatar no gráfico abaixo.



Fonte: UNISO 1998

Um programa de mestrado, no entanto, não se sustentaria só com esse objetivo. Nesse caso, seria mais fácil que a universidade tivesse um programa de capacitação, enviando seus docentes para outras universidades. De fato, o mestrado na UNISO responde à demanda local, constituída de um público formado por professores de outras universidades e faculdades da região (Cursos de Medicina e Nutrição da PUC-SP /câmpus Sorocaba; UNIP - câmpus Sorocaba; Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio - Itu; Faculdade de Filosofia e Letras de Tatuí; etc.). Estas instituições têm um contingente de professores que não têm condições objetivas de realizar um mestrado que estabeleça como condição a dedicação exclusiva, o afastamento das atividades profissionais outras e o deslocamento diário ou temporário para a sua realização.

Outros objetivos de sustentação do mestrado da UNISO seriam: a formação de pesquisadores, a afirmação enquanto universidade, a consolidação de uma liderança regional no setor educacional.

Afirmação enquanto universidade significa constituir um tripé que contenha ensino, pesquisa e extensão, que lhe permita ser reconhecida pelo meio em que se insere como lugar de referência intelectual, política cultural, artística, científica, etc. Assim como ser capaz, efetivamente, de produzir serviços e conhecimentos de maneira diferenciada do que faz, por exemplo, o mercado de serviços públicos. Daí porque se pode dizer que o

Programa de Mestrado é parte de uma estratégia mais geral de construção de uma "consciência estrutural", isto é, de uma capacidade de projetar o futuro e de expansão, que tenha solidez institucional. Essas são características que se referem tanto à questão da "afirmação enquanto universidade", quanto à que se refere à "liderança regional". Se pensarmos essas questões do ponto de vista do preenchimento das exigências legais para ser universidade, teríamos duas exigências básicas: de um lado aquelas estabelecidas pela LDB, já comentadas; e, de outro, aquelas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação de que as universidades devem ter no mínimo três linhas de pesquisa para manter o estatuto de universidade. Portanto, ter liderança regional implica ser reconhecida enquanto uma universidade que faz mais do que simplesmente oferecer cursos. A implantação do seu Programa de Mestrado faz parte dessas estratégias.

Além disso o mestrado facilita a abertura de um espaço adicional de discussão, de implantação de novos cursos, assim como cria expectativa para os próprios alunos da Graduação da UNISO de virem a continuar os seus estudos.

Esses objetivos apontam para um mestrado abrangente como já ressaltamos anteriormente, dando características específicas ao programa, levando para uma estratégia mais bem elaborada de orientação de trabalhos e uma versatilidade do corpo de professores orientadores, em função da diversidade das áreas de atuação dos mestrandos.

Mestrandos da UNISO

Com o objetivo de realizar um breve levantamento do perfil dos alunos das primeiras turmas do mestrado da UNISO, fizemos uso de dois instrumentos de coleta de dados: análise de documentos existentes na secretaria de Pós-Graduação e aplicação de questionário composto por questões fechadas e abertas. Os dados referentes às perguntas fechadas foram convertidos em porcentagem, sendo usada a moda para as respostas abertas. Optamos por apresentar neste trabalho os resultados que consideramos mais significativos para caracterizar o perfil dos alunos do Programa de Mestrado da UNISO.

O grupo de alunos é composto em sua maioria por mulheres (75%). A idade varia entre 25 e 50 anos, apresentando discreta maioria na faixa entre 35 a 40 anos, 18% do total.

Ao observarmos os dados sobre a formação acadêmica pudemos verificar que da 1ª turma para a 3ª houve maior abrangência de clientela. No início, essa era quase exclusivamente oriunda da própria UNISO e, atualmente, apresenta alunos graduados em outras instituições, como PUC-CAMPINAS (13%), USP (5%), FADI-SOROCABA (7%) e

outras (44%). Deve-se levar com conta nesses dados a existência de alunos com mais de uma Graduação.

Além da Graduação, a grande maioria, apresenta curso de Pós-Graduação lato sensu e/ou especialização, o que nos permite afirmar que há uma tendência do grupo em continuar e atualizar sua formação inicial (42% possuem Pós-graduação lato sensu e 100% possuem algum curso de especialização e/ou atualização).

A participação em congressos, seminários também compõe o currículo de muitos. Os dados do questionário, por razões técnicas de aplicação não permitem apresentar números firmes relacionados a duas questões: em que medida aumentou a participação em congressos dos alunos do mestrado e a participação efetiva em tais encontros com apresentação de trabalhos. Ainda que não tenhamos dados conclusivos, a análise preliminar dos dados, mais o conhecimento que temos dos mestrandos, sugerem que o fato de estar fazendo o mestrado promove a participação nesse tipo de atividade com ou sem apresentação de trabalhos científicos.

Já a publicação de artigos em revistas especializadas está restrita a uma pequena parcela, apenas 9%, o que, na verdade, revela que ainda não se coloca, para boa parte de mestrandos e de professores universitários a publicação de trabalhos como necessidade profissional, já que gastam o seu tempo nas atividades de docência, coordenação, direção e, até mesmo, atividades não relacionadas ao ensino, visto que apenas pequena parcela de professores universitários tem horário integral no ensino superior particular.

A tendência em aprofundar e atualizar a formação foi a resposta mais freqüente quando questionados sobre o motivo pelo qual optaram pelo mestrado, (75% das respostas indicavam esse objetivo), seguida pela intenção em atuar no ensino superior (34%). Essa era uma questão aberta, sendo possível encontrar ambas respostas num mesmo questionário. Vale a pena lembrar aqui que o motivo da intenção de atuar no ensino superior só atingir 34% das respostas se deve ao fato de que aqueles professores que já estão no ensino superior não terem expressado tal intenção, uma vez que esta já é realidade. É preciso também lembrar que muitos daqueles que já atuam no ensino superior não teriam porque dar essa resposta, o que nos obriga a reinterpretar a informação como algo objetivo, pragmático, condicionado ao exercício da função sugerindo um perfil acadêmico.

No que diz respeito à área de atuação, a maioria, concentra-se no ensino fundamental e médio (57%) e ensino superior (42%). Muitos são os casos de um mesmo profissional haver atuado em vários níveis, o que amplia o leque de experiências profissionais e a diversidade na formação dos grupos de estudo nas diversas disciplinas oferecidas. O

tempo de experiência também varia muito, de 6 meses a 36 anos de exercício no magistério, com a maior freqüência no intervalo de 5 a 15 anos (39% do total). Apesar de o Programa da UNISO ser abrangente, com a presença de profissionais de diversas áreas, pudemos constatar que muitos já possuem experiência na área de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, passando por atividades como: direção, supervisão, coordenação, o que é coerente tanto com o fato de ser um Programa de Educação, quanto pelo seu objetivo expresso de capacitar docentes universitários.

O porquê da opção pelo mestrado na UNISO foi levantado através de uma questão de múltipla escolha fechada com os seguintes itens: *localização, tempo disponível; ser profissional da UNISO; não ter possibilidade em freqüentar outro programa; e outros.* Ao analisarmos as respostas, percebemos que essa questão mereceria uma outra elaboração. Porém, o fato de *localização* ter obtido 80% de escolha e *tempo* 37%, sugere que esses itens influenciaram na decisão de ingressar neste programa e não em outro, confirmando um dos aspectos levantados neste artigo, quando analisamos as características dos novos mestrados (esses dados tornam-se mais relevantes, quando se considera que num raio de 100 quilômetros existem três outras cidades que oferecem mestrado: Piracicaba, Campinas, São Paulo). É importante salientar que esses itens não são exclusivos, havendo possibilidade de outros que não puderam ser especificados através do instrumento utilizado. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que, apesar de 12 professores pertencerem à UNISO (atuando como docente universitário), e receberem bolsa integral para a realização do seu mestrado, não ter sido essa a resposta significativa. Isso permitiria duas interpretações preliminares: o professor ter considerado essa uma opção menor dentre outras ou a razão dele ter ficado no mestrado da UNISO, muito mais do que ser profissional dessa Instituição ser a impossibilidade de fazer o mestrado em outro lugar.

A grande maioria dos alunos possui atividade profissional paralela ao programa de mestrado, não havendo nenhum aluno com dedicação exclusiva. Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para acompanhar o programa, através de uma questão aberta, o fator *tempo* esteve presente em quase todas as respostas; este variou desde falta de tempo para realizar as leituras, trabalhos extraclasse, até dificuldade de freqüentar as três disciplinas obrigatórias por semestre.

A falta de embasamento teórico e formação específica na área de educação também foi citada como dificuldades encontradas no decorrer do mestrado. Isso, no entanto, tem sido superado através da freqüência às aulas e estudos pessoais, como pudemos notar ao serem questionados sobre as contribuições do curso na formação pessoal e profissional.

Do total de alunos, relativamente à forma de financiamento do programa de mestrado, um número significativo deles 36% recebem bolsa integral da UNISO, 7% recebem bolsas parciais, 15% são auxiliados de algum modo pela instituição à qual estão vinculados (por exemplo, dispensa parcial de carga horária) e 42% pagam integralmente.

Finalmente, respondendo perguntas sobre suas expectativas, a maioria dos alunos afirma que pretende continuar crescendo pessoal e profissionalmente, com a freqüência às disciplinas, com os encontros de orientação e na elaboração da dissertação. O interesse pela pesquisa também foi ressaltado por alguns, vindo ao encontro dos objetivos expressos no projeto do programa.

Os questionários que apresentaram a auto-avaliação requerida trouxeram respostas positivas, revelando ser visível o crescimento pessoal e um nível de participação do médio a excelente (muitos da 3ª turma não responderam essa questão devido ao pouco tempo em que estão no programa). A grande maioria identifica como necessário a oferta de palestras, seminários, grupo de estudos, participação em congressos, como atividades relevantes a ser oferecidas.

Alinhavando uma conclusão provisória

Começamos este texto colocando a questão de um novo ciclo de expansão do sistema de Graduação e de Pós-Graduação no Brasil, no qual se incluem as universidades particulares. Salientamos que a UNISO surge nesse processo. Posteriormente procuramos traçar o perfil do aluno do Programa de Mestrado da UNISO e consideramos que toda a análise feita mostra que existe hoje um perfil de aluno que tem características diferentes dos mestrandos das universidades tradicionais (não tem dedicação exclusiva para o mestrado; tem pouca disponibilidade de tempo; tem formação diversificada; atua no ensino superior ou pretende atuar, mas não exclusivamente, etc.).

Nossa intenção não é encerrar o assunto neste trabalho, mas sim deixar alguns questionamentos: de que maneira atender o novo aluno, já que o mestrado tradicional parece feito muito mais para a formação de pesquisadores de disciplina específica do que um docente? Como adequar esse tipo de situação com as propostas cada vez mais fortes e que parecem ser orientação da CAPES, de mestrados curtos com duração de um ano e meio a dois anos? Como garantir a qualidade de um mestrado com características similares ao da

UNISO? Esse caminho, essa tendência que se prenuncia é boa ou ruim? Se a Pós-Graduação pode contribuir para a melhoria da qualidade da prática docente, por que não desmistificá-la?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas aqui, mas nos limitamos a essas para começarmos um processo reflexivo sobre o assunto e assim podermos encontrar possíveis respostas.

Vale a pena destacar ainda que este texto nasceu das preocupações do grupo em relação à situação dos alunos – mestrandos de uma universidade particular, com todas as nuanças que esta apresenta – e o desejo de, através das diferentes experiências adquiridas ao longo do programa, contribuir com produções acadêmicas que estimulassem o debate nos vários níveis da realidade. Para nós, o mestrado deixa de ser apenas um aprofundamento pessoal e profissional, restrito aos seus limites, mas abre novos caminhos, principalmente através da pesquisa, encontro e construção de novos rumos na realidade que estudamos e atuamos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, L***ei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*** – Lei nº. 9394/96.

_____, *Relação de Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo que oferecem Programas de Mestrado e Doutorado* – 1998.

_____, *Dados da Evolução do Número de Cursos, Matrícula, Docentes e Servidores por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil e São Paulo* – 1986-1996.

CAPES "*Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação; o modelo a ser implantado na avaliação de 1998* – documento em discussão". CAPES, disponibilizado na Internet, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. ***A universidade crítica***, 2ªed . Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

_____, E***ducação, estado e democracia no Brasil***, 2ªed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

GERMANO, José Willington. E***stado militar e educação no Brasil*** *(1964- 1985)*, 2ªed., São Paulo: Cortez, 1994.

UNISO, P***rograma de mestrado em educação de ciências***, 1997.

_____, S***ituação da titulação e categorias funcionais dos docentes da UNISO – setembro de 1998.*** Mimeo, 1998.

A HISTÓRIA COMO APRENDIZADO DA LEITURA

Antonio Carlos Rodrigues de Moraes
(professor de História na EE Prof. Coriolano Monteiro
e EMEF Dr. Edson Luís Chaves)

> "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" Paulo Freire (1)

Em seu artigo "Sobre a história e as cebolas" (2), Rubem Alves questiona de forma bastante contundente o sentido do aprendizado da História na escola. Da mesma forma, diz ele, que nosso organismo tem a capacidade de eliminar as coisas indigestas, também a nossa mente tem a mesma capacidade de eliminar as coisas inúteis aprendidas. É por isso que esquecemos quase tudo o que aprendemos na escola. Que sentido tem para o adolescente de hoje saber como funcionava o sistema agrário do Egito antigo? Melhor seria fazer uma história da cebola: dela temos uma experiência concreta em nosso quotidiano.

Como professor de História, estou basicamente de acordo com as ponderações de Rubem Alves. É uma pena que o mestre tenha olvidado, em seu artigo, outras experiências mais dramáticas que o sumo da cebola que nos arde os olhos: a exploração do trabalho, falta de perspectiva de vida, relações opressivas de poder, etc. que podem também excitar nosso interesse e permear nossa relação com os felás do Egito antigo, tão distantes, mas não tão estranhos.

Em todo caso, vale o alerta do autor. De fato, só aprendemos o que nos interessa. Acredito que esse "interesse" é mais do que um "servir para" pragmatista, cujo sentido é exterior ao conteúdo aprendido: quando estudo, por exemplo, para prestar um vestibular, fazer um concurso, fazer uma prova, passar de ano, etc. Neste caso, talvez o "interesse" seja tão forte que me consuma noites a fio. E, no entanto, quase nada fica. Por que? Porque o "interesse" que me faz aprender é o "fazer sentido" em meu entendimento do mundo, ou seja, aquele saber que serve não para desenvolver habilidades, mas para conhecer o mundo em que vivo e me sentir "em casa" dentro dele.

Nós, professores, lançamos mão de mil estratégias para forçar o aprendizado do aluno, todas exteriores ao sentido daquilo que ensinamos: técnicas de memorização, provas, testes, jogos, etc. Fragrante demonstração de falta de argumento. Se não sabemos explicar ao aluno o motivo e o sentido do que nos propomos a ensinar, por que encher a sua cabeça? Não se trata aqui de defender a submissão pura e simples ao gosto do aluno: há que existir da parte dele a disposição de ouvir, de se abrir a algo que ultrapassa o senso comum, dentro do qual se move sua realidade imediata, ou seja, há necessidade de auto disciplina. Mas, se nosso ensino não for uma proposta que tenha sentido, ele nunca vai se dispor.

Como podemos avaliar que o ensino da História está fazendo sentido na vida do aluno?

É muito mais do que averiguar o que ele memorizou de uma carga de conteúdos passados nas aulas. É a sua postura diante da vida, a maturidade cada vez maior com que ele encara os seus problemas pessoais e os problemas da sociedade em que vive. Quem aprende História não tem mais direito a ficar alheio ao que se passa no mundo e nem à ingenuidade de quem nunca assume a responsabilidade pelo que acontece em sua vida e na vida social.

E o que faz sentido no estudo da História?

Se o objetivo da escola é educar o aluno, proporcionando-lhe condições de compreensão e atuação consciente na sua realidade, acredito que o estudo da História tem papel fundamental nesse trabalho, na medida em que é proposta como:

1. Leitura da realidade como processo e não como "coisa dada", natural. É a leitura de como o mundo se faz no tempo. Não o tempo como categoria abstrata, nem como duração ou "distância" entre dois acontecimentos, mas o tempo "prenhe", dimensão mesma de um mundo que se faz e mostra em etapas.
   As visões a-históricas de mundo não são nada incomuns: antes, as coisas eram assim porque "Deus assim quis" ou porque "sempre foi assim" ou porque era "natural" que assim fosse; hoje, são as imposições do mercado e as exigências de um futuro imaginado como totalmente decorrente das vontades individuais, sem qualquer compromisso com um passado que não mais existe ou, pior, que existe como "atraso" que deve ser esquecido. Assim como na TV, vemos o mundo como uma seqüência de fatos sem ligação, cujo conhecimento constitui-se como expectativa da imagem seguinte, que ainda não é, criando uma ilusão de simultaneidade que elimina o tempo. A virtualidade que necessita de efeitos especiais cada vez mais espetaculares para camuflar a realidade incômoda do tempo que deixa expostas feridas abertas, ignoradas ou não superadas.
   Além de um mundo sem história, dado como objeto de estudo, podemos também falar de processos, de métodos de ensino-aprendizagem a-históricos: é a aprendizagem entendida como aquisição de conhecimentos prontos, classificados, devidamente embalados e ordenados, é o encurtamento de caminho, a eliminação de etapas, a afoiteza de resultados sem entender as "engrenagens" que os produzem. Como podemos aprender sem, de alguma forma, refazer? Ou, por outra, como podemos entender um mundo que se faz no tempo, fora de um processo de leitura?
   Aqui a História se estatui não só como um corpo de conteúdos que nos revelam o mundo, mas também como um método de estudo que permeia todas as demais disciplinas do currículo escolar. Essa é uma das contribuições que o professor de História pode dar no processo de interdisciplinaridade na escola.

2. Leitura de minha inserção nesse mundo que se faz. Se ele não é "coisa dada", se ele não foi sempre o mesmo, pode ser diferente no futuro e posso atuar sobre ele. Como se situam meus projetos pessoais, meus sonhos, dentro dessa realidade em construção? Não creio ser possível um estudo "cirúrgico" e descompromissado da História, a não ser renunciando à busca de seu sentido, entendendo o saber como um ornato externo que valoriza a pessoa, como uma roupa de grife. Educar não é simplesmente um "falar sobre", é paixão de quem mostra que também não está contente com o mundo que está aí e, ao mesmo tempo, convicção de que ele pode ser diferente. É convite à constante superação do isolamento, do individualismo e da alienação.

Nesse nível de discussão, a busca de sentido do estudo da História, muito mais do que uma questão epistemológica é uma questão ética. Num mundo em que crianças e jovens são a todo o momento incentivados ao consumo de todos os tipos de drogas, lícitas e ilícitas, que os fazem catapultar seu natural inconformismo para mundos virtuais alienadores ou ao nihilismo estéril, temos, como professores, de nos preocupar em questionar o que de fato acreditamos e que mundo queremos, pois não estaremos educando se dizemos uma coisa e mostramos outra.

A rejeição de um estudo descompromissado da História não implica em confundir a figura do professor com a do líder político que coordena ações eficazes para a transformação do mundo. Não é por modéstia, nem por "instinto de Pilatos", é que seu objetivo é mais básico: a leitura de nossa inserção no mundo, que inspirará variadas respostas, conforme as variadas situações, opções e níveis de atuação do sujeito histórico. O importante é que o aluno quebre o seu casulo e se prepare para governar o Brasil e o mundo, seja a partir de Brasília, de N. York ou do Parque Oziel.

3. Leitura de minha identidade social. Não há identidade sem memória e, portanto, sem história. Esta, nesse nível, é sempre uma pesquisa, não do fato "em si", mas de um conteúdo de memória social, que se constrói no tempo, permeado por interesses, ideais e sonhos variados. Estudar o passado não é fugir do presente, é querer saber quem nós somos. Obviamente, só posso me interessar por isso, se entender minha identidade pessoal "situada" num grupo social, que pode ser a família, classe social, clube, igreja, povo, pátria ou o mundo como um todo. Aqui, a importância do estudo da história vai depender do que a convivência social representa para nós. Ou seja, mais uma vez, o sentido da História depende da superação do individualismo, do isolamento e da alienação.

   A matéria-prima da História é a própria essência do homem que se constitui como superação da natureza, através das relações de trabalho e poder que se acumulam como saber, como cultura, através da memória social cujos indícios cristalizam-se em documentos e monumentos. Sobre eles nos debruçamos para recuperar, preservar e desenvolver nossa identidade, condição fundamental de nossa liberdade. O povo que não faz questão de seu passado, acaba abrindo mão de sua identidade e disponibilizando-se a assumir uma identidade alheia, paradoxalmente perpetuando seu passado colonial travestido em futuro, modernidade e progresso.

   É impressionante como se destruem monumentos. A pretexto do progresso e da inevitabilidade das necessidades econômicas ou mesmo, às vezes, a pretexto de atendimento de legítimos interesses sociais, destruímos, soterramos e alagamos os indícios de nosso passado. A pretexto da inexorabilidade do progresso, do fanatismo pelo moderno, camuflamos a nossa identidade, recalcamos traumas sociais não resolvidos. Aqui, o sentido "terapêutico" da História: o estudante sendo incentivado ao estudo para, num trabalho de remoção de cinzas, colocar a sociedade em que vive "no divã". (3)

A História como aprendizado da leitura, desdobrada nessas três modalidades, é a negação do estranhamento e convite a um mergulho na vida, o que faz com que o aluno encontre sentido em seu estudo e faça suas opções como cidadão.

É claro que essa forma de encarar a História envolve um grande risco de anacronismo. Paul Ricoeur resume bem as dificuldades da linguagem histórica:
"(...) como denominar e inserir na linguagem contemporânea, na língua nacional atual, uma instituição, uma situação hoje abolida, senão pelo emprego de semelhanças funcionais, em seguida corrigidas pela diferenciação? Baste-nos lembrar as dificuldades vinculadas a termos como tirania, servidão, feudalidade, Estado, etc. Cada qual atesta a luta do historiador em prol de uma nomenclatura que permite ao mesmo tempo identificar e especificar; eis por que a linguagem histórica é necessariamente equívoca".(4)

Não tenho aqui a mesma ousadia da discussão teórica empreendida por Paulo Miceli na introdução de sua tese (5), em que os conceitos braudelianos de longa duração e de documento enquanto monumento são utilizados com rara maestria. Como professor de História que tem como preocupação primeira provocar a reflexão e o gosto pelo saber mais a respeito do nosso passado, atenho-me à frase final da citação de P. Ricouer. De fato, a linguagem histórica é necessariamente equívoca. Não só por que utilizamos linguagem atual para revestir os fatos do passado, mas também por que, creio eu, utilizamos linguagem constituída historicamente, palavras bem antigas, para designar experiências inusitadas do presente. Não só a linguagem histórica, mas qualquer linguagem é, em maior ou menor grau, equívoca: experimente-se, por exemplo, utilizar a palavra "operação" para uma platéia diversificada, de matemáticos, médicos, contabilistas e militares...

O que nos faz superar a equivocidade das palavras? A discussão, o diálogo, a pesquisa, que, através da analogia nos levam à verdade por aproximação. E esta só é possível quando não se perde de vista referenciais comuns, pois sem eles nossa linguagem não é nem equívoca e nem análoga, mas simplesmente "grego" para nossos alunos. Entre usar uma linguagem imprecisa mas que incentive o aluno à reflexão e o coloque na direção da verdade e uma linguagem rigorosa que não leva a nada, prefiro a primeira opção. Mesmo por que, se toda linguagem histórica é necessariamente equívoca, não se justifica qualquer escrúpulo estéril. Nada mais nos afasta da verdade do que renunciar a pensar numa atitude debilóide de repetir conceitos sem sentido, por mais rigorosos que sejam.

Antonio Carlos Rodrigues de Moraes
(acromo@cps.sol.com.br)

Notas:
(1) Freire, P., A Importância do Ato de Ler, Cortez Ed., 17ª ed. Pag. 11
(2) Alves, R., Sobre a historia e as cebolas, jornal Correio Popular. A mesma idéia foi retomada pelo autor no artigo Qualidade em educação, Jornal Folha de S. Paulo, 03/07/97.
(3) Uma discussão a respeito dessa perspectiva pode ser empreendida com os alunos, a partir da exibição do filme "Cidade sem Passado", de Michael Verhoven
(4) Miceli, P., O Ponto onde estamos, Ed. Da Unicamp, 2ª ed., pag. 27
(5) Miceli, P. op.cit., pag. 29 a 36.

A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA TEXTUAL NA LEITURA DE TEXTOS PROCEDIMENTAIS

Adriana da Silva
(UFMG)

INTRODUÇÃO

A leitura, apesar de estar presente em nosso cotidiano, não é uma atividade simples. A leitura pode ser vista enquanto um processo ativo no qual o leitor deverá ser capaz de construir um sentido coerente para ele, tendo como base as pistas oferecidas pelo próprio texto - as características textuais - e os seus conhecimentos extra-lingüísticos. Nesse processo o leitor deve utilizar uma série de representações mentais para reconhecer os rabiscos como letras e palavras, organizar as palavras enquanto estruturas gramaticais, dar a elas uma representação semântica, preencher as lacunas que estão presentes no texto, fazer as ligações das informações do texto com o seu conhecimento de mundo, enfim, selecionar, recuperar e organizar informações.

A leitura é uma atividade já tão incorporada ao cotidiano das pessoas, que raramente tem-se a oportunidade de pensar em seu funcionamento. Constantemente ouvimos as reclamações de pessoas em relação à leitura e compreensão dos textos. Muitas afirmam não saber ler bem, por não entenderem textos de jornais ou manuais, por exemplo. Outras dizem não gostar de ler e só realizar tal atividade quando obrigadas a isso. Reações desse tipo podem ser atribuídas à falta de conhecimento da leitura como uma atividade composta por processos que, quando melhor entendidos, podem, quem sabe, ser pelo menos alterados conscientemente.

A literatura pertinente apresenta muitos trabalhos que tentam esclarecer como se dá esse processo (KINTSH e VIPOND, 1979; DIJK e KINTSH, 1983; GRAESSER e GOODMAN, 1985; VOSS e BISANZ, 1985; FREDERIKSEN, 1986; ROLLER, 1990; BRITTON, 1985; DORFMAN e BREWER, 1994;

FLETCHER, 1994; van den BROEK, 1994). Na sua grande maioria, dedicaram-se a textos narrativos e pouco se fez para se esclarecer o processo através dos textos informativos.

Como geralmente as pesquisas são feitas com textos narrativos, aqui escolheu-se o texto procedimental, porque é pouco estudado e por acreditar-se que, para se entender a leitura, seja necessário abordar como ela se dá nos diferentes tipos e gêneros de textos. O texto procedimental é aquele que acompanha os produtos tecnológicos em geral, apresentando as instruções para a execução de tarefas e funcionamento. O tipo de texto com o qual nos deparamos ao comprar um aparelho eletrodoméstico, por exemplo, encadernado ou em panfleto, denominado manual ou guia. Escolheu-se esse tipo de texto por detectar-se que na prática, são raras as pessoas que o utilizam a fim de operar um aparelho. Esse tipo de texto tem circulação nas diversas camadas sociais e em todas é tratado de maneira semelhante - quase sempre é ignorado. O problema é que o curso que seria natural - a leitura do texto e a execução dos procedimentos nele descritos - é burlado: o usuário prefere aprender através do ensaio e erro a ler o texto, por considerá-lo difícil, complicado e cansativo. Essa dificuldade talvez se ligue à exigência de um conhecimento mais pormenorizado do assunto abordado ou, ainda, à má redação do texto. Embora façam parte do dia-a-dia das pessoas e sejam de grande importância na área tecnológica, os manuais têm sido até agora, pouco estudados. Apesar de sua extrema importância dentro da área tecnológica (MOHAMED & SWALES, 1984; KIERAS, 1985; KIERAS & BOVAIR, 1986; MARK, 1987), o texto procedimental tem sido pouco estudado. Geralmente esse tipo de texto é de difícil compreensão por exigir um conhecimento específico do assunto abordado, além da falta de costume dos leitores em relação ao modo de organização das informações.

Considerando os aspectos acima relacionados, foi feita a opção pelo texto procedimental, na esperança de contribuir para a elaboração de manuais eficientes. Escolheu-se um texto do manual do Microsoft Word, por se tratar de

um editor de textos muito conhecido e de fácil utilização. Foram escolhidas, dentro do manual, apenas duas funções: “mover e copiar textos”.

Utilizou-se esse tipo de texto porque acredita-se que, para entender melhor o processo de leitura, deve-se abordar o maior número possível de gêneros e organizações de informações textuais diferentes para se ter uma visão mais completa e tirar mais conclusões desse processo. Além disso, esse tipo de texto é interessante porque está presente no dia-a-dia de todas as pessoas que compram um aparelho, que estão na escola, que consultam livros de química, biologia, física, descrições de experimentos, diagnósticos etc.

Na presente pesquisa, investigou-se a influência da estrutura textual na compreensão de textos procedimentais. A estrutura textual é um dos fatores que parecem influenciar no processo de leitura e que nas últimas duas décadas, tem recebido muita atenção por parte dos pesquisadores (van DIJK & KINTSCH, 1983; FREDERIKSEN, 1985; MILLS et alii., 1995).

Alguns pesquisadores, ao definir a estrutura textual, incorporam a ela as relações que existem na cabeça do leitor ou no domínio do conhecimento, ultrapassando o limite das características textuais. Outros pesquisadores consideram apenas as características do próprio texto (ver ROLLER, 1990), como nesta pesquisa, em que a estrutura textual é considerada como a maneira de organizar ou encadear as informações na superfície de um determinado texto. Para evitar que a expressão “estrutura textual” possa ser interpretada de outro modo, optou-se por considerar apenas as características textuais, a apresentação das informações básicas de maneiras diferentes.

Por estrutura textual entende-se a maneira de explicitar e organizar as informações no texto. Para verificar a influência da estrutura textual no processo da leitura foram utilizados dois textos procedimentais: um texto retirado do manual do Microsoft Word e outro reelaborado a partir dele.

Na tentativa de esclarecer um pouco mais a atividade da leitura, nesta pesquisa, pretendeu-se verificar a importância da estrutura textual nessa atividade. Será que a leitura pode variar em função da estrutura do texto? Como se dá a leitura de textos procedimentais?

Em segundo plano, pretendeu-se verificar também a influência do tipo de reprodução realizada pelos sujeitos do experimento. O material reproduzido pelo leitor de um texto varia em função do tipo de reprodução pedida? A reprodução livre é diferente da dirigida? Em que consiste essa diferença? Essas foram as perguntas que nortearam este trabalho.

MÉTODOS

SUJEITOS

Participaram do experimento 65 sujeitos divididos em dois grupos aos quais foram dados textos diferentes: 33 leram o texto retirado de um manual e 32 o reelaborado. Esses sujeitos eram alunos do segundo período de Letras na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O experimento foi realizado na sala de aula costumeira, com o acompanhamento do professor da disciplina.

MATERIAIS

Foram utilizados dois textos para que fosse possível verificar a influência da estrutura textual na leitura. Um grupo leu o Texto 1, retirado diretamente do *Guia do Usuário do Microsoft Word*, texto que o usuário pode encontrar no mercado. O outro leu o Texto 2 reorganizado a partir das sugestões encontradas em diversos trabalhos e da intuição. Eis alguns exemplos dessas sugestões: usar períodos curtos, usar o imperativo e a voz ativa, trocar jargões técnicos por termos familiares, não assumir conhecimentos que o leitor não possui, colocar os procedimentos na ordem real, incluir todos os passos requeridos para a execução do procedimento, numerar cada passo na seqüência, colocar as ações antes das condições, incluir os retornos explícitos das ações do leitor (DIXON, 1982; MOHAMMED e SWALES, 1984; MORGAN, 1988; CHARNEY, LYNNE e WELLS, 1988; CARROL, KERKER, FORD e MAZUR, 1988; RAMEY, 1988; RUBENS e RUBENS, 1988; DIXON e GABRYS, 1991; DIXON, ZIMMERMAN e NEAREY, s.d.).As diferenças entre os dois textos foram baseadas em algumas dessas recomendações, consideradas na reorganização do texto 2. È necessário atentar para o fato de

que as informações básicas foram apresentadas nos dois textos, eliminadas apenas as informações julgadas desnecessárias para essa situação experimental.

As características trabalhadas nos textos podem ser resumidas assim:

1. Tipo de destaque dado ao texto.
2. Presença de períodos curtos ou longos.
3. Presença ou ausência de uma gravura que resumia os passos de uma das técnicas descritas no texto.
4. Apresentação de uma gravura anterior ou juntamente com a técnica descrita.
5. A separação ou não das funções de um mesmo método descritas no texto.
6. Apresentação das gravuras como são vistas na tela ou de maneira diferenciada.
7. Presença ou ausência de uma parte destinada a guiar o leitor (introdução).
8. Presença ou ausência, nos passos, de um retorno para o leitor.

PROCEDIMENTOS

Cada sujeito que participou do experimento teve como tarefa ler um texto, fazer a reprodução por escrito de tudo que pudesse se lembrar da leitura (reprodução livre), e responder a um segundo questionário, para que se verificasse a compreensão do texto (reprodução dirigida). Optou-se por esses dois tipos para que se verificasse as diferenças das informações reproduzidas. Na primeira, o sujeito teve a oportunidade de demonstrar a sua representação espontânea do texto lido, fazendo a sua própria seleção daquilo que considerou relevante no texto. Na segunda, ele foi direcionado pelo experimentador, nesse caso, a seleção de relevância de assunto do texto foi feita pelo experimentador e não pelo leitor.

ANÁLISE DOS DADOS

Foram feitas análises proposicionais no texto do manual e no reelaborado a fim de se detalhar melhor as relações semânticas dos textos. Em seguida, fez-se a análise contrastiva ou de processamento. Nesta, contrasta-se a análise proposicional de cada texto com as reproduções livre e dirigida de cada sujeito. Nessa análise, as reproduções foram divididas em frases, que foram comparadas com as proposições do texto apresentado, a fim de identificar se os sujeitos tinham feito apenas reproduções (R), reproduções com inferências (RI), inferências (I) ou inferência fragmentadas (IF), em comparação com as proposições dos textos originais. Através dessa análise, foi possível observar o número de proposições dos textos processadas pelos sujeitos, identificar as proposições processadas e o tipo de processamento feito (R, RI, I ou IF).

Optou-se pela medida da quantidade de informações lembradas após a leitura de um texto, verificando-se a porcentagem do texto reproduzida pelos sujeitos e as respostas dos questionários. Tais medidas foram feitas para determinar o quanto foi aprendido, o quê foi aprendido e como as associações entre as informações foram construídas. Levou-se em consideração o raciocínio do leitor durante a leitura através do levantamento do tipo de processamento da informação realizado pelo sujeito.

ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS OBTIDOS

A fim de se verificar a influência da estrutura textual na leitura de textos procedimentais, criou-se uma situação experimental e as medidas realizadas nessa situação foram comparadas através de testes estatísticos de Análise Multivariada de Variância (MANOVA). Optou-se pelo teste estatístico por acreditar-se que ele permite uma avaliação mais detalhada, menos subjetiva e menos intuitiva das medidas obtidas.

As análises foram divididas em dois grupos: global e detalhada. A princípio, fez-se a análise global do texto. Como dela não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre os textos quanto às características textuais, fez-se necessária uma investigação mais detalhada de

cada uma das características textuais ou maneiras de organizar as informações no texto. Na análise global, constatou-se apenas que os sujeitos processaram mais proposições nas reproduções livres.

Na análise detalhada, trabalhou-se apenas com os resultados das reproduções livres. Isso porque os sujeitos processaram mais proposições dos textos lidos nessas reproduções. As características avaliadas na análise detalhada foram as seguintes:

1. O tipo de destaque utilizado nos textos. Verificou-se quais os tipos de destaque que texto do manual e o reelaborado possuíam (negrito acompanhado ou não de símbolo, símbolos e cor verde com fonte maior ou fonte maior e negrito) e investigou-se até que ponto cada tipo de destaque e a ausência dele afetava as reproduções dos sujeitos. Assim, verificou-se até que ponto o tipo de destaque fomentava ou não o processamento do texto.

2. A presença do elemento introdutório dos textos. Para se observar essa característica, verificou-se apenas se as reproduções apresentavam as proposições de introdução dos textos lidos (manual e reelaborado).

3. A presença do elemento de retorno dos textos. Para se observar essa característica, verificou-se até que ponto as reproduções apresentavam as proposições de retorno dos textos lidos.

4. O tipo de técnica utilizada. Para a observação dessa característica, verificou-se se as reproduções dos sujeitos apresentavam as proposições relacionadas à técnica arrastar-e-soltar ou à técnica da barra de ferramentas.

5. O tipo de objetivo reproduzido. Para se observar essa característica, verificou-se até que ponto as reproduções apresentavam as proposições de mover, copiar ou ambos os objetivos dos textos lidos.

6. O número de passos reproduzidos para cada ação. Para a observação dessa característica, verificou-se se as reproduções dos sujeitos apresentavam proposições com um passo por procedimento ou mais de um passo por procedimento.

RESULTADOS

TIPO DE REPRODUÇÃO

Através do Gráfico 1 observou-se que a proporção média de proposições processadas variou muito pouco em função de tipo de texto (do manual e reelaborado) e também que a proporção média de proposições processadas variou sistematicamente em função de tipo de reprodução (livre e dirigida). A proporção da reprodução livre foi maior tanto para o texto do manual como para o texto reelaborado.

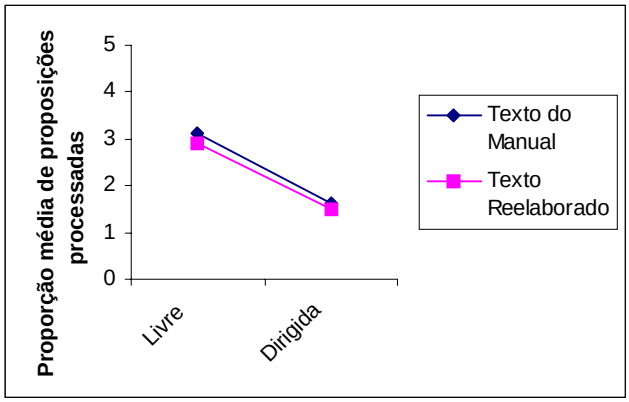


Gráfico 1

Tipo de reprodução (livre e dirigida) x Texto (manual e relaborado)

DESTAQUE

Para se verificar a característica denominada destaque, criou-se uma classificação para englobar todos os tipos de distinções gráficas utilizadas nos textos e também a ausência deles. Assim, para que se pudesse observar a influência da presença e ausência da característica destaque na leitura de textos, foram usadas denominações relacionadas a seguir.

1. Foram chamadas de “destaque 1” aquelas informações não destacadas no texto;

2. de “destaque 2” aquelas informações destacadas no texto através do negrito, que estavam, como no texto original, em fonte 12, acompanhadas ou não de símbolos;

3. de “destaque 3”, foram consideradas aquelas informações destacadas no texto através do uso de símbolos como ∝ ou • não acompanhados de negrito;

4. de “destaque 4”, consideraram-se as informações apresentadas na cor verde e aquelas que estavam em fonte acima de 12 e em negrito.

O Gráfico 2 demonstrou que tanto para os sujeitos que leram o texto do manual, como para os que leram o reelaborado, o processamento dos destaques se deu de forma crescente com relação ao grau de destaque. Os sujeitos processaram mais as informações destacadas pelo tipo 4, depois pelo tipo 2, pelo tipo 3 e em menor proporção processaram as informações que não foram destacadas. Pode-se constatar que o processamento das proposições com os tipos 1, 2 e 3 de destaque foi idêntico para os dois textos e que somente com relação ao destaque 4 é que se pode verificar uma diferença significativa entre os dois textos. Os sujeitos que leram o texto do manual processaram mais proposições do quarto tipo de destaque (verde e negrito com fonte maior) do que os que leram o texto reelaborado.

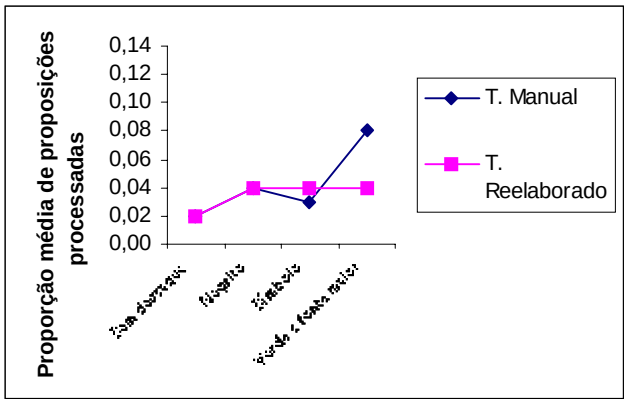


Gráfico 2

Tipo de destaque (ausência, negrito, símbolo, verde e fonte maior) x Tipo de texto (manual e reelaborado)

ELEMENTO INTRODUTÓRIO

Para se verificar a importância do elemento introdutório na leitura, para cada texto, contrastou-se o processamento das proposições de introdução com o do resto de proposições do texto. Dividiu-se o texto do manual e o reelaborado em proposições de introdução e proposições restantes.

O Gráfico 3 indicou que as proposições de introdução foram mais processadas do que as restantes, tanto por sujeitos que leram o texto do manual, quanto por aqueles que leram o reelaborado.

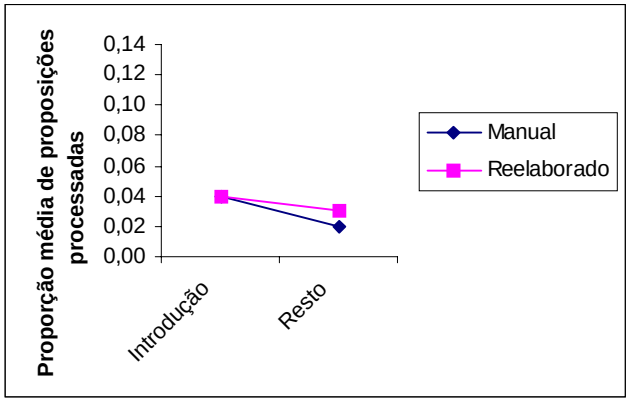


Gráfico 3

Característica (introdução e resto) x Tipo de texto (manual e reelaborado)

O RETORNO

Deu-se a denominação de “retorno” para algumas frases que seguiam os passos, descrevendo aquilo que o leitor veria na tela do micro se executasse corretamente determinado passo. O retorno serve para o leitor se certificar de que ele conseguiu realizar determinado passo. Para verificar a importância da presença do retorno na leitura de textos, para cada texto, contrastou-se o processamento das proposições de retorno e das proposições de passo dos textos. Uma proposição de passo é aquela que descreve a ação que o sujeito deve realizar para alcançar um determinado objetivo e a proposição de retorno é aquela que descreve aquilo que o agente da ação deve ver na tela do

computador após ter realizado a ação ou o passo. Dividiu-se o texto do manual e o reelaborado em proposições de passo e proposições de retorno.

Os sujeitos que leram o texto do manual processaram menos proposições de passo e mais proposições de retorno do que os sujeitos que leram o texto reelaborado. Através do Gráfico 4 verificou-se que os sujeitos que leram o texto do manual processaram mais proposições de retorno do que as de passo, e os que leram o texto reelaborado processaram mais proposições de passo do que de retorno.

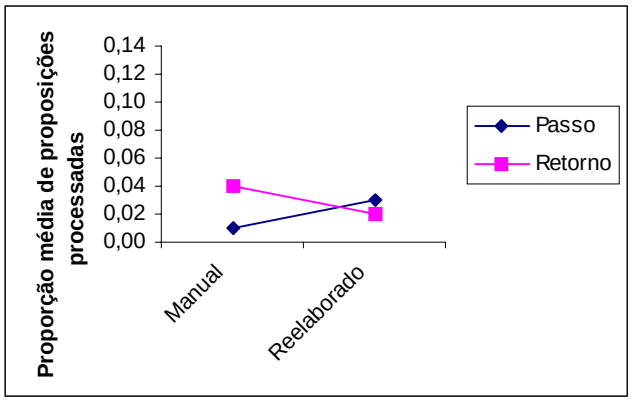


Gráfico 4

Tipo de texto (manual e reelaborado) x Tipo de proposição (passo e retorno)

A TÉCNICA (ARRASTAR-E-SOLTAR E BARRA DE FERRAMENTAS)

Na observação do processamento dos textos, contrastou-se o processamento das proposições da técnica arrastar-e-soltar e da barra de ferramentas para ver se sua compreensão se dava de forma diferente. Aqui, considerou-se apenas as proposições da técnica arrastar-e-soltar e da barra de ferramentas do texto do manual e do texto reelaborado.

O Gráfico 5 demonstra que os sujeitos que leram o texto reelaborado processaram mais proposições de ambas as técnicas do que os que leram o texto do manual. Verificou-se também que os que leram o texto do manual

processaram mais proposições da técnica de arrastar-e-soltar, e os que leram o reelaborado processaram a mesma proporção de proposições para as duas técnicas.

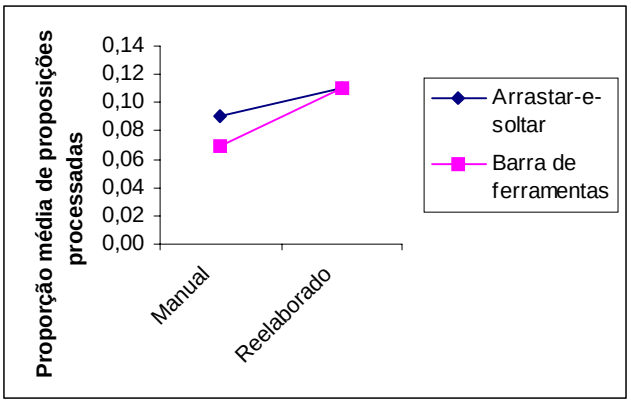


Gráfico 5

Tipo de texto (manual e reelaborado) x Tipo de técnica (arrastar-e-soltar e barra de ferramenta)

OBJETIVO (MOVER, COPIAR, AMBOS)

Na observação da característica “objetivo”, levou-se em conta apenas as proposições que determinavam separadamente como mover um texto ou elemento gráfico, como copiá-lo e aquelas que englobavam ambos os objetivos.

A proporção média de proposições processadas de cada tipo de objetivo (mover, copiar e ambos) para cada tipo de texto (do manual e reelaborado). O Gráfico 6 mostra que os sujeitos que leram o texto reelaborado processaram mais proposições de ambos os objetivos.

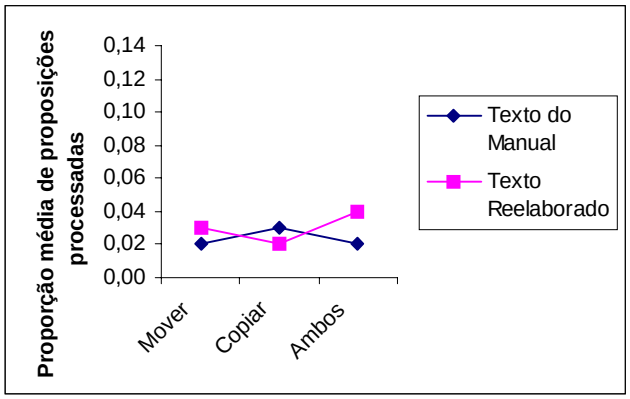


Gráfico 6

Tipo de objetivo (mover, copiar e ambos) x Tipo de texto (manual e reelaborado)

NÚMERO DE AÇÕES POR PASSO

Para se verificar a influência do número de ações que cada passo apresentava no processamento dos textos, os passos foram divididos em dois grupos: o que apresentava uma ação por passo e o que apresentava mais de uma ação por passo. Nesta parte da análise, verificou-se apenas as proposições de passo.

Através do Gráfico 7 verificou-se que os sujeitos processaram mais as proposições dos passos que apresentavam apenas uma ação do que as dos passos que apresentavam mais de uma ação. Também verificou-se que os sujeitos que leram o texto reelaborado processaram mais as proposições que apresentavam apenas uma ação. Essa vantagem foi maior para o texto reelaborado.

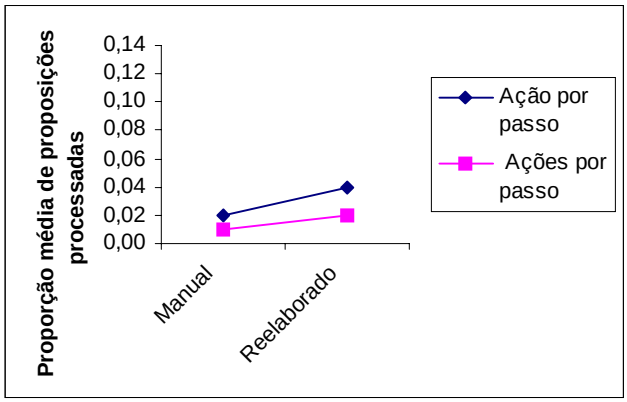


Gráfico 7

Tipo de texto (manual e reelaborado) x Número de ação por passo (uma e mais de uma)

DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

TIPO DE REPRODUÇÃO

Observando-se as reproduções livres e dirigidas para cada texto, constatou-se mais uma vez que a diferença entre os tipos de processamento só foi significativa nas reproduções livres. Esses resultados parecem indicar que na reprodução livre o sujeito possui mais liberdade de colocar no papel as informações lidas e também de selecionar as informações que lhe interessam. Na reprodução dirigida, parece que o processamento se dá de uma forma mais uniforme, porque o sujeito é limitado a responder a perguntas sobre informações que já foram selecionadas pelo experimentador. Acredita-se, assim, que a reprodução livre seja uma forma melhor de se medir a leitura e compreensão de um texto do que a dirigida, principalmente quando também se observa a influência do conhecimento prévio. A reprodução livre parece ser então mais eficiente para se verificar a compreensão de textos e a capacidade do leitor de aproveitar, selecionar e interpretar as informações textuais, com o auxílio de seu conhecimento prévio.

Esses resultados corroboram os constatados na pesquisa de CORRRÊA (1996), os quais mostraram que os efeitos de títulos são maiores nas reproduções livres do que nas dirigidas.

DESTAQUE

Verificou-se aqui a influência da presença e ausência do destaque na compreensão dos textos. Pelos resultados, pode-se perceber que é importante distinguir nos textos aquelas informações que parecem ser mais relevantes, para que a compreensão possa acontecer. Os resultados também indicaram que um destaque não deve ser feito de maneira aleatória, pois parece que o leitor o associa às informações mais importantes, como também o diferencia, dando

maior importância para aquele que aparece mais marcado do que os outros. É como se eles criassem uma classificação para as informações do texto, as mais importantes são as mais destacadas, as secundárias recebem um destaque menor e assim por diante.

Primeiramente observou-se a relação entre tipo de texto (do manual e reelaborado) e destaque. Constatou-se que os sujeitos recuperaram mais o tipo 4 de destaque (verde e fonte maior em negrito), seguido do tipo 2 (negrito), do tipo 3 (símbolos) e do tipo 1 (ausência de destaque).

No texto do manual, o tipo 4 de destaque foi o mais recuperado. Numa análise da forma lingüística, observa-se que o destaque neste texto coincide com o título. Segundo a teoria de van DIJK e KINTSCH (1983: 15-16), o texto possui uma macroestrutura, representada por macroproposições, geralmente chamada de idéia principal, tópico ou tema, que permite ao leitor dar um sentido ao texto através de informações mínimas, como títulos, palavras-chaves e informações sobre o contexto, dentre outras. Essa teoria foi reforçada por DILLINGER e CORRÊA (1995) e CORRÊA (1996), os quais concluíram que o título serve para ativar os conhecimentos prévios dos leitores, oferecendo subsídios para a sua interpretação. Segundo esses autores, os títulos podem afetar a construção de macroestruturas textuais. Se essas conclusões estiverem corretas, pode-se afirmar que os sujeitos de nosso estudo se detiveram mais nas macroproposições dos textos apresentadas sob forma de títulos, que foram destacados com o tipo 4. Como o texto do manual seguia essa estratégia, pode-se supor que ela tenha forçado os leitores a se deterem apenas nas macroproposições principais (títulos). Como o texto reelaborado não seguia essa estratégia, os sujeitos puderam processar também outras macroproposições, pois nele receberam o destaque 4 tanto os títulos principais, como os subtítulos das seções introdutórias e das instruções propriamente ditas.

Observou-se que os sujeitos processaram menos proposições que não foram destacadas, na mesma proporção para os dois textos. Era de se esperar que, tendo lido os textos anteriormente, os sujeitos dessem mais importância às informações mais relevantes. No texto do manual, as informações de

conceituação das ações de mover e copiar, os passos e os poucos retornos ficaram sem destaque; no texto reelaborado, apenas as informações de conceituação das ações de mover e copiar e os passos. Isso parece indicar que os sujeitos procuram nos textos as informações que eles julgam mais importantes e só depois as específicas.

Parece que na leitura o sujeito busca um certo direcionamento através dos destaques. Na verdade, o que importa não é o tipo de destaque utilizado, mas a distinção que se faz no texto entre as informações mais importantes e as secundárias. Talvez seja parte da estratégia do leitor reconhecer que toda informação apresentada em destaque é mais importante do que as outras. Talvez por isso os sujeitos tenham processado principalmente as proposições que representavam o título que trazia a informação central do assunto tratado no texto, em seguida os os subtítulos que informavam os métodos utilizados, algumas informações introdutórias dos textos e, só depois disso, as outras informações. Segundo GLYNN, MEYER e PENLAND (1992), as informações mais importantes devem ser sinalizadas diferentemente das secundárias para que as relações entre elas seja clara, facilitando a leitura. Assim, o destaque é importante no processo da leitura porque só quando ele faz a distinção entre as informações principais e secundárias, as superordenadas e as outras.

Essas interpretações parecem indicar que os destaques devem mostrar aos leitores as informações principais e, para indicarem uma certa hierarquia de informação, devem ser diferenciados. Num texto de relação causal, parece que as relações entre as informações principais (aquelas às quais as outras informações se referem) e as secundárias são mais fáceis de serem identificadas do que num texto procedimental, por exemplo. Em outras estruturas textuais, parece que essas relações não são distintas e por isso os leitores tendem a confiar na repetição de informações para identificar as idéias principais dos textos (GOLDMAN, SAUL e COTÉ, 1995).

ELEMENTO INTRODUTÓRIO

Os resultados demonstraram que as informações de introdução foram mais processadas do que as restantes tanto por sujeitos que leram o texto do manual como os que leram o reelaborado. Isto indica que os sujeitos têm a tendência de se deterem mais nas informações das introduções, comprovando a teoria de van DIJK e KINTSCH (1983) pela qual os leitores tendem a recuperar na leitura as primeiras sentenças temáticas. É interessante ressaltar que o texto do manual apresentava 53 proposições de introdução e 107 restantes e o reelaborado 62 de introdução e 155 restantes. Isto indica que parece não importar a extensão de um texto, os leitores fazem a leitura dos textos com determinadas estratégias em mente que parecem privilegiar as macroproposições e as informações iniciais dos textos. Sendo assim, o processamento de informações que não macroproposições e que não aparecem no início tendem a ser prejudicado.

RETORNO

Foi curioso observar que a soma das proposições de passo e retorno que representam as informações mais importantes dentro do texto do manual é de 60 (o texto apresenta o total de 160 proposições) e do reelaborado é de 117 (o texto apresenta 217 proposições). Isso indica que as informações mais importantes ocupam uma parte pequena dos textos e as menos relevantes superam-nas. Seriam necessárias novas pesquisas controlando apenas as informações mais relevantes e as menos relevantes para se avaliar melhor essa influência na leitura.

TÉCNICAS (ARRASTAR-E-SOLTAR E BARRA DE FERRAMENTAS)

Os resultados mostraram que os sujeitos que leram o texto reelaborado processaram mais informações das duas técnicas do que os sujeitos que leram o texto do manual. Isso indica que a estrutura do texto reelaborado favoreceu a compreensão das duas técnicas. Os sujeitos que leram o texto do manual processaram mais as informações da técnica arrastar-e-soltar do que as da barra

de ferramentas. Esse fato pode ter acontecido porque o texto apresentava na introdução um resumo de como mover um texto utilizando a técnica arrastar-e-soltar e apresentava a explicação compactada de como se mover e copiar através da técnica da barra de ferramentas, o que parece ter dificultado a leitura do texto. O texto reelaborado não utilizou o resumo da técnica de arrastar-e-soltar e apresentou os objetivos mover e copiar da técnica da barra de ferramentas separadamente. Isso indica que as estruturas apresentaram o mesmo grau de dificuldade, porque os sujeitos processaram igualmente essas informações.

OBJETIVOS (MOVER, COPIAR E AMBOS)

Os resultados indicaram que os sujeitos processaram igualmente as informações dos objetivos mover e copiar e uma diferença só foi visível no processamento de ambos os objetivos. Os sujeitos que leram o texto reelaborado processaram mais informações de ambos os objetivos. Isso parece ter ocorrido porque as informações referentes aos dois objetivos (mover e copiar) estão na introdução do texto, como os sujeitos parecem privilegiar de alguma forma as informações que aparecem no início, processaram mais essas informações. Isso confirma os estudos de GOLDMAN, SAUL e COTÉ (1995).

NÚMERO DE AÇÕES POR PASSO (UMA OU MAIS)

Constatou-se nos resultados que o número de ações por passo só foi importante para os sujeitos que leram o texto do manual. Eles processaram mais os passos que apresentaram apenas uma ação do que os que apresentaram mais de uma ação por passso. Isso indica que a apresentação de uma ação por passo facilita a leitura.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa apresentou resultados indicadores de que os dois textos foram processados igualmente e de que as estruturas textuais não apresentaram diferenças na análise global. Na detalhada, algumas características textuais

foram separadamente e o processamento dos dois textos foram diferenciados. Verifica-se que a estrutura textual influenciou no processamento textual quando as características foram analisadas separadamente. Concluiu-se, então, que novos estudos devem ser feitos para que se possa verificar cada uma dessas características separadamente, a fim de compreendê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTON, Bruce, BLACK, John B. Understanding expository text: from structure to process and world knowledge. In: BRITTON, Bruce, K., BLACK, John B. (Ed.) *Understanding expository text.* Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, 1985.

BROEK, Paul van den. Comprehension and memory of narrative texts: inferences and coherence. In: GERNSBACHER, M. A. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. NY: Academic Press., 1994. chapter 16, p.539-583.

CARROLL, John M., KERKER, Penny L. Smith, FORD, Jim R., MAZUR, Sandra A.. Technical manual. In: STEPHEN DOHENY-FARINA. (Ed.). *Effective Documentation*, Cambridge: The MIT Press, 1988. chapter 4, p.73-102.

CHARNEY, Davida, REDER, Lynne, WELLS, Gail. Textual, graphic, and online information. In: STEPHEN DOHENY-FARINA. (Ed.). *Effective Documentation*, Cambridge: The MIT Press, 1988. chapter 3, p.47-72.

CORREA, Hércules Tolentino. *Processos de leitura: a influência do título na construção de macroestruturas textuais.* BH: FALE/ UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos.

DILLINGER, Mike e CORREA, Hércules Tolentino. O papel do título na compreensão do texto. *I* Encontro de Pesquisa da FALE - 11, 12 e 13 de maio de 1994, *Cadernos de pesquisa.* BH: NAPq/FALE/UFMG, especial, agosto de 1995, p.15-25.

DIXON, Peter. Plans and written directions for complex tasks. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, v.21, p.70-84, 1982.

DIXON, Peter, GABRYS, Gareth. Learning to operate complex devices: effects of conceptual and operational similarity. *Human factors,* v.33, p.103-120, 1991.

DIXON, Peter, ZIMMERMAN, Corinne, NEAREY, Siobhan. Prior experience and complex procedures. *Memory and cognition,* s.d.

DORFMAN, Marcy H. e BREWER, Willian F. Understanding the points of fables. *Discourse processes*, v.17, 1994. p. 105-129.

FREDERIKSEN, C.H. Cognitive Models and Discourse Analysis. In: COOPER, Charles R., GREENBAUM, Sidney. *Studying Writing.* Linguistic Approaches. Beverly Hills: Sage Publications, 1986. v.1, chapter 8, p. 227-267.

GRAESSER, A. C. e GOODMAN, S. M. Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text. In: BRITTON, K. Bruce. BLACK, John B. (Ed.). *Understanding expository text*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. chapter 15, p.112-165.

KIERAS, David E. Thematic processes in the comprehension of technical prose. In: BRITTON, K. Bruce. BLACK, John B. (Ed.). *Understanding expository text*, Hillsdale: Lawrence Erllbaum Associates. 1985. chapter 4, p.91-105.

KIERAS, D. E. e BOVAIR, S. The acquisition of procedures from text: a production-system analysis of transfer of training. *Journal of Memory and Language*,v.25, n.2, p.507-524, 1986.

KINTSCH, W. e VIPOND, D. Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In: NILSON, L. G. (ed.), *PERSPECTIVES ON MEMORY RESEARCH.* HILLSDALE, NJ: LAWRENCE ERLBAUM, 1979. P. 329-365.

MAcKEOWN, Margaret, BECK, Isabel L., SINATRA, Gale M., LOXTERMAN, Jane A.. The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading research quarterly,* v.27, p.79-93, 1992.

MARK, Anthony Wayne. *Comprehending and carrying out instructions; the role of descritive information.* Montreal: Department of Educational Psychology and Counseling McGILL University, 1987. 106 p. (Master of Arts).

MEYER, B. J. Prose analysis: purposes, procedures, and problems. In: BRITTON, K. Bruce, BLACK, John B. (Ed.). *Understanding expository text.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p.11-52.

MILLS, Carol Bergfeld, DIEHL, Virginia A., BIRKMIRE, Deborah P., MOU, Lien-Chong. Reading procedural texts: effects of purpose for reading and predictions of reading comprehension models. *Discourse Processes,* v.20, p.79-107, 1995.

MOHAMMED, M. A., SWALES, J. M.. Factors affecting the successful reading of technical instructions. *Reading in a foreign language,* v.2, p.206-217, 1984.

MORGAN, Meg. Empirical research designs: Choices for technical communicators. In: STEPHEN DOHENY-FARINA. (Ed.). *Effective Documentation*, Cambridge: The MIT Press, 1988. chapter 2, p.25-46.

POTTS, George R., JOHN, Mark F. St., KIRSON, Donald. Incorporating new information into existing world knowledge. *Cognitive Psychology*, v.21, p.303-333, 1989.

RAMEY, Judith. How people use computer documentation: implications for book design. In: STEPHEN DOHENY-FARINA. (Ed.). *Effective Documentation*, Cambridge: The MIT Press, 1988. chapter 7, p.143-158.

REUTZEL, D. Ray, MORGAN, Bonnie C.. Effects of prior knowledge, explicitness, and clause order on children's comprehension of causal relationships. *Reading Psychology: An International Quarterly*, v.11, p.93-114, 1990.

ROLLER, M. Cathy. The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading research quarterly*, v.25, n.2, p.79-89, Spring . 1990.

RUBENS, Philip, RUBENS, Brenda Knowles. Usability and format design. In: STEPHEN DOHENY-FARINA. (Ed.). *Effective Documentation*, Cambridge: The MIT Press, 1988. chapter 9, p.213-234.

SINGER, M. Discourse Inference processes. In: GERNSBACHER, M. A. (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press, 1994. chapter 14, p.479-509.

van DIJK, Teun A. e KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

A LEITURA DO PSICANALISTA[1]

Claudia Rosa Riolfi[2]

Para começar, eu gostaria de esclarecer melhor qual meu lugar de fala aqui. Neste momento específico, as várias indagações que compõem o presente texto partem de um estatuto que me foi dado por um outro. Se tive interesse em pensar aquilo que agora tenho a dizer, este foi despertado por, não muito tempo atrás, ter sido me dado o título de « psicanalista convidada » em *Núcleo de Leitura em Psicanálise*, cujos trabalhos iniciaram-se em 03 de março do corrente.

Tal nomeação foi feita pela docente que coordena os trabalhos do Núcleo, e que foi a pessoa que escolheu e convidou os sujeitos que o compõem. Sua idéia era que, junto a ela, eu pudesse planejar, fundar e sustentar o trabalho de um certo percurso de formação profissional na área de enfermagem, e tal nome, *psicanalista convidada* acabou sendo dado ao meu papel lá, em um primeiro tempo, por falta de outro melhor. A idéia partiu de uma indagação que, se o Núcleo já tinha uma coordenadora, como deveria se chamar o outro que era convocado para, em parceria, mas não em identificação colada, tocar o trabalho ?

O fato é que tal nomeação, desde o momento que surgiu, me colocou muitas interrogações. Em primeiro lugar, eu pensava : existe psicanalista se ele não é convidado ? Não é sempre um sujeito quer convida alguém para que possa para ele sustentar esta função ? E mesmo, este convite que o sujeito faz, não se renova (ou não) no desenrolar da análise de cada um ?

Se até este momento da reflexão a palavra *convidada* tinha ficado um pouco mais clara para mim, como sendo uma espécie de atributo inerente da palavra psicanalista, foi justamente a palavra *psicanalista* o que ganhou o ponto de interrogação. O que eu estou tentando dizer para vocês neste preâmbulo é que eu acredito que minha contribuição individual nesta sessão de comunicação coordenada deva centrar-se justamente na investigação do papel que um psicanalista pode ter em um Núcleo de Leitura criado no interior da Universidade, em especial, num departamento de enfermagem, área bastante distante de minha área de formação universitária.

É importante perceber, de início, que um Núcleo não é um sujeito que demanda uma análise. Ninguém ali espera receber do psicanalista que acompanha o trabalho uma interpretação e, mesmo, provavelmente, ficaria incomodado e ofendido caso isso acontecesse, com razão, inclusive. Seu objetivo - que ficou claro no texto do convite que me foi dirigido - era proporcionar aos seus integrantes uma *formação profissional diferenciada*, entendida pela coordenadora, como uma ação que não poderia prescindir do

---

[1] - Trabalho apresentado com o título « Sobre o conceito de leitura no contexto específico de introdução do texto da Psicanálise na Universidade. », na sessão de comunicação coordenada entitulada Leitura e Sujeito descentrado, em 21/07/1999, no *I Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior*. **12º Congresso de Leitura - COLE.** Unicamp, Campinas, realizado de 20 a 23 de julho de 1999.

Ter dado dois títulos para um mesmo trabalho, tratou-se, evidentemente, de um ato falho.

[2] - Psicanalista, Doutora em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

trabalho de leitura, e em especial - já que, em suas palavras, se diz que uma enfermeira deve escutar os pacientes - da leitura do texto freudiano.

Mesmo concordando inteiramente com a formulação acima, ainda assim, por algum tempo eu achei curioso que um psicanalista, ainda mais se ele - como é o meu caso - tem como formação acadêmica a Lingüística, seja chamado a meter o bedelho em um percurso de formação de enfermeiras. Chamar o psicanalista para ler Freud em conjunto deixa entrever que é para ocupar um certo lugar específico que ele foi convocado. Não sendo uma enfermeira, o que ele tem a dizer aí ?

De qual saber é investido já que, notadamente, ele ignora tanto os procedimentos de rotina de enfermagem quanto o interior de hospitais psiquiátricos, lugar que poderia conhecer caso fosse psiquiatra de formação ? Já que a coordenadora do Núcleo é, ela própria, estudiosa da psicanálise, e além disso, tem uma prática clínica junto a psicóticos, seria possível iludir-se de que aquilo que mobilizou o convite se trate de um saber sobre a teoria psicanalítica ?

Foi apenas na véspera da sessão de comunicação que algo para mim ficou mais claro : se, por um lado, os membros de um Núcleo não são sujeitos que estão demandando uma análise individual a um psicanalista e, portanto, não tem qualquer expectativa de serem curados de seus sofrimentos pela via da participação de um Núcleo, é fato que o Núcleo, compreendido como um sujeito, ao ser constituído incluindo alguém na função específica de *psicanalista convidada*, demanda ser curado de algo. Ou dizendo de forma mais precisa : o importante aí não é a inclusão da pessoa para exercer esta função, mas a nomeação de um lugar que poderia vir a ser ocupado por esta ou outra pessoa.

O Núcleo - ao constituir-se como um órgão separado do funcionamento universitário ordinário - é **um** sujeito que quer ser livrado de um sintoma. O sintoma do qual ele quer ser livrado é o cegamento que impede qualquer um de pensar quando ele é preso na armadilha do discurso universitário. Neste sentido, como eu começava a indicar acima, não é exatamente a presença da pessoa de um psicanalista, seja ele convidado ou intrometido, o que conta neste movimento. O que traz a diferença é uma rotação discursiva. Minimamente, para conseguir o tal de efeito de *formação diferenciada* que se estava desejando, o que precisava comparecer era o discurso psicanalítico em sua potência de barrar que algo continuasse funcionando exatamente como funcionava antes.

Assim sendo, embora eu tenha partido da pergunta assumidamente ingênua sobre os motivos que poderiam ter motivado que se julgasse ser necessária a inclusão de um psicanalista em um Núcleo de Leitura, indagação que na verdade quer saber sobre qual poderia ser o papel do psicanalista quando este acha-se fora das cercanias de seu divã, foram outras questões que desdobraram-se daí.

Eu pensava : se estou afirmando da necessidade de uma rotação discursiva para que se possa autenticamente ler Freud, isso implica que há também uma alteração a ser feita ao estatuto que se dá ao texto. Ainda, o que está em jogo é o próprio conceito de leitura para a psicanálise. Em relação a este último, eu gostaria de retomar uma brilhante colocação feita por um dos membros do Núcleo para sua colega Flora, que foi quem me contou isso. Essa graduanda disse : o difícil de ler Freud é que não é a gente que lê o texto, é o texto que lê a

gente. Ela tinha toda razão. E talvez tenha sido exatamente por isso que Freud escreveu tanto, fez tantas modulações e formulações : ele tinha que ler muita gente.

A este respeito, é exemplar a formulação de Lacan[3] quando diz que o desejo da análise, ou seja, aquilo que causa que o psicanalista transe a psicanálise cada vez mais o tempo todo, que o impele para que trabalhe e, para além de sua clínica - ou em paralelo com essa - se meta em projetos mais ou menos malucos, como o de aceitar estar como uma convidada informal em um departamento onde, no nível acadêmico, rigorosamente não teria nada a dizer, é o desejo de obter a diferença absoluta, a pura singularidade.

É já aí que convocar a psicanálise para o interior da Universidade, que tem por vocação - e mais do que isso, por obrigação - formar as novas gerações conforme o saber que foi acumulado culturalmente até aquele momento histórico, é introduzir justamente a qualificação « diferenciada » que saiu da boca da coordenadora para nomear o tipo de formação ao qual se pretendia do lugar de docente em seu ato de fundar este Núcleo. Neste lugar, não se trata de ler para dizer igual, mas sim, de ler para fazer diferente.

É bom dizer com todas as letras que as relações da psicanálise com a Universidade, embora freqüentes, são tradicionalmente tensas, e além disso marcadas por um rico imaginário que poderia ser até muito divertido, se não fosse paralisante. Em um lado do extremo, há quem diga que o discurso da psicanálise é antinômico ao discurso que ocorre dentro da universidade, creditando à instituição alguns superpoderes que sufocariam toda e qualquer manifestação de singularidade que pudesse ocorrer em seu interior. Se fosse este o caso o psicanalista nada teria a fazer em um Núcleo de leitura além de perder tempo.

No outro lado, há quem se iluda com uma certa onisciência do discurso da psicanálise que colocaria o psicanalista em condições de fazer uma coisa absurda que seria uma espécie de «psicanálise de grupo » nas reuniões de um Núcleo, que passaria para os presentes a ser considerado como se fosse uma análise, ilusão esta que pouparia o sujeito de se deparar com suas questões exatamente lá onde custa caro, jogando com toda ambigüidade que essa expressão pode dar a escutar.

Qualquer das duas posições trabalham do lado da resistência, daquilo que impede que qualquer trabalho que queira incluir a dimensão da subjetividade possa trazer qualquer conseqüência. Para sustentar qualquer trabalho desse tipo, deve-se ter claro que nem a instituição está lá unicamente para atrapalhar o sujeito que tenta fazer diferente e nem o psicanalista está lá para analisar ninguém. Muito menos está lá para, como qualquer papagaio de pirata, fazer repasse da teoria psicanalítica. Ele está lá para uma posição ao mesmo tempo muito mais limitada e muito mais sutil, pois sua função, precisamente, é a de introduzir um certo modo de leitura no qual, obrigatoriamente e, em muitas acepções possíveis, o texto faça falta.

Sua primeira tarefa é, uma vez garantido que os integrantes leiam o texto de Freud, de preferência pousando e repousando os olhos sobre ele inúmeras vezes - o que nesse caso específico fica facilitado, pois há uma pessoa diferente que coordena os trabalhos, tarefa que, em sua natureza, parece conter um certo imperativo para *que se leia* - impedir que se

[3] - Referência à lição de 24 de junho de 1964 proferida dor Jacques Lacan e transcrita em : LACAN, J (1964) -**Le Séminaire**. *Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Editions du Seuil, 1964 :307

leia o texto todo. É ler para não-ler-tudo, é ler para sacar que está sendo lido, para, no meio do mal-estar que não entender um texto todo causa, ser convocado não apenas como leitor, mas como sujeito do desejo inconsciente.

Importa menos o que Freud disse, e mais o que cada um, para suportar o horror do que Freud disse - porque todo mundo sabe que o que ele diz não é lá muito engraçadinho de se escutar - é obrigado a colocar em cena. Ainda mais porque, quanto mais o processo se acirra, é cada vez mais inédito para o próprio sujeito o que ele é obrigado a construir.

Para dizer de outro modo, a única postura ética que pode ter o psicanalista em um percurso de leitura é a de que quando o sujeito se lança alegremente em sua tendência natural de se colar no texto de Freud, processo esse que pode acontecer nas mais diversas manifestações (por exemplo, ou aceitando-o muito rapidamente, ou fazendo dele leituras simplificadoras, ou fazendo-o objeto de uma exegese, ou declarando-se em auto-análise motivada pelo texto), o mínimo que ele tenha a declarar é que « *no meio do caminho havia uma pedra* », ou seja, que nessa sua alegre disparada em encontro do texto, ele tropece justamente numa presença de analista.

É bom deixar claro que isso não se resume de maneira alguma a pessoa do analista, em a sua mera presença física, mas que, para além de dar respostas às perguntas dos participantes, coisa que sem dúvida ele deve fazer para fazer avançar o processo, na condição de que tais respostas não digam tudo o que havia a dizer, também ele se dê ao trabalho de formular suas questões, na condição que elas caracterizem-se por duas qualidades muito peculiares :

1) A primeira, e mais importante característica é que, embora clara o suficiente para que os outros entendam, ele verdadeiramente não saiba a resposta da questão que colocou ao grupo;
2) A segunda é que sejam questões que lancem os demais participantes para fora da concha de certezas dentro da qual se abrigaram . Penso que já deu para sacar que o papel principal do psicanalista é introduzir a ignorância, é impedir que se formulem respostas muito rápidas, e. acima de tudo, é não deixar que se use o texto de Freud como resposta para qualquer das perguntas levantadas.

Ou seja, ainda seguindo o ensinamento de Lacan[4], o papel do psicanalista só pode ser o de deixar pairando sobre as cabeças, incluindo a sua própria, um ponto de interrogação que agudo como punhal, corta o sossegado fluxo de idéias organizadas em um texto escrito, e lança o sujeito para a constatação de que no texto, ainda que de Freud, falta justamente o significante que viria dar resposta a sua mais cara pergunta. Essa resposta, como todo mortal, ele é obrigado a inventar, ato que vai justamente na contramão de que em relação ao texto lido vigore qualquer tentativa de *reanimá-lo, reassegurá-lo, recompletá-lo, repará-lo* (Lacan, 1960-61 :243).

O texto, como qualquer palavra, falado ou escrita, é matéria inerte, matéria morta. O sujeito que tenta se colar a ele se mortifica também, sua fala é fala morta e, no fim das contas, nem pode ser chamada de sua. O discurso psicanalítico, ao levar o sujeito a este

[4] - Referência à lição de 19 de abril de 1961 transcrita em : LACAN, J (1960-61)- **O Seminário**. *Livro 8. A Transferência.* Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1992 :233-245.

saber, o obriga a injetar, com seu corpo próprio, e, principalmente, com o estilo que lhe é único, injetar vida no que era pura marca de tinta sobre papel.

O curioso disto, e mesmo o terrível desta história toda, é que aquele que aceita este convite, e faz sua fala criar vida onde não havia, presenteia o mundo com sua criação ao mesmo tempo em que ele fica marcado pela morte, pelo inarredável limite ao todo. É nisso em que ler o texto da psicanálise se aproxima tanto do ler uma poesia : em ambos os casos, o que está em jogo ali é o real.

Para terminar, quero justamente dizer uma pequena palavra poética sobre este conceito - que talvez seja o de mais difícil apreensão em toda teoria psicanalítica - importante na justa medida de ser aquilo que se visa por traz de toda leitura que um psicanalista realiza, mesmo quando, aparentemente, não é daquilo que ele está se ocupando no momento. Ou seja, uma leitura, para ser *a do psicanalista* precisa, minimamente, tocar algo do real.

Sabe-se que uma das vias pelas quais é possível fazer este trilhamento é o da criação poética, e é por isso que eu dizia ainda há pouco que ler a psicanálise é tão próximo de ler poesia. Para explicar o sentido desta última afirmação é que vou recorrer à letra de Itamar Assunção e Ricardo Guará : *Chavão abre porta grande*, que talvez muitos conheçam na bela interpretação de Ney Mato Grosso. Nesta letra, eles afirmam : « *O real, o real é a rocha que o poeta lapida. Doando à humanidade mal agradecida*. »

CONSTRUINDO A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA-SOCIEDADE A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOBRE LEITURA: CONTRADIÇÕES ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Alice Akemi Yamasaki
(UNITINS – Tocantinópolis/TO)
Cláudia Silva Lima
(UNITINS – Tocantinópolis/TO)

A construção da relação universidade-escola-sociedade, numa perspectiva crítica e progressista exige esforços de múltiplas direções na aproximação entre estas. A universidade brasileira, enquanto local da formação humana, profissional e sistematização do saber oriundo das relações homem-mundo, tem buscado intensificar e fortalecer suas práticas junto à sociedade de um modo geral, seja através do ensino e da formação profissional e acadêmica qualificada, seja no estreitamento das pesquisas com as demandas sociais emergentes de um presente permeado por novas relações sociais e tecnológicas, como também nos seus programas de extensão universitária, através de projetos e atividades diretamente relacionadas a necessidades sociais locais e nacionais.

A escola básica brasileira, por sua vez, tem ampliado sua importância enquanto local de encontro para promoção do acesso ao saber sistematizado, uma vez que constitui a primeira relação na vida da maioria da população com o conhecimento e que pode vir a revitalizar a cultura local. A sociedade brasileira apresenta uma complexidade e uma contradição histórica entre a modernização tecnológica e a intensificação da polaridade entre ricos e pobres. Nessa sociedade encontram-se todos os que estão e os que não estão na universidade e na escola, com saberes acumulados historicamente, sistematizados ou não pelas mesmas.

A relação universidade-escola-sociedade, em Tocantinópolis-TO, tem-se dado através de tímidas iniciativas críticas e engajadas numa perspectiva transformadora da realidade local e sua intencionalidade tem-se diluído no cotidiano da cidade: essas iniciativas ficam restritas a alguns níveis e instâncias, não repercutindo no contexto social mais amplo. A prática de extensão universitária exercida, até então, timidamente preocupa-se com a sistematização do reconhecimento social, o que se percebe pelo pouco conhecimento da população local quanto à contribuição potencial da universidade

no desenvolvimento da região. A contribuição reconhecida restringia-se à formação acadêmica dos profissionais de ensino e aperfeiçoamento da prática pedagógica , através da absorção desses universitários como coordenadores pedagógicos e professores, especialmente nas escolas e em funções pedagógico-administrativas de destaque da cidade, como o caso de alguns vereadores do município, a delegada regional de ensino e docentes do próprio campus universitário. Essa contribuição, entretanto, é atribuída à universidade pelo próprio senso comum da população, que exige dela (universidade) um comprometimento mínimo com a formação de profissionais qualificados nas áreas de conhecimento de sua atuação. O isolamento social da UNITINS também envolveu o Projeto Pró-Leitura: no Convênio estabelecido há três anos entre a SEDUC-TO (Secretaria de Estado da Educação e Cultura) e a UNITINS (Fundação Universidade do Tocantins), a população local pouco conhece e identifica o impacto social e o alcance de sua atuação.

Para caracterizar o Projeto Pró-Leitura, desenvolvido pela UNITINS – Tocantinópolis, consideramos importante identificar o que vem sendo o *projeto instituído*, seus propósitos oficiais e o que vem sendo executado, de fato.

O Projeto de Leitura: concepção/prática instituída

O projeto é identificado pelo Convênio de Cooperação Pedagógica e Técnica nº. 015/97, celebrado entre a Seduc e a Unitins, cujo objeto, entre outros, é o desenvolvimento do Pró-Leitura em Tocantinópolis. Ele (Pró-Leitura) está incluído no Programa de Cooperação Educativa Brasil-França-Secretaria de Educação Fundamental-MEC[1]. Entre as competências previstas, dividem-se tarefas entre a SEDUC-TO e a UNITINS; algumas delas em andamento, outras ainda por instituir. De um modo geral, a concepção de parceria implícita à proposta é a de que a Seduc, basicamente, providencia recursos materiais (como viabilizar publicações e aquisição de equipamentos e acervo bibliográfico) e promove o envolvimento e adesão das escolas e profissionais a serem capacitados e a Universidade, por sua vez, pela infra-estrutura e fornecimento de recursos humanos responsáveis pela formação.

No que diz respeito às competências oficiais da SEDUC estão previstas:

a) “intercâmbio, envolvimento e adesão das instituições responsáveis pela formação de professores das séries iniciais, das escolas de ensino fundamental e técnico”;

b) “participar da elaboração de Projetos Estaduais juntamente com as outras instituições envolvidas”;
c) “organizar eventos estaduais”;
d) “designar um Coordenador Estadual dos Projetos”;
e) “assumir encargos financeiros de hospedagem, alimentação e translados do Comitê Assessor e do Consultor do Projeto”
f) “produzir e fazer circular publicações relativas ao Projeto”;
g) “responsabilizar pela viabilização de recursos para aquisição de equipamentos e de acervo bibliográfico”
h) “responsabilizar-se pelas despesas de locomoção e diárias de seus professores e técnicos”: não temos conhecimento de que tem ocorrido esse repasse;
i) “compor um Comitê Estadual”;
j) “coordenar e organizar junto ao Comitê a expansão dos Projetos”.

Do ponto de vista oficial, compete à UNITINS:

a) “contribuir com recursos humanos e infra-estrutura para o desenvolvimento do Projeto) aos professores e futuros professores interessados;
b) “assegurar que os professores designados para o Comitê desenvolvam as atividades de extensão e pesquisa nos limites do projeto”
c) “assessorar na elaboração de instrumentos de capacitação para docentes da rede estadual de ensino”;
d) “apoiar a promoção de eventos de formação (cursos, seminários, oficinas, reuniões técnicas, etc.)”;
e) “coordenar o desenvolvimento de pesquisas e assessorar a avaliação processual”;
f) “promover uma avaliação diagnóstica das competências iniciais de leitura, escritura e no domínio da matemática”;
g) “responsabilizar-se pelas despesas de locomoção e diárias de seus professores”;
h) “auxiliar na alocação de recursos e equipamentos através da Pró-Extensão Universitária-MEC”;
i) “definir os membros do comitê científico local, sendo: Pró-Leitura – Guaraí e Tocantinópolis / Pró-Matemática – Miracema e Araguaína”;

j) “envolver quando houver interesse, alunos pesquisadores do PIBIC”.

Essa descrição das competências atribuídas às partes envolvidas no projeto instituído indicam aspectos contraditórios que possibilitariam (se colocados em prática) superar a condição *Contra-Leitura*, que assistimos na cidade. Podemos considerar que a concepção de leitura vigente até o momento não problematizava a própria prática desenvolvida de leitura na rede de ensino, seja no âmbito do curso de formação oferecido, seja na prática pedagógica das próprias escolas envolvidas, especialmente se levarmos em conta três elementos:

- condições concretas
- prática social da leitura
- concepção de leitura-sociedade-formação

Quanto às **condições concretas** para a realização da leitura da palavra na cidade e nas escolas, temos: – (a) há uma banca de jornal que atende às necessidades populacionais, abastecida com o jornal estadual (que chega com um ou dois dias de atraso) e revistas de comercialização maior; – (b) as bibliotecas infanto-juvenis da cidade e das escolas envolvidas são tímidas, com poucos exemplares e títulos, cujo volume maior é de livros didáticos usados, e improvisadas, de acesso restrito ao acompanhamento dos professores das turmas de aluno àquele espaço físico. Não há projeto de ampliação desses recursos, seja em nível de política educacional municipal e/ou estadual e nem de projeto político-pedagógico das escolas, bem como ainda não se menciona a informatização do acervo e nem acesso da população à Internet; - (c) não há, na cidade, livrarias, clubes do livro, gibiteca, hemeroteca e nem bibliotecas ambulantes.

Quanto à **prática social** em Tocantinópolis, a leitura é desenvolvida socialmente nas igrejas e na escola, tendo-se restrita prática de leitura de boletins sindicais e folhetos, como informativos gerais e comerciais. Na primeira, seu interesse restringe-se à doutrinação religiosa e na segunda, é considerada parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem mas mantém a concepção de que a leitura é um ato de decodificação das palavras. Na experiência vivida dos alunos de magistério, levantou-se que os textos escritos lidos com maior interesse eram: Bíblia, romances bovaristas e horóscopos. Considerando a prática de leitura vigente, a maioria desses alunos afirmou que não gosta de ler.

A **concepção de leitura-sociedade-formação** ainda é pouco amadurecida, mesmo no âmbito da universidade. A prática da leitura é restrita ao universo

pedagógico, limitando seu alcance às atividades meramente escolares. Dessa maneira, generalizar e ampliar a leitura crítica que se faz na escola para a sociedade tem sido um exercício excepcional, de iniciativa isolada de alguns educadores da região. O debate e a reflexão que articularam esses três elementos se colocaram como necessários e urgentes para a definição do referencial teórico e da proposta de enfrentamento que se constituiriam como possibilidade de subversão do modelo ora instituído.

Referencial teórico e proposta de enfrentamento: um movimento instituinte.

Partindo da dialética em Bakhtin - que a concebe conforme Karl Marx, como totalidade material historicamente articulada para a apreensão da realidade - situamos o que entendemos por projeto de extensão universitária, leitura e por sujeito-leitor e em seguida, apresentamos as propostas de enfrentamento à prática de leitura instituída.

A incorporação de uma nova coordenação dos trabalhos e a ampliação da equipe docente, dentre outros elementos, permitiram desencadear uma nova orientação e concepção de projeto de extensão universitária (mais engajada e crítica) e de projeto de leitura, que busca enfrentar a prática instituída até então, seja na relação da universidade com a sociedade, seja na relação destas com a leitura e a escola de educação básica .

Nesse sentido, consideramos que um projeto de extensão universitária, sobre leitura implica:

1. o exercício de práticas que venham a ampliar a visão construída de projetos de extensão universitária, especialmente no que diz respeito à sistemática de se reconhecer socialmente a contribuição e a função da universidade;
2. resgatar a credibilidade social sobre o Projeto Pró-Leitura, em Tocantinópolis, no que diz respeito ao real e concreto acompanhamento e suporte pedagógico às escolas-pólo envolvidas, de maneira constante e sistemática;
3. ampliar a concepção de leitura dos formadores de leitores envolvidos no projeto, transformando o *fazer pedagógico* da leitura na região. Metodologicamente, a problematização da prática de leitura realizada por estes sujeitos foi o ponto-de-partida para a construção de uma visão ampliada da leitura como fenômeno social e histórico, onde a própria leitura da palavra escrita é antecedida pela leitura de mundo.

Pensar a *leitura* como *processo dialógico,* onde o ato de ler é um movimento do sujeito leitor de ação no mundo e com o mundo, numa realidade social marcada pela fragmentação, em que o sujeito é visto através de categorias dicotômicas e excludentes, é extremamente difícil; porém, este é o desafio que nos está posto.

É importante definirmos o que entendemos por Autor e por Leitor, que contrapõe-se a idéia medieval de autoria, o *auctor* é entendido como aquele que produz (autorizado pela *auctoritas*), enquanto que *lector* é aquele que fala das obras do *auctor* – ou seja, a ação do *lector* sobre o "texto" restringe-se à interpretação do que lhe é posto pelo *Auctor* – num movimento monológico de leitura, que reflete uma visão de mundo também monológica e, na qual, o sujeito não é visto na sua totalidade.

O que entendemos por *Autor* e *Leitor* parte de uma concepção dialógica de mundo, onde não há dicotomia entre o que produz e o que lê o que um outro produz; há a idéia de *interlocução* – o sentido é produzido através da inter-relação sujeito/autor–texto–sujeito/leitor e a leitura é entendida como a construção de significação, mediando essa relação dialética *inter* sujeitos.

Assim, o sujeito-leitor é tido como o ser criador/recriador do sentido no ato de ler. Reconhecendo sua ação dialógica com o "lido", percebe o texto não só no que lhe é dado, mas acrescenta-lhe sua fala, sua história - reescrevendo-o, reconstruindo-o.

Se por um lado, o papel do leitor é o da *compreensão*, essa compreensão é vista como um *processo ativo e criativo* – ou seja, é dialógica, pois implica a presença de duas consciências imersas no diálogo – que se opõe à idéia de *explicação*, que Bakhtin concebe por monológica. O processo de compreensão é caracterizado pelo conceito bakhtiniano de *enderecividade* – o fato que o objeto da leitura é dirigido a alguém que apresenta uma contrapalavra à palavra do autor, unindo-os (autor e leitor) na construção do sentido no enunciado – que não se situa em um ou em outro, isoladamente, mas que se constrói nessa inter-relação em contextos históricos específicos. Considerando que a palavra está sempre

> *"orientada para um destinatário, para quem quer que esse destinatário possa ser (...) o mundo interno e o pensamento de cada pessoa têm sua estabilizada audiência social que compreende o meio ambiente em que razões, motivos, valores e assim por diante são moldados (...) a palavra é um ato bilateral. É determinada igualmente por aquele de quem ela é a*

> *palavra e por aquele a quem é destinada. Como palavra, é precisamente o produto de um relacionamento recíproco entre falante e ouvinte, expedidor e destinatário. Toda e qualquer palavra expressa um em relação ao outro. Eu próprio dou a mim mesmo forma verbal a partir do ponto de vista de outrem, isto é, no fim das contas, a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço. Uma palavra é uma ponte lançada entre mim e um outro (...) é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário."*[2]

A *enunciação* é, para Bakhtin, caracterizada pela dualidade – falar-ouvir/ler-escrever. Ela se dá no percebimento/consciência (awareness) do outro, no que entende por enderecividade (obrascënnost) ou ainda, na *outridade* do processo dialógico.

> *"Dentro da arena de (...) qualquer enunciação trava-se intenso conflito entre a nossa própria palavra e a do outro (...). A enunciação assim concebida é um organismo consideravelmente mais complexo e dinâmico do que parece ser quando é construído simplesmente como a coisa que articula a intenção da pessoa que a profere."*[3]

Além dos sujeitos que participam especificamente desse diálogo, há a presença do que Bakhtin classifica como *destinatário superior* – entendido como o fundo de compreensão-resposta que antecipa/possibilita a compreensão dos enunciados.

Reconhecer as "brechas" de significado do texto ao leitor é reconhecer o texto – assim como o contexto – como inacabado e portanto, espaço de conflitos, onde todos tem voz. Perceber e ocupar esse espaço é fundamental ao Educador; contribui na sua (re)constituição enquanto sujeito histórico, recuperando a importância do seu papel político na estrutura social.

Esse referencial norteou a construção e a sistematização da proposta de enfrentamento, no plano do instituinte, do projeto de extensão universitário em leitura. Historicizar a relação desses sujeitos com a leitura se tornou fundamental na compreensão/reflexão da prática instituída e portanto, na proposta de sua superação. E, historicamente, os sujeitos envolvidos (professores do Ensino Básico – 1ª a 8ª séries nível fundamental e alunos do Curso de Habilitação Específica para o Magistério - 2º ano - da comunidade local) não se vêem como reconstrutores do significado – essa visão é produto das condições nas quais se produziram enquanto leitores ou enquanto não-

leitores[4]. Assim, a partir do projeto de extensão universitária à comunidade local, optamos por agir através de uma proposta que se coloca em três frentes de ação:

1. No âmbito da formação inicial;
2. No âmbito da formação continuada;
3. Na reaproximação dos sujeitos com situações reais de leitura.

1 - No âmbito da formação inicial

O grupo envolvido é o dos alunos do 2º ano, da Habilitação Específica para o Magistério de um dos colégios envolvidos. A faixa etária média do grupo varia entre 15 e 25, havendo pessoas com até 45 anos. Entre a prática de leitura instituída no interior do grupo, percebemos alguns elementos: (a) há uma lacuna de vivências dialógicas, especialmente às relacionadas à aprendizagem sistematizada, propiciada pela escola: a referência que a maioria desses alunos traz é de uma prática de leitura que se restringe à explicação da palavra do autor, dissociada de uma leitura do mundo e de uma interlocução sujeito-autor/texto/sujeito-leitor. Na concepção da maioria desses futuros formadores de leitores, ler é um ato de tradução de dizeres prontos e acabados; (b) o tipo de texto acessível a esses leitores tem-se limitado a textos religiosos (especialmente a Bíblia), românticos (romances bovaristas) e esotéricos (horóscopos e similares). Entretanto, numa atividade escolar "simulada" de leitura, realizada com a presença de alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental, os livros selecionados faziam parte da literatura convencional como versões de contos de fada, fábulas e histórias infantis - como "Sítio do Pica-Pau Amarelo".

Há então, uma contradição entre a leitura experenciada por esse grupo, fora do ambiente escolar, e a leitura praticada na escola pelos mesmos: o que se lê fora da escola não é selecionado como material de leitura da palavra em sala de aula. Ou seja, percebemos que a escola instituiu uma prática de leitura legítima da palavra[5], que fecha espaço para leitura de outras linguagens disponíveis socialmente.

2 - No âmbito da formação continuada

Tendo como público-alvo professores da Rede Pública, as ações desenvolvidas objetivam construir referenciais teóricos de instrumentalização à compreensão e à superação da concepção de leitura instituída na prática pedagógica vigente. Para tal, foi

composto um projeto que, dentre suas ações, oferece um curso de quarenta horas, com encontros semanais de duas horas, a esses professores a fim de criar espaços à construção de alternativas à superação dessa prática, a partir de uma nova concepção de leitura. O trabalho é permeado pelo movimento ação → reflexão → ação e prioriza os aspectos relativos à *formação de leitores* (interligados aos processos de educação continuada) e *formadores de leitores* (interligados à pratica pedagógica, envolvendo atividades de leitura em sala de aula e à elaboração de projetos de leitura).

Assim, a metodologia assumida neste projeto deriva de uma concepção de educação que acredita na possibilidade dos educandos construírem uma leitura crítica do mundo. Para esta concepção, o processo de aquisição do conhecimento, vivenciado por estes educandos e educadores, implica na sua apropriação e reconstrução em constante interação com o contexto em que estão inseridos, onde a leitura do mundo dá sentido e significado à leitura da palavra.

A proposta de formação, ora em proposição, é concebida como trabalho coletivo desenvolvido por formadores e formandos, a partir da prática de ambos em um processo de formação permanente.

O educador deve ser sujeito da ação pedagógica. Isso implica em agir e refletir sobre sua prática, decidindo coletivamente sobre a realidade de sua sala de aula e construindo um trabalho a partir dela, sempre tendo como referência a concepção de educação que anima esse processo. Assim, o seu procedimento será o de articulação constante da teoria com a sua prática de leitura.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas contam com um espaço construído de formação[6] e têm como preocupação fundamental o resgate e a reflexão sobre a prática de leitura já desenvolvida pelos educadores em sala de aula e, a partir dela, num processo coletivo de elaboração de conceitos, de estratégias e de propostas de avaliação desta mesma *práxis*.

3. A reaproximação dos sujeitos com situações reais de leitura

Entender a leitura da palavra vinculada à leitura de mundo e mais, ver esta como extensão daquela, é imprescindível para concretizar nossa proposta de criar condições para reaproximar os sujeitos envolvidos com as situações reais de leitura. Para tal, precisa-se considerar as condições reais de produção da leitura: a comunidade[7] enfrenta obstáculos comuns impostos às classes populares, como o analfabetismo e o

desemprego, dentre outros elementos de exclusão social e o movimento instituído é antes *contra*, do que *pró* leitura. Assim, o movimento instituinte é necessariamente político, antes de pedagógico. Optamos, assim, pela criação de espaços de *leitura significativa*, ou seja, que garantam a continuidade dos processos de leitura de mundo já iniciados por esses sujeitos-leitores. Ou ainda, como sugere Paulo Freire, sobre o ato de ler que:

> *(...)não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas (...) antecipa e se alonga na inteligência de mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e vida se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto*[8].

Considerações finais

Este trabalho apresentou e problematizou a experiência, em desenvolvimento, do Projeto Pró-Leitura realizado pela UNITINS – Campus de Tocantinópolis – TO, em duas escolas de educação básica deste município. O Pró-Leitura faz parte das atividades de extensão universitária, envolvendo diretamente docentes do curso de Pedagogia, docentes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e alunos da Habilitação Específica para o Magistério. O presente trabalho prioriza o aspecto relativo à formação docente - inicial e continuada – no qual a leitura é tida como processo ativo e criativo do sujeito no mundo e com o mundo.

A construção da relação entre universidade, escola e sociedade deu-se a partir da interação construída *entre* diferentes níveis e instâncias – ou seja, o projeto ora apresentado é instituinte e, na prática, propõe-se como alternativa a um modelo instituído pelo Ministério da Educação.

Tomando como ponto-de-partida as práticas de leitura na região, optou-se por buscar construir condições históricas (movimento instituinte) que viessem a possibilitar a recuperação do papel da leitura como ação humana no mundo, e ainda, o papel do sujeito na prática de leitura – sua função recriadora, nesse processo dialógico que é o ato de ler. Reconstruir o conceito de leitura, a fim de questionar e problematizar as práticas

desenvolvidas na sala de aula, passou a ser objetivo fundamental do projeto. A concepção teórica condutora desta opção apóia-se na idéia de que a contradição colocada estava entre inviabilizar ou viabilizar uma prática de leitura sócio-histórica na região. Passamos, então, a nos preocupar em ocupar espaços que possibilitariam esse tipo de reflexão, dentre eles, o espaço da Universidade de extensão de seus projetos à comunidade local.

Assim, a partir da análise dos processos de levantamento, organização e reflexão sobre *dados de leitura* na região foi elaborada uma proposta de ação de enfrentamento à concepção e à prática instituída de leitura nas escolas. As propostas envolveram três grandes frentes: atividades de formação inicial discente, atividades de formação permanente e a reaproximação da escola com situações reais de leitura.

A experiência tem revelado contradições e tensões na relação universidade-escola-sociedade-leitura que nos apontam alguns caminhos e limites na construção e no fortalecimento de uma nova concepção e prática pedagógica de leitura na região. A consciência da relevância deste projeto nos move no sentido de compreender teórica e historicamente o fenômeno educativo da leitura que envolve esses sujeitos-leitores, alguns sujeitos-formadores de leitores e outros futuros formadores – no que se refere à sua prática de leitura e à sua prática pedagógica de leitura e ainda, no que se refere à reconstrução permanente de sua *práxis*.

Enfrentar um processo instituído historicamente, numa região em que as condições materiais de superação são limitadas, mostra-nos elementos anteriormente não identificados num projeto instituinte. Exige-se, portanto, uma permanente leitura dialética da universidade, da escola e da sociedade, a fim de reconstruir teoria e prática dialógicas da leitura em sintonia com essa dada realidade, a partir dos movimentos de conflito entre os elementos instituídos e os instituintes.

Bibliografia:

Bakhtin, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Ed. Hucitec. São Paulo, 1974.

Brasil. Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor. MEC/Secretaria de Ed. Fundamental. Brasília, 1996.

Chartier, Roger (org.). Práticas da Leitura. Ed. Estação Liberdade. São Paulo, 1996.

Clark, Katerina e Holquist, Michael. Mikhail Bakhtin. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1998.

Freire, Paulo. A importância do Ato de Ler. Ed. Cortez. São Paulo, 1997.

Tocantins. Convênio nº 015/97 SEDUC/UNITINS. 1997.

Notas

[1] O Convênio prevê ações relativas ao trabalho com leitura e matemática (Pró-Leitura e Pró-Matemática) com caráter de formação em serviço dos educadores tocantinenses, a fins dar continuidade aos processos de alfabetização. Embora não tenha sido objeto de aprofundamento neste artigo, é notória a concepção de alfabetização da UNESCO, da qual esse convênio compartilha, entendida como a decodificação de códigos de sinais e o aprendizado das operações matemáticas básicas. Ver Martin Carnoy, in *Razões para se investir em Educação Básica.*

[2] Bakhtin, 1974, pp. 85-86

[3] Ibidem, p. 240

[4] Esse conceito é dado pelos futuros formadores a si mesmos, refletindo o estereótipo de que o brasileiro não lê.

[5] O conceito de leitura legítima refere-se à idéia de *legitimidade social*, ou seja é aquela legitimada em nível social pela hegemonia estabelecida a partir da luta de classes instaurada num dado grupo. Ver Maurizio Gnerre, in *Linguagem, Escrita e Poder*.

[6] A jornada de trabalho dos professores da rede pública estadual do Tocantins não contém espaços de formação continuada; então, as escolas envolvidas optaram por criar este espaço, incluindo 2 (duas) horas/aula semanais para o desenvolvimento deste projeto, na sua jornada.

[7] O Bico do Papagaio, donde Tocantinópolis – cidade-sede do desenvolvimento deste projeto faz parte, é conhecidíssimo por seus problemas sociais, como a questão indígena e os conflitos de Terra. A população do Estado do Tocantins é aproximadamente 1.049.000 pessoas, sendo que 750.000 vivem nos centros urbanos. O índice da população analfabeta em nível estadual está em torno de 19,2% e na região do Bico 60,23% (in Tocantins em Dados, 1996).

[8] Freire, 1997 , p. 11.

ATIVIDADES DE CONHECIMENTO FÍSICO: UMA INICIATIVA METODOLÓGICA ADEQUADA AOS ESTUDANTES PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS ?

Maria Isabel de Paiva Costa
(Faculdade de Educação – UFMG)
Ricardo Siervi Natali
(Faculdade de Educação – UFMG)

A finalidade desse estudo exploratório é oferecer subsídios aos colegas professores que lidam com alunos dEficientes visuais e trabalham com os experimentos das ciências físicas.

A necessidade da busca surgiu durante o curso de Fundamentos e Metodologia das Ciências Físicas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quando em meio a essas atividades, inquietou-nos a idéia de que nossas conclusões baseavam-se exclusivamente em dados observáveis para os videntes. Daí surgiram algumas perguntas: como os não videntes fariam tais observações ? como lidariam com tais conhecimentos ? A inquietação levou-nos a uma inserção inicial no mundo não vidente, onde fomos surpreendidos com as limitações de nossa formação.

A nova LDB assegura no Capítulo V de seu Artigo 58, que fala da "Educação Especial", o acesso de alunos que têm necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, assim como assegura uma reorganização curricular e metodológica que atenda a essas necessidades. Dessa forma, estaremos recebendo em nossas salas de aula alunos especiais que estarão contando com nossas antecipações e mediações para terem as mesmas oportunidades que os alunos videntes têm durante o processo de ensino-aprendizagem .

A etapa inicial de nosso estudo exploratório foi acessar uma fundamentação teórica, que nos sensibilizasse mais ao mundo não vidente. Seguindo, contamos com o apoio de

duas colegas não videntes do curso de Pedagogia, para que realizassem os experimentos e dessem-nos informações necessárias a um contato inicial com os alunos do Ensino Fundamental do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. Esta instituição atende exclusivamente alunos não videntes e pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Após entrevistas com os professores e uma aproximação do cotidiano daquela instituição, organizamos no laboratório algumas das atividades de conhecimento físico apresentadas no Curso de Pedagogia. Entretanto, sentimos a necessidade de algumas adaptações para um melhor rendimento por parte dos alunos.

Terminadas as atividades realizadas com os alunos não videntes que mostraram-se bastante satisfeitos, verificamos que a viabilidade da realização das atividades de conhecimento físico com os alunos não videntes é real e tão necessária quanto com os alunos videntes para um melhor aproveitamento desse conhecimento, bastando apenas nossa antecipação ao planejar as atividades, fazendo as adaptações necessárias. Outro tópico que verificamos diz respeito ao tripé que sustenta o perfil de nossa universidade: ensino/pesquisa/extensão. É evidente que há uma grande lacuna no que se refere à extensão, pois muito poderia ser feito para atender às demandas de formação e capacitação do professorado, oferecendo reflexões e materiais para um trabalho de mais qualidade.

Ao realizarmos nossa comunicação no 12° COLE, houve a necessidade de passar-mos algumas sugestões aos colegas professores para a realização das atividades de conhecimento físico com os alunos não videntes:

- após algum experimento onde seja preciso sujar as mãos com algum material, como argila por exemplo, eles têm precisam lavá-las, pois suas mãos são importantes instrumentos para enxergarem o mundo;

- os materiais para manuseio devem ser mais fixados, resistentes e inquebráveis;

- referências devem ser feitas em miniaturas num profundo trabalho usando escalas e relevos;

- conhecer e fazer uso do sistema braille de escrita para qualquer que seja o registro das atividades;

- sensibilização nas turmas inclusivas, tornando a oportunidade do contato com essa necessidade especial mais rica a todos os envolvidos e lembrando que o excessivo barulho pode levá-los até mesmo a tonteiras momentâneas;

- ao fazer uso de recursos audio-visuais com a participação de videntes na narração de filmes, de modo que o não vidente possa vivenciar a fantasia oferecida, aguça a sensibilidade dos envolvidos nessa atividade.

Esperamos com esse relato estar contribuindo de alguma forma ao trabalho das atividades de conhecimento físico com os alunos que têm necessidades especiais, lembrando que agora eles virão onde estamos, não havendo mais espaço para nos esquivarmos desse tão rico e temeroso contato.

Referências Bibliográficas

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARVALHO, Anna Maria de ... (et al). Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. 1989, p. 65-87.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. 1994, p.31-63

GINÉ, Clement. La educación especial. Cuadernos de Pedagogia, p. 64-66

O IMAGINÁRIO EM A BOLSA AMARELA

Andréia Lisboa de Sousa
(Universidade de São Paulo- FEUSP)

IMAGINÁRIO

“Dentro de cada cabeça de todo mundo,
se esconde bem no meio, bem no fundo,
uma fada que anda nos pensamentos,
fazendo misturas, criações e inventos,

Dentro de todos nós tem uma Rainha especial,
que é única e genial.
com um simples pensar,
pode o nada transformar.

Quem é esta Rainha que tanto brilha,
que faz tanta maravilha?
Quem sempre faz tanta invenção?
Quem??? A IMAGINAÇÃO!!!”

Rika Berckovich

INTRODUÇÃO

O IMAGINÁRIO EM A BOLSA AMARELA

Nesse breve ensaio, nosso intuito é abordar sobre O Imaginário da Criança a partir do pensamento de estudiosos como L.Vygotsky, Jaqueline Held e G.Duran.

Enfocaremos as idéias principais dos três em suas respectivas obras.

La Imaginacion y el arte en la Infancia(Vygotsky). O Imaginário no Poder(J. Held) e A Imaginação Simbólica(Duran). Acreditamos que, a respeito desse assunto, Duran apresenta um olhar mais abrangente e detalhado.

Esclareceremos desde já que apresentaremos os aspectos mais relevantes das referidas obras de cada autor no que se refere ao imaginário, a algo próximo ou relacionado ao mesmo, na concepção dos autores escolhidos.

Num outro momento, tentaremos apresentar uma tentativa de análise e/ou esboço de trabalho da obra de Literatura Infantil e Juvenil: A BOLSA AMARELA de Lygia Bojunga Nunes, como demonstração da (re)-a- presentação do imaginário na criança, ou melhor, no ser "adulto-criança" de L. Bojunga Nunes(a autora) por meio dessa obra.

Os estudos de Duran nos revela um aprofundamento e uma "metodologia" sobre o estudo do imaginário que nos faz rever a concepção de Vygotsky e J. Held, embora esta esteja, algumas vezes, mais próxima da concepção de Duran.

Optamos por uma obra literária como ilustração da presença do imaginário na literatura infantil, porque acreditamos que os educadores em geral, ao estimular a leitura de obras literárias, não pensam em trabalhá-las obedecendo a especificidade dessa, ou seja, seu caráter literário(poético), mas enquadram essas obras em propostas de trabalhos que impedem o leitor de manifestar seu imaginário(na concepção durandiana, que veremos no decorrer deste trabalho).

Na verdade, o professor seja devido a estrutura escolar ou seja devido a falta de "devaneio" não dispensa à literatura o lugar merecido, direcionando seu trabalho somente de maneira objetiva, seguindo regras.

Por último, acreditamos que tal assunto é abrangente e complexo. Sabemos que tal tema é inesgotável e que nosso "mergulho" nessa área está apenas iniciando, por isso, talvez, não tenhamos conseguido cumprir efetivamente nossos propósitos.

ALGUNS ASPECTOS DO PENSAMENTO DE VYGOTSKY

LA IMAGINACION Y EL ARTE EN LA INFANCIA (Trad. nossa)

Nessa obra há estudo detalhado sobre a imaginação na infância, porém ainda se pode perceber que há um tratamento mais racional ou simplificado da mesma. Por outro lado, devemos levar em conta que de alguma maneira representa algum avanço no assunto, se pensarmos no contexto histórico em que se insere cada um dos autores escolhidos.

Vygotsky, nessa obra, apresenta dois tipos de impulsos que envolve a criança:

a) reprodutivo – repetir, reproduzir normas criadas/elaboradas, rastros de impressões;

b) criador/combinador – em que a imaginação e a fantasia para a psicologia são vistas como algo irreal(no sentido de que não existe).

Para ele não é só isso, ela é a base para toda atividade criadora que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural: científico, artístico, técnico;(assim a cultura adquire sentido amplo). Tudo é produto da imaginação e criação humana, baseado na imaginação.

A criação na criança aparece como a capacidade criadora. O desenvolvimento dessa capacidade é importante para seu amadurecimento.

O jogo recriado/reinventado na infância é fundamental exemplo para a verdadeira criação.

A combinação entre o antigo e o novo é a base da criação(e a criança o faz muito bem).

Há quatro formas que ligam(então ele as vê separadamente) a atividade imaginadora(fantasia) à realidade. Não há fronteira impenetrável entre elas. A IMAGINAÇÃO APARECE NÃO COMO DIVERTIMENTO MAS COMO UMA FUNÇÃO VITALMENTE NECESSÁRIA.

1) IMAGINAÇÃO: relação direta com a experiência acumulada do homem. A fantasia se apoia na memória;

2) Produtos preparados da fantasia(irreal) e determinados fenômenos complexos da realidade. Imaginário: meio de ampliar a experiência do homem;

3) O vínculo entre a função imaginativa e a realidade é o enlace emocional que se manifesta:

a) no primeiro caso, quando os sentimentos influem na imaginação;

b) no segundo, quando é a imaginação que influi nos sentimentos.

As imagens da fantasia servem como uma linguagem interior aos nossos sentidos.

4) A fantasia pode representar algo novo, inexistente na experiência do homem, não semelhante a nenhum objeto, porém essa imagem ao ser materializada(cristalizada)passa a existir realmente.

IMAGINAÇÃO É UM PROCESSO COMPLEXO.

No aspecto interno da imaginação a ação criadora reside na inadaptação: necessidade, anseio, desejo(nada podem por si só), por isso para inventar há outra condição: surgimento espontâneo das imagens(repentino).

A existência de necessidades põe em movimento o processo imaginativo revivendo as marcas das excitações nervosas, o que dá material para seu funcionamento. Ambas são necessárias e suficientes para compreender a imaginação e os processos que a integram(1982: 36).

A imaginação da criança é diferente da dos jovens devido ao processo de desenvolvimento(para ele, essa imaginação é mais pobre do que a do adulto por ser mais experiente, sendo assim ele estabelece diferenças de valor entre a imaginação de um e do outro). Por isso os frutos da verdadeira imaginação criadora pertencem só a fantasia já madura, ou seja, a do adulto(nos estudos de Duran, teremos uma reflexão mais profunda). Com o desenvolvimento do ser, a função imaginativa vai se transformando, adaptando(visão em que o lado racional se destaca mais) a condições racionais(1982: 42).

O Imaginário no Poder - Jacqueline Held

No capítulo I ao refletir sobre a dialética do real e do imaginário vemos que para Held: " O fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito(...) a fantasia dos gregos(...) a imagem colocada, inventada por um espírito que desvia dos processos normais, da visão comum(...).

Haveria leitores para obras fantásticas se elas não reunissem desejos e aspirações e experiências que elas possuem de modo, muitas vezes, obscuro e semi-ignorado, no entanto bem real?"(1980: 25)

A autora nos provoca com essas interrogações, mas não procura explicações para esse "modo obscuro", "ignorado", não faz uma incursão por esses caminhos .

Em um outro momento, ela cita que em uma pesquisa verificou-se que para a maioria das crianças o fantástico é o sonho.

Ao falar sobre a mentalidade infantil, ela recorre ao tempo e espaço mítico que são naturais à criança. Elas possuem esta necessidade de escapar de si pela ficção, colocar-se na pele de outro animal, de outra pessoa. Para a autora a temática do conto instaura um modo de relação que ultrapassa a lógica adulta e vem ao encontro com os desejos da criança e os preenche.

Na visão de mundo(ou brincadeira?), a criança utiliza-se de uma visão animista(essa visão está presente na obra analisada) do mundo de modo a procurar proteção, refúgio contra as exigências externas que atrapalham o meio de se distrair quando se aborrece.

No entanto, a autora comenta que ver a criança sonhar fora das normas é muito mais perturbador. Podemos acrescentar que, devido a esse efeito perturbador, o educador, ou melhor, o adulto, muitas vezes, reprime, cerceia a imaginação da criança , todavia ela não deixa de fantasiar, está além do domínio racional.

A ficção Literária reprime ou favorece a construção do real?

Segundo ela, a razão e a imaginação constrõem-se uma pela outra. Ajudando a criança a manipular sua imaginação criadora com mais habilidade e distância e é assim que vamos tornando-a mais racional.

A ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões acarretadas é um exercício, cuja intenção é permitir que a criança torne-se mais lúcida e flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário.

É relevante enfatizar que toda a busca do imaginário da criança, no sentido em que J. Held o coloca, se faz com o intuito de torná-la mais racional, haja vista a seleção lexical dessa autora: " discussões, lúcida".

Por outro lado, ela reconhece que há uma linguagem instrumento(linguagem lógica, clara, prática, utilitária) e a linguagem criadora na qual se situam a poesia e o fantástico, ambos são o oposto do uso social da linguagem(seguem regras diferentes). Apesar dessa distinção, acreditamos que há uma visão ainda limitada, por parte dos educadores em geral, devido ao fato deles privilegiarem mais um lado em detrimento do outro.

No final do capítulo XII, a autora descreve muito bem a atitude do adulto perante à criança: “Mesmo quando pretendemos `a criança para criar, para exprimir, para ser ela mesma, acabamos aprisionando-a numa rede de regras, de clichês, de modelos fixos extraídos da língua clássica já esclerosada, em defasagem com relação à vida de hoje, às preocupações e necessidades da criança.”

Mais adiante, ela faz uma advertência ao educador, dizendo que ele não deve reduzir a leitura a pura decodificação técnica, mas levar a criança a perceber tudo o que tem um texto: mensagem intelectual, valor estético, significações múltiplas de um mesmo elemento, variações possíveis da interpretação individual, cada leitor enriquecendo o texto e recriando o infinito. Assim, o educador “formará”(aspas nossa) uma criança disponível ao poético e ao fantástico(para nós, esse fantástico e poético já está nela).

A IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA - GILBERT DURAN

Essa obra revela um estudo mais profundo sobre o pensamento simbólico, por isso acreditamos que ela seja, por hora, mais abrangente por "não se contentar mais com explicações 'redutivas', herdadas dos positivismos do século passado", como podemos notar ao ler Duran.

Optamos por apresentar os pontos principais dos capítulos.

O VOCABULÁRIO DO SIMBOLISMO

De início, Duran aborda sobre a confusão com termos relativos ao imaginário, talvez devido a desvalorização que sofreu a imaginação, a "phantasia" no pensamento do Ocidente e da Antigüidade Clássica.

A consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo:

Direta - a própria coisa parece estar presente na mente , como na percepção ou na simples sensação;

Indireta - quando por qualquer razão, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade "em carne e osso", como nas lembranças da infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na representação de um além-morte. O objeto é re-(a)-presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo.

Prosseguindo, ele distingue dois tipos de signos: arbitrários(remetem a uma realidade significada ou representável), alegóricos(realidade significada dificilmente apresentável- figuram concretamente parte de realidade que significam).

Imaginação simbólica: quando o significado *não é mais absolutamente apresentável* e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível.

O símbolo é qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. Para Jung: A melhor figura possível de uma coisa desconhecida que não se saberia designar de modo claro/preciso.

O símbolo (como a alegoria) é a recondução do sensível, do figurado, ao significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante. A área do simbolismo é o não -sensível em todas as formas - inconsciente, metafísica, sobrenatural e supra-real.

A imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato (representação que faz aparecer um sentido secreto. A metade visível do símbolo, é o significante(parte concreta). Para P. Ricoeur há três dimensões concretas do símbolo: ele é cósmico(figuração do mundo visível); onírico(lembranças, gestos que emergem em nossos sonhos); poético(apela para a linguagem). A outra metade é a parte indizível, invisível(representações indiretas).(Sumbolom- reunião de duas metades).

O significante e significado na imaginação simbólica marca o signo simbólico e constitui a flexibilidade do símbolo. Ambos possuem caráter da redundância(repetição por aproximações acumuladas). À medida que os símbolos esclarecem essa redundância de gestos, de relações lingüísticas ou de imagens materializadas por uma arte, pode-se ter o seguinte esboço:

a) redundância significante dos gestos;

b) redundância das relações lingüísticas que é significativa do mito e seus derivados, um mito ou parábolas evangélicas são repetições de relações lógicas e lingüísticas entre idéias ou imagens expressas verbalmente;

c) símbolo iconográfico é constituído de múltiplas redundâncias, imagem pintada, esculpida, cópia.

O símbolo enquanto signo que remete ao indizível, é obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que completam inesgotavelmente essa inadequação. Contra esse modo de conhecimento, jamais "objetivo" que carrega a imagem de uma transcendência jamais explícita(sempre ambígua/redundante), notaremos no decorrer da história numerosas opções religiosas ou filosóficas, esclarece Duran.

A VITÓRIA DOS ICONOCLASTAS(que destrói o símbolo) OU O AVESSO DOS POSITIVISMOS

Ao citar Lacroix, Duran começa a nos situar sobre a questão: "O positivismo é a filosofia que, com o mesmo movimento, suprime a Deus e clericaliza todo o pensamento."(Jean Lacroix)

À primeira vista, o conhecimento simbólico aparece como antípoda da pedagogia do saber(indivíduo ou coisa absolutamente diferente da outra), definido triplamente como pensamento indireto(os pragmatismos oporão o pensamento direto, o conceito); presença figurada-epifânica- da transcendência(as Igrejas oporão dogmas e clericalismos); e diante da imaginação abrangente, "senhora do erro e da falsidade", a ciência construirá as correntes de razões da explicação semiológica, assimilando-as às explicações positivistas.

Com o pensamento cartesiano, a imaginação bem como a sensação são rejeitadas. Temos um método de redução às evidências analíticas como um método que pretende servir de modelo universal.

Em resumo, o cartesianismo e a redução do ser ao tecido de relações objetivas dele resultante liquidaram, no significante, tudo aquilo que era sentido figurado, toda recondução à profundidade vital do apelo ontológico(relativo ao que é/origem/ser).

Numa tentativa de esboço temos:

Pensamento direto	**Pensamento indireto**
Pensamento aristotélico	**Pensamento platônico**
Sentido próprio	**Imaginação simbólica**
Coisa sensível(via intelecto)	**Recondução dos objetos sensíveis ao mundo das idéias/ Mundo das reminiscências**
Conduz ao conceito (definição terra-a-terra). Mundo material	
Ligado a arte Gótica	**Ligado à arte Romana**
Cartesianismo/Positivismo/ Racionalismo	**Sentido transcendente**

O símbolo corre o risco de se transformar numa imagem com função social/convencional(toda convenção é dogmática).

Todo simbolismo é uma espécie de gnose “doutrina ou atitude religiosa fundada sobre a teoria ou experiência anterior, convocada a se tornar estado inadmissível através da qual, no decorrer de uma iluminação, o homem se reapodera de sua verdade, *se recorda novamente (*...)conhecendo-se ou reconhecendo-se assim em ‘Deus’(...).” Isto é um processo de mediação através de um conhecimento concreto e experimental.

Sobretudo a mulher entre outros, será uma mediadora pessoal, porque a mulher diferentemente dos homens possui uma dupla natureza(própria do symbolon), criadora de um sentido e receptáculo concreto desse sentido

Enfim, o estreitamento progressivo do campo simbólico, na aurora do séc. XX, levou a uma concepção e papel estreito do simbolismo. Dogmatismo “teológico”, conceptualismo “metafísico” e semiológica positivista nada mais são do que uma extinção progressiva do poder humano de relação com a transcendência, do poder de mediação natural do símbolo.

AS HERMENÊUTICAS(arte da interpretação) REDUTORAS

Nesse capítulo, Duran faz uma retrospectiva da imagem. Segundo ele, nossa era tomou consciência novamente da importância das imagens simbólicas na vida mental, graças à contribuição da patologia, psicológica e da etnologia.

Redescobrem a importância das imagens e, por isso, rompem revolucionariamente com oito séculos de repressão e de coerção do imaginário, essas doutrinas o fazem para tentar reduzir a simbolização a um simbolizado sem mistério.

HERMENÊUTICAS INSTAURADODAS

Para Jung o arquétipo “é um sistema de virtualidades, um centro de força invisível, um nó dinâmico, elementos de estrutura numinosos” (poder, vontade divina), de acordo com Duran.

O Inconsciente fornece a forma arquetípica - vazia em si - preenchida pelo consciente com auxílio de elementos de representação. Arquétipo é uma estrutura que organiza as imagens, mas sempre ultrapassa as concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais da formação de imagens.

A função simbólica é o lugar de passagem, reunião de contrários. Temos o Sinn(o sentido) a consciência clara, em parte coletiva, formada pela conduta, costumes, métodos e o Bild (a imagem) o inconsciente coletivo. Quando o eu se conquista pela equilibração e sintetização do Sinn- Bild, ele está no processo de individuação, a qual apela para elementos arquetípicos, por isso imagem que contrabalança a consciência clara do homem é a anima e imagem do animus vem, na mulher, equilibrar a consciência coletiva.

O símbolo é mediação , porque é equilíbrio que esclarece a libido inconsciente pelo “sentido” consciente que lhe dá, propagando-se na consciência através da energia psíquica que veicula a imagem.

A imaginação simbólica da pessoa não tem uma função sintética(síntese é liquidação estática das contradições), mas a pessoa, enquanto individualizada, é um sistema rico de potencialidades contraditórias que permitem a liberdade.

Linguagem poética(poiésis = criação), objetiva(objetivação da ciência que domina a natureza) e subjetiva(subjetivação da poesia que através do poema, do mito, da religião acomoda o mundo ao ideal humano.

A fenomenologia é um método que impõe para explorar o universo do imaginário, da recondução simbólica, ela permite “reexaminar” com novos olhos as imagens fielmente amadas.

A fenomenologia nos mostrava no símbolo uma reconciliação, recondução metafísica (com o universo) e que a ambigüidade do símbolo e do pensamento que projeta significantes revelam que nunca estamos sós. A anima protege a consciência dos extravios da objetividade e da alienação desumanizadora.

Para G. Duran além do espírito de infância do imaginário de G. Bachelard podemos pensar em dar acesso , na consciência, não só à poesia, mas aos velhos mitos, ritos que as religiões, as magias plagiam.

OS NÍVEIS DOS SENTIDOS E A CONVERGÊNCIA DAS HERMENÊUTICAS.

Segundo Duran, para generalizar a antropologia do imaginário foi preciso: a) repudiar os métodos puramente redutivos, seguir as pistas dos resquícios do privilégio racionalista; b) descobrir precisamente, além da meditação bachelardiana, o ponto em que os eixos da ciência e os da poesia complementam-se em seu dinamismo contraditório e assimilam-se numa mesma função de Esperança; c) evitar naufragar no otimismo paradoxal de Jung, que só vê no símbolo uma síntese mental que torna incompreensível o simbolismo.

Conclusões(que se dispõem num plano tríplice) resumidas de Duran:

1) uma teoria geral do imaginário, concebida como função geral de equilibração antropológica;

2) a dos níveis formadores das imagens simbólicas, estas últimas, se formando e informando em todos os setores e ambiências da atividade humana;

3) a generalização tanto estática como dinâmica da virtude da imaginação desemboca numa metodologia que já é uma ética e que esboça uma metafísica que implica a convergência dos métodos, convergência das hermenêuticas.

Pode-se comparar a totalidade do psiquismo ao **imaginário,** como dinamismo equilibrador, que apresenta-se como a tensão entre duas “forças de coesão”, de “dois regimes”, cada um relacionado às imagens em dois universos antagonistas - essas forças não são puramente psicológicas, biográficas, mas são também sociais e refletem a globalidade da cultura interessada. e o **pensamento** em sua totalidade encontra-se integrado na função simbólica.

Essa contribuição que Duran nos proporciona não só é mais profunda como mais abrangente, pois nos faz rever toda construção destrutiva da imagem e do homem no decorrer dos séculos .

Em síntese, para Duran, a **imaginação** enquanto **função simbólica** é a requilibração da objetivação científica através da poética(Bachelard). Ela se revela como fator geral de equilibração psicossocial.

O fator geral de equilibração que anima todo simbolismo se manifesta sob a aparência, confirmada pela fisiologia(terreno psicofisiológico), de três esquemas de ação (chamados verbais, pois o verbo exprime ação) que manifestam a energia biopsíquica tanto no inconsciente biológico como no consciente. Esses três esquemas correspondem a 3 grupos de estruturas (esquizomorfas, sintéticas, místicas)referenciadas na classificação psicológica e psicossocial dos símbolos que coincide com as constatações relativas aos reflexos dominantes(reflexos que organizam outros por inibição ou reforço): dominante postural, dominante digestiva, dominante copulativa.

Dessas 3 estruturas temos as imagens catalogadas em 2 regimes:

a) diurno(regime da separação/secciona; lado patente de nossa sociedade, instituído, dominante, hegemônico); b) noturno(regime de acomodação, aconchego, prazeiroso; o lado latente de nossa sociedade, no qual chegamos pelos sonhos pelo fato de podermos captar as estruturas profundas do imaginário).

Além do nível psicofisiológico, encontraremos na presença de diferentes ambiências formadoras(ou informadoras) do simbolismo adulto, dois patamares de derivação do simbolismo:

a) **Nível Pedagógico,** *o da educação da criança pelo ambiente imediato. Fase lúdica em que a criança mais ou menos desligada do ambiente familiar, constitui com seus semelhantes uma pseudo-sociedade.*

b) **Nível Cultural,** *sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade aparecem aos olhos do adulto como constituídos pelo laço mútuo que os homens do grupo institucionalmente amarram entre si.*

O balanço que se pode estabelecer é que a pedagogia é bipolar e superdetermina os dois regimes simbólicos esboçados no nível psicofiológico: por um lado temos o isomorfismo da païdia que se funde com a fase materno-parental, sentimentos maternos superdeterminam o regime noturno da imagem; por outro lado temos o isomorfismo do próprio ludus que, coincidindo com um certo distanciamento dos pais e com os primeiros efeitos da coerção cultural, a coerção social, regras lúdicas, jogos agonísticos e mesmo aleatórios formam a pedagogia determinante do regime diurno.

O nível cultural fornece uma linguagem simbólica universalizável, por exemplo: " o sol, lua, fogo, os isqueiros, a panela e a louça, a árvore, o cereal constituem espécies de substantivos simbólicos polarizados por um par de padrões culturais decifráveis".

Há dois tipos de hermenêuticas, de acordo com Duran: as que reduzem o símbolo a ser efeito, a superestrutura, o sintoma; e as que ampliam o símbolo, deixam-se levar por sua força de integração para ter acesso a uma espécie de supraconsciente(símbolo vivo). A própria hermenêutica segue duas vias antagonistas: a preparada pelos iconoclasmos de 6/7 séculos, da desmistificação, por outro lado a da remitização, recolhimento do sentido, colecionado, vindimado em suas redundâncias e vivido pela consciência que o medita numa epifania instauradora, constituinte do ser da consciência

A imaginação simbólica tem como função geral escandalosa a de negar eticamente o negativo(antagonismo que se encontra na estrutura do símbolo irredutivelmente significante-Bild e sentido-Sinn).

CONCLUSÃO: AS FUNÇÕES DA IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA

Abordagem do símbolo ou simbolismo traz ambigüidade: duplo sentido, um concreto, próprio, outro figurado, alusivo. As hermenêuticas também são duplas, isso acontece porque a imaginação simbólica é dinamicamente negação vital, negação do nada da morte e do tempo.

Como restaurador do equilíbrio, o pensamento simbólico faz sentir seus benefícios em 4 setores:

a) espontaneamente o símbolo surge como restabelecedor do equilíbrio vital;

b) símbolo é pedagogicamente utilizado para restabelecer o equilíbrio psicossocial;

c) a simbólica estabelece um equilíbrio antropológico que constitui o humanismo ou ecumenismo da alma humana;

d) após haver instaurado o bom senso do equilíbrio diante morte, da vida e do desregramento psicossocial, constatado a grande catolicidade dos mitos e dos poemas e instaurado o homem enquanto “homo simbolicus”, o símbolo, cria-se o domínio do supremo valor e equilibra o universo.

Da mesma maneira que a psiquiatria aplica uma terapêutica de reequilibração simbólica, pode-se conceber que a pedagogia se torne uma verdadeira sociatria, que dosa com muita precisão as coleções e as estruturas de imagens que ela exige para seu dinamismo evolutivo.

Como equilíbrio biológico, psíquico e sociológico parece ser a função da imaginação, mas há outro que possibilita nossa sociedade cheia de proibições simbólicas. Nossa sociedade que confundiu com demasia desmistificação com desmitização.

A antropologia do imaginário pode se constituir não só como coleção de imagens, de metáforas e de temas poéticos, mas deve ter a ambição de montar um quadro compósito das esperanças e temores das espécies humanas, a fim de que cada um se reconheça e se revigore.

Por fim, ele acredita que o exame da imaginação simbólica seja iniciador desse humanismo aberto, que será o de amanhã e para o qual a simbólica nos convida pela psicopatologia, etnologia, história das religiões, mitologias, literaturas, estéticas e da sociologia.

Duran finaliza, propondo que este livro possa incitar o leitor a fazer-se a exemplo de Bachelard, sonhador de palavras, de poemas, de mitos, e assim se instalar plenamente nessa realidade antropológica bem mais vital e importante para o destino e felicidade do homem que a verdade morta tem por objetivo.

Para ele, é entre as verdades objetivas desmistificadoras e o insaciável querer ser, constitutivo do homem, que se instaura a liberdade poética, a liberdade remitificante. Mais do que nunca, sentimos que uma ciência sem consciência, ou seja, sem afirmação mítica de uma Esperança, marcaria o declínio definitivo de nossas civilizações.

IMAGINÁRIO: QUADRO ILUSTRATIVO

Não pretendemos, com esse quadro, incorrer no mesmo erro que muitos estudiosos cometeram. O erro de tentar objetivar ou mesmo "enquadrar" o imaginário, tornando-o algo fechado dentro de uma regra. Apenas pretendemos (talvez, didaticamente) mostrar as diferenças ou aproximações nas concepções acerca do imaginário nos autores escolhidos para o enfoque de nossa pesquisa.

	VYGOTSKY		JACQUELINE HELD	DURAN
Enfoque sobre o imaginário:	**Imaginário: para se chegar a construção do pensamento lógico**		**Imaginário: Resolução de conflitos**	**Imaginário: Dinamismo equilibrador de "duas forças de coesão"(dois regimes de imagens)**
Onde mora(se manifesta mais) o imaginário?	**Universo Infantil Fantasia**		**Universo Infantil**	**No "homo simbolicus". No trajeto antropológico.**
Qual a função da imaginação?	**Imaginação: Construir-se até chegar a razão (da criança ao adulto)**		**Imaginação: Constrói-se pela razão e vice-versa até chegar à criança racional**	**Imaginação: Ser função simbólica. Se revela como fator geral de equilibração bio-psico-social (inconsciente e consciente)**
Como resgatar o imaginário(a imaginação)?	**Universo Infantil (brinquedo) Universo Adulto (realidade)**		**Flexibilidade entre o real e o imaginário**	**Na Poesia, Mitos, Ritos. Convergência de Hermenêutica**

APRESENTAÇÃO DO LIVRO A BOLSA AMARELA

Mesmo não sendo o jogo uma atividade exclusivamente infantil, é nessa etapa do desenvolvimento que a atividade lúdica mais se manifesta. A fantasia por sua vez abre espaço para que se explore os sentimentos e se examine as reações, coisa que nem sempre os espaços do mundo real propiciam (L. C. Magalhães, 1987).

A partir do momento em que a criança ingressa no mundo escolar, o jogo perde seu valor, pois o estudo é mediado de acordo com o pensamento do adulto e o momento do jogo é substituído pelas atividades escolares. Segundo a autora , isso causa um rompimento com a experiência infantil, pois o desenvolvimento da criança é visto como processo de crescimento intelectual dos conteúdos.

Ao fazer referência à escola, à criança e ao jogo, quero, nesse momento, me deter mais ao objeto desta breve apresentação: A BOLSA AMARELA

Há inúmeras atividades a serem propostas para a realização da leitura de livros, entretanto qualquer uma delas precisa levar em conta o imaginário infantil, pois ele tem que, de certa forma, ser privilegiado nas realizações das atividades. Logo, o papel do professor é fundamental porque ele é o mediador dessa leitura.

O livro é indicado pela FDE para alunos da 3ª. a 5ª. série. No nosso entender, é um livro para a vida toda, para adultos e crianças.

VAMOS A H(E)ISTÓRIA?!

A personagem principal é Raquel, uma menina que possuía três vontades, uma delas é a de: Ser grande " ela contou que eu continuava a maior inventadeira do mundo(...) o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande." Devido aos conflitos em casa, ela começa a se corresponder com um garoto, fruto da imaginação dela(talvez o menino que ela gostaria de ser), o André com quem ela desabafa sobre os problemas familiares.

A segunda é a vontade de ser menino.

O André ,então, passa a ter vida e até escreve uma carta para Raquel: " ... entrou folha de árvore, poeira, e um papel(...) com a letra do André. Vibrei: era uma carta no duro(...)." Ele sugere que para ela resolver o problema, era só ela " inventa um caso com gente inventada, com bicho inventado, com tudo inventado, aposto que não te dão mais cascudo nem..."(pág.15/16). Ela estava tão envolvida com a carta que não vê seu irmão chegar. Ele arranca a carta e começa o questionamento: " - Quem é o André?

- Ninguém. O André é inventado(...)
- Já vai começar, é ?
- Palavra de honra(...)
- Ele é teu namorado? é aluno da escola?

-(...) Invento onde é que ele vai escrever, invento o que é que ele vai dizer, invento tudo(...)

- E por que... um amigo em vez de uma amiga?

- ...acho muito melhor ser homem do que mulher(...)

- ... não tô acreditando que essa transa toda é só pra ter um papo..."

A terceira vontade é a de escrever.

"- É o seguinte: eu resolvi que vou ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço(...) um mundo de coisas. Então eu inventei o André. Pra já ir treinando. Só isso.

Aí meu irmão fechou a cara e disse que(...) eu nunca dizia a verdade.

-Guarda essas idéias pra mais tarde, tá bem? (...)aproveita pra estudar melhor(...) não quero pegar outra carta do André, viu? "

Percebemos como esse irmão não respeita a menina, agindo de maneira repressora.

Raquel morava na roça e sua família mudou-se para cidade. Ela não gosta de apartamento, prefere o clima do campo, as conversas com os bichos. Continuava a se corresponder, agora com uma outra amiga inventada, Lorelai:

" Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas(...). Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, (...) tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore pra subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo(...). Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada(...). Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa(...)."(p.18)

Raquel pede ajuda para sua amiga, pois não sabe o que fazer após a mudança. Lorelai responde:

"Acho que o único jeito é você voltar pro quintal da tua casa(...) aposto que até coelho tem." Raquel não sabia como voltar e "... no elevador encontrei um papel caído no chão(...) Raquel você foge e pronto" Só que Raquel convida Lorelai para ir junto e ela aceita. A viagem foi inventada. Mas a irmã de Raquel descobre:

"Quem é essa tal de Lorelai que quer te ajudar a fugir de casa?" Mais uma vez ela se vê frustrada, leva puxão de orelha e desiste da idéia de ser escritora: "ser escritora quando se é criança não dá pé."(p. 19)

Então ela resolve escrever um romance. "...todo o mundo sabe que romance é a coisa mais inventada do mundo."(p. 20)

No entanto, sua família fazia pouco caso de suas histórias: "Era domingo (...) Me chamaram pro cinema. Saí às carreiras, larguei o romance no quarto. Minha irmã pegou e leu. (Quando eu cheguei em casa ela perguntou: 'Como é que você pode pensar tanta besteira, hem'(...) E a minha mãe deu pro meu pai. E o meu pai de pro meu irmão (...) Ela deu pra vizinha(...) todo o mundo rindo da minha história(...) um tal de fazer piada de galo, de galinha(...) tavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava."(1990:20)

Podemos pensar essas vontades(as duas primeiras) como pertencentes ao regime diurno de Duran(ascensão - ser grande, ser menino(é ser herói)- visão masculina do mundo, para ela é bom ser menino, ele pode fazer tudo, a menina não) bem como a presença do lado animus em Raquel, por conta da relação hierárquica estabelecida pela família após irem para a cidade . Ela está impregnada pela visão do mundo via o adulto que esqueceu o que é ser criança, não é respeitada nem valorizada enquanto "imaginação criadora". Sendo assim, resolve seu problema buscando a realização das suas vontades, pois elas crescem à medida em que não são realizadas(acúmulo).

O interessante é que as vontades de ser grande e ser menino(dominante postural, no regime diurno em Duran) vão ser guardadas e reelaboradas, posteriormente, de acordo com as novas vivências dela com/no mundo, sendo assim a que prevalece é a de escrever, tanto é que ela passa a conviver com os personagens criados por ela. Mistura real entre realidade e fantasia.

Vemos, a partir do que foi exposto, que não é somente o lado patente, o lado da separação que está presente nos pares: campo x cidade; criança x adulto; real(objetivo) x "irreal", fantasia, ou melhor, que o lado latente(também presente) emergi e é negado. Os dois lados estão presentes em Raquel, aliás estão em conflito. E é na solidão, no inventar pra e consigo mesma que Raquel vive o segundo lado.

Havia uma tia, Brunilda, que levava roupas para a família e, como sempre, Raquel já sabia que não ficaria com nada, pois só havia coisa para gente grande. Porém, dessa vez, sobrou algo: uma bolsa amarela.

" Era amarela. Achei isso genial: pra mim amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ela já tinha desbotado, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.

Ela era grande(...). Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé."

Essa não é uma conclusão dela, os adultos a faz pensar assim.

A bolsa que não tinha valor algum para os adultos, adquiriu um valor mágico para Raquel e será importante para ela continuar a viver e manter sua imaginação criadora.

" E ainda bem que só berrei escutando: ninguém escutou nem olhou.

A bolsa tinha sete filhos!(eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa)... Comecei a pensar em tudo que eu ia esconder na bolsa amarela. Puxa vida, tava até parecendo o quintal(...) com tanto esconderijo bom, que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande(...) a bolsa eu podia levar a tira colo, o quintal não."

Fazendo um paralelo com Melloni, podemos dizer que essa bolsa ou mesmo que Raquel assim como "Emília é a porta entreaberta entre razão e fantasia. Mas ao entrar em cena, eriça e instiga a própria faculdade de imaginar criadoramente."(Melloni,1998: 284)

Exemplo disso é a compra de um fecho para a bolsa:

O homem disse que o fecho era muito barato: ia enguiçar. Vibrei!(...) Um fecho com vontade de enguiçar." Ela estabelece um diálogo com o fecho pedindo para que ele enguice quando ela precisar. "O fecho falou tlique bem baixinho com todo o jeito de 'certo'.

Essa é a leitura de mundo de Raquel. A bolsa é o esconderijo como ela mesma define(ou o "cesto") em que guardará as vontades, as "confundirão."

A partir dessa bolsa Raquel vai "imaginar o mundo da realidade concreta por outras perspectivas, ou seja, de modo fantástico."(Melloni, 1998: 369). Tentaremos mostrar um pedacinho desse mundo no decorrer do trabalho.

Certa noite aparece um galo em seu quarto próximo da bolsa, ela o admira e nota que ele é parecido com um galo que ela conhece:

"Ele tirou a máscara e olhou para mim. Parecido coisa nenhuma. Era ele mesmo. O Rei. O galo do romance que eu tinha inventado.

- Psiu! Fala baixo, tô fugido.

- Isso eu sei, ué, fui eu que fiz você fugir do galinheiro.

- Mas a questão é que eles me pegaram(...)

- Você não sabia?

- Não. O meu romance acabava no dia que você fugia. Foi até aí que eu inventei você.

- Pois é. Mas aí eu fiquei pensando e tive que resolver (...) Pensei pra burro. Acabei resolvendo que ia lutar pelas minhas idéias(...)"

O galo conta para Raquel que fugiu, porque estava cansado de mandar nas galinhas e que elas queriam ser mandadas, consultavam ele até para botar ovo, elas não admitiam a possibilidade de "todo o mundo dando opinião, resolvendo as coisas..."(p. 35)

O galo está em busca de nova forma de vida, diferente da hierárquica, impositiva em que Raquel vivia. E como ele não tinha para onde ir, passou a morar na bolsa amarela. Ele pede para trocar o nome, porque Rei não combina com ele e se desculpa com ela(pois ela escolhera o nome). "... quando você diz 'Ei, Rei!' Parece que você tá dizendo que errou. Você se importa se eu pego aí no bolso sanfona um outro nome pra mim?"

Ficou chateada mas fingiu que não ligou e o galo pegou o nome Afonso. E começa a procurar uma idéia pela qual iria lutar.

"- Mas como é que você entrou aqui? Você voou?

- Vim de elevador.

- Sozinho?

- Não, tinha mais gente.

- E ninguém viu que você era um galo fugido?

- Eu tava de máscara.

- Ah é ! Então boa noite.

- Dorme bem."(p. 39)

Identificamos assim que esse é um imaginário equilibrador de Raquel, ou melhor, de Lygia Bojunga(a autora). Podemos pensar no devaneio de Lygia ao retomar/reviver as imagens da infância, se permitindo até mesmo avaliar como o adulto vê o mundo infantil e mais, como um não exclui o outro, como um precisa do outro, por meio da personagem principal.

No decorrer da história outros personagens vão morar na bolsa e outras histórias são contadas: a do Alfinete de fraldas, a da Guarda-Chuva(ela é feminina) e a do Terrível, primo do Afonso, cujo pensamento foi costurado por uma linha e ,por isso, ele só sabia ser galo de briga, não sabia fazer mais nada.

Terrível passa a morar na bolsa forçosamente. Era uma forma de impedi-lo de ir para uma luta da qual não sobreviveria. No dia da luta ele foge, mas é seguido pela Guarda-Chuva. Ela conta para eles(Raquel e Afonso) que Terrível havia apanhado e sumido. Fica em suspense o fim dele.

Então, a imaginação criadora de Raquel inventa um final feliz para ele, no qual a linha se rompe e ele não vive mais para lutar.

Ao apresentar a história da Guarda-Chuva, notamos que para esta não havia divisão entre ser grande e ser pequena:

" Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada a ver com a outra: ela podia muito bem ser grande, e ela podia muito bem continuar brincando..."

Vemos que assim não há separação, pode-se ser uma coisa **e** outra, há inclusão de uma outra maneira de pensar e Raquel vai notando essas coisas.

Outro acontecimento importante, no qual vemos novamente uma avaliação do adulto repressor, é quando a família vai jantar na casa da tia Brunilda e lá eles começam

com as “chatices” de adulto, pedindo para ela cantar, dançar: “- Agora dança aquela dancinha... Dancei pensando o tempo todo que eles não iriam topar dançar pros outros sem vontade nenhuma.(...)”(p. 65)

Podemos intuir que Lygia tenta mostrar como o adulto cerceia a criança e não se incomoda, se preocupa com as vontades delas e ela, na qualidade de uma “artesã”, artista, nos chama a atenção para esse fato.

Nos momentos finais da história, podemos verificar como Raquel vai se equilibrando(equilibrando suas vontades), resolvendo seu conflito. Sente liberdade para escrever, não se deixa reprimir:

“Acabei até mudando de idéia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça.(...) Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela.”(p.93), sendo assim, Raquel se liberta de uma das vontades.

A Guarda-Chuva precisava ser concertada, porque de tanto ela brincar de “ser pequena e ser grande” acabou inguiçando. Raquel leva a Guarda-Chuva à Casa dos Consertos. E descobre um outro modelo de família que corresponde ao “sonho de família” da garota. Vivem juntos o pai, mãe, filha(que por acaso se chama Lorelai) e o avô, trabalham juntos e nenhum manda, ordena o outro.

Essa casa é um verdadeiro cons(c)erto cujo nome é bem sugestivo e não possui somente um significado. Ela se surpreende ao ver na casa “que todo mundo ficou ligado e deixou tudo que tava fazendo pra ir pro meio da casa dançar(...) cada um curtindo a farra mais que o outro.”(p. 99)

Raquel é convidada para dançar e observa tudo e então o relógio: “Parou de estalo(...) pararam de estalo. Juntinho com a música. Olharam para ver onde é que tinham parado.” Não para continuar na mesma atividade. Raquel muito curiosa: “ Perguntei ainda mais baixo:

- Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe soldando panela?

- Porque ela hoje já cozinhou... ele já consertou uma porção de coisas; e eu estudei... um bocado e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo.(...)

- Quem é que resolve as coisas? Quem é o chefe?

- Chefe?”(p. 99)

Raquel não acreditava que ninguém mandasse em ninguém na casa, nem era preciso, havia uma troca muito prazeirosa entre eles. Percebeu que havia outra maneira de uma família se constituir e ser feliz.

A noite, a menina ficou pensando na casa dos cons(c)ertos (acréscimo nosso o “c”) todos dormiam, menos ela. Para esperar o sono ela ficava inventando nomes de meninos: “pra ver se acabava dormindo e a noite passando. Mas isso era antes(...) não liguei a mínima de perder o sono. Pra ser franca, até curti.”

O concerto da casa dos consertos “conc(s)certou” alguma coisa em Raquel, ou melhor ajudou-a a olhar, sentir o mundo de maneira diferente: “...como a mãe de Lorelai curtia ser mulher; e como Lorelai curtia ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto... Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai?”

Ela se torna amiga da família. Afonso descobre a idéia que tanto procurava, vai lutar pela idéia de não deixar ninguém costurar o pensamento de ninguém. Ele achava que as pessoas deveriam ser livres para decidir, por isso deixou o galinheiro. A Guarda-Chuva decide ir junto com ele para servir de pára-quedas, quando o Afonso se cansar de voar.

As vontades de Raquel encolhem e ela percebe que, assim como os meninos, pode soltar pipa e transforma duas delas em pipa(a de escrever e a de ser menino). Ambas não incomodavam mais Raquel e a vontade de ser grande não engordava mais, calmamente, ela foi percebendo que não precisava ser gente grande para realizar certas atividades. Gente grande sim, que coloca essas idéias na cabeça de gente pequena.

Ao perceber essas coisas, Raquel se assume como criança, vive sua infância esperando os novos tempos, talvez.

Não podemos deixar, após está pesquisa, de fazer a ligação da Raquel com a escritora(L. Bojunga), artista, poetisa. A Lygia (adulta) "devaneia", reencontra as imagens da infância(retorna ao mundo das reminiscências) e as reelabora, pois já tem certa vivência, mostrando, por um lado, as influências do pensamento direto que vimos em Duran, como também as do pensamento indireto, conforme quadro esboçado sobre Duran.

Ambos pensamentos nos remete ao regime diurno de imagens(lado patente, dominante, da separação- (re)presentado pelos irmãos e pais de Raquel bem como pela vontade de crescer - "gigantismo" - e de ser menino) e ao regime noturno(o lado latente, prazeiroso, aconchegante, dos sonhos).

O regime diurno é identificado também quando ela tem medo do escuro, se preocupa em saber quem é o "chefe", coloca em sua história um galo cujo nome é Rei(e o próprio galo questiona o nome).

O regime noturno é identificado quando ela vai reunindo real e "irreal". O galo da história criada por ela passa a viver no dia-a-dia com ela, o Alfinete, a Guarda-Chuva(há uma "antropomorfização" desses elementos), quando ela quer fugir para o quintal em que morava antes(onde tem peixe, gato, rio, coelho etc). No entanto, os (arquétipos) substantivos, se assim podemos chamar, mais significativos são a bolsa-"mãe", com seus esconderijos, o ser criança e menina que ela resgata e a "casa" dos conc(s)ertos.

O próprio nome já diz muito, e a partir da casa ela não tem mais medo da noite, começa a "devaneiar", suas vontades se acalmam. A casa e a bolsa são acolhedoras. E por que não dizer que elas funcionam como equilibradoras bio-psico-sociais?

R. Melloni ao comentar sobre o imaginário infantil no Sítio do Picapau Amarelo, nos faz pensar no imaginário presente na obra em estudo, pois a casa e a bolsa podem ser "... em conjunto, o mundo do encantamento. Possuem um caráter universal porque conduzem as mentes para as veredas do devaneio e do sonho, mesmo quando a criança leitora vive na cidade e até mesmo quando ela não é tão criança assim."(1998:365) Prosseguindo, ela diz: " A obra infantil conjunta ressalta sua importância por se constituir, antes de tudo, num resgate do imaginário para a Educação e a Cultura."(1998: 366)

Podemos dizer que Lygia Bojunga usa e abusa da sua imaginação criadora, consegue "encantar" crianças, jovens e adultos e por isso é reconhecida por suas belas histórias.

ESBOÇO DE PROPOSTA DE TRABALHO COM A BOLSA AMARELA

Roteiro de apresentação

RAQUEL – três vontades: DE SER GRANDE;
DE SER MENINO;
DE ESCREVER.

P. 15 - inventa o inventado, carta para o André;

P. 17 - criança não é acreditada; não diz a verdade(qual verdade?);

P. 18 - esconderijo de nomes: Lorelai;

P. 19 - inventa uma viagem(fugir para o quintal onde tem peixe, rio, gato etc);

P. 20 - desrespeito, afronta a esse lado do imaginário: romance escrito;

P. 21 - as vontades crescem à medida em que não são realizadas(acúmulo);

P. 26 - vontade de crescer para ser tratada melhor;

P. 27 - ganha a bolsa/ descrição da mesma;

P. 28 - cria os "filhos" da bolsa(repartições);

P. 29 – fecho que (tem vontade) inguiça, leitura de mundo dela;

P. 34/39 – IMAGINÁRIO – Equilíbrio: Real/Fantasia. Ficção-Real-Ficção;

P. 50 – ser grande e brincar(coisa de gente pequena) uma **E** outra;

P. 65 – avaliação sobre o adulto;
P. 93 – liberdade para escrever(vive o imaginário reprimido);

P. 98/99 – Casa dos Concertos(é um conc(s)erto) como mediação

P. 103 – conclusão: descoberta(curtição) de como é bom ser menina; sua afirmação enquanto pessoa que não abandona a outra parte (outro lado) da imaginação(do imaginário).

Acredito que não temos condições de pensar em uma proposta de trabalho com o imaginário nessa obra, dada a falta de aprimoramento teórico, principalmente. Todavia, durante o trabalho e as aulas com os alunos (da 8ª série), algumas atividades foram sendo realizadas e outras imaginadas. Desta forma, apenas apresentaremos um esboço do que pode ser desenvolvido com esse livro.

Antes de continuarmos, gostaria de lembrar de uma outra passagem do livro de R. Melloni, para até de certa forma justificarmos está ultima parte deste ensaio: " A educação tem esquecido com enorme freqüência do valor dessa porção do sonho nas suas lições. Por mil modos na educação ocidental, procuramos amadurecer a criança e o jovem e amadurecê-los, significa solicitá-los para o privilégio do exercício do raciocínio e da seriedade."(1998: 258)

Insisto em ressaltar que tentaremos abordar A Bolsa Amarela sem nos deter só para um lado: " Nós, porém, não acreditamos na oposição ou exclusão necessária entre esses dois poderes mentais: Raciocínio e Imaginação."(1998: 258)

Primeiramente para suscitarmos o imaginário do aluno, poderíamos começar uma atividade, tentando resgatar as imagens escondidas, para isso necessitaríamos de um espaço adequado: calmo, confortável, decorado, com painéis, quadros, plantas, flores, terra etc.

Feito isso, pediríamos para que se imaginassem em algum lugar, sentissem o cheiro, vissem as cores, as formas e ouvissem o som desse lugar. Depois falariam, mostrariam, apresentariam o lugar encontrado.

Num outro momento, poderíamos colocar a música pensamento do grupo Cidade Negra:

VOCÊ PRECISA SABER
O QUE PASSA AQUI DENTRO
EU VOU FALAR PRA VOCÊ
VOCÊ VAI ENTENDER A FORÇA DE UM PENSAMENTO
PRA NUNCA MAIS ESQUECER

PENSAMENTO É UM MOMENTO QUE NOS LEVA À EMOÇÃO
PENSAMENTO POSITIVO QUE FAZ BEM AO CORAÇÃO
O MAL NÃO, O MAL NÃO, O MAL NÃO
SENDO QUE PARA VOCÊ CHEGAR TERÁ QUE ATRAVESSAR
A FRONEIRA DO PENSAR, A FRONTEIRA DO PENSAR

E O PENSAMENTO É UM FUNDAMENTO
EU GANHO O MUNDO SEM SAIR DO LUGAR
EU FUI PARA O JAPÃO COM A FORÇA DO PENSAR
PASSEI PELAS RUÍNAS E PAREI NO CANADÁ
SUBI O HIMALAIA PRA DO ALTO CANTAR
BOA IMAGINAÇÃO QUE FAZ VOCÊ VIAJAR
ESTOU SEM LENÇO E O DOCUMENTO
MEU PASSAPORTE É VISTO EM TODO LUGAR
ACORDA MEU BRASIL PRO LADO BOM DE PENSAR
DETONE O PESADELO POIS O BOM AINDA VIRÁ

VOCÊ PRECISA... PRA NUNCA MAIS ESQUECER

CUSTE O TEMPO QUE CUSTAR ESSE DIA VIRÁ
NUNCA PENSE EM DESISTIR, NÃO
TE ACONSELHO A PROSSEGUIR
O TEMPO VOA. RAPAZ, PEGUE SEU SONHO RAPAZ
A MELHOR HORA E O MOMENTO É VOCÊ QUEM FAZ

RECITO EM POESIAS
PALAVRAS DE UM REI:
“FAÇA POR ONDE QUE EU TE AJUDAREI”.

Deixar que os alunos fiquem a vontade, dancem, escrevam, desenhem. Para isso é necessário preparar o ambiente: retirar as carteiras da sala, espalhar giz de cera, papéis de cores diferentes, revistas, jornais etc. Depois propor que retomem a música criando novos ritmos, coreografias, encenações etc. Criar um clima para que eles libertem

suas imagens, sua imaginação criadora, talvez apagar algumas luzes ou cobri-las com papéis coloridos.

Trabalhar com uma poesia de Lygia Bojunga que expressa muito bem a relação dela com o universo literário(o livro é casa e comida, liberdade para brincar, para criar).

LIVRO: a troca

Pra mim, livro é vida : desde que eu era muito pequena
os livros me deram casa e comida.
Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo:
em pé, fazia parede: deitado, fazia degrau de escada:
inclinado, encostava num outro e fazia telhado.
E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá
dentro pra brincar de morar em livro.
De casa em casa eu fui descobrindo o mundo(de tanto
olhar pras paredes). Primeiro olhando desenhos: depois'
decifrando palavras.
Fui crescendo: e derrubei telhados com a cabeça .
Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto
mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando
de consertar o telhado ou de construir novas casas.
Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava
a minha imaginação
Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia:
e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no
mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu'
era só escolher e pronto, o livro me dava.
Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca
tão gostosa que no meu jeito de ver as coisas-
é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no
livro, mais ele me dava.
Mas como a gente tem mania de sempre querer mais,
eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar
tijolo pra- em algum lugar- uma criança juntar com
outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(Livro- Um encontro com Lygia Bojunga Nunes)

Depois recortar a poesia Livro: a troca, em estrofes ou versos e pedir para que eles a monte(reconstrua) novamente, formar um mural e conversar sobre as criações deles por meio da poesia, apresentar a poesia original em forma de convite(entregá-la como se entrega um convite especial, preparado com papel diferente) e compará-las com a organização que eles deram(que será diferente certamente).

Talvez, os alunos aceitem, de maneira prazeirosa, ilustrar a poesia, construir uma maquete ou criar sua própria poesia.

Após essas atividades de (re)criação, poderia ser contada a história de Raquel - A Bolsa Amarela, de maneira vibrante ou com fundo musical. Apresentar trechos em que apareçam a imaginação criadora de Raquel, instigar o aluno com as avaliações que ela faz do mundo e após relatar episódios marcantes, talvez não contar o final da história para incentivar o aluno à leitura da obra.

Pode-se ainda escolher um trecho antes ou após o contar a história e pedir que os alunos continuem-no como quiserem. Tentar encenar alguns episódios(ou a história, o que demandaria mais tempo de preparo), criar a nossa casa dos cons(c)ertos etc.

Essas primeiras idéias esboçadas não pretendem se configurar em uma atividade fechada nem devem ser realizadas nessa ordem. Cabe ao educador “imaginar” sua sala e preparar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança sempre foi motivo de preocupação para os pais, pesquisadores e educadores em geral. Todos são unânimes ao perceber que a infância é a fase em que a criança adora brincar, ouvir e, principalmente, inventar suas próprias estórias, além de desvendar mistérios. Todas essas atividades são especiais porque têm um caráter lúdico, ou seja, proporciona algo prazeiroso e atraente. Nesse sentido, vale ressaltar a espontaneidade, a não imposição e a não obrigatoriedade de tais atividades, pois valoriza a vontade e expressividade da criança.

A aproximação da criança com o livro ocorre pelo fato de ele não ter um tema específico, não ser determinado, na maioria das vezes, a partir de uma forma (verso ou prosa, novela ou conto), passa da realidade para o maravilhoso, faz uso das ilustrações (texto e imagem) e admite modalidades próprias como o conto de fadas ou as histórias de animais, isso de maneira geral. Ainda acrescentaria que a associação do livro com o jogo fortalece essa aproximação.

Jogar é uma das atividades que mais caracteriza a infância, pois não há um compromisso(até se chegar à escola), uma obrigação mas um prazer, necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão.

Ligia Cadermatori (1987) nos chama a atenção para a relação que pode haver (há) entre o ato lúdico - característico da infância e a iniciação literária, particularmente, com a poesia, ancorando-se no pensamento de Huizinga, a saber:. “Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição (...),o jogo ligeiro do humor e da prontidão” (Cadermatori,1987:25).

Segundo Edmir Perrotti, a dimensão da nossa mediação passa pela simbolização. Por isso é importante que a criança tenha um espaço para realizar a sua leitura. O mesmo autor nos chama a atenção para uma “corporalidade da leitura” - ler é um ato corporal(sensação tátil).

Ao realizarmos uma leitura nos moldes intelectuais, buscamos e queremos muita concentração, exigimos toda uma postura dos leitores, não damos a mínima importância para a gestualidade e deixamos de fazer uma conexão entre o ato de ler e o corpo - a criança gosta de se sentir à vontade para ler - pois estamos automatizados e Perrotti enfatiza muito esse aspecto.

Se pararmos para pensar um pouco sobre isso, nos lembraremos de que gostamos de ler na cama, no chão, no sofá, etc. Então, porque não pensarmos em valorizar mais esses espaços, formas de leitura? É o desafio do educador e será o prazer da criança, pois estaremos certamente estimulando-as, aproximando-as do livro, ou melhor, da vivência com a leitura.

A. Manguel avança nesta questão ao comentar que a metáfora da leitura, que solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais e, dentre essas funções, ele cita a metáfora gastronômica: “ nós, os leitores, falamos em saborear um livro, encontrar alimento nele, devorá-lo de uma sentada (...), mastigar as palavras do poeta...”(Manguel,1997:198). Comprovamos novamente a importância do corpo para realização da leitura.

Nós, educadores-leitores, temos o compromisso, enquanto mediadores dessa aproximação da criança com os livros, de buscar esse equilíbrio(na visão durandiana) da forma mais

dinâmica e variável possível. Para isso é preciso escutar um pouco o que esse leitor em formação está pensando ou tem a dizer, como preparar o ambiente (espaço), o meio (brincadeiras, formas atraentes) para a realização dessa leitura.

É necessário mudar de postura, de “paradgma” para que se possa pensar em outros modos de interação da criança com o texto literário, procurando se desprender dos “modelos” presentes que tornam essa interação desgastante, frustante e desprazeirosa.

Acreditando que o trabalho a que me propus, não é somente um começo mas também não é um fim, gostaria de encerrá-lo com as seguintes palavras:

“O adulto que não se diverte em ser, de vez em quando, criança ou jovem novamente, é um chato. Assim como a criança ou o jovem que, seguindo o exemplo daquele horrível Peter Pan, não quer nunca ser adulto torna-se monstrinho”(J. Paulo Paes,1984:03).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURAN, G (1988). A Imaginação Simbólica, trad. de Liliane Fitipalde, Cultrix, São Paulo, S. P.

HELD, J. (1980). *O Imaginário no Poder: a literatura fantástica*, Summus, São Paulo, S. P.

KATO, Mary (1995). *Leituras no Brasil*: antologia para o 10° Cole, Mercado das Letras, Campinas, S. P.

MANGUEL, Albert (1997).*Uma História da Leitura*; tradução de Pedro Maia Soares, Companhia das Letras, São Paulo, S. P.

NUNES, Lygia B. (1976). *A Bolsa Amarela,* Agir, Rio de Janeiro, R. J.

PERROTI, Edmir (1998). "*Literatura, Mediação e Espaços de Leitura*". Oficina da 15ª Bienal do Livro, São Paulo, S. P.

MELLONI, R. M. (1998). *Monteiro Lobato: a saga imaginária de uma vida*, Plêiade, São Paulo, S. P.

VYGOTSKY, L. S. (1982). *La Imaginación y el Arte en la Infancia,* Akal bolsillo, Madrid, Espanha.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. (1987): *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação,* Ática, São Paulo, S. P

DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO CULTURAL E O CURRÍCULO

Maria Helena Salgado Bagnato
Faculdade de Educação - UNICAMP- PRAESA
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Faculdade de Educação - UNICAMP – Formar *Ciências*
Ana Lúcia Crisóstimo
UNICENTRO (Paraná) - Formar *Ciências*

Este trabalho traz algumas reflexões de um processo vivenciado no projeto de pesquisa "Condições de vida e cidadania", envolvendo um grupo de professores da educação básica de uma escola pública e professores do ensino superior da Faculdade de Educação/Unicamp, em Campinas/SP, com o apoio da FAPESP.

No desenvolvimento do mesmo alcançamos dois propósitos: um deles diz respeito à prática efetiva de uma parceria entre professores da educação básica e superior na elaboração e desenvolvimento de pesquisas e um outro se relaciona à incorporação de outros conhecimentos ou de outras dimensões do conhecimento científico no currículo escolar através do diálogo com o campo cultural[1]. A **metodologia** utilizada é a pesquisa ação que está sendo construída centrando-se a atenção na investigação dos fenômenos de ensino nas suas diferentes dimensões.

Tais propósitos exigiram algumas condições sobre as quais nos debruçaremos com maior atenção neste trabalho. Percebemos limites e alcances na metodologia que fomos tecendo.

Uma primeira condição é a constituição do grupo de trabalho, que discuta e coloque em prática ações de pesquisa e ensino. Formar um grupo e formar-se nele exige de seus participantes um esforço grande em várias direções, tais como na ruptura com hierarquias de saber e de status de nível de ensino, na conquista do espaço para as falas e para os silêncios, no cultivo ao sabor de compartilhamento e crescimento, na tênue separação entre as certezas e as dúvidas, na possibilidade de superação das resistências quando se é professor/a há muito tempo. Estamos em um processo de constituição de um grupo, embora

[1] A esse respeito, produzimos o texto *Produção Cultural: Passagem para Outras Janelas do Currículo* com análises mais detalhadas sobre a confecção e alinhavo de uma nova tessitura curricular, na qual se dialoga com perspectivas importadas do campo de produção cultural, particularmente com a fotografia. Este texto foi encaminhado para apresentação na 22ª Reunião Anual da ANPEd.

em menos de um ano de trabalho duas pessoas tenham saído do grupo e um novo integrante juntou-se a nós. Isso gera reconfigurações nos movimentos que tecemos. Perguntamo-nos que qualidade de ensino é essa que se almeja, com tantos entraves burocráticos, reestruturações pedagógico-administrativas, saídas de professores da escola por remoções ou por ausência de aulas na atribuição anual, descontinuidade do trabalho de professores com as séries do projeto e outras tantas (faltas de) condições de trabalho já denunciadas e reveladas como limitantes para a prática pedagógica.

Recuos e avanços fazem parte do processo, mas que segue "em frente". E esse seguir, prosseguir, exige bastante do grupo. Tem exigido a prática do diálogo franco, sincero, despojado de pré-conceitos, da aceitação do olhar do outro sobre o nosso trabalho. E isso se torna mais difícil numa relação de trabalho entre universidade e escola pública, cuja história registra relatos de diferenças, de resistências, de invasões culturais.

Temos vivenciado um processo de estabelecimento de elos entre os professores e professoras da educação básica e os do ensino superior, dentro de limites que parecem claramente impostos por ambos os lados. Metodologicamente, a coordenação do sub-projeto vem propondo ações que rompam esses limites. Com o desenvolvimento do trabalho, podemos afirmar que estamos mais próximos uns dos outros, evidenciamos as diferenças dos nossos olhares quanto à escola e às práticas de ensino, e não queremos buscar a homogeneidade entre elas e a heterarquização merece ser mantida. Explicitamos a necessidade do diálogo e é a isso que procedemos. Estamos nos apropriando do conhecimento do outro sobre a escola e sobre as práticas de ensino, respeitando nossas diferentes leituras, crescendo nesse processo.

A liberdade de escolha da problemática para investigação e ação em sala de aula é uma tônica do trabalho no grupo. Buscamos compreender, num processo crítico-reflexivo, por que escolhemos alguns procedimentos didáticos e não outros. Por exemplo: por que trabalhar dialogando com o campo cultural, com fotografias, num sub-projeto e com os desenhos, num outro? E por que estimular os alunos a serem autores da organização do trabalho em sala de aula?

A autonomia no trabalho dos professores/as-pesquisadores/as tem sido um dos fundamentos do grupo. Isso gera ansiedades de ambas as partes - coordenação e professores - pois coloca em evidência a ausência de respostas prontas e a necessidade de uma

disposição para buscar juntos as respostas. As reuniões semanais do grupo são o momento para o relato e a problematização de situações de ensino que estão sendo ou seriam interessantes para a investigação. É nelas também que se evidenciam as necessidades do grupo quanto a referenciais teórico-metodológicos, ao como estamos vendo/sentindo/olhando a realidade, as satisfações/insatisfações geradas no fazer da pesquisa, as dificuldades, os sucessos, o fazer cotidiano e o organizar do espaço e material escolares ou as providências burocráticas.

Com relação aos trabalhos de pesquisa, as questões que nos instigam a procurar respostas, essas são bem distintas. Neste ano de trabalho, foram cinco diferentes projetos desenvolvidos no grupo, quatro deles com resultados já conclusivos e um deles iniciando-se. O que nos une, então?

Alguns pontos podem ser levantados a partir das falas de todos os integrantes do grupo: a vontade de realizar trocas, de crescer juntos, de ganhar espaço para falar e adquirir novos conhecimentos, de ter respaldo no desenvolvimento de novas atividades, em ter oportunidade para expor suas idéias e batalhar por elas. Ressalta também o fato de serem estabelecidas outras relações com alunos e alunas e de buscar e entender maneiras diferentes de conceber o conhecimento científico e a participação do professor e dos alunos e alunas na produção do conhecimento escolar. Além disso, pelas versões dos relatórios e texto produzidos pelos/as professores/as, notamos a apropriação, mesmo que inicial, da linguagem acadêmica de forma branda. Isso é importante, pois facilita o diálogo, uma vez que se compreenda a posição dos sujeitos a partir de seus discursos que retratam suas formas de ver e compreender a realidade.

Dessa forma, ao que parece, as ações no grupo e as individuais nas salas de aula têm ambas papéis fundamentais no processo de reflexão e ação dos/as professores/as da educação básica. Para quem está no ensino superior, o exercício mais instigante é a formação e o trabalho em um grupo, respeitando-se os diferentes saberes e tentando romper com hierarquias tradicionalmente presentes.

Compartilhar momentos semanais de discussão em grupo tem trazido para todos os componentes resultados muito frutíferos: representam o único momento, em anos de acordo com os/as professores/as, em que eles e elas estão conhecendo o trabalho de um colega da área de Ciências e, mais importante, ouvindo o colega falar, discutir e refletir sobre as suas

práticas. É desconhecida, na área de Ciências, uma iniciativa anterior ao projeto da FAPESP que tenha estimulado o trabalho coletivo entre os/as docentes da escola pública. Além disso e não menos importante, são as relações inter-pessoais que se estabelecem e que criam vínculos de amizade, companheirismo e luta pelos interesses e melhoria das condições de trabalho na escola. No grupo discutimos e analisamos de que maneiras as experiências pedagógicas, derivadas das atividades de pesquisa em ensino, estão reformulando ou não a metodologia de trabalho dos professores e professoras. Neste aspecto em especial, ressaltamos a necessidade de expormos, com a maior franqueza possível, os nossos olhares, diferentes ou não, sobre o que está ocorrendo na sala de aula, em busca do diálogo. Nós temos construído perspectivas diferentes com relação ao que tem mudado ou não no ensino e essa riqueza de impressões será foco privilegiado no próximo ano de trabalho. Pesquisamos em um grupo onde diferentes conhecimentos sobre a escola perpassam as discussões e consideramos que seja importante explorar mais esses elementos na nossa tessitura metodológica. Houve momentos de atrito, de divergências explícitas, que emergiram quando foram expostas interpretações sobre os movimentos de produção do grupo, na forma de artigo ou resumos para congressos. Ao invés de tais momentos significarem paralisações do trabalho ou serem considerados como anômalos, percebemo-los enquanto desafiadores e indicadores explícitos de ruídos importantes a serem explorados na pesquisa.

Os professores e professoras da educação básica parecem estar, com o projeto, alçando vôos e experienciando alternativas que, de acordo com os resultados que encontram, são incorporadas ou não, de formas variadas, às cotidianas práticas de sala de aula. Parece importante que neste próximo ano atentemos mais detalhadamente nesse processo de transposição, tradução ou importação dos resultados das experiências localizados no trabalho com classes específicas para a prática pedagógica mais generalizada dos professores e professoras.

Também são um ponto importante a ser destacado os movimentos de aproximação do grupo com os demais grupos de pesquisa do mesmo projeto mas que atuam em diferentes áreas de conhecimento. Propusemo-nos a uma interação, o que significou a vinda de profissionais de outras áreas, como Língua Portuguesa e Artes, para nos auxiliar na produção de determinadas atividades, bem como no trabalho conjunto da professora de

Ciências com as de História e Artes, e do professor de Biologia com o de Química, que se juntou posteriormente ao nosso grupo.

Até o momento, foi possível perceber diferentes movimentos neste processo que contribuíram para provocar mudanças, ora tímidas ora mais contundentes, nas relações inter-pessoais entre os professores da educação básica no ambiente da escola, nas relações professor - aluno, denunciadas pelas marcas dos diálogos, das trocas, nas relações com o conhecimento e com o processo educativo, resignificando-os, reinterpretando-os e na produção de conhecimentos, registrando e socializando suas experiências. Esses movimentos têm sido delineados por travessias que não são lineares, em que as diferenças vão desenhando e redesenhando nosso caminhar, podendo contemplar em seu curso, o estabelecido, mas nas tensões que se criam também há a possibilidade para o inédito.

Vivenciamos um espaço inclusivo e de reflexões em que, nas relações uns com os outros, criam-se tensões dialéticas entre teoria, prática e experiência, uma tensão necessária para o aprendizado crítico, o que tem permitido nossa formação pessoal e profissional como sujeitos singulares e históricos nesse processo, reinventando sutilmente outros elementos para o nosso cotidiano.

COMPLEXIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
COM QUAIS FIOS SE TECE ESTA TEMÁTICA?

Christiane Reis Dias Villela Assano[1]
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais[2]
Regina de Fatima de Jesus[3]

Tomando a *Epistemologia da Complexidade* como referência e os princípios desenvolvidos por Edgar Morin como base, este trabalho objetiva apontar pistas nas relações entre o pensamento complexo e a formação de professores(as), entendendo por formação o *continuum* de experiências vivenciadas por estes atores sócio-histórico-culturais. Buscamos neste trabalho, portanto, desmistificar a linearidade da formação destes profissionais da educação e o pressuposto de que exista uma *formação inicial.* Por que nos contrapomos a essa idéia? Porque acreditamos ser necessário tensionar a relação entre a formação que é entendida como inicial e a outra que é vista como continuada. Sentimos que essa compreensão de uma formação que se dá por etapas estanques, tende a desconsiderar a existência dos tempos/espaços diferenciados onde aqueles sujeitos vêm se formando, bem como a multiplicidade de marcas pessoais e coletivas que impregnam cada História de Vida, as trajetórias pessoais e profissionais destes(as) professores(as) com os quais temos atuado, em espaços formais ou não.

Portanto, gostaríamos de ressaltar a compreensão que temos de que a formação de professores e professoras é sempre fruto de um processo rico, múltiplo e dinâmico, onde passado, presente e futuro se interpenetram, não representando, desta maneira, um lugar fundado em um tempo instituído pela formalidade de apenas um curso considerado inicial e outro visto como se dando em continuidade a este.

---

[1] Mestre em Educação pela UFF, professora substituta da UERJ – São Gonçalo, professora de Educação Musical da FAETEC e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.
[2] Mestre em Educação pela UFF, professora do CAP/UERJ e Colégio Pedro II e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.
[3] Mestre em Educação pela UFF, professora substituta da UFF – Angra dos Reis, coordenadora de Formação de Educadores Populares do Projeto MOVA-RJ/ SEE e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.

Para mergulharmos em um trabalho de pesquisa e investigação sobre o tema apontado, fomos entrelaçando nossas experiências, as Histórias de Vida de algumas professoras que atuam em escolas públicas estaduais e os princípios desenvolvidos por Edgar Morin. Na tentativa de compreender melhor como se dá a formação destes(as) professores(as), fomos percebendo algumas pistas para um trabalho que rompesse com a estrutura disciplinar, hierárquica e fragmentada, presente nas grades curriculares dos Cursos de Formação de Professores.

Tomar a *Epistemologia da Complexidade* como referencial teórico para nosso trabalho de pesquisa, que foi o de compreender como se dá a formação dos(as) professores(as), não representou uma mera busca por uma teoria para entender a prática de formação, tampouco a busca por situações da prática que ilustrassem a teoria. A *Epistemologia da Complexidade* foi, no entanto, fruto de nossas buscas por compreender a complexidade do cotidiano da formação desses profissionais. Havia a necessidade de um arcabouço teórico que nos ajudasse a entender esse contexto que se apresentava sempre diverso, dialógico, contraditório, encharcado de tensões acerca do que fazer para dar sentido a essa formação. Olhar para o curso de formação e buscar compreender a formação dos professores e professoras fez-nos buscar um olhar mais complexo sobre os sujeitos que ocupavam esse *locus*: os alunos e alunas.

Ao buscar olhar para além do aparente, os currículos e programas do curso, fomos buscar o que muitos entendem como menor, como ruído: as histórias desses alunos/professores. Fomos descobrindo as potencialidades do aparente ruído, e em vez de tentar eliminá-lo fomos reconhecendo-o como possível pista. Ouvir o que representa o menor poderia nos ajudar a nos abrir para os outros sentidos, poderia nos ajudar a aguçar nossas formas de ver o mundo e complexificar essas formas, não privilegiando apenas o olhar, tão valorizado em nosso mundo moderno, mas também a intuição, a emoção, o tato, o olfato e especialmente a audição. Fomos redescobrindo a audição como sentido fundamental para nossa pesquisa.

Ouvir: um exercício difícil. A palavra não é única. Os sentidos são múltiplos. Há sentido nas palavras e há sentidos nos silêncios. Sujeitos diferentes trazendo nos corpos as marcas de suas histórias individuais/coletivas, traziam a palavra com suas

marcas. Se *‘a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros’* (BAKHTIN,1995, p. 113), nossa palavra, repleta de ideologia, marcada por uma história pessoal e coletiva encontrou do outro lado com a palavra de cada professor(a), também marcada por ideologias, por impressões do espaço sócio-cultural que os(as) identificava. A palavra não é única, mas *‘o território comum do locutor e do interlocutor’*. Porém, se o *território* é *comum*, é também complexo e as relações que aí se dão não são simples nem podem ser simplificadas. A escolha/utilização da palavra, como signo, reflete as relações sociais de quem a profere. Eram os outros que falavam na narrativa de cada professor(a), falas que consciente ou inconscientemente foram assimilando/incorporando. Como os narradores*:* o *‘camponês’*, que assimila e vai narrando as histórias locais; e o *‘marinheiro comerciante’*, que vai trazendo as histórias de longe, incorporadas em suas viagens (BENJAMIN, 1993*)*. Assim, a narrativa oral é um processo de criação coletiva, onde narradores presentes, passados e futuros, são ao mesmo tempo ouvintes e co-narradores de uma história múltipla.

À medida em que mergulhávamos no contexto da pesquisa, tentando melhor compreender a formação, fazíamos um caminho na contramão do presente, um caminho que nos impulsionava a um retorno ao passado, que diferente do tempo da modernidade, do tempo da informação, da urgência na linguagem, buscava a lentidão como tempo onde a fala poderia ser enredada entre o falante e o ouvinte. Percebemos o que Benjamin já nos apontava, mas não tínhamos ainda vivido com intensidade: a crescente perda da capacidade narradora que na modernidade vivem homens e mulheres, a morte da experiência narrada.

De um lugar de *olhar sobre* o outro, passamos a *ouvir* o outro. A importância passava a ser dada a este sujeito com quem entendíamos que as pistas poderiam estar. No lugar de um olhar que sai em busca daquilo que quer encontrar, aguçamos todos os nossos sentidos para perceber as pistas, as minúcias que as falas dos nossos narradores iam revelando. Abandonávamos as explicações pautadas na linearidade, as certezas estanques, as generalizações... Passávamos a apostar no movimento, nas incertezas, nos possíveis caminhos, na construção de estratégias e não apenas na busca de respostas e soluções. Passamos a apostar no que se revelava como *caos*.

E o que é caos? Desordem? Ausência de organização? Princípio criador e criativo? Quem sabe a possibilidade de novas organizações, criações inovadoras, ainda antes não pensadas?

Ao buscar as histórias narradas para pensarmos o lugar da formação de professoras e professores precisávamos esmiuçar a realidade para ir descobrindo o que estava sob o visível, na pretensão de compreender a realidade. Tentamos assumir uma atitude desprovida de conceitos e 'pré-conceitos' e apostar no inusitado. Haveria uma resposta?

Morin (*op. cit.*, 1996), põe em questão a verdade ou as verdades definitivas, diz serem estas *'provisórias'*, se sucedendo numa busca sem fim. As incertezas podem ser mais fecundas que as certezas. E é justamente este caráter da ciência: o conflito, que a torna mais interessante, que a vitaliza. Enquanto alguns cientistas acreditavam nas *'certezas'*, numa *'unidade lógica'*, Heisenberg, na Física, *'sensível à dualidade contraditória'*, nos apontava o princípio da *'incerteza'*. Apostar nas incertezas é conviver com o inesperado, desmistificando a lógica racional e maniqueísta que contrapõe sim/não; bem/mal; pensar/sentir, vendo-os como estanques, opostos e excludentes. Desta maneira, revertendo esta lógica, subvertendo-a, poderíamos (re)encontrar o espaço/tempo plurais em que outras possibilidades se interpõem. Outras respostas poderiam surgir, pois não só o olhar estaria aí privilegiado, mas todos os demais sentidos. Corpo/mente, como unidade contendo a multiplicidade, suscitando outros sentidos.

Passamos a apresentar o entrelaçamento dos princípios desenvolvidos por Edgar Morin, e as narrativas de professoras por nós entrevistadas. É nesse entrecruzamento entre teoria e prática, nesta rede de relações entre os princípios da complexidade e as histórias das professoras, que acreditamos ser possível avançar na compreensão do (não) lugar da formação de professores.

O primeiro princípio apontado pelo autor, é a noção de *sistema*, onde afirma que *o todo não é igual à soma de suas partes*. Desta maneira, ao pensarmos a formação de professores(as), faz-se necessário, não só conhecer o panorama dos Cursos de Formação, mas também as histórias individuais e cotidianas dos atores que as constróem.

Morin (*op. cit.*) diz que um sistema é, simultaneamente, mais e menos que a soma de suas partes. Diz que é menos, quando, de alguma forma, forças coercivas

(jurídicas, políticas etc) inibem ou reprimem potencialidades existentes em cada parte. E mais, quando faz surgir qualidades antes não existentes, encontradas empiricamente, mas não dedutíveis logicamente. Essas qualidades atuariam retroagindo ao nível das partes para estimulá-las a exprimir suas potencialidades; co-produzindo os indivíduos como indivíduos humanos. Cita como exemplo a cultura, a linguagem, a educação, propriedades existentes no todo social que recaem sobre as partes permitindo o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos.

Pensando a escola como um sistema, percebe-se que ela atua, na maioria das vezes, inibindo a expressão de potencialidades individuais, não permitindo que surjam das partes as qualidades 'emergentes', a diversidade de manifestações culturais, por exemplo.

Por outro lado, pensando a escola como parte de um todo, parece que ela mesma inibe sua atuação e manifestação no todo, se mantém '*ilhada*', separada da complexidade do todo, nega a interferência que tem sobre a sociedade e, principalmente, a interferência que sofre desta sociedade. Ou poderia ser mais cômoda a posição ambígua? Buscamos em Bakhtin/ Volochinov[4] entender o espaço polissêmico que é a escola, tentando construir uma forma de encaminhar a discussão acerca do cotidiano: *"La clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico un carácter eterno, supraclassista, por estinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual"* (1976, p. 37).

Este tratamento que é dado ao signo na Escola Pública vem se refletir na desqualificação da cultura dos(as) professores(as) e alunos(as), que em sua maioria pertencem às classes populares, quando lhes é imposta como única e verdadeira a visão da classe hegemônica, bem como o falso discurso que coloca todos como iguais dentro da escola, tendo os mesmos direitos e possibilidades de ascensão, tentando homogeneizar o que é heterogêneo.

O signo não é uniacentual como as classes dominantes tentam fazer crer apesar da escola cumprir tão bem o papel de reproduzir esta visão. O signo é multiacentual, não pode ser lido sob uma mesma lógica porque parte de lógicas diferentes. A Língua é a primeira

[4] V. N. Volochinov, um dos discípulos de M. Bakhtin, assinou algumas das obras que posteriormente foram atribuídas a Bakhtin, dentre elas **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, publicado na Rússia em 1929. Não são claros os motivos pelos quais o autor negou-se a assinar suas obras, mas acredita-se que não tenha aceito

imposição que sofremos, nós não a escolhemos, nascemos ouvindo/falando esta ou aquela língua. Porém, falar uma mesma língua não quer dizer que todos os falantes falem de um mesmo lugar, as demandas e interesses são diferentes. Daí ser o signo um espaço de luta de classes, *'uma arena'* como nos fala Bakhtin/ Volochinov(1995). Por este motivo, muitos dos atores que cotidianamente aí interagem acabam por internalizar este estado de comodismo e de aceitação do instituído, parecendo não perceber brechas ou possibilidades de subverter a ordem.

A *circularidade* - segundo princípio, desconstrói a idéia de uma causalidade linear, onde para toda *causa*, há um *efeito* determinado. Neste sentido, podemos pensar que a prática pedagógica de cada professora não é determinada unicamente pelo Curso de Formação. A imagem da circularidade, do *looping*, que compreende vários círculos que podem ou não se tocar, mostra que outras instâncias de formação estão presentes na construção do fazer pedagógico da professora.

Trazemos a narrativa de Carmen, considerada uma profissional competente pelos professores de sua escola. Poderíamos pensar que a causa de sua competência se encontra em uma formação realizada na escola normal. No entanto, ao ouvirmos sua narrativa, onde as lembranças do passado, da infância, são retomadas para dizer da opção que fez pelo magistério, desmistificamos o lugar de sua formação. Carmen nos fala da importância de sua primeira professora e de sua mãe como modelos de relação professor/aluno. Também nos pareceu importante sua referência à fala do pai, seu tom de voz, revelando o que para ele era ser professora.

> *"Eu sei que minha mãe dava aula particular, né? Mas eu via aquela coisa dela dar aula particular, do carinho dela tratar as crianças, como ela gostava de trabalhar com as crianças, aquele negócio todo, aí eu acho que aquilo ali foi despertando em mim uma paixão em dar aula, né? E depois tem uma professora que me marcou muito. Foi a minha professora de 1ª. e 2ª. séries. Foi a mesma professora. Mas, ela era uma pessoa assim, carinhosa. Eu não lembro dela gritando, eu não lembro dela brigando, não. Não lembro, sabe, desse lado ruim de professora, que todo mundo diz assim: 'ah, castigo, não sei o quê, não sei o quê...' E ela me marcou. E eu ainda quero falar isso pra ela. Isso foi me marcando bastante, então quando terminou a oitava série já tinha decidido, não foi por comodismo, não. Foi opção minha, não é?*

---

submetê-las aos cortes exigidos pela censura da época. Este fragmento pertence à obra **El signo ideológico y la filosofia del lenguaje**, tradução da versão inglesa **Marxism and Philosophy of Languaje**.

> *Eu vou fazer o Normal, sim. Papai, tinha o lado do papai falar assim, 'ah, ser professora, professora...' Tinha esse lado do incentivo, sim. Papai incentivava muito. Mas foi uma coisa que eu fiz com o maior prazer. E quando eu tenho que dar aula... E todas as vezes que eu entro em sala de aula, eu sinto o maior prazer, entendeu? Me transformo, eu gosto do que faço. E não me... e só frustra realmente quando eu vou receber o meu salário. Porque o resto não me frustra. Eu gosto de estar com as crianças, eu gosto de estar trocando e vendo o quanto a gente aprende com elas"* (Carmen).

Não estaria, também, presente no passado a origem de sua competência? Sabemos que de modo geral as histórias de cada sujeito são desconhecidas para o outro. Assim, os cursos partem do pressuposto de que não há uma experiência, uma história a ser resgatada, ou melhor, diferentes histórias, pois a heterogeneidade é marca presente nos cursos de formação e os alunos e alunas possuem experiências singulares/plurais que podem ser relevantes para entender as relações que se interpõem neste espaço de formação.

Ainda com a idéia de *circularidade*, o terceiro princípio mostra que o *looping* é autoprodutivo, ou seja, cada efeito pressupõe uma nova causa. Do mesmo modo que a formação não se dá num espaço/tempo determinado, a prática pedagógica, que numa visão linear seria entendida como efeito do Curso de Formação, mostra-se como nova causa, geradora de outras formações e de transformações na própria formação.

Quando perguntada sobre o que mais teria sido marcante em sua formação, Laura nos relatou sua história. O que ocorreu com esta professora, isto é, a sua inserção na Igreja, é que influenciou seu trabalho e sua relação na família. Seu despertar, não só como profissional, mas também como pessoa, e a interferência direta em sua prática pedagógica, ela afirma ter acontecido mais tarde e, principalmente a partir de sua inserção na Igreja, após ter conhecido a 'Teologia da Libertação' e alguns de seus difusores no Brasil:

> *"Foi em 76, quando eu comecei a conhecer Piaget, que eu comecei a conhecer Frei Carlos Mesters nessa época também.(...) Então ele começou essa lição de Bíblia, de igreja, a Teologia da Libertação, tudo, não é? Tudo naquele momento acontecendo comigo. Eu conhecendo a Teologia da Libertação, Leonardo Boff, Frei Carlos Mesters, é... e outras pessoas dentro de igreja, não é? Pensantes, e que pensavam uma igreja diferente também. Eu falei, 'meu Deus do Céu' aquilo me revolucionou por dentro, a minha vida, não é? Então, até a minha vida assim, em relação à família mudou muito, não é? O*

contexto de família mudou, em que eu fui começar, eu comecei a pensar diferente, até das pessoas de casa, não é? E até, não sei se me afastava um pouco até, da família. Porque eu questionava, eu comecei a questionar uma porção de coisas dentro da família, a educação das crianças. E... mas foi uma coisa muito boa. Eu me descobri como pessoa, como profissional, e também a minha questão religiosa, a minha fé, não é? Cresci na questão da fé, não daquela fé que você tem porque a igreja impôs algumas normas e você segue. Eu consegui sair daquilo e ver que tinha aprovação de gente da igreja, de pessoas como o Frei Carlos Mesters, um cara superinteligente. Não era só a inteligência, era uma pessoa de um coração, não é? E não é só coração, mas de sabedoria. Ele tinha sabedoria, ele tinha conhecimento, ele conhecia a Bíblia como eu nunca tinha visto. (...) Foi, foi realmente um mundo novo que brotou nesse período. Tanto é que a partir daí também eu, a minha visão de escola, de estudar, de procurar o saber em universidade, também balançou um pouco. Eu cheguei a freqüentar um ano de faculdade lá em Barra Mansa, mas não era aquilo que eu queria..."

O princípio *hologramático*, quarto ponto abordado, apresenta a idéia de que cada parte, constitutiva do todo, contém informações deste todo. Entrelaçando esta idéia com nossa preocupação central: formação dos (as) professores(as), percebemos que cada um destes atores sócio-histórico-culturais, traz informações do todo onde se inserem. Sendo as professoras e os professores partes da sociedade trazem para os cursos de formação marcas dos espaços onde constróem continuamente suas identidades. No entanto, esta mesma sociedade em que estão inseridos, bem como os cursos dos quais participam impregnam de suas contribuições, através da cultura, da linguagem, havendo uma interpenetrabilidade.

Em determinado momento de sua narrativa, Maria das Graças diz quando começou a valorizar sua origem. No entanto, reproduz em sua fala, o próprio preconceito que sofre. Sua fala, mesmo na tentativa de reconhecer e resgatar suas raízes, ainda traz a visão meio folclorizada da raça negra:

"Na época que a gente estava cursando o segundo grau, nós tínhamos um professor de Filosofia, que era o Padre Sérgio. E por ele ser padre negro, se via, ele tinha assim, vícios. Ele bebia, ele fumava, e eu achava aquilo, sabe... diferente. É... uma novidade. É realmente para cidade, a cidade, toda se espantou. Porque Minas, não é? Interior... A cidade toda se espantou com ele. E ele assim, chegou e revolucionou tudo. Que ele ... gostava de dança. Ele gostava assim,

> *muito de folclore. Então ele ajudou a gente, nós não é assim, alunos que éramos negros, a valorizar o folclore. E a gente fazia assim, representava peças de candomblé. Lá era assim, interior você já viu como é que é, não é? Quando a gente falava em candomblé, aí é que a discriminação aumentava mais ainda. Então, ele ajudou a gente a entender o porquê, é... a representar... e ele teve uma grande influência, sabe, na minha vida. E até hoje eu gosto muito de teatro, adoro representar, mas devido à influência dele, sabe? Com as crianças, quando tem alguma coisa. Eu sempre procuro representar uma pecinha...".*

O quinto princípio - *dialógico*, aponta para a possibilidade da complementariedade dos opostos ou aparentemente antagônicos, ampliando a visão que dicotomiza as diferenças. Nas relações tecidas nos cursos de formação, o processo dialógico possibilita articular as diferenças a fim de que sejam potencializadas e não reduzidas a um todo homogêneo. Lidar com a heterogeneidade, valorizando as diferentes contribuições culturais dos sujeitos envolvidos no processo de formação, poderá propiciar um momento rico de troca, de dialogicidade, que pressupõe a inclusão.

A prática homogeneizadora, contrária às diferenças, ainda presente nos cursos de formação, porque presente na sociedade, é denunciada pela professora Maria das Graças, pelo preconceito sofrido em sua trajetória de aluna e, continuamente nos espaços onde atua como professora. Sua fala é evidência disso:

> *" ...Oh, quando eu morava lá em Minas, o pessoal lá tinha muito preconceito, sabe, e... eu me lembro que eu estudava numa turma onde só tinha eu de negra. E era assim, a turma que só tinha filhinho de papai. Na época eles falavam assim. Então, era assim, eu era muito discriminada. Ninguém gostava de sentar comigo na escola, me chamavam de violenta, de magrela, que eu sempre fui muito magrinha, e eu, assim, acho que, devido a esse preconceito que eu sofri na infância, eu sempre tive medo de enfrentar o magistério, de tentar ser mesmo professora, porque exatamente com medo desse preconceito. Aquilo ficou na minha cabeça"* (Maria das Graças).

Na verdade a *não opção* inicial de Maria das Graças parece ter sido colocada por sua relação com a escola: *'...eu me lembro que eu estudava numa turma onde só tinha eu de negra'*. A escola não oferece muitas opções para os/as que fogem ao seu padrão de normalidade.

Numa sociedade injusta o papel da escola deveria ser outro: o de trabalhar com a heterogeneidade, não camuflando as diferenças ou tentando minimizar a situação de injustiça, mas trabalhando no sentido de conscientizar para tais diferenças e sua valorização ou superação no caso de não contribuírem para que os indivíduos exerçam suas cidadanias.

Reafirmando a possibilidade da convivência de opostos, a história de Maria das Graças, mostra que o preconceito sofrido por ela pôde ser impulsionador para uma prática transformadora.

O sexto e último princípio, convida a repensar a posição estanque e hierárquica entre *observador/observação, conhecedor/conhecimento*. Com este princípio, é desmontada a suposta neutralidade de quem 'olha'/pesquisa de um lugar outro/superior, que não o do 'objeto'/sujeito pesquisado. Romper com esta lógica institui nova prática onde a relação sujeito/objeto se transforma numa relação entre sujeitos, portanto, humana.

> *"Eu acho que no futuro o professor, o que vai realmente ficar na profissão, vai ser aquele... aquela pessoa que encarar a educação como um processo científico. Aquele que vai estar fazendo a sua prática e repensando a sua prática, estudando, repensando, refazendo, reformulando. Eu acho que aquele que entrou no magistério e achou que fez um Curso Normal, que fez uma faculdade e acabou, detém o saber, esse acaba, esse não permanece. (...) Acho que o futuro vai mudar esse perfil. Eu creio que já há um prenúncio de mudança hoje. De que o professor, ele tem que estar se revendo. Porque o professor, ele é sociedade, ele faz parte da sociedade em mudança. O professor precisa... Precisa ser ouvido. Ele ainda não entendeu isso. Mas ele precisa, sim. Hoje, por exemplo, eu me sinto privilegiada aqui. 'Ai que bom falar dessas coisas que eu vivi, que com certeza eu ainda vou viver, não sei em que espaço de tempo. Mas é muito bom'".*

A pista mais significativa que encontramos em toda esta estrada percorrida com as professoras entrevistadas, tentando compreender a formação de professores sob uma nova lógica, é que as *Histórias de Vida* precisam ser valorizadas não só nos espaços acadêmicos, mas no cotidiano de cada escola. A superação das dificuldades só podem acontecer quando o(a) professor(a) descobrir-se ator de sua própria história. Descobrir que *'sua história não é o seu destino'*, que pode inscrever em sua história outras significações. Que pode ser como nos apontou Augusto Boal ao descrever o ator no palco do teatro: *Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma Tríade: EU*

observador, EU em situação, e o NÃO-EU, isto é, o OUTRO" (1996, p.27). Nada de diferente do que propõe Luiza, do que António Nóvoa vem discutindo ao trabalhar com as *Histórias de Vida* para que professores e professoras compreendam que *"Esta profissão precisa de se dizer e de se contar"*(1992, p.9).

Professor(a) cientista, pesquisador(a), contador(a) de suas próprias histórias para se tornar autor(a) e produtor(a) de sua própria formação.

Repensarmos a formação de professores(as) em sua complexidade, nos convida a tecermos juntos uma teia de relações que inclua entre seus fios, a ética e a solidariedade.

BIBLIOGRAFIA:

ASSANO, Christiane Reis Dias V. **Villa-Lobos: a possibilidade do diálogo entre o popular e o erudito.** Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASTRO, Gustavo de, CARVALHO, Edgard de Assis, ALMEIDA, Maria da Conceição de (orgs.) **Ensaios de Complexidade.** Porto alegre: Sulina, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas - e de outros lugares sobre o lugar da educação**. São Paulo: Relume-Dumará, 1995.

JESUS, Regina F. **Professoras da Escola Pública – Por que ficam? Uma história a contar.** Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. **Por entre fragmentos: memória e esquecimento de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **Terre-Patrie.** França: Éditions du Seuil, 1993.

_____. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **O Homem e a Morte.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Meus Demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Amor, Poesia, Sabedoria.** Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias de sua Vida. *In*_____ (org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. *In:* _____ (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1996.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad.** Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 1995.

VOLOCHINOV, Valentín N. **El signo ideológico y la filosofia del lenguaje.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

Complexidade e Formação de Professores(as)

Com quais fios se tece esta temática?

Chistiane Reis Dias Villela Assano[5]

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais[6]

Regina de Fatima de Jesus[7]

RESUMO

Tendo a *Epistemologia da Complexidade* como referência e os princípios desenvolvidos por Edgar Morin como base, este trabalho pressupõe o entrelaçar destes princípios do pensamento complexo com as relações que se dão na formação de professores(as), entendendo por formação não apenas o espaço/tempo dos cursos, mas o *continuum* de experiências anteriores e posteriores, vivenciadas por estes atores sócio-histórico-culturais, desmistificando, portanto a linearidade na formação e o pressuposto de que haja uma *formação inicial*.

[5] Mestre em Educação pela UFF, professora substituta da UERJ – São Gonçalo, professora de Educação Musical da FAETEC e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.

[6] Mestre em Educação pela UFF, professora do CAP/UERJ e Colégio Pedro II e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.

[7] Mestre em Educação pela UFF, professora substituta da UFF – Angra dos Reis, coordenadora de Formação de Educadores Populares do Projeto MOVA-RJ/ SEE e componente do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.

UMA PROFESSORA PESQUISADORA
JUNTO A PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Anna Maria Lunardi Padilha
(Professora da Universidade de Franca e
Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp)

1. O convite:

A avaliação que a instituição particular faz dos docentes, através dos coordenadores dos cursos e principalmente levando em conta a avaliação que os alunos fazem de seus professores, levaram a Universidade de Franca a tomar uma decisão: promover, o que eles chamaram de Capacitação Docente – título com o qual eu não concordo pois seria preciso considerar as pessoas incapazes para que pudéssemos capacitá-las.

Fui convidada a assumir este desafio. Primeiro com este nome feio de 'capacitação'. Depois, com alguma argumentação e muita insistência, o curso passou a ser denominado de Metodologia do Ensino Superior – título mais representativo do que aconteceria/aconteceu, de fato, no curso.

Meu trabalho foi com professores universitários dos diferentes cursos que a universidade oferece. A primeira turma teve 42 alunos/docentes e nossos encontros foram quinzenais, durante o ano de 1998.

2. A opção teórica:

A opção teórica pela corrente Histórico-Cultural forneceu/fornece a força de base. A crença no resgate/constituição do sujeito professor (aquele que reflete e se forma na ação) impulsiona a minha prática. A perspectiva discursiva, organiza/organizou as práticas. O compromisso político impõe e sustenta a coragem...

3. O ponto de partida e... de seguida

Num primeiro momento, a sedução – como sentir-me parte de um grupo de pessoas tão diferentes, mas ao mesmo tempo, tão próximas em suas necessidades, angústias, desesperanças e sonhos?

A escolha foi começar com algumas propostas e ir construindo, com o grupo, outros caminhos: o nosso. O que parecia de início algo exterior, vindo de fora, proposto por mim a partir das minhas necessidades como cidadã e professora foi se constituindo numa tecitura a muitas mãos. A experiência revelou-se tão encantadora quanto efetiva contribuição à formação em serviço destes profissionais – nós.

Achei importante considerar, de saída, dois aspectos: primeiro, fugir do que chamo de "pedagogês", ou seja: das instruções, das normas do bem ensinar e do ensinar bem, das orientações, dos métodos... eu não estava lá para ensinar a eles como se dá uma aula. A condução das discussões até passariam/passaram por questões pontuais da sala de aula; o problema é considerar que o pedagogo sabe tudo e sempre consegue se sair bem quando se propõe a ensinar alguma coisa para alguém; o problema é considerar a pedagogia como um caldeirão da poção mágica do sucesso da escola E daí, o segundo aspecto: mesmo que me custasse muito, pela força do hábito, deveria assumir que nós, pedagogos sabemos pouco. A pedagogia, assim como qualquer outra ciência isoladamente não dá conta da pluralidade histórico-cultural da qual a escola faz parte – era preciso expandir os nossos modos de olhar para o mundo, para as pessoas, para a escola, para a universidade, para o trabalho...

Era preciso escolher um fio condutor que levasse em consideração tanto os objetivos da instituição quanto os nossos objetivos, ou seja, que pudesse articular conhecimento e interação.

A escolha foi pelo **texto** e então a pergunta: **o que ler?** A leitura das palavras escritas e dos textos sem escrita; a construção de textos orais: debates, seminários, representações simbólicas do cotidiano; os trabalhos em grupo; a arte: a literatura, a poesia, o filme, a música, as figuras, as fotos...

4. Para que lemos o que lemos?

Tento resumir sobre o que estudamos, conversamos, lemos, discutimos, concordamos e discordamos, neste tempo, apontando para os objetivos que eu tinha e que depois passou a ser nosso. As leituras precisavam mexer com algumas das nossas concepções. Precisávamos, é o que me parecia:

a) ampliar conhecimentos sobre o homem e a cultura;
b) apurar o olhar sobre as ações humanas e entra elas, a educação e o ato de ensinar;

c) tentar um novo olhar sobre nós mesmos, professores e sujeitos tão diferentes, mas em interação;
d) fazer uso do espaço social/institucional aberto para estes debates sobre a vida acadêmica, conhecendo e reconhecendo caminhos que permitam avanços qualitativos da/na ação docente e para isto era preciso
e) dominar princípios teórico-metodológicos referentes e inerentes ao processo humano de conhecer/aprender – ato político e pedagógico;
f) articular teoria e prática, pensamento e ato e
g) era preciso que tudo isto acontecesse de maneira saborosa: em meio aos conflitos, à dor e delícia da partilha

5. Alguns exemplos de nossas leituras:

Para começar a apurar nossos olhares, debruçamo-nos sobre Edgar Allan Poe e Conan Doyle. Lemos textos, livros e artigos que nos aproximaram de Sherlock Holmes e dos detetives que olham para os detalhes, que consideram a intuição como coisa séria e necessária.

Lemos Albert Einstein falando sobre a educação em vista de um pensamento livre, alertando para o perigo de se formar apenas especialistas que desconhecem “as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias”.

Declamamos Bertold Brecht, aprendendo com ele que “é preciso assumir o comando” e para isto é preciso sabermos sempre mais, aprendendo sem desanimar!

Fomos ao Paradigma Indiciário procurar, com Carlo Ginzburg e Charles Sanders Peirce compreender a abdução - uma forma de raciocínio “que identifica possíveis causas de eventos resultantes”; um tipo de raciocínio que recorre a indícios, a pistas, acolhendo os conhecimentos e as experiências do cotidiano. Nesta mesma direção procuramos Freud e a Psicopatologia da Vida Cotidiana.

Assistimos ao filme “Ponto de Mutação” baseado na obra de Capra, para em seguida avançarmos chegando a Karl Marx.

Sobre o conhecimento, a realidade, o ensinar e o aprender, acompanhamos uma longa aula, em vídeo, sobre Teorias do Conhecimento, ministrada por Mário Sérgio Cortella.

Lemos jornais, revistas, conferências e sínteses de apresentações em Congressos.

Lemos os textos por nós produzidos sobre nossas vidas como professores.

Lemos sobre Avaliação debatendo o que nos propõe Magda Soares em seu texto "Avaliação educacional e clientela escolar". E, a partir deste texto, outros sobre o assunto.

Lemos nossas observações de sala de aula. Encantamo-nos com Ítalo Calvino e sua "leitura de uma onda".

Estudamos um texto de Tomás Tadeu sobre Currículo e Cultura.

E muito mais, muito mais...

6. Nossa discussão sobre a avaliação da instituição

Os professores sentem-se fiscalizados pelos alunos. A avaliação que se costuma fazer do professor deixa de considerar a relação professor/aluno/professor; professor/aluno/texto; mundo/aluno/professor/escola... Na verdade, ainda permanece presente e com força, a idéia de que o centro da educação escolar é o aluno ou o professor.

O que queríamos era analisar a relação de tudo o que se articula no ato de ensinar/aprender.

Desta forma, a crítica àquela avaliação que vigora nas instituições, principalmente nas particulares foi realizada por nós com veemência: estudamos sobre avaliação, estudamos sobre o papel da universidade, e, fundamentalmente analisamos as questões que são propostas para a avaliação que os alunos devem fazer sobre as aulas e sobre os professores em relação a alguns pontos de vista, entre os quais:

a) o lingüístico (como as questões foram formuladas; as intenções ocultas e as expressas);
b) o sociológico (que visão de sociedade e de grupo social estava por trás das questões);
c) o psicológico (quais as considerações e as faltas delas sobre o espaço das interações que é a sala de aula):
d) o filosófico (quais os fundamentos sobre o conhecimento estavam ali presentes) e
e) o pedagógicos (o que estava implícito quanto ao currículo e a metodologia de ensino).

7. A avaliação que elaboramos sobre nossas relações

Nossas discussões serviram, pelo menos, a três objetivos:

a) estudamos sobre avaliação;
b) tomamos consciência do que nos aborrecia e compreendemos melhor o que venha a ser a chamada 'não neutralidade' das opções por uma prática pedagógica;
c) elaboramos uma avaliação do nosso curso, tentando corrigir o que criticamos e avançamos quanto aos aspectos fundamentais da relação pedagógica.

8. A proposta de continuidade

O curso deveria terminar no final de 1998, após um ano. Não acabou. Os professores e eu pedimos a continuidade. Queríamos nos aprofundar em algumas questões que foram apenas levantadas. Continuamos nos encontrando durante o 1º semestre de 1999. Uma nova história começou, absolutamente articulada à anterior. O gozo de estarmos junto; a confiança que sentíamos uns nos outros; o desejo de produzir conhecimento; a crença renovada nas possibilidades de atuar nas/pelas 'brechas'; a convicção de que os alunos da graduação, alunos dos meus alunos, deveriam ter oportunidades semelhantes à que tivemos, fez com que nossa proposta para o segundo semestre de 1999, seja a de elaborar uma pesquisa multi e inter cursos, envolvendo professores-pesquisadores e seus alunos. Ensaiamos um título para este nosso projeto: "Universidade: docência, pesquisa e ação comunitária". Nossa opção foi pelos pobres, pelos velhos, pela periferia, pelo respeito cidadão aos que já não estão no mercado direto de trabalho.

Mas, nova turma começou. Outro grupo se formou. Novos desafios, novos arrepios, novos desejos, velhos desejos de uma professora pesquisadora junto a professores universitários.

E agora, a tentativa de continuar, não apenas repetindo o mesmo, mas a partir do mesmo, conhecido e já vivido, construir o "novo" que este novo grupo vai suscitar, desejar, propor, necessitar...

Referências Bibliográficas:

BRECHT, B. Poemas (1913-1956). Editora Brasiliense.
CALVINO, Ítalo. Leitura de uma onda. Palomar. Lisboa: Teorema.
EINSTEIN,A. "Educação em vista de um pensamento livre", in EINSTEIN, A. Como vejo o mundo. Nova Fronteira, 1953.

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
GINZBURG Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Companhia das Letras,1990.
MARX, K. Ideologia Alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1996.
PEIRCE, C.S. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1990.
POE, E.A. A carta Roubada. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
SILVA, T. Tadeu. “Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista” in Cadernos de Pedagogia, 1997. SOARES, Magda B. “Avaliação educacional e clientela escolar” in PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
TRUZZI, Marcelo. “Sherlock Holmes – psicólogo social aplicado”, in ECO e SEBEOK, Signo de Três. São Paulo: Perspectiva, 1983.

SOBRE A PRESENÇA DA LEITURA EM PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE

Débora Isane Ratner Kirschbaum [1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar o percurso feito para a constituição de um Núcleo de Leitura em Psicanálise no Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, cujas atividades iniciaram em março de 1999. O Núcleo funciona a partir da coordenação da autora e conta com a colaboração de uma psicanalista convidada. É composto por professores e alunos do Curso de Graduação em Enfermagem, por enfermeiros que militam na área de saúde mental, contando, portanto, com 12 membros até o momento. O Núcleo reúne-se quinzenalmente com o intuito de "discutir" as elaborações feitas por cada participante a partir da leitura de textos de Freud, previamente selecionados pela coordenadora conjuntamente com a psicanalista convidada. É interessante assinalar que a própria seleção dos textos já implicava numa dada leitura do que eu considerava importante para possibilitar uma outra leitura de questões que motivaram a formação do Núcleo como uma atividade catalizadora de certas discussões a respeito da formação do enfermeiro e do cuidado de enfermagem que já vinham sendo demandadas à coordenadora em diferentes situações e que indicavam um desejo dos participantes de aproximarem-se da psicanálise de maneira mais comprometida. Com tal objetivo, foram escolhidos textos de Freud referentes a diferentes momentos da obra freudiana e que possibilitavam uma aproximação mais imediata do tema " constituição do sujeito do inconsciente" e da própria psicanálise enquanto corpo teórico. Iniciamos, assim, as leituras de textos freudianos com "Recordar, repetir e elaborar", de 1912, que possibilita ao leitor uma breve, mas eficientíssima, reconstrução histórica dos desenvolvimentos por que passou a técnica na psicanálise até chegar à livre associação e a sistematização teórica do conceito de inconsciente em Freud e da formação da estrutura neurótica. . Tres ensaios

sobre a sexualidade (FREUD, 1988), publicado em 1905, incluído com a finalidade de possibilitar um entendimento das formulações iniciais de Freud sobre as etapas de construção da identidade sexual como algo não naturalizado, mas determinado pela subjetividade. A seguir, os textos estudados foram o "Sobre uma Introdução ao Narcisismo" (FREUD, 1988), e "Além do Princípio do Prazer" (FREUD, 1988), bastante interessantes diante de nosso objetivo inicial que era a constituição do sujeito na psicanálise.

Passo, agora, para a exposição de seus antecedentes, delineando os motivos que me levaram a criar um dispositivo denominado Núcleo de Leitura em Psicanálise, que representasse um lugar próprio e diferente do espaço da sala-de -aula, no qual se fizesse uma leitura dos textos de Freud por uma via não instrumental, ou seja, de uma maneira que possibilite aos sujeitos que dele participem a assunção de uma nova posição diante de um texto, posição esta que lhe permita fazer uma releitura de sua pesquisa, de sua clínica, enfim, de seu trabalho.

1. Os antecedentes e a fundação do Núcleo de Leitura em Psicanálise

Como boa parte dos trabalhos, também o de fundação do Núcleo de Leitura em Psicanálise foi permeado pela subjetividade de quem o desejou. Quando revia o percurso que fiz e que culminou com a sua criação pude perceber que sua fundação foi uma consequência de meu próprio percurso como enfermeira psiquiátrica, como docente universitária, como pesquisadora e como alguém que, há alguns anos, tem trilhado uma trajetória no campo da psicanálise. Neste sentido, foi justamente a sacação de que não era possível sustentar uma posição ambígua, dicotomizada em relação à psicanálise e àqueles trabalhos que me levou a concluir que já havia passado da hora de construir um espaço e um lugar próprio para que eu pudesse me dedicar ao seu estudo e, em nome de uma certa leitura que era a minha própria de algumas das contribuições desenvolvidas por Freud e Lacan, começar a construir as bases para uma prática de enfermagem fundamentada na psicanálise, que permitisse uma intervenção diferente da que historicamente vem caracterizando a intervenção não só das enfermeiras, mas dos profissionais de saúde em geral, na clínica, na formação de profissionais, na pesquisa na Universidade.

---

[1] Enfermeira. Doutora em Saúde Mental. Professor Assistente Doutor do Departamento de Enfermagem da

Neste sentido, parece-me importante começar esta comunicação esclarecendo a que posição ambígua e dicotomizada eu fiz referência antes, pois ela é ilustrativa de uma das questões que permeiam desde a fundação até a sustentação de um Núcleo de Leitura em Psicanálise no interior da Universidade, como também dos desdobramentos que seu funcionamento implica, dadas as dificuldades e a magnitude que toma a introdução da leitura em psicanálise num campo de atividade como o da enfermagem e da formação de enfermeiras.

É sabido que as relações entre a Psicanálise e a Universidade não são convergentes. As condições que possibilitam a formação de analistas, a transmissão da psicanálise, o exercício da clinica psicanalítica, só para citar alguns elementos, são bem diferentes das condições de produção do saber universitário, da formação de profissionais universitários, da clínica que se realiza e se ensina nos Hospitais Universitários e nas salas de aula as Faculdades de Medicina, de Enfermagem, de Psicologia, para citar algumas.

Isso, obviamente, tem consequências práticas na vida de quem, por algum motivo, tem um pé na Psicanálise e outro na Universidade. Vou dar alguns exemplos que, ao meu ver, retratam essa dicotomia, com o intuito de mostrar que tipo de demanda me levou a criação do Núcleo de Leitura em Psicanálise como uma tentativa de poder lidar de forma mais produtiva com certas questões que me afligiam.

Minha inserção como docente de um Departamento de Enfermagem e como supervisora de estágios me levava necessariamente a atuar em instituições psiquiátricas como enfermeira, ou seja, a atender casos de pacientes psicóticos. Disso decorreu que eu fosse buscar em algum lugar uma formação que me habilitasse a tratar as pessoas, já que a formação universitária, sobretudo no campo da enfermagem, é extremamente insuficiente e incipiente para que um enfermeiro possa assumir a condução de casos clínicos com algum grau de autonomia em relação a outros profissionais. Após passar por diferentes modelos de formação que não me satisfaziam em termos de “eficácia” terapêutica, acabei encontrando os fundamentos que me permitiam exercer uma clínica que respondesse melhor ao que acredito deva ser o tratamento de pessoas com transtornos mentais, numa certa vertente da Psicanálise, mais precisamente na desenvolvida por Lacan.

Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Todavia, como se já não bastassem as próprias dificuldades decorrentes do exercício da clínica da psicanálise numa instituição psiquiátrica, acresciam-se a esses a dificuldade de conciliar as descobertas que passo a passo ia fazendo na clinica e suas conseqüências para um trabalho de enfermagem junto aos usuários de uma instituição para doentes mentais, com as dificuldades para ensinar aos alunos de enfermagem um outro modo de apreender a doença mental, a partir de uma leitura que valoriza o quanto de verdade está inscrito naquele discurso tido como ilógico e incoerente, sem sentido, desarrazoado, reconhecendo, através de tal leitura, um sentido outro, que não é certamente, aquele dado pelo enfermeiro, através das famosas traduções das falas dos pacientes do gênero : você está querendo dizer isso... que costuma caracterizar a intervenção da enfermeira junto ao doente. Sustentada por uma dada construção teórica chamada Relacionamento Interpessoal enfermeira-cliente, inspirada, por sua vez, em diferentes correntes teóricas ecleticamente articuladas que vão da relação de compreensão jasperiana, à psicologia rogeriana, à psicanálise norte-americana de Sullivan e a da comunicação na vertente sistêmica (KIRSCHBAUM, 1994), a prática de enfermagem ensinada nas escolas e realizada nas instituições de saúde baseia-se no entendimento de que todo comportamento tem um significado e que este pode ser compreendido pela enfermeira pela sucessiva atribuição de sentidos que ela dá ao que ouve, vê, cheira, toca. A consequência desta posição teórica é que, na prática, sucessivamente coloca-se o cliente na posição de um objeto inanimado, cujo comportamento explica-se pelo significado que eu lhe atribuo no intuito de dar sentido para as minhas próprias ações, imbuída que estou em atender as necessidades de outrem e, por que não dizer, adivinhá-las, antecipando-me ao que suponho ser a demanda do cliente, a fim de evitar que o mesmo sinta qualquer mal-estar. Para tanto, ensina-se as enfermeiras que elas devem aprender a se comunicar de forma eficaz com seus pacientes, evitando os chamados ruídos na comunicação que poderiam impedir que aquele mal-estar pudesse ser evitado. Em decorrência, tais significações não param de ser dadas, criando-se uma condição descrita por Jean Allouch, ao falar das diferentes formas de encarar a tradução em psicanálise :

“ Traduzir é escrever regulando o escrito pelo sentido. A operação tem a ver com o imaginário, tanto mais quanto o tradutor, tomando o sentido como referência, é levado a desconhecer sua dimensão imaginária. Surge, assim, como uma necessidade, que não haja uma teoria da tradução (...) porque a tradução é uma prática não teorizável : o sentido

tomado como objeto dá, com efeito, imediatamente, pregnância demais à captação (uma das figuras do inapreensível), quanto mais não seja porque sempre intervém um espertinho para interrogar alguém que pretenda ter captado um sentido com a pergunta : “Mas que sentido tem esse sentido ?” – Desta maneira, o sentido, pelo menos ao que se diz, “se aprofunda”, se torna mais denso, mais pesado, e a confusão serve ao espertinho que, a pretexto de dizer o verdadeiro sentido profundo da coisa, tenta impor sua própria visão. É a essa tendência que a Psicanálise deve sua aborrecida definição de “psicologia das profundezas”.´(...) É por isso que em geral a tradução se quer “literal” , o que designa simplesmente a procura de seus pontos de ancoragem em outras partes além do simples transporte do sentido a que ela se consagra : ***é necessária à tradução uma outra referência além do sentido para lutar contra o que Lacan observava ao dizer que o sentido rola como um tonel. Não é com o sentido que se detém a fuga do sentido***.” (ALLOUCH, 1995, p16). (grifos meus)

De outro lado, as posições que fui assumindo nos debates acerca da formação do enfermeiro e de sua prática devem ter produzido algum efeito para os colegas que comigo compartilhavam das reuniões sobre Reforma Curricular, planejamento de disciplinas, etc, a tal ponto que alguns começaram a me questionar sobre as contribuições que a psicanálise poderia trazer para a estruturação de um processo de formação de enfermeiros e sobre a constituição da identidade de enfermeiro, tema que aliás vem se configurando como linha de pesquisa no recém inaugurado Curso de Pós-graduação em Enfermagem da UNICAMP. Por esses questionamentos pude perceber o quanto minha fala e minhas posições a respeito da formação do enfermeiro estavam impregnadas do discurso analítico. De tal maneira minhas elaborações no campo da Psicanálise foram tomando vulto, que num dado momento conclui que para dar continuidade ao trabalho que vinha fazendo, torná-lo conseqüente e possibilitar o aparecimento de algo novo, que pudesse introduzir alguma diferença em relação a terrível prática das enfermeiras de tudo normatizar, uniformizar, homogeneizar o discurso, os corpos, as mentes, os comportamentos e que transforma as escolas de enfermagem numa máquina de reprodução de sujeitos úteis, dóceis e disciplinados, mas absolutamente incapazes de produzirem atos criativos ou de se colocarem numa posição que propicie a escuta de sujeitos que sofrem, para o que é condição sair do lugar de todo saber e de onipotência no qual a escola exige que ele se inscreva.

Concluindo, a criação e o funcionamento do Núcleo vem possibilitando:

a) dar um certo direcionamento ao interesse dos alunos despertado durante os estágios de saúde mental, quando lhes oferecia o texto freudiano para fundamentar um certo entendimento da questão das psicoses;

b) ter um espaço de interlocução com colegas e alunos para fundar as bases para discussão de uma Enfermagem em Saúde Mental a partir dos fundamentos da psicanálise. Para isso era necessário um tempo para que tais fundamentos pudessem ser apreendidos;

c) construir uma certa leitura da enfermagem como profissão a partir da psicanálise, no sentido de tentar explicar certos traços que marcam a constituição da identidade da enfermeira a partir de uma visão que a psicanálise oferece sobre o modo de estruturação do discurso universitário, do discurso da histérica, do discurso do mestre.

2. Sob que condições esta leitura pode ser feita, superando que tipo de obstáculos ?

Se a complexidade das questões que envolvem a leitura do texto freudiano por si só não são nada desprezíveis, dada a resistência que tal leitura provoca nos leitores, imagine sua magnitude quando a elas somam-se as dificuldades decorrentes da introdução de um trabalho como esse na Universidade, particularmente num Departamento de Enfermagem de uma Faculdade de Ciências Médicas, onde a visão que se tem da Psicanálise é quase próxima ao senso comum.

Disto resulta que o próprio desenvolvimento de um trabalho como o do Núcleo de Leitura em Psicanálise exige de quem o coordena uma elaboração que permita delimitar mais precisamente sob que condições se processa esta leitura, em que ela consiste, em que é diferente fazê-la no interior da Universidade em relação ao que se faz numa instituição psicanalítica, dentre outras. Daí, desde sua fundação a preocupação ter sido entender sob que contornos este tipo de trabalho deveria e poderia ser feito, embora reconheça que não é possível estabelecê-los completamente *a priori.*

Como ponto de partida para a construção deste trabalho, minha preocupação foi com a nomeação que daria a este tipo de atividade e com o estabelecimento da dinâmica que seria adotada a fim de diferenciá-la dos demais trabalhos que desenvolvia dentro do Departamento de Enfermagem em docência, pesquisa e extensão.

Daí, a escolha da denominação “Núcleo de Leitura” ao invés de Grupo de Estudos - que tradicionalmente é adotada para caracterizar este tipo de atividade -, pois o que se deseja é marcar a diferença entre a construção supostamente coletiva que gera um certo apagamento da produção subjetiva e da singularidade da elaboração de cada um. Além disso, a opção pela não utilização da denominação de Grupo de Estudos devia-se a nossa intenção de descaracterizar tal atividade de leitura como algo que promovesse uma uniformização do modo de pensar dos indivíduos, que visasse a aquisição de uma visão homogênea da obra freudiana, oque me parece ser mais imediatamente evocada pela noção de grupo.

Para finalizar, um outro ponto que me parece importante registrar é que o desenvolvimento das atividades foi gradativamente trazendo novas questões acerca da diferença entre a construção de um lugar para a leitura de textos de Freud em conjunto com outras pessoas de um trabalho que visa a transmissão de um saber nos moldes tradicionalmente acadêmicos. Ou seja, afora a necessidade já apontada de sistematizar em que consiste tal leitura e de que modo ela vem sendo operada no Núcleo, as próprias situações que emergem durante seu funcionamento tornam-se material para sucessivas elaborações acerca do significado deste dispositivo no meio acadêmico e , particularmente, num espaço de formação de enfermeiras, de profissionais de saúde. Tais situações vão desde a possibilidade de tratar um esquecimento, uma dificuldade de entendimento de um trecho de um texto, a troca de um texto previamente agendado para aquele dia por outro, cuja leitura estava desde o início prevista para o mês seguinte como material para a reflexão sobre as dificuldades que a leitura da obra freudiana nos traz, sem que isso signifique transformar o Núcleo num espaço para análise coletiva ou interpretações selvagens. Ao contrário disso, ao incluir tais problemas como algo intrínseco ao engajamento na leitura do texto freudiano, trata-se, com efeito, muito mais de ressaltar uma diferença em relação ao modo como este tipo de situação é encarado no processo de ensino universitário, ou seja, como um erro, como uma falha, como uma falta que precisa ser reparada, dado que no discurso universitário não há lugar para um saber que não se torne totalmente completo e totalizante. Ou seja, o que se quer é justamente que a dinâmica adotada no Núcleo permita fazer a diferença com o que se dá na sala de aula e com o que se quer dessa aproximação do texto, que não está lá para ser repetido, e sim para ser algo reescrito por cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação do percurso feito até aqui e a tentativa de estabelecer as condições para a realização desta leitura num dispositivo cuja própria nomeação traduz uma tentativa de inaugurar uma aproximação com a psicanálise de um modo não instrumental indica a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os efeitos da criação do Núcleo de Leitura em Psicanálise e das consequências que poderiam advir de sua institucionalização no interior da Universidade, passos a serem dados daqui para a frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, Jean. Letra a letra : transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro : Campo Matêmico, 1995.

FREUD, Sigmund. **Recordar, repetir, elaborar (1912)**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol.12. 2.ed. Rio de Janeiro : Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. **Tres ensaios sobre a sexualidade (1905)** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol.7. 2.ed. Rio de Janeiro : Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. **Sobre o narcisismo: uma introdução**. (1914) In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol.14. 2.ed. Rio de Janeiro : Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**.(1920) In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol.18. 2.ed. Rio de Janeiro : Imago, 1988.

NA MESMA PRAÇA, NO MESMO BANCO..., UM NOVO OLHAR...

Sandra do Rocio Ferreira Leal
(Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Esta experiência, realizada na disciplina de Leitura: apropriação do real e do imaginário, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira para o Ensino Fundamental e Médio, em janeiro desse ano na UEPG, surgiu da necessidade de resgatar a "palavramundo" tão bem definida e defendida por Freire, bem como estabelecer relações entre a disciplina Ensino da Língua Portuguesa numa Perspectiva Interdisciplinar, de cunho teórico, que precedeu a disciplina de leitura.

Entendemos que se faz necessário levar o educador a vivenciar práticas que há muito circulam no ambiente escolar e que, por fazerem parte de um ritual pedagógico, não são devidamente valorizadas por professores e alunos.

Iniciamos propondo um estudo do meio, sob a forma de aula-passeio, à Praça Barão do Rio Branco, situada no centro da cidade de Ponta Grossa. Houve espanto e até mesmo descaso pela proposta, afinal o que teríamos para ver naquela praça além das prostitutas, meninos de rua, vendedores ambulantes e desocupados?

A reação inicial, já esperada, oportunizou a elaboração de um planejamento cooperativo, onde levantamos tudo o que sabíamos sobre a praça, que acabou se resumindo a poucas e superficiais informações, bem como o que gostaríamos de saber. Na seqüência, dividimos a turma (40 alunos) em grupos: filmadores, fotógrafos, entrevistadores, anotadores, desenhistas e coletadores de lixo (trajeto e praça).

Tendo em vista a proximidade entre a Univesidade e a praça, fomos a pé, observando atentamente o trajeto, anotando o nome das ruas, os pontos de referência, a sinalização, as pessoas que circulavam e coletando todo o lixo encontrado nas ruas e posteriormente na praça.

Ao chegarmos ao local da visita, cada grupo assumiu seu papel. Para visitarmos um espaço pequeno e aparentemente conhecido, levamos não menos do que duas horas e trinta minutos, principalmente, porque ao olharmos para a praça, percebemos que muitas outras histórias se entrecruzavam: a tradição dos Colégios Regente Feijó e São Luiz, o saudoso Cine Império, o famoso "Ponto Azul", entre outras.

Ao Retornamos à Universidade, percorremos um novo trajeto, mas com o mesmo olhar investigativo. Na seqüência, em sala de aula, os alunos-professores organizaram os materiais coletados (exposição de fotos e de desenhos da praça; síntese das entrevistas; separação, classificação e catalogação do lixo coletado e também pequenas pesquisas bibliográficas sobre os personagens que deram nome às ruas e à praça visitada).

Realizamos também um seminário, onde todos tiveram a oportunidade de falar sobre as impressões que tinham e que passaram a ter da praça após a aula-passeio, estabelecendo relações com questões sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam a nossa sociedade, culminando com a produção de um texto coletivo síntese. Muitas das nossas indagações foram respondidas, porém outras tantas surgiram e chegamos ao consenso de que sozinhos, isolados e fragmentados em nossa área, não daríamos conta do universo de informações e inquietações que nos foram postas. Entendemos também, na prática, o que é, o quanto é importante e como podemos assumir uma postura

inderdisciplinar frente à leitura do mundo. Sem essa postura, a escola continuará a trabalhar com a "palavra mundo", dentro de um modelo multidisciplinar.

Referências Bibliográficas:

ELIAS, Marisa D.C. (Org.) **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 1996, p. 179 – 193.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

ZILBERMAN, Regina e Silva, Ezequiel T. da (orgs.). **A leitura**: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1989.

COMO O CONHECIMENTO É CONSTRUÍDO E ONDE BUSCÁ-LO?

Marisa Seyr
(Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil
Prefeitura Municipal de Campinas-SP)

Este trabalho foi desenvolvido no Grupo de Integração de Diretores e Vice-Diretores de Educação Infantil, durante o ano de 1998. Foram múltiplas as experiências, porém escolhi o tópico sobre o conhecimento para retratar nesse momento.

A equipe que orientava os trabalhos era composta por duas Coordenadoras Pedagógicas e uma Supervisora Educacional. Este trabalho era voltado aos 92 Diretores e 61 Vice-Diretores das 153 Unidades Educacionais.

Foram organizados dois grupos heterogêneos entre os profissionais de diferentes regiões da cidade, sendo os encontros semanais.

Procuramos redimensionar o papel do Diretor aproximando-o do fazer pedagógico, que muitas vezes ficava relegado a um segundo plano, dado às solicitudes do cotidiano e à expectativa, nem sempre velada, de que seu papel correspondesse às exigências administrativas. Esta expectativa, de raízes históricas, permeia o papel dos dirigentes e é preciso entender o por quê da dicotomia para romper com as amarras , tornando o trabalho mais criativo, mais prazeroso, mais frutífero, o que se reflete no todo organizacional

Compor um novo perfil, do Diretor e do Vice-Diretor, viria em decorrência de muita reflexão e registro sobre o desenvolvimento infantil, os movimentos políticos e sociais, o resgate histórico, a questão da cidadania, os compromissos firmados pela escola pública.

Nesse movimento foi possível fortalecer a opção destes profissionais pela Educação Infantil; recuperar sua co-autoria junto à comunidade escolar na construção de uma gestão escolar com ênfase na participação, revelar seu papel de multiplicador e atribuir intencionalidade às suas práticas. Além de alavancar seus pressupostos teóricos, alicerçando novos conhecimentos à sua ação pedagógica, havia um movimento de cumplicidade e unicidade do grupo sobre os propósitos que ora desencadeavam.

Como o conhecimento é construído e onde buscá-lo?

Assim como a formação acadêmica oferece um patamar prévio para nossa atuação, o conhecimento não é estanque, acabado. O conhecimento possui provisoriedade, sendo válido e aplicável dentro de um tempo e um contexto. Torna-se nulo ou inócuo pela falta de retroalimentação a outros elementos. Ele torna-se superável a medida que duvidamos, lançamos outros olhares, recuperamos sua história, avaliamos sua aplicação prática. Precisamos dar um outro movimento ao conhecimento agregando novos elementos, confrontando-o .

A partir do conhecimento prévio do grupo a dado tema procuramos incitar novas argumentações e pontos de vista através de um estímulo (música, poesia, livro infantil, jogo, apólogo...). Após a reflexão em pequenos grupos, abríamos à plenária, ouvindo e registrando o material verbalizado. Num outro momento, organizávamos o material recolhido com as citações dos participantes em forma de textos, incluíamos a teoria subjacente às práticas de modo que esta apurassem o olhar, focalizando ângulos ainda desapercebidos, desvelando um outro significado ao visto, acompanhando uma nova

formulação de conceitos. Em seguida devolvíamos este “ensaio” ao grupo que efetuava as modificações que julgassem necessárias. Este novo texto era então impresso e entregue a todos participantes. O material era fonte de estudo nos interiores das escolas, e era reapropriado pelo grupo pois viam-se no texto sendo protagonistas da produção coletiva. Conforme o grupo convergia nos propósitos houve a necessidade de criar outros espaços para canalizar as demandas: um jornalzinho mensal e comissões para elaboração de encaminhamentos a outras instâncias.

O conhecimento é formulado e se nutre das interações das pessoas, sendo inerente a elas (somos seres cognoscentes) . As pessoas não se destituem dos seus saberes, eles podem estar latentes. O que vemos é a dicotomia entre teoria/prática, saber/fazer, administrativo/pedagógico, cuidar/educar, segmentando o que não se separa (ou, não devia).

Havendo uma relação de confiança nos pares, objetivos claros e comunhão no alcance dos objetivos, as barreiras vão se diluindo, dando lugar à expressão, à intenção, ao crescente desejo de buscar, pesquisar, mudar e ousar!

ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES:
UM ESTUDO SOBRE ASPECTOS DA LEITURA NA UNIVERSIDADE

Carlos Humberto Alves Corrêa

O presente trabalho investiga aspectos da leitura dos alunos ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Para isto, lanço mão de alguns elementos teórico-metodológicos propostos por estudos ligados à história cultural que me inspiram a falar da leitura como uma prática plural e que, por isso, pode ser compreendida na suas variações, nas suas diferenças e nos seus contrastes. Esta compreensão mais alargada do fenômeno foi fundamental não apenas no processo de ressignificação de minha posição frente à leitura, como também no delineamento de uma rota de investigação que, apoiada na idéias de Chartier (1990, 1991,1994), tenta tematizá-la no interior de uma tensão que envolve os seus dois campos de pulsação: o da produção e o da recepção. Deste modo, percorro depoimentos de professores e alunos, textos e planos de ensino na tentativa de me aproximar destes dois pólos, a fim de inventariar ***o universo das leituras previstas e organizadas*** por um certo grupo de professores para um certo grupo de alunos dentro de um certo tempo, e, ao mesmo tempo, de mapear o ***universo de leituras realizadas/praticadas*** pelos alunos.

Dentro desta perspectiva, estou considerando que, no espaço da universidade, a tensão entre estes dois pólos da leitura se presentifica nas distâncias e proximidades que existem entre as leituras pretendidas e imaginadas pelos professores e aquelas efetivamente praticadas pelos leitores. No pólo da produção, os professores agenciam uma série de operações que, baseadas em certas imagens de leitura e de leitores, visam à efetivação de determinados modos de ler os textos que eles propõem. Entre práticas e representações, os professores organizam um mundo de leitura a ser lido na universidade. Para isso, colocam em funcionamento um conjunto de operações pedagógicas a partir das quais certas condições de leitura vão sendo implementadas tendo como horizonte uma certa leitura e um certo leitor.

Em contrapartida, no pólo da recepção, os leitores se apropriam dos textos e, valendo-se de uma certa liberdade, acabam muitas vezes realizando leituras que se distanciam daquelas que foram imaginadas, previstas e desejadas no pólo da produção. . Ainda que as leituras dos alunos tenham ocorrido sob a orientação e os cuidados dos professores, sob certas regras de como deve se proceder a leitura dos textos, sob determinados mecanismos de avaliação das leituras e, sobretudo, das compreensões que delas resultem, ainda assim, as táticas e estratégias de que se utilizam para ler os textos das diferentes disciplinas revelam uma prática de ler que submete os textos ao uso, à reapropriação, aos desvios, aos arranjos singulares. Entre práticas e representações, os alunos vão, a seu modo e à sua maneira, apropriando-se desse mundo de leitura que os professores organizam para ser lido e lido de uma determinada forma. A a maneira de ler de um mesmo aluno pode ter variado em função das mudanças dos textos, dos contextos das disciplinas, ou ainda, do grau de exigências implementado pelos diferentes professores. O conjunto de depoimentos que os alunos nos forneceram ajudam-nos a ter uma idéia da diversidade e pluralidade que marcam as suas experiências de ler os textos propostos pelo curso de Pedagogia.

Ao meu ver os dados aqui levantados, nos colocam diante da possibilidade de adensar a compreensão da leitura no ensino de 3º grau, seja trazendo novos elementos ao conhecimento da sua trama, seja injetando versões incômodas que nos ajudam a rever interpretações e crenças sedimentada acerca das leituras e de leitores que habitam o espaço da universidade.

Resumo

Título: **“Entre práticas e representações: um estudo sobre aspectos da leitura na universidade**

Autor: Carlos Humberto Alves Corrêa

Trabalho que aborda alguns aspectos da leitura dos alunos ingressantes no Curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas. Para isto, lanço mão de uma rota de investigação que, apoiada na idéias de Chartier (1990, 1991), me inspiram a falar da leitura como uma prática plural, compreendida na suas variações, e nos seus contrastes, abordando-a no interior de uma tensão que envolve os seus dois campos de pulsação: o da produção e o da recepção. Deste modo, percorro o conjunto de informações levantadas a fim de inventariar ***o universo das leituras previstas e organizadas*** por um certo grupo de professores e, ao mesmo tempo, de mapear o ***universo de leituras realizadas*** pelos alunos.

DIFICULDADES EXISTEM: COMO SANÁ-LAS?

Lindalva Maria Pereira de Oliveira
(UNISO/GEPEJA)
Maria Isabel Hernandez Más
(UNISO/GEPEJA)

Foi no primeiro ano no Curso de Pedagogia na UNISO em 1997, quando deparamos com um número bastante expressivo de colegas com dificuldades em ler e produzir textos. Nos primeiros meses pudemos como colegas e alunas partilharmos das mesmas angústias junto a classe. Foi com essa convivência que pudemos observar que as dificuldades eram as mesmas, ou seja: ler, compreender e produzir textos, mas os motivos que nos levaram à tais dificuldades eram diversos.

Nossa preocupação no primeiro momento foi levantarmos as causas e buscarmos soluções para os nossos problemas já instalados.

Em nossa pesquisa, constatamos que, a totalidade dos alunos com problemas apresentados, surgiram no decorrer do processo escolar ou seja no Ensino Básico e muitos deles também na família. Nesta época em contato com colegas de outras Faculdades (áreas de exata e biológica) vivendo os mesmos problemas, já citados, partimos juntos, mas em lugares e com professores diferentes buscando ajuda. No decorrer da pesquisa de campo, no levantamento dos dados e no compartilhar das experiências, tivemos oportunidade de refletir sobre o momento que estávamos vivendo, onde era unânime acusarmos os professores pelas nossas dificuldades. Quando então, questionando um professor da Língua Portuguesa de nossa época, enquanto nós educandos do Ensino Básico: porque não nos ajudou a tornarmos alunos reflexivos, críticos, sua resposta foi: *porque também não era, minha formação se deu em época de repressão e meus professores tinham medo e eu também.* Chegando a conclusão que somos fruto de uma época onde os professores não tinham muito a oferecer e os que tinham eram silenciados, daqui tiramos uma lição: não podemos cobrar de quem não tem nada para oferecer e se prejudicado formos, busquemos suprir as necessidades e não mais nos justificarmos culpando o professor, principalmente o da Língua Portuguesa.

Como os dias não são os mesmos dos nossos professores de ontem, mas as circunstancias tem levado a formação dos professores de hoje a cometer os mesmos

erros e em seu trabalho a ter a mesmas posturas, temos que fazer algo para que a próxima geração seja diferente desta que está se formando. Fazer algo ousado como bem poucos estão fazendo com - compromisso político.

Com este espírito partimos da nossa pesquisa de campo para o embasamento teórico, o compartilhar com colegas de outras áreas e em seguida para a ação. E com as hipóteses comprovadas pelos dados finais, passamos no primeiro momento, trabalhamos com os nossos bloqueios que eram: a não concretização das relações entre as idéias, conceitos, princípios, devido a não integração das disciplinas do currículo do Ensino Básico:

1) o não saber ler e compreender um texto e tomá-lo como ponto de partida para uma reflexão e fazer paralelismo com outras fontes;
2) a incapacidade de colocar as idéias ao discutir um texto em grupo;
3) a falta de hábito em buscarmos uma leitura complementar;
4) o não saber trabalhar com os dicionários;
5) a falta de conhecimento do potencial de uma biblioteca universitária e não saber se utilizar dela.

Com a orientação (sempre vinculado ao ensino de conteúdos) e apoio dos educadores, com levantamento bibliográfico e com os demais profissionais da área da educação e das outras áreas, estamos superando de uma maneira satisfatória. Nesse processo estamos encontrando respostas, não todas é claro, mas para aquelas que ainda não, sempre temos um ponto de partida com segurança.

Em nossa pesquisa o ponto mais alto foi sobre a má formação e atuação do professor junto à classe, onde pudemos constatar nos momentos do estágio supervisionado, muito das colocações.

Para entendermos e não nos revoltarmos, como acontecia com alguns colegas de classe, há necessidade de fazermos uso da primeira leitura aprendida - a leitura de mundo. Como educadores temos que ter a leitura da situação sócio econômica e cultural do nosso país desde seu “descobrimento”, assim já temos uma pequena resposta para a condição da nossa atual educação e consequentemente da formação dos nossos educadores, pelas escolas brasileiras curtidas pelas políticas educacionais fragmentadas e equivocadas. Sua origem eletista e dominadora. E então? como encontrarmos em todas as classes um professor compromissado politicamente? Felizmente encontramos, mas infelizmente, não em todas. Como encontrarmos educadores ideais, perfeitos em sua práxis (ação) e gnosis (exercício do pensamento),

quando analisamos os currículos pelos quais foram submetidos, os quais não os preparam para enfrentar uma sala de aula? Bem, lembremos que o ensino universitário tem o objetivo de levarmos a refletir para podermos encontrar soluções alternativas, para o futuro próximo através da pesquisa , o que nos levará a um profissional competente, mas mesmo assim, há necessidade de um currículo mais adequado, que contemplem as necessidades dos educadores nos dias atuais.

Parabenizamos as Faculdades de Educação que vem repensado seus currículos, na formação do Pedagogo e demais Licenciaturas, ainda que bem tímida essa conscientização e iniciativa..

Mas há educadores especiais, que se apropriam do conhecimento como um guerreiro de sua arma quando em batalha. Digo educadores especiais pela oportunidade de se desenvolverem, de saber em buscar ou mesmo de conseguir em atrair situações que os levem ao aprimoramento de seu propósito. Como o conhecimento das dimensões da aprendizagem da leitura da criança estudando Vygotsky (origem social das funções mentais superiores) e Piaget (conceitos epistemológicos) para saber que a criança constrói social e ativamente o seu conhecimento sobre a leitura e como transcender para o adolescente , jovem e adulto.

Quanto ao papel da escola diante de suas atitudes junto ao educando, oferecendo um professor que realmente saiba alfabetizá-lo (ninguém ensina o que não sabe), oferecendo uma relação prazerosa com a leitura e a língua escrita. Abrimos aqui um parênteses: não podemos continuar caladas, ouvido de nossos colegas educadores que alfabetizar começa e se encerra em escrever e ler ou seja: em desenhar códigos e saber decifra-los.

A leitura é muito mais que isso como nos coloca Prof. Ezequiel Theodoro; é garantir ao cidadão a capacidade de pensar por conta própria.

Sabemos que a criança aprende muito pelo exemplo e a escola deveria ser lugar onde a criança tivesse o maior número de bons exemplos, principalmente pelos seus dirigentes, seus educadores e bibliotecário quanto: ao valor, do respeito e o uso do livro. A escola deveria repensar a questão da leitura, por ela ser a base para formação do verdadeiro cidadão. Deveria repensar ao aceitar livros com textos fragmentados; livros com ilustrações não coerentes, não coloridos, conforme a faixa etária, e possível de manejar. Em nossos estágios encontramos livros trancados em armários na diretoria e em almoxarifados.

A escola tem que entender, que dentro de sua função formadora ela tem que respeitar e garantir a criança e ao jovem, dar asas a sua imaginação que é próprio de sua idade. Este poderá ser um dos caminhos que levará a diminuição da depressão infantil e a violência dentro da escola e família.

Quanto ao livros didáticos, da forma como são construídos e da forma como são usados pela escola, e educadores poderão levar a desinformação e ao ensino do "desprazer pela leitura".

Quanto à leitura de livros paradidático a História e Estória tem que ter: começo, meio e fim e não fragmentos para que seu imaginário seja garantido.

Quanto a forma de leitura deve ser colocada me maneira motivadora, prazerosa, com espaço para reflexão, críticas, criatividade, aceitando as contribuições pessoais. O olhar do educador deve estar atento para os caminhos que irá indicar, para:

Criança - sua natureza criativa e busca no concreto, portanto livros com figuras; a leitura para a criança ocorre após o momento em que ela se liberta do adulto-leitor passando a recitar com independência e buscando novos conhecimentos na seqüência:

1) "invenção de palavras" buscando apoio nas ilustrações;
2) perguntando para quem possa responder para progredir na construção da sua compreensão;
3) busca decifrar os códigos lingüisticos. Para criança há necessidade da educação informal e formal para construir a sua habilidade de ler. Devemos valorizar seu objeto social (livro de estória) – este ato é extremamente importante desde bebê.

Jovem - sem pressão, com variedade, com atrativos, com valorização; a leitura para eles se tornará prazerosa quando ela vier satisfazer a sua necessidade que é próprio do Homem de descobrir, conhecer, por isso temos que nos ater um pouco na psicologia. O nosso jovem tem a característica de sonhador, ser indestrutível, com isso devemos nos preocupar quanto as leituras impostas principalmente no ensino médio e de resumos apostilados

Adultos – com um relacionamento humano muito intenso e o resgate da criança interna. Para tanto lembremos da Pedagogia do riso onde Maria José Ribeiro nos coloca que a partir do humor, procura-se abrir espaço para a alegria e para o prazer em sala de aula. Comprova-se que a completa liberdade de expressão simbólica leva o aluno à conquista da liberdade psicológica para criar, também permite ao Homem um vasto horizonte para pensar, sentir, ser o que é no seu mundo mais íntimo. Esta pedagogia anseia devolver ao aluno adulto o prazer de escrever, rir e de ser criativo.

Quanto a família – seu relacionamento intenso com a criança desde bebê ao ensinar a primeira leitura, o seu contato com a escola e em particular com o professor para acompanhamento e com a biblioteca. A mãe e demais pessoas que acercam a criança deve saber sobre a primeira leitura da criança ao começar a balbuciar mamã, papá...Este saber também deve se estender as educadoras e pagens de maternais. Todos deveriam saber que, somente com o tom de voz agradável, mesmo lendo uma notícia violenta estará despertando o gosto pela leitura, a criança também aprende a ler seu mundo pelo sentir e ouvir.

Esta foi a base teórica que encontramos até o momento para alertamos educadores e família sobre a importância da leitura para a criança desde a mais tenra idade, para que quando estas chegarem ao ensino superior, não encontre as mesmas dificuldades encontradas por nós. De uma maneira especial queremos alertar os educadores da língua portuguesa sobre sua práxis, onde em nossa pesquisa e estágio notamos o não gosto dos alunos por essa disciplina. Alguns estudos nos ajudam a mudarmos em sala de aula.

O educador e principalmente os das disciplinas Português, seguidos de História, Geografia, enfim todas as que vierem exigir leitura de textos é preciso usar de empatia: ou seja se colocar no lugar do educando, lembrar de sua experiência escolar e se perguntar: 1) vale a pena ler esse texto? 2) o que o leitor precisa saber? 3) para que o leitor precisa dessas informações? Com essa preocupação o educador saberá escolher textos com um grau de complexidade adequado ao seu educando. (Feitosa,1995).

CUIDADOS:

<u>Equívocos das leituras</u>:

- Devemos desenvolver a capacidade de análise do raciocínio, de crítica, de criatividade e não o gosto pela leitura.
- Leitura deve levar o leitor a refletir sobre seu mundo e incorporar novas experiências, sem perder de vista sua subjetividade e sua história, assim leitura não é para criar hábito como os de higiene;
- Ler é brincar, divertir, sonhar, aprender, não é trabalho forçado e estudo maçante;
- O exercício da leitura leva a ter mais segurança em relação as próprias experiências e não porque lê muito escreve melhor;

- Existem livros adequados para cada fase cronológica, sexo, profissão, gosto, portanto não é com qualquer livro que se inicia uma carreira de leitor.
- Não esquecer que um texto tem muitas leituras, portanto não cobrar reprodução;
- Pobre em nosso país é analfabeto, por isso não lê.

Avaliação:

O educador tem que lutar com sua cultura escolar enraizada, para quando mudar sua prática em sala de aula e pedir uma avaliação de leitura aos moldes inovadores, não corra o risco de ao avaliar, cobrar como resposta uma leitura reprodutiva.

OUSAR

- Colocar em prática: nossa experiência foi trabalhar em um projeto de alfabetização de jovens e adultos onde pudemos colocar a teoria em prática e aprendermos a não utilizarmos de "receitas", mas buscarmos novas alternativas para suprir as necessidades dos nossos educandos, na troca de experiências com nossos colegas.
- Compartilhar: temos participado de encontros, seminários onde podemos trocar experiências e conhecermos outros tipos de necessidades;
- Divulgar: temos participado de grupos de estudo e através de pesquisa e registros de experiências, tentamos fazer história.

"É preciso ousar, aprender a ousar, ...É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo com vantagens materiais". (Paulo Freire, 1993.)

Nosso lema : "É preciso ler e fazer – ler a realidade e fazer o acontecimento, mudar as circunstâncias: plantar ações que deixem resíduos na história e na vida das pessoas"

Prof. Dr. *Ezequiel Theodoro da Silva*

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Olívia, *A história da aprendizagem da leitura pela criança e o que a escola tem a ver com essa história.* In: Leitura: Teoria & Prática, Campinas : Mercado Aberto, Ano 11, nº 19, jul., 1992.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de Leitura*. SP. : Ática, 1991.

BECKER, Magda S. *Linguagem e Escola:* uma perspectiva social. SP. : Ática, 1988.

BORBA, Vicentina M. R. *A Prática de Leitura nos Cursos de Letras.* In: Leitura: Teoria & Prática,

Campinas : Mercado Aberto Ano 14, nº 26, dez., 1995.

COIMBRA, Ivanê D., *Repensar a Leitura na Escola:* uma preocupação necessária. In: Leitura: Teoria & Prática, Campinas : Mercado Aberto, Ano 9, nº 15, jul.,1990.

FEITOSA, Vera C. *Redação de Textos Científicos.* 2. ed. Campinas : Papirus, 1995.

FERREIRA, Norma S. de A. *Lendo Histórias de Leitura.* In: Leitura: Teoria & Prática Campinas : Mercado Aberto, Ano 14, nº 25, Jul., 1995.

FERREIRO, Emília, PALÁCIO, Margarita G. (orgs). *Os processos de Leitura e Escrita.* RS. : Novas Perspectivas, 1990.

FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. SP. : Cortez, 1991.

FREUD, Sigmund. *Além do Princípio do Prazer.* In: Obras completas de Sigmund Freud, RJ. : Imago, 1976. V. XIX.

KOVÁCS, Anamaria, *A Leitura no Ensino Superior.* In: Fio do Mestre nº 4. SC. : FURB, 1993.

LAJOLO, Marisa. *O Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.* SP. : Ática, 1997.

_____ , ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil.* 29. ed. SP. : Ática, 1996.

MAGNANI, Maria do R, M. *Sobre Ensino da Leitura.* In: Leitura: Teoria & Prática, Campinas : Mercado Aberto, Ano 14, nº 25, jul., 1995.

MARTINS, Maria H. *O que é Leitura.* 19. ed. SP. : Brasiliense, 1994.

RIZZO, Sérgio. *O país que não lê.* In: Educação Nº 207, Ano , jul., 1998.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. SP. : Martins Fontes, 1973.

SILVA, Ezequiel T. da. *Compreendendo a Leitura:* Uma análise psicolingüistica da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____ , *A Produção da Leitura na Escola:* pesquisas x propostas. SP. : Ática, 1995.

STRÔNGOLI, Maria T. de Q. G. *Quem conta um conto aumenta um ponto...*na motivação do aluno para a leitura. In: Leitura Teoria & Prática, Campinas : Mercado Aberto, Ano 9, nº 15, jul., 1990.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente.* SP. : Martins Fontes, 1997.

_____ , *Pensamento e Linguagem.* Lisboa : Antídoto, 1979.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE A LEITURA – "QUARTO DE MISTÉRIOS OU SALA DE ROTINAS"?

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
(Faculdade de Educação / UERJ)

Pensar em adolescência e em leitura, nos dias atuais, remete-nos a pólos quase opostos.

Cada vez mais frequentemente ouvimos dos pais e dos professores que os jovens lêem pouco, têm dificuldades de interpretação dos textos – dificuldades que provocam baixa de rendimento acadêmico em outras áreas do conhecimento – dificilmente se voltam para livros ou leituras que transcendam revistas ou jornais, que o advento da Internet afastou mais ainda os jovens dessa atividade tão prazerosa que é ler...

Quem já alfabetizou, no entanto, sabe o deslumbramento das pessoas, independentemente da faixa etária, pelo ingresso no mundo "mágico" dos primeiros textos.

O que poderá ter acontecido, então, entre a criança cujos olhos brilham diante das leituras iniciais e o adolescente que rejeita os livros e as propostas educacionais, apresentadas pelos educadores, que incentivam e dependem do ato de ler.

Pode ser, também, que os adultos percebam a relação dos adolescentes com a leitura de uma forma distorcida, que integra as dificuldades da sociedade diante daquilo que Aberastury chamou "normal anormalidade", característica da fase. Ao afirmar que não se pode "falar de uma crise da juventude, senão de uma forma de crise dos jovens dentro de uma sociedade em crise." (Aberastury, 1980, p.31), a autora nos permite dizer que, se os jovens rejeitam dessa forma a leitura, talvez toda a sociedade atue da mesma forma.

A partir dessas considerações iniciais, pareceu-me que articular uma investigação em torno das representações sociais dos jovens em relação à leitura, poderia ser um viés interessante de estudo.

O caminho das representações sociais foi escolhido pela atualidade e abrangência dessa área de estudo, assim como pela facilitação que a mesma oferece para a aproximação teórica entre Psicologia e Educação.

As representações indicam atitudes e valores dos grupos, em uma função que Abric (1998, p.29) chamou de identitária: situar os indivíduos e os grupos no "campo social", elaborando o que podemos chamar de identidade grupal.

Esses conteúdos mentais, que denominamos representações, têm vertentes cognitivas, simbólicas, afetivas e avaliativas que se expressam polissemicamente através das várias formas de linguagem.

No dizer de Moscovici (1988, p.213) a teoria citada "proporciona (...) uma visão de comunicação e do pensamento cotidiano no mundo de hoje...".

Para detectar um pouco da subjetividade dos adolescentes em relação à leitura, entrevistei quarenta jovens, de idades variáveis entre 13 e 17 anos, alunos de 5ª à 8ª séries de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

A coleta dos dados foi feita através de entrevistas coletivas – os adolescentes foram separados em oito grupos, de cinco componentes cada um, cujo estímulo verbal deflagrador foi "Ler é bom?".

Após ouvidas e transcritas, as entrevistas produziram um extenso "texto", cuidadosamente analisado.

Da primeira leitura dos discursos emergiram temáticas ou categorias de análise iniciais:

- significado do ato de ler;
- formas de inclusão da leitura na vida dos jovens;
- sentimentos em relação aos livros;
- as leituras dos adolescentes.

Apresentarei a seguir, de forma abreviada, alguns resultados obtidos.

Categoria 1 – Ler é bom?

"LIVROS. Era na biblioteca do colégio que tomava emprestado os meus prediletos. Nas séries mais atrasadas eram repartidos. O professor dizia meu nome, e então o livro abria caminho por sobre os bancos; um colega o metia na mão do outro, ou então o livro oscilava por sobre as cabeças até me alcançar, a mim que me havia manifestado. Em suas folhas estavam grudadas marcas dos dedos dos que as haviam manuseado... o novo já se imiscuía ao velho de um modo muito denso e incessante. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados, com sangue e perigo."

(Benjamin, 1987, p.113)

O texto de Walter Benjamin contrasta com os discursos analisados nessa categoria. Dela foi forjada a expressão "sala de rotinas", em contraponto ao "quarto de mistérios", da descoberta, do inusitado.

Convém esclarecer que, ao referir-me à leitura como prazerosa, nenhuma expectativa quanto a uma experiência "nirvânica" ou "transcendental" estava presente. Referências a termos como "agradável", "descontração" ou "alegria" seriam naturais.

O grupo descreveu, no entanto, uma história de desprazer na leitura, como algo enfadonho e tedioso:

"Sabe, cara, são aquelas coisas compridas... Um saco ter que ler aquilo tudo." (J.,15 anos).

"Eu nunca guentei ler um livro inteiro... é muito chato, tia." (M.,17anos).

O quadro abaixo sintetiza as respostas do grupo.

Como os demais, ele se encontra organizado por ordem decrescente de frequência das respostas.

O SIGNIFICADO DO ATO DE LER
• cansativo • dá sono • trabalhoso • difícil • chato • coisa de CDF • um saco • pouco interessante • quando pode, evita • mais ou menos • melhor que Matemática • só leituras pequenininhas

Quando perguntava se sempre havia sido assim, as resposta se dividiram. Uma maioria não muito significativa relatou tropeços com a leitura desde a alfabetização. Os restantes situaram na 2ª série o aumento das dificuldades, com os textos mais extensos e complexos. Também a elevação do nível de exigência da avaliação foi referido como fator de desgaste da relação com a leitura.

Categoria 2 – Para que ler?

"Palavra prima
Uma palavra só, e crua palavra
Que quer dizer
Tudo.
Anterior ao entendimento..."
(Chico Buarque)

Essa palavra "que quer dizer tudo", louvada pelo poeta, não foi destacada pelos adolescentes entrevistados.

Eles não incluem a leitura como hábito cotidiano, nem a percebem como utilidade prática. Relacionam o ato de ler com atividades acadêmicas, principalmente provas e outra avaliações.

A LEITURA NA VIDA DOS JOVENS
• para fazer prova • para decorar as matérias • para não desagradar os professores • para saber as notícias • para tirar boas notas • para se atualizar, não ficar “por fora” • para aumentar a cultura

Os discursos mais frequentes foram do tipo abaixo:

“Só leio pra escola, e só na época das provas...” (M., 13 anos).

“De vez em quando eu leio o que eles (os professores) mandam. É pra fazer uma média...” (C., 15 anos).

As funções ligadas à aquisição de conhecimentos ainda foram citadas, mas raramente fizeram referência àquelas que promovem diversão ou entretenimento.

Categoria 3 – O que significam os livros?

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem
interesse pela resposta, pobre
ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”
(Carlos Drummond de Andrade)

É comum ouvirmos dos adultos, nas Academias, referências ao prazer de comprar e possuir livros, à atração pelos mesmos, expostos em livrarias, à curiosidade despertada pelos lançamentos editoriais.

Ocorreu-me perguntar aos jovens o que significavam, para eles, os livros. Pedi, inclusive, que dissessem o que primeiro lhes viesse à cabeça, sem muito racionalizar.

Aqui surgiram muitas respostas humorísticas, foi o momento da entrevista em que os risos foram mais frequentes.

Alguns ironizaram:

“Livro, tia, nem sei o que é isso...Só leio revista...” (P., 16 anos).

“Quanto mais livro melhor, é o “peso” da cultura (risos)...” (A., 17 anos)

“Serve pra prender porta, peso de papel, pra botar na cabeça – melhora a coluna...” (F., 15 anos)

OS SENTIMENTOS PELOS LIVROS
• descaso • inveja por quem os possui • acha bonito • considera fora de moda • associação à cultura, ao saber • deslocamento do uso, indicando funções atípicas • desconhecimento • curiosidade • admiração

Como o quadro acima denota, houve aqui uma forte ambivalência nos discursos. Pareceu-me que, sob a ironia e o "pouco caso" em relação aos livros, havia uma admiração cercada de curiosidade e de um certo temor da incapacidade de compreender o que ali estava escrito.

Categoria 4 – O que você lê?

"Magda Lemonnier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá."

(GALEANO, 1994, p.69)

A quarta categoria versa sobre o material de leitura a que os jovens entrevistados têm acesso.

Algumas respostas foram de negação absoluta: "Nem bula de remédio, professora..." (P., 16 anos).

Outras, a maioria, apontaram os livros recomendados pela escola, o chamado "livro do bimestre". Ficou claro, no entanto, que essa leitura era considerada uma obrigação, em função de uma prova ou trabalho de grupo posterior.

"Tem que ler, né Eloiza... A professora de Português dá uma nota depois, e isso as vezes salva a média do cara." (R., 14 anos).

"Só que a escola escolhe uns livrinhos chatos que dói..." (A., 13 anos).

As preferências de leitura, no entanto, centraram-se em revistas e jornais. As consideradas "revistas teen" e as que falam da vida dos artistas e das "fofocas da TV", seguidas pelas que tratam de música (rock, música POP etc) e de esportes, além das revistas eróticas citadas pelos rapazes.

Também as revistas em quadrinhos foram citadas, com ênfase nas de "super-heróis", naquelas produzidas pelas empresas Disney e as da Turma da Mônica.

Dos jornais, a preferência masculina foi pelo “Caderno de esportes”, com ênfase no futebol. As adolescentes lêem mais os “Cadernos de diversões”, que tratam de TV, música, cinema.

O quadro que apresento a seguir mostra, as respostas obtidas nessa categoria.

O QUE COSTUMAM LER
• livro do bimestre • jornal / caderno de esportes ou de lazer • revistas sobre TV • nada • revistas em quadrinhos • revistas “teen” • revistas eróticas • revistas sobre música • a agenda (própria e de colegas) • livros vendidos em bancas de jornais • livros • qualquer coisa

Algumas jovens destacam o prazer da leitura e da escrita da chamada “agenda” – correspondente ao diário íntimo, muito utilizado pelas adolescentes há alguns anos.

Os efeitos literários desses escritos e leituras tão sensíveis, podem e devem ser aproveitados nas situações de ensino-aprendizagem. Tratando-se de adolescentes, porém, também correspondem ao que Sousa descreveu: “Esta historicização detalhada indica a resistência mesma do tempo, num ato desesperado e divertido de reter o fluxo temporal. (...) o tempo reverte-se num espaço visual de recortes e colagens, fragmentos do mundo colados nas páginas das agendas resistindo ao esquecimento.” (1997, p.210)

Preocupou-me essa referência maciça às revistas e jornais como material de leitura dos adolescentes. Deixa-os vulneráveis aos efeitos da indústria cultural. Embora não seja esse o objeto do artigo, ainda é atual citar o que disseram Dorfman e Mattelart sobre a leitura do “universo Disney”:

“... trata-se de um circuito fechado: as crianças foram geradas por essa literatura e pelas representações coletivas que a permitem e fabricam, e - para se integrarem à sociedade, receberem recompensa e carinho, serem aceitas, crescerem em direitos – devem reproduzir diariamente todas as características que a literatura infantil jura que elas possuem. O castigo e a gratificação sustêm este mundo.”

Como uma tentativa de conclusão...

Pretendo, nesse espaço exíguo, não recair em questões frequentes na discussão do tema: culpar a escola, que não desperta o interesse pela leitura; atribuir responsabilidade à família, que não incentiva os jovens a ler; reclamar da Internet, que aligeira a leitura e “barateia” os textos.

Aproximar esses jovens da leitura é tarefa de toda a sociedade – relembro aqui a referência de Aberastury de que toda a crise da juventude é também crise da sociedade que a envolve.

Cabe a todos, e em especial à escola e aos educadores, colocar os adolescentes em contato com variados tipos de textos e materiais de leitura, dissociando-a de provas enfadonhas e relacionando-a à satisfação da motivação epistêmica no seu pleno sentido.

Talvez um currículo articulado com a literatura infanto-juvenil como fio condutor, e a relação da leitura com as várias formas de linguagem pudessem ser úteis.

A formalização do pensamento adolescente combina perfeitamente com o que podemos chamar de "realfabetização", preparação dos jovens para a leitura crítica e reflexiva de todos os "textos" possíveis.

A habituação com o manuseio dos livros, a inclusão da leitura como hábito cotidiano, a descoberta do prazer na mesma podem ser naturais para esses jovens, tão reticentes quanto a ler.

É possível a extensão do percurso dialógico, se presente na sala de aula, ao diálogo com os textos, no processo de leitura. Trata-se de um diálogo vivo, rico e excitante, a verdadeira abertura do "quarto de mistérios" onde se ocultam as respostas a inúmeras questões típicas da adolescência.

Deixada para trás a "sala de rotinas" as palavras ganham novos sentidos, novos "cursos", opostos aos que o poeta João Cabral de Melo Neto descreve em "Rios sem discurso...

"Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria".

BIBLIOGRAFIA CITADA:

ABERASTURY, Arminda. et al. Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. MOREIRA, Antonia S. P. & OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II – Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DORFMAN, Ariel & MATTELART, Armand. Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre: L & PM, 1994.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of Social representations. European Journal of Social Psychology, 18, p.211-250, 1988.

SOUSA, Edson Luiz A . Os eus nos textos: escritos de adolescentes. JERUSALINSKY, Alfredo. Adolescência: entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR DO RIO CAPIBARIBE NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO- PERNAMBUCO

Maria de Fatima Gomes da Silva
(Universidade de Pernambuco)

Apresentação do trabalho

O texto em tela, se constitui um pequeno recorte do Projeto: Educação e Interdisciplinaridade que vem sendo desenvolvido pela autora desta comunicação, na Universidade de Pernambuco. Trata-se pois de uma experiência de leitura interdisciplinar realizada por alunos de graduação a qual teve como objeto de estudo a problematização da poluição do Rio Capibaribe no Município de Limoeiro -PE .

Baseado na concepção de que é necessário considerar a diversidade cultural fala-se aqui nas múltiplas leituras que o aluno faz do contexto que o cerca . A presente pesquisa procurou aglutinar esforços num trabalho de leitura coletiva e interdisciplinar que encontra suporte no pensamento de Paulo Freire de que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". (1994, p. 34)

Nessa perspectiva os alunos de graduação da UPE procuraram identificar neste estudo junto aos alunos de ensino fundamental da escola Otaviano Basílio, procedimentos interdisciplinares de leituras que ajudassem aos alunos minimizar a problemática da poluição do Rio Capibaribe em Limoeiro. Para tal, foram organizadas discussões, aulas-passeio, apresentação de vídeos, a propósito da problemática estudada, dramatizações com a extensão do trabalho à comunidade através de uma campanha feita pelos graduandos e os alunos do ensino fundamental, cujo pleito consistiu na preservação do Rio Capibaribe.

Durante todo esse processo, os professores das diversas áreas de ensino da citada escola, estiveram juntos propiciando entrelaçamento de conhecimentos considerando as múltiplas leituras feitas pelos alunos dentro e fora da universidade.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez

LER: UMA ARTE DE PASSAR
METAFORAS DE PROFESSOR

[*] Carlos Roberto de Carvalho(UCP)

[**] Marisol Barenco de Mello (PUC-RIO)

Neste trabalho entendemos o texto como *lugar de passagem dos sujeitos/leitores*, numa perspectiva certeauniana, e entendemos o ato de ler como uma *operação de investigação de pistas deixadas pelo que foi vivido, produzido com.* A partir destes pressupostos, buscamos compreender, nos textos produzidos por um grupo de 50 professores por ocasião do vestibular 1999 da Universidade Católica de Petrópolis, a emergência de suas concepções epistemológicas, tecidas/organizadas pelos sujeitos/leitores do real em outros "textos" – saberes, vivências, experiências, performances. Na passagem por um texto recebido (a prova) estes sujeitos discrepam a ordem esperada, produzindo sentidos outros, imprimindo suas marcas culturais naquilo que *usam*/passam/habitam. Nesta perspectiva, não fomos aos textos buscar as respostas esperadas, mas sim observar passagens, operações. Nas discrepâncias encontradas, efetuamos uma leitura possível: observamos a emergência de concepções epistemológicas, que acreditamos terem sido tecidas pelos sujeitos nas/pelas suas múltiplas leituras que o formaram/conformaram.

Pudemos observar a emergência de concepções sobre as relações sujeito-objeto, o mundo, o aluno, o papel do professor e do trabalho pedagógico, o conhecimento e o ser humano. Estas concepções não configuram-se como categorias isoladas, mas sim redes de significações interrelacionadas e retroativas. Nossas pistas foram identificadas a partir de alguns verbos e substantivos recorrentes nos textos dos sujeitos/leitores, que tinham a função de *metáforas*. Pudemos agrupá-las em três concepções: primeiro a metáfora do *formador*, aquele que *molda, tece, esculpe* e *lapida* o aluno, *matéria-prima*, tábula rasa ou *barro, pedra, tecido*. Segundo, a metáfora do *agricultor*, aquele que *semeia, planta, rega*, e espera *brotar*, mas não é o que colhe: *colheita* é tarefa do futuro, da sociedade. Terceiro, a metáfora do *condutor*, quem mostra o caminho, traça as metas, *leva a*. A ação pedagógica é vista aí como tarefa do *Messias*, do *Salvador*, em três papéis: o *Criador*, o *Caminho* e o *Pastor*.

O mundo, para esse professor, se apresenta dúbio: o *mundo ideal* é harmonioso, sem conflitos, a-político, a-temporal, a-histórico. O *mundo real* é o mundo do trabalho, numa concepção neoliberal – o mercado - também harmonioso, desde que se siga as suas regras. Nesta perspectiva, a escola configura-se como uma *unidade de produção*, uma *manufatura* onde a matéria prima (aluno) é fornecida pela família; na qual o professor é o *operário* que *forja*, modela, tece, lapida, a partir dos meios de produção dados pelo *governo* e para atender à demanda da *sociedade*.

Ler essas concepções epistemológicas nos textos dos professores, mais que revelar suas deficiências de formação, confirmam que esses educadores são sujeitos que têm uma teoria formulada que lhes dá suporte em sua práxis pedagógica. São portanto sujeitos produtores de sua prática, leitores do mundo. Mais que criticar essas concepções, nos importa aqui tratá-las como questão, abrindo uma discussão no campo da formação de professores.

---

[*] Mestrando em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Professor de Educação Ambiental da Universidade Católica de Petrópolis

[**] Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O USO DO ONDE: IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA

Janice Helena Chaves Marinho
(UFMG)

Quando lemos um texto, procuramos compreendê-lo, interpretá-lo, buscando não só dele extrair significado, mas também atribuir-lhe significado. Nesse processo de leitura, consideramos, então, como o autor construiu a estrutura lógico-semântica do texto e como estabeleceu a ordenação e a seqüenciação entre suas partes: que emprego fez dos articuladores discursivos, dos operadores argumentativos, dos recursos anafóricos, da correlação entre os tempos e modos verbais; que recursos de coesão usou como "pistas textuais" para possibilitar a produção de sentidos; que escolhas fez quanto à informatividade ou quanto à variedade lingüística, enfim.

Neste trabalho, pretendo focalizar o emprego de um recurso de coesão[1]- o item *onde* - em textos acadêmicos escritos, produzidos por alunos de graduação, com o objetivo de discutir algumas interpretações que se podem propor às relações que ele parece estabelecer nesses textos, tentando recuperar a intenção comunicativa de quem o emprega.

Em trabalho anterior (Marinho, 1998), discuti os usos que se tem feito do *onde* que apontam para uma ampliação no seu campo de atuação, já que ele aparece atuando tanto no âmbito da sentença, ligando, numa referência anafórica, dois pontos de um enunciado, como no âmbito do discurso, articulando tópicos discursivos. Quando aplicado à sentença, o *onde* funciona: (1^o) como advérbio relativo que, como elemento anafórico, retoma os antecedentes com idéia de lugar, e liga duas proposições as quais correspondem às orações que formam o período; (2^o) como pronome relativo, mas retomando um antecedente que indica lugar abstrato, nocional[2], evento, tempo; (3^o) como alternativa ao emprego do pronome relativo *cujo*, já que estabeleceria entre os segmentos do texto uma relação de posse. Quando aplicado ao discurso, funciona, em contextos diversos, encadeando enunciados, estabelecendo relações textuais entre eles.

Pretendo no presente trabalho mostrar passagens extraídas dos textos acadêmicos nas quais, acredito, se pode interpretar que ele atua no âmbito do discurso ora como conectivo argumentativo, sendo equivalente a *porque*, *pois* ou *já que*, ora como um conectivo consecutivo, visto que parece equivaler a *de modo que*, *de tal forma que*, ora como um conectivo reformulativo, que retoma as informações anteriormente apresentadas no texto, reformulando o que foi dito anteriormente[3]. Pretendo ainda discutir outras passagens em que

ele poderia ser considerado como um marcador dessemantizado, cuja função é atuar na estruturação do discurso, na inter-relação entre tópicos, já que não está sintaticamente integrado à sentença a que pertence, dando inclusive a impressão de ser um elemento descartável.

1. Algumas interpretações para a atuação do *onde*

1.1. Nos diversos textos acadêmicos escritos, produzidos por alunos de graduação, por mim analisados, encontro o *onde* introduzindo um argumento. Nesse caso considero-o equivalente a *porque, já que, uma vez que.*

(1) A história se desenrola em Nova York, onde um rapaz conhece uma moça e a convida para sair, iniciando assim a pior noite de sua vida, *onde* conhece uma punk sadomasoquista, uma garçonete deprimida, e a garota com quem sai se suicida por sua causa.

(2) Há também uma censura a televisão que entra em nossa casas com uma série de programas cujo interesse é só de se ter alta audiência, *onde* não existe nenhum compromisso com a educação.

(3) Chancy nada mais é do que um pensador fabricado pela indústria da informação e do interesse, *onde* tudo o que é dito por ele é interpretado metaforicamente pelas demais personagens devido à aparência que apresenta, sustentando uma imagem de poder, riqueza e sabedoria, bem comum e extremamente importante ao meio ao qual se inseriu.

(4) Os problemas familiares acontecidos no seio do lar, como uma atenção excessiva ou repressiva dos pais, podem e devem ser resolvidos através de uma conversa sincera e honesta, *onde* a fuga e a busca de soluções paliativas certamente irão determinar um futuro sombrio e sem esperanças.

Pode-se, porém, fazer (ou propor) uma outra leitura da função desse item nos exemplos[4] (1) e (2). Pode-se interpretar que em (1) ele é equivalente a *quando,* por exemplo, mas, nesse caso, estaria sendo focalizada sua atuação como advérbio relativo, no âmbito da sentença[5]. O *onde* usado em (2) pode, a meu ver, ser interpretado ainda como um conectivo reformulativo na medida em que estaria introduzindo uma proposição que retoma o que foi expresso anteriormente: "...programas cujo interesse é só de se ter alta audiência, *ou seja*, (programas em que) não existe nenhum compromisso com a educação". Já nos exemplos (3) e

(4), considero que a intenção do autor de cada trecho era mesmo a de apresentar um argumento ou uma explicação através do uso de *onde*.

1.2. Encontro passagens em que o *onde* é empregado introduzindo um conseqüência, e assim considero-o um conectivo consecutivo equivalente a *de modo que*, *de tal forma que*.

(5) O ensino-aprendizado é feito através da gramática normativa; concentra-se na ortografia, nas exceções, nos verbos irregulares, regras de crase, muita decoreba e pouca compreensão. O redigir é visto pelos professores como aplicação de regras gramaticais, *onde* assinalam todos os erros de grafia, pontuação, sintaxe, e depois, atribuem nota ou conceito por subtração. O aluno não faz redação para aplicar a língua, faz para o professor corrigir, e dependendo da nota adquirida, desenvolvem uma relação negativa com a língua materna, torna-se inseguros e bloqueiam sua criatividade, sufocam a expressão pessoal.

(6) É preciso eliminar-se totalmente esta superstição do ensino normativo nas escolas. Estas devem limitar-se ao ensino da gramática costumeira e não do ensino de regras que nunca serão utilizadas na vida prática. O ensino deve imitar a Natureza, adotando um método *onde* a intuição lingüística e a capacidade de recriação serão pontos chaves para o melhor desenvolvimento da gramática já internalizada.

(7) O governo tem interesse em não dar educação ao povo brasileiro, pois uma sociedade culta é uma sociedade ativa, falante, que sabe se colocar no lugar de cidadão e sabe os seus direitos. Pode-se reivindicar por aquilo que se quer e não deixar tudo como os governantes querem que seja. A sociedade participa e atua nas decisões para o seu próprio bem. O governo quer é uma população analfabeta, sem idéias, sem conhecimento dos direitos, *onde* um governante faz o que quer e o povo não atua, nem tem palavra altiva.

Nesses exemplos interpreto que o *onde* tem a função de marcar uma relação de conseqüência entre as proposições que compõem o enunciado. Mas pode-se também, focalizando-se a referenciação anafórica, considerar que em (6) tem-se o *onde* atuando como advérbio relativo (equivalendo a *em que* ou *no qual*) cujo antecedente é “método”. Se for essa a interpretação a ele atribuída, eu diria que uma reestruturação de todo o período seria necessária para conferir-lhe maior legibilidade.

1.3. Há também, nos textos acadêmicos escritos analisados, passagens em que o *onde* pode ser considerado um conectivo reformulativo, já que parece ter função reformulativa ou parafrástica.

(8) Sistema de regras que formam a estrutura da língua pertencente a todos, *onde* os falantes interiorizam ouvindo e falando. É aprendida pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares, convivência constante com boa linguagem. É imanente à linguagem, é algo vivo e flexível. Ela começa e termina com o sistema de regras intuitivamente interiorizado desde a infância, aperfeiçoado à medida que o indivíduo cresce intelectualmente, compartilhado, também intuitivamente, pelos membros da comunidade - mesmo os que não vão à escola e nunca aprenderam a ler.

(9) Na charge em questão, há uma aglutinação de operários e múltiplos "Fernandos Henriques", *onde* os trabalhadores estão formando a palavra emprego; e os presidentes à esquerda dos empregados, formam o prefixo de negação "des". Ficam, então, estes dois grupos de personagens, virados em lados opostos, sendo que os presidentes olhando os operários com um olhar perverso e satírico; enquanto os trabalhadores passam um olhar de tristeza e insatisfação.

Nesses exemplos, o *onde* pode ser interpretado como um elemento que marca um procedimento de reformulação, ou seja, um elemento que introduz uma retomada do que fora expresso anteriormente. É como se a intenção do autor fosse a de dizer: "Sistema de regras que formam a estrutura da língua pertencente a todos, *ou seja,(sistema de regras) que* os falantes interiorizam ouvindo e falando"; "Na charge em questão, há uma aglutinação de operários e múltiplos "Fernandos Henriques", *além disso* (nessa charge) os trabalhadores estão formando a palavra emprego; e os presidentes à esquerda dos empregados, formam o prefixo de negação "des".".

Mas se se prender à norma prescrita pela tradição gramatical do português, o emprego do *onde* em (8) poderá ser visto como inadequado, já que ele teria sido empregado no lugar do relativo *que* (=as quais). Mesmo considerando-o como empregado inadequadamente no lugar de outro pronome relativo, a meu ver não se pode negar que ocorre aí uma retomada.

Quanto à sua ocorrência no exemplo (9), pode-se, nessa linha de raciocínio, interpretar que ele atua como advérbio relativo equivalendo a *em que*, numa referência anafórica a "Na charge em questão".

1.4. Em outras passagens dos textos analisados, encontro o *onde* atuando, a meu ver, como articulador entre tópicos, na condição de elemento não integrado à estrutura sintática da sentença.

(10) Outro ponto importante é a oportunidade do público participar do programa seja através de fax ou do diálogo dirêto; oportunidade criada pela produção e pelo próprio Jô Soares. Além disso cabe ressaltar a banda ou melhor o quinteto presente no show, onde além de tocar é presente em comentários, e alguns deles são os mais esdrúxulos, realizados em momentos do programa.§ Geralmente são três os entrevistados *onde* cada entrevista é separada pelo tempo comercial e ao final do programa há quase sempre uma apresentação musical.

(11) Um falante, mesmo sem observar sua cultura, região ou situação social, já possuí sua gramática natural. A criança ao pronunciar as primeiras palavras mostra sua precocidade gramatical. Todos nós temos uma gramática internalizada, só nossa. E a gramática normativa só a deturpa e inibe o processo de criação. § Todos nós somos programados para falar, temos uma propensão inata para a linguagem. Aprender a falar é uma evolução natural *onde* precisamos ouvir para selecionar nosso vocabulário.

Em (10) e (11) encontra-se, a meu ver, o uso do *onde* como marcador dessemantizado, ou seja, como um elemento cuja função parece ser a de proporcionar a ligação entre passagens do texto. Pode-se dizer que, se se eliminar esse conectivo, não ocorrerá nenhum prejuízo à estrutura sintática da sentença a que pertence, já que ele não está sintaticamente integrado a ela. No entanto, ele foi empregado e por isso acredito que o seu uso pode ser interpretado como o de uma partícula aditiva *e*, ou como o de um elemento responsável pela organização/ encadeamento das informações no discurso.

Nesse caso, pode-se também considerar esse uso como um procedimento de retomada ou reformulação.

2. Conclusão

Procuro mostrar neste trabalho algumas interpretações para as relações que o item *onde* estabelece em textos acadêmicos escritos, produzidos por alunos universitários. Através dos exemplos aqui apresentados, exponho algumas leituras que se podem fazer da atuação

desse item, tentando focalizar seu uso no âmbito do discurso, sem, no entanto, desconsiderar a sua atuação no âmbito da frase, nem tampouco julgar uma das leituras mais adequada ou "correta" do que outras. A discussão a respeito do uso que se tem feito desse item pode trazer uma importante contribuição para que se minimizem, pelo menos, as dificuldades de leitura diante de textos produzidos por alunos de graduação. Mostrando a diversidade de sentido que se pode atribuir ao uso do *onde*, pretendo defender que é preciso estudar suas funções textuais, o papel que desempenha na articulação do texto, antes de simplesmente condenar o seu uso, julgando-o como erro.

Referências Bibliográficas:

BASÍLIO, Margarida. As Abordagens e o Objeto de Estudo no Projeto Gramática do Português Falado. In: CASTILHO, Ataliba T.(org.). *Gramática do Português Falado*. Vol III: As Abordagens. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KERSCH, Dorotea Frank. *A Palavra Onde no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2ª ed. Campinas,SP: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Dificuldades na leitura/produção de textos: Conectores interfrásticos. In.KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (orgs.). *Lingüística Aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987a .

MARINHO, Janice H.C. Coesão textual: o articulador "onde". *Boletim do Centro de Estudos Portugueses*. v.18, n.23. Belo Horizonte, UFMG, jul/dez. de 1998.

_____ . O uso do "onde" no texto acadêmico. *Revista de Estudos da Linguagem*. v.8, n.1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, jan/jun. de 1999.

PIRES, Maria Sueli de Oliveira. *Estratégias discursivas na adolescência*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

RISSO, Mercedes S. O Articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, Ataliba T. & BASÍLIO, Margarida. (orgs). *Gramática do Português Falado*. Vol IV: Estudos Descritivos. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1996.

ROULET, Eddy et al. *L’articulation du discours en français contemporain.* Berne: Peter Lang, 1985.

ROULET, Eddy. Vers une approche modulaire de l’analyse du discours. *Cahiers de Linguistique Française: analyse du discours et de l’interation - modèles théoriques, études et overtures.* 1991: 53-81.

[1] Considero o onde um conectivo textual, um articulador, responsável pela coesão textual, já que a meu ver ele encadeia enunciados estabelecendo relações textuais e discursivas entre eles.

[2] Kersch (1996) denomina de *lugar abstrato, nocional* “uma noção de espaço abstrata, por ser apenas do domínio das idéias”.

[3] Para a análise dessas passagens tomo como referência uma tipologia geral dos conectivos e marcadores estudados em Roulet et al. (1985).

[4] Todas as passagens aqui exemplificadas foram transcritas dos trabalhos acadêmicos escritos por mim analisados.

[5] A característica remissiva desse item mostra que não existe uma diferença gramatical suficiente para postular uma separação nítida entre o conector frástico e o articulador textual.

REPENSANDO A FORMAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO E SUAS PRÁTICAS

Flávia Maria Cardoso Consoni
Heloísa Helena Sampaio Bittar
(Universidade de Franca)

Este trabalho apresenta algumas reflexões teóricas desencadeadas por um programa desenvolvido em pré – escolas, com o objetivo de detecção e prevenção de problemas de linguagem oral e/ou escrita. Este tipo de programa tem sido uma prática corrente no campo da Fonoaudiologia brasileira, amplamente preconizado e aceito.

O programa aplicou um questionário respondido por pais e professores, que deveriam assinalar um elenco de características e sinais apresentados pela criança.

Pela análise dos resultados do questionário, identificaram-se as crianças que deveriam passar por triagem fonoaudiológica e após esta, as que necessitavam de avaliações específicas e/ou orientações.

O alto número de crianças encaminhadas à triagem motivou a equipe a um processo de reflexão sobre suas práticas. Um ponto relevante foi a percepção de que o elenco de sinais no questionário significou dizer à população abrangida que estes eram indicadores de doença, isto é, o programa em si ajudou a construir a noção do que seja problema a ser atendido por fonoaudiólogo. Desvelou-se como o discurso do profissional constrói e define o que é “problema”, sendo um elemento de medicalização da sociedade e de construção de demandas.

Por outro lado, o fato de pais e professores assinalarem características e sinais que por vezes não foram observados durante as triagens, remete à reflexão de como é visto o serviço prestado, no caso um atendimento gratuito, dos usos e apropriações que a população fez de serviços institucionais.

O trabalho aponta a necessidade de se repensar a formação profissional no sentido de que o aluno (futuro profissional) perceba sua atuação como uma prática social e a si mesmo como um agente social lidando com homens datados e situados, tendo por meta profissionais capazes de refletir sobre suas práticas e transformá-las.

Referências bibliográficas:

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense, 2ª ed., 1980.

MOYSÉS, M. A. AFFONSO. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.* Tese de Livre Docente, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas, São Paulo: 1998.

SINGER, P. Campos, *Prevenir e curar. O controle social através dos serviços de saúde*, Rio de Janeiro: Forense, 1988.

A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR NA SOCIEDADE: UM ESTUDO DO TEXTO FÍLMICO

Anna Teresa Rojas Molina Assumpção Gouvêa
(Grupo Reelp - Reuniões para Estudo de Língua Portuguesa)

Num jogo de luzes, sombras e movimentação, a imagem projetada nas telas do cinema (televisão) é objeto de "olhares"- do cineasta à procura dos ângulos e enquadramentos; de uma equipe de produção que recorta e efetua colagens de cenas em seqüências; do espectador que se emociona e se infiltra nas histórias num assistir que é interpretar - um amalgamento de sentidos produzidos individual e coletivamente.

É a imagem em ação, a imaginação que perpassa a todo momento por indícios verbais e não-verbais, produzindo mensagens numa linguagem dos sonhos, uma representação do real visível transfigurado por perspectivas feitas para serem vistas.

Volto-me para este universo plurissignificativo e focalizo em close-up uma personagem que emerge, ora como coadjuvante, ora protagonizando enredos muito parecidos. Sua performance é quase sempre a mesma e o que se percebe é toda uma estereotipação, estigmatizada ao longo de sua trajetória nas telas, num processo que, perigosamente, faz com que o "fabricado" pareça real e, assim, sedimenta-se na História a imagem/memória do professor, escamoteado, resignado, fantasma de sua própria história a assombrar suas memórias futuras.

Os filmes analisados nesta pesquisa foram produzidos para serem sucessos de bilheterias. Muitos o foram e atingiram um grande público em épocas diferenciadas. Suas diegeses convergem quase sempre para uma estrutura triádica por onde circulam os conflitos. Assim, teríamos: "os bons", "os maus" e o "herói". O pano de fundo para estas tramas são Escolas onde abnegados professores lutam para que seus "problemáticos", "desajustados" e "marginalizados" alunos sejam bem sucedidos dentro de um sistema educacional inserido social e culturalmente em uma cartilha que segrega, exclui.

Decupando-se cenas, colocando-as lado a lado, percebe-se o diálogo que há "inter" e "entre" filmes diversos aqui analisados. Nesta (des) montagem emergem os apagamentos, e as cristalizações – construções de imagens que se fixam nas telas, nos olhares e na memória do espectador, produzindo e reproduzindo um perfil do professor como um profissional da incompetência, especialista em boa-vontade, missionário assexuado e submisso a uma pedagogia da transmissividade.

Há quem veja o professor como categoria em extinção. Penso que deverão haver perdas, entendidas aqui como transformações, numa dicotomia em que, na medida em que se subtrai, multiplica-se. É tempo de despertar para busca de uma nova identidade dentro de uma nova escola, que se faz numa pedagogia que se constrói ao ser construída, exigindo de aprendiz e ensinante, uma militância constante na busca da futuridade.

Referência Bibliográfica

Almeida, Milton José de. Cinema Arte da Memória,1999.

Althusser, Louis. Ideologia e Aparelhos do Estado. (Trad.) Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

Fernandez, Alícia. A Mulher Escondida na Professora: uma Leitura Psicopedagógica do Ser Mulher, da Corporalidade e da Aprendizagem.(Trad.) Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

Geraldi, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Stam, Robert. Bakhtin - Da Teoria Literária a Cultura de Massa. (Trad.) Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

Xavier, Ismail (Org.) A Experiência do Cinema. Antologia. Rio de Janeiro. Graal Embrafilme, 1983.

Edição de Imagens - Filmes:

Ao Mestre com Carinho (To Sir With Love, 67, Ing.) Direção: James Clavel

Ao Mestre com Carinho - parte 2 (To Sir With Love, 95,Ing.) Direção: Peter Bogdanovich

Guerra do Fogo, A (Quest for Fire, 81, Fra/Can.) Direção: Jean-Jacques Arnnaud.

Meu Mestre, Minha Vida (Lean on Me, 89, EUA) Direção: G. Avildsen

Mr. Holland - Adorável Professor (Mr. Hollands Opus, 95, EUA) Direção: Stephen Herek

Pink Floyd – The Wall (musical) Direção de Rogers Waters

O UNIVERSITÁRIO COMO LEITOR: RESULTADOS PRELIMINARES

Ana Esmeralda Carelli*[*]
Linete Bartalo*
Rosane Lunardelli*
Terezinha Elisabete da Silva*
Vilma Apª Gimenes da Cruz*

Na complexidade da vida em sociedade, o indivíduo deve desenvolver uma série de comportamentos necessários para sua melhor inserção social. No contexto acadêmico um dos comportamentos mais requisitados é o de leitura. Na literatura científica nacional existem alguns trabalhos que tratam da temática, entre outros Marini (1986), Santos (1989), Bartalo(1997) .

Por esta relevância no contexto acadêmico e principalmente universitário torna-se importante investigar o não saber ler, dificuldades para compreensão, não interesse pela leitura e outros problemas advindos da instrução e das experiências com leitura do aluno universitário (Witter, 1997; Centofani, et. al., 1997).

Em estudo anterior, foi realizada uma caracterização de leitura dos alunos de Biblioteconomia da UEL (Madureira et.al., 1994) e uma das recomendações foi a realização de um programa para melhorar o desempenho de leitura dos mesmos. Para implementar tal proposta, este estudo está sendo realizado. Elegeu-se a segunda série do curso de Biblioteconomia, para se ter o tempo necessário para o estabelecimento e desenvolvimento do programa, que está dividido em três fases, tendo cada fase a duração de um ano, sendo um semestre para o planejamento e o outro para o desenvolvimento do programa.

No planejamento da primeira fase do programa foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- Elaboração dos instrumentos: *questionário de atitudes de leitura, questionário de interesse de leitura e um texto informativo em Cloze para verificar o nível de compreensão;*

- Pré-teste dos instrumentos para verificar a adequação dos mesmos;
- Contato inicial com os alunos sujeitos do projeto para esclarecimentos sobre os objetivos do estudo;
- Aplicação dos instrumentos;
- Tabulação dos dados obtidos;
- Montagem do programa de leitura na sua primeira fase com textos que contemplavam o conteúdo da disciplina **História da Cultura e dos Registros do Conhecimento**, tendo-se o cuidado de selecionar textos informativos, de fácil compreensão e compatíveis com os resultados obtidos com a aplicação do pré-teste.

O programa, na sua 1ª fase, foi desenvolvido no 2º semestre de 1998 com uma duração média de 1 hora e 30 minutos em cada encontro semanal. Foram utilizados seis textos (relação abaixo). Os critérios de escolha foram*: assunto abordado compatível com a disciplina, nível de complexidade do texto*, basicamente os textos foram retirados de publicações de caráter informativo para grande público. Neste primeiro momento optou-se por este tipo de texto, considerando o desempenho nos instrumentos de pré-teste.

Durante os encontros, os alunos liam o texto, executavam tarefas relativas a compreensão do mesmo, em seguida era dado o feedback desta tarefa. Por fim, o aluno preenchia uma ficha de avaliação referente ao texto, com questões que explicitavam a sua opinião em relação ao nível de dificuldade apresentado pelo texto trabalhado.

Optou-se por esta ficha por se considerar importante a opinião do aluno em relação aos seguintes aspectos do texto lido:

- Análise do texto
- Terminologia técnica
- Significação das palavras
- Estilo do autor
- Quantidade/extensão do conteúdo
- Complexidade do conteúdo

---

* Professores do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Estadual de Londrina

Essa opinião era categorizada dentro de uma escala que variava de 1 a 5, partindo da classificação **Muito Fácil** até **Muito Difícil**.

Após análise dos dados obtidos através destas fichas, constatou-se que os alunos consideraram os textos lidos como **Fácil** e **Muito Fácil**, sendo mínimas as indicações para **Média** e **Difícil Dificuldade**.

Segue abaixo a relação dos textos selecionados para a primeira etapa do programa de leitura, bem como os textos utilizados nos pré e pós testes Cloze:

1º texto

GUTEMBERG: Primeiras impressões. ***Super Interessante***, N.24, p..66-70, s.d

2º texto

GAUZ, Valéria***. O bibliófilo José Mindlin*** : impressões de um encontro. São Paulo : APB, 1998.

3º texto

MACHADO, Arlindo. Códice é o modelo do "livro". ***Folha de São Paulo***, São Paulo, 2 maio 1993, Folha Ilustrada.

4º texto

DARNTON, Robert. L'Encyclopédie: um best-seller do século XVIII. ***O Correio da UNESCO***, v.16, n.9 , set. 1988.

5º texto

GODOY, Norton. O livro de todos os livros. **Isto É**, n.1505, p.86-87, ago.1998

6º texto

DINIZ, Patrícia. Biblioteca do futuro. ***Internet br***., v.2, n.23, p.36-41, abril 1998.

- **Textos do pré e pós teste em Cloze**

GULLO, Carla ; VITÓRIA, Gisele. Você dá conta deles? **Istoé**. n. 1488,08/04/98, p. 97.

CARUSO, Marina. Mais do que um perfume. **Istoé**, n. 1540, 7/04/99, p. 80-81.

Terminada esta primeira fase, aplicou-se o pós-teste, composto pelos mesmos instrumentos do pré-teste, mudando-se apenas o texto informativo em Cloze, por outro de maior complexidade.

CLOZE

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi um texto montado em Cloze estrutural com o objetivo de verificar o nível de compreensão em leitura dos alunos. Foi aplicado um pré teste e um pós teste, ambos com textos informativos, conforme relação de textos utilizados (vide relação acima). O texto utilizado no pré teste foi retirado de uma revista informativa semanal e montado em Cloze com um total de 27 lacunas, enquanto o utilizado no pós teste foi retirado do mesmo título, sendo que o assunto era mais específico, portanto apresentando maior dificuldade no preenchimento das 45 lacunas deste texto.

A Figura 1, representa a distribuição por número de acertos no texto em Cloze do pré teste para os dois grupos, sendo que os sujeitos do turno noturno situam-se entre 6 acertos (um sujeito) a 14 (dois sujeitos), enquanto que os sujeitos do turno matutino situam-se entre 5 acertos (um sujeito) a 15 (um sujeito). Observa-se que a maior concentração de sujeitos encontra-se em dez acertos para o noturno, sendo que para o matutino a

distribuição não apresentou concentrações, ocupando homogeneamente o intervalo de acertos.

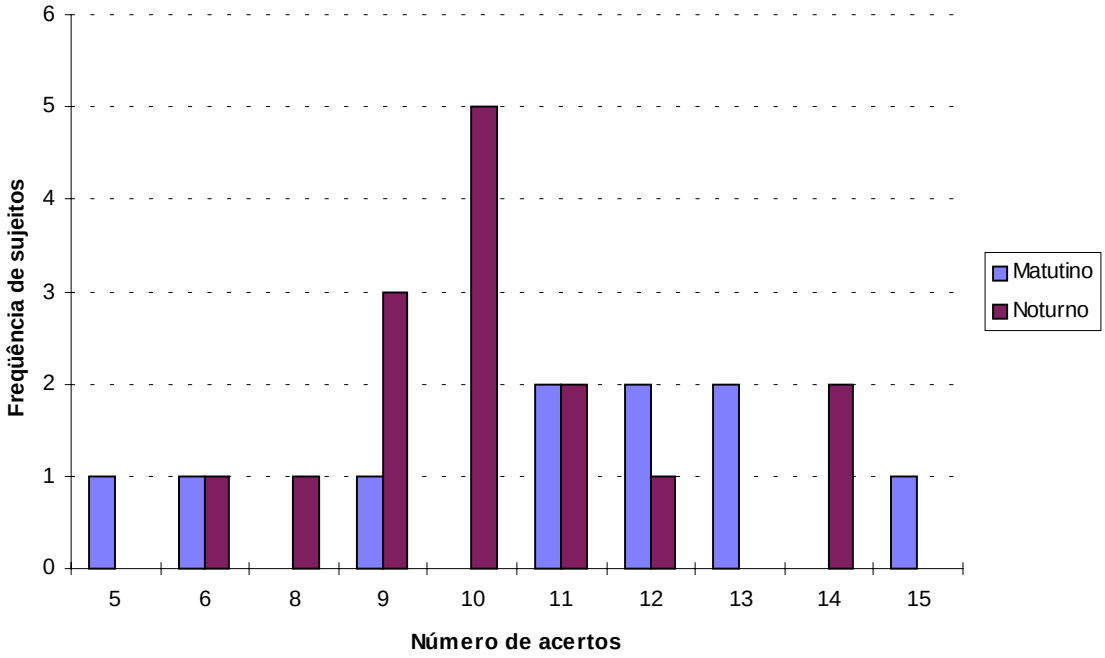


Figura 1- Desempenho no pré teste Cloze: acertos
n= 10 matutino, 15 noturno

Como representou-se o número de acertos dos sujeitos, representou-se também o número de erros para facilitar a visualização dos resultados obtidos. A Figura 2 apresenta a distribuição do número de erros dos sujeitos.

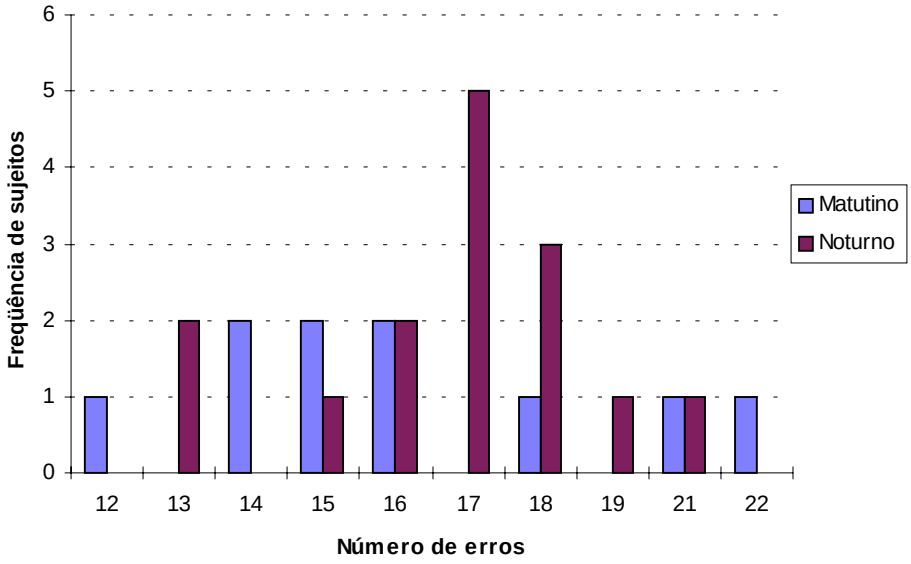


Figura 2- Desempenho no pré teste Cloze: erros
n= 10 matutino, 15 noturno

Os resultados do pós teste do texto em Cloze estão apresentados nas Figuras 3 (acertos) e 4 (erros).

Na distribuição de acertos, conforme Figura 3, observa-se que o turno matutino variou o número de acertos entre 10 (um sujeito) e 29 (1 sujeito), tendo uma distribuição mais heterogênea que o noturno. Os sujeitos do noturno, por outro lado, apresentam uma distribuição de acertos variando entre 13 (1 sujeito) e 29 (um sujeito), com uma concentração de 4 sujeitos com 21 acertos.

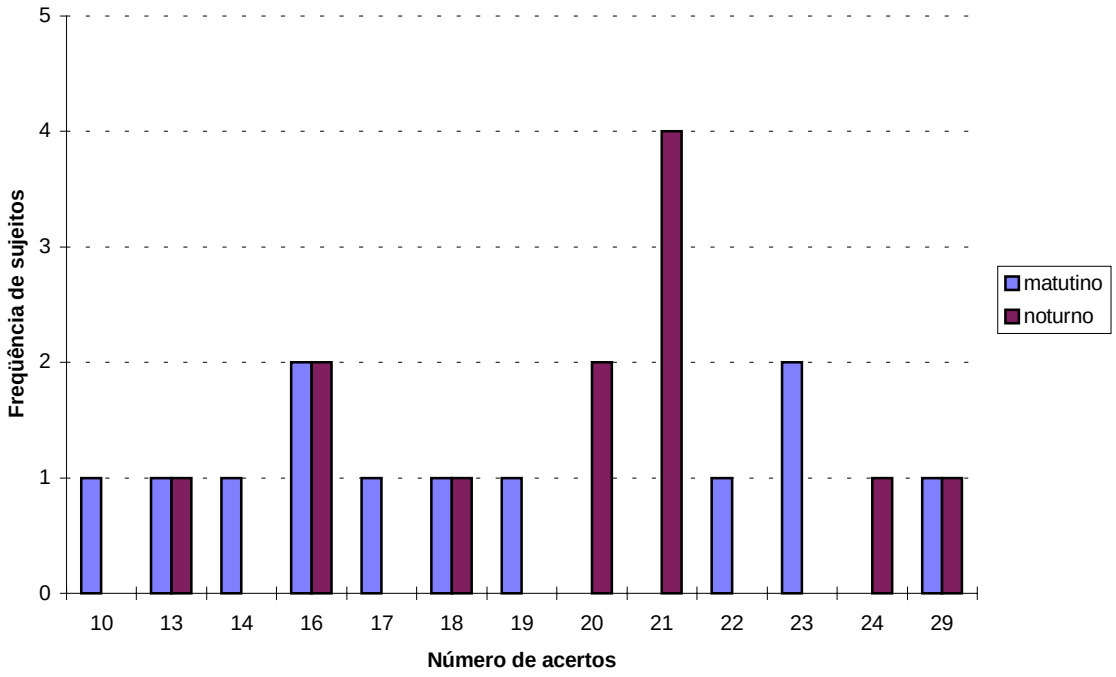


Figura 3- Desempenho no pós teste Cloze: acertos
n= 12 matutino, 12 noturno

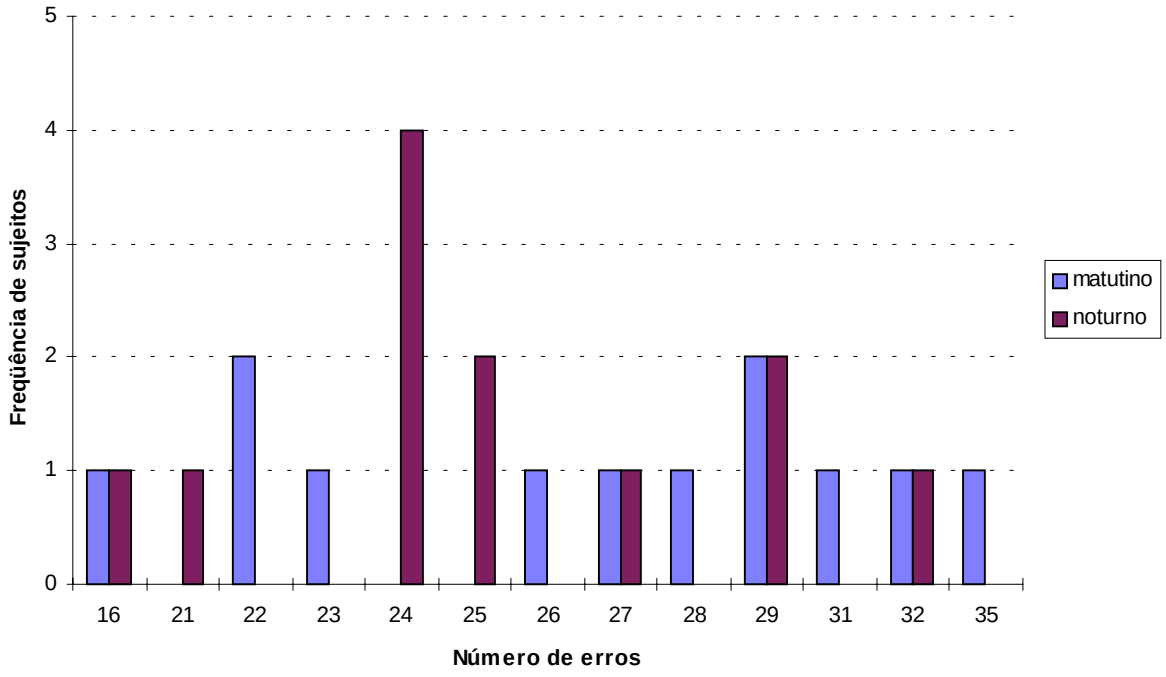


Figura 4- Desempenho no pós teste Cloze: erros
n= 12 matutino, 12 noturno

A segunda fase do programa, que se encontra em planejamento, prevê a utilização de textos pertinentes ao conteúdo da disciplina do terceiro ano “Políticas culturais e centros de informação”, montando-os em cloze estrutural.

Os resultados parciais do teste com texto em Cloze evidenciam pequenas mudanças no desempenho dos alunos, possivelmente por ter sido um tempo pequeno na realização desta primeira etapa do programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTALO, Linete. **Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico** : um estudo exploratório com estudantes de biblioteconomia da UEL. Londrina, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) UEL.

CENTOFANTI, Elide Menezes; FERREIRA, Sonia Maria; DEL TEDESCO, Tania. Compreensão da leitura por universitários de Psicologia. In: WITTER, Geradina Porto (org.). **Psicologia**: leitura e universidade. Campinas : Alínea, 1997. Cap. 3, p. 33-60.

MADUREIRA, Maria Aparecida Elkhe; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da; CARELLI, Ana Esmeralda. **Caracterização do comportamento e atitudes de leitura dos alunos do curso de biblioteconomia da UEL**. Londrina, 1994. (Relatório de pesquisa não publicado).

MARINI, Antonia. **Compreensão de leitura no ensino superior** : teste de um programa para treino de habilidades. São Paulo, 1986. Tese (Pós graduação em Psicologia) Instituto de Psicologia – USP.

WITTER, Geradina Porto. Leitura e universidade. In: WITTER, Geradina Porto (org.). **Psicologia**: leitura e universidade. Campinas : Alínea, 1997. Cap. 1, p. 9-18.

SANTOS, Acácia A. A. dos. **Leitura entre universitários** : diagnóstico e remediação. São Paulo, 1989. Tese (Pós graduação em Psicologia) Instituto de Psicologia – USP.

O TRABALHO COMUNITÁRIO EM PROL DO AMBIENTE ESCOLAR

Luiz Antônio Vasconcellos Antão
(Robert Bosch do Brasil)
Marli Aparecida dos Santos Ribeiro
(Escola Prep. de Cadetes do Exército)

A sigla REELP significa **Reuniões para Estudos de Ensino de Língua Portuguesa.** Foi criado inicialmente em Santa Bárbara D´oeste/SP, por professoras de língua portuguesa, com o intuito de aperfeiçoamento e atualização na área.

Nós somos formandos do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino/MG. Nossa classe soube através do nosso professor de língua portuguesa, o professor Valdir Heitor Barzotto, sobre a existência do grupo REELP em Santa Bárbara D´oeste. Não sabíamos o que era REELP. A nós só foi dito, pelo professor Valdir, que se tratava de um grupo de professores que fazia reuniões de estudos da língua portuguesa. Ele disse também que haveria uma reunião de formação de um novo grupo em Rio Claro e se fôssemos, saberíamos mais detalhes. Interessados, nós, que moramos em Campinas, reunimo-nos e fomos até Rio Claro, a fim de saber mais sobre o grupo REELP.

Ao conhecer as atividades deste grupo, ficamos entusiasmados, pois tudo que vimos e ouvimos sobre suas atividades foi ao encontro dos nossos interesses como professores de língua portuguesa. Este fato aconteceu em 28 de fevereiro de 1999. Logo em seguida (dois finais de semana depois), reunimo-nos a fim de estabelecer alguns objetivos para as atividades do nosso grupo. Entre os objetivos também estabelecemos o aperfeiçoamento, o estudo em grupo, a atualização através da leitura de livros, artigos, etc, referentes à nossa área. Este procedimento resultou em algumas mudanças significativas no nosso comportamento como atuantes da nossa área.

Nosso grupo possui 6 componentes : Antônio Lima Bonfim, Givanildo Costa Lemos, Íriam Maria dos Santos, Jardelina Natalina Piva, Luis Antônio Vasconcellos Antão e Marli Aparecida dos Santos Ribeiro. Como resultado de nossa mudança de postura a partir das reuniões com nosso grupo, chamado REELP-Campinas, começamos a desenvolver um trabalho de auxílio a alunos do Ensino Fundamental,, que vamos descrever a seguir.

Este trabalho não pretende mostrar novidades nem resultados sobre a relação entre a escrita e a leitura. Pretende apenas relatar nossa experiência com alunos de baixo rendimento escolar, após algumas reuniões com o grupo REELP-Campinas.

Soubemos através de colegas que trabalham em escolas da rede pública de Campinas, que existem alunos do Ensino Fundamental que não conseguem um bom rendimento escolar. Uma das causas deste baixo rendimento é o atual sistema de educação, que impele o professor a tornar o aluno apto para a série seguinte mesmo que ele não esteja. Esta situação colabora para que o desempenho deste aluno seja cada vez mais insatisfatório. Há também excesso de alunos nas classes. Devido a esse excesso, o professor não pode dar uma atenção individual a eles. Sentimo-nos incomodados com a situação destas crianças e também com a nossa própria situação, passiva diante de um problema real a alarmante como este. Decidimos, então, mudar nossa postura : passar da situação passiva para a ativa, fazendo algo para mudar esta situação :

- ajudando ao outro

- ajudando a nós mesmos, agindo de forma ativa sobre nossa própria formação, atuando na nossa área de uma forma significativa. Decidimos preencher o vazio que estávamos sentindo em relação ao aprendizado dessas crianças, procurando melhorar nosso conhecimento através de pesquisas, livros, palestras e participando de congressos. Assim, descobriríamos uma forma de interferir nas vidas delas, alertando também suas famílias sobre a importância de construir um futuro baseado na cultura adquirida pelo estudo.

Entramos, então, em contato com a professora Maria Rita de Alcântara[1] professora do Ensino Fundamental da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Ruy Rodriguez, na periferia da cidade, a fim de conhecer alguns de seus alunos que apresentavam problemas. Ela nos forneceu um breve relato sobre as dificuldades que estes alunos apresentavam. Genericamente, eram problemas em leitura e em escrita. Com sua supervisão, iniciamos um trabalho de reforço extra-classe e paralelo, com cinco alunos indicados por ela : Kelly, com treze anos, Willian, com 10 anos, Daniela, também com 10 anos. Todos estão cursando a 4ª e a 5ª série. Fábio, com nove anos está cursando a 3ª série e André, com quatorze anos, está cursando a 8ª série. Optamos por apenas 5 alunos porque, trabalhando com um número bem reduzido de crianças, em relação à sala de aula, poderíamos dar-lhes uma atenção muito maior. Com isso, não queremos dizer que suas professoras não o fazem. Trabalhando com classes que chega, muitas vezes a ter 50 alunos, elas ficam sem condições de dar uma atenção maior a alunos com maiores dificuldades

Estabelecemos como meta principal do nosso trabalho o contato com as famílias dos alunos. A partir do primeiro contato, soubemos das dificuldades sociais, psicológicas e até dos problemas de saúde desses alunos. Quanto às dificuldades sociais, soubemos que uma das mães é separada, um dos pais é desempregado e todos têm baixo nível de escolaridade. Por

isso não conseguem auxiliar os filhos na escola. Quanto às dificuldades psicológicas, soubemos que existe um certo preconceito dos colegas de classe pelo fato de esses alunos não conseguirem acompanhar o rendimento dos outros alunos. Quanto aos problemas de saúde, soubemos que a Kelly, aos dez anos de idade, contraiu uma virose que paralisou toda a musculatura do corpo dela. Ela permaneceu totalmente paralisada por dois anos. Os músculos não respondiam ao comando do seu cérebro. Por esta razão, ela submeteu-se a um longo tratamento de fisioterapia e fonoaudiologia, a fim de aprender novamente todos os movimentos para executar todas as funções normais, inclusive ler e escrever. A professora Maria Rita, observando o aluno Willian, descobriu que ele necessitava usar óculos.

Cientes de todas estas dificuldades, e mais ainda cientes de que nenhum dos fatores listados acima impede qualquer pessoa de aprender, começamos a nos reunir com as crianças aos domingos de manhã, desde maio, na casa da professora Maria Rita. Permanecemos com eles por volta de uma hora e meia (das 09:30h até 10:45h).

Nas primeiras reuniões, observamos que eram muito tímidos. Não conversavam entre eles, não falavam conosco. Procuramos, durante o tempo que permanecíamos com eles, alterar a imagem que cada um tem de si mesmo. Por isso, estão perdendo o medo de falar. Estão se sentindo mais seguros e confiantes. Não ter medo de falar, nem de perguntar, expressar as próprias dúvidas é pré-condição para a aprendizagem. Estamos conseguindo tirar esses alunos do mutismo em que estavam. Essa alteração de seus comportamentos vai refletir a mudança de ânimo diante dos alunos mais adiantados na aquisição do conhecimento. O apoio das famílias, principalmente o das mães, que aprovam nosso procedimento, está sendo fundamental para que eles não desanimem.

Lembramos que esta experiência ainda não se concluiu. O que pretendemos com este relato, é que outros professores também criem condições fora da sala de aula, para auxiliar, de alguma forma, os alunos que, por diversas razões, não conseguem acompanhar o desenvolvimento da classe em que estão. Sabemos que há muitos meios de ensinar a ler e escrever. Nosso trabalho, entretanto, não está colocando métodos para isso. Estamos apenas auxiliando esses alunos em suas dificuldades. Queremos marcar que é possível assumir uma boa relação com a educação, ao invés de falar mal e não fazer algo para mudar esta situação. Diante de tudo isso, assumimos uma postura de ação.

Notas

[1]Formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino-MG. Pós-graduada em Didática pela Faculdade São Luiz - Jaboticabal/SP

LEITURA E SINGULARIDADE

Eliane Mara Silveira[1]

Inicialmente eu gostaria muito de agradecer a oportunidade porque é realmente uma honra e uma conquista estar falando neste I Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior, uma honra porque se trata de um Seminário importante na reflexão sobre o ensino na graduação e uma conquista porque desde os tempos da minha graduação persigo insistentemente um espaço para a discussão sobre o que se pretende para um curso de graduação em Letras e o que se pode esperar dele, ou, em outras palavras: **o que propomos quando nos lançamos a construir e compartilhar um saber sistematizado sobre a língua e quais são os efeitos que esse saber tem sobre aquele que procura o curso de Letras?**

Quando a questão em jogo é a *leitura* e a *produção* cabe se perguntar se este não é um tema sobre o qual já deveríamos ter discutido o suficiente antes que o sujeito entre na faculdade. Ou seja, não é no primeiro e no segundo grau que os problemas sobre leitura e produção se colocam e devem ser solucionados?

Esse seminário, a quantidade de pessoas inscritas nele e interessadas no debate atestam que não. Dão provas que a leitura e a produção na graduação constituem um lugar espinhoso e sobre o qual realizamos nesse seminário inaugural na área um *exercício de suspensão e perplexidade*, ou seja, um exercício de dúvida a respeito da tranquilidade destes temas no ensino superior. Um seminário só tem lugar se houver uma pergunta sem resposta sobre determinada questão.

Assim, pretendo, nesse exercício, suspender o que já sei sobre leitura e me lançar ao inaudito. O inaudito é aquilo que não foi escutado, e que ao sê-lo provoca a perplexidade. É como me sinto

---

[1] Doutoranda no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª Cláudia T.G.de Lemos, trabalha com a leitura de um manuscrito saussureano; é membro da Escola Lacaniana de Psicanálise de Campinas desde 1995 onde desenvolve uma formação que articula elementos da clínica psicanalítica e a construção teórica sobre o inconsciente estruturado como uma linguagem.

diante dos efeitos que a leitura provoca nos cursos de graduação em que estive, como aluna ou como professora. A leitura desencadeia. O quê? Desencadeia significações outras para além, ou aquém do que o texto nos mostra na sua superfície. E ainda mais, desse processo de significações irrompe, para aquele que lê, uma relação com a sua existência, com o seu ser. É evidente, qualquer um que tenha passado pelo texto literário pode atestar esta experiência. Quem dentre nós ao ler Dom Casmurro não se perguntou sobre a sua própria existência - que inclui a sua construção enquanto homem ou mulher.

Contudo, não é exclusivamente do texto literário que falo. Estou me referindo aos textos chamados técnicos, em lingüística por exemplo. Estes textos, com algumas pretensões científicas, e portanto destinados ao não equívoco, não fogem da regra da língua que é provocar o sujeito. É assim que, a partir da perplexidade que estas experiências me colocam eu me pergunto: como falar de leitura e não falar de singularidade?

A leitura tomada nesse viés, que implica a inclusão do sujeito como intérprete, já define a leitura como produção, já a retira da ordem da mecanização monolitica de decodificação e permite que possamos vê-la como criação. Essa criação, no entanto, o sujeito que a produz, via de regra, desconhece. E só pode reconhecê-la num momento posterior em que um outro acena para esta criação. Este aceno, que não importa se é de reprovação ou aceitação, vem do outro onde o sujeito se reconhece. Esse outro é o professor? É, ou não! Sabe-se que o sujeito não se reconhece a partir de qualquer um. Sabe-se também que há professores surdos. E além disso há o que escapa, também, ao professor que pode escutar. Principalmente porque essa escuta é uma leitura que o professor realiza, e a leitura é sempre aquém e além do texto inclusive o que o aluno oferece.

É fora da onisciência de um sujeito centrado, portanto, que ocorre esta leitura que implica a singularidade. É este o inaudito na leitura e produção no ensino superior. A perplexidade por vezes ensurdece. Mas qual é então esse sujeito que não sabe o que diz que comparece na singularidade?

É do sujeito do inconsciente que estamos falando sem dúvida. Esse sujeito que aprendi a não desconsiderar sua potência a partir da sua insistência nos fenômenos da linguagem, nos quais a leitura indiscutivelmente está incluída. A leitura é um movimento na linguagem, no simbólico e quanto a estes o sujeito não possui as rédeas a despeito de todo o seu sofrimento.

Eu me pergunto se seria uma ambição desmedida, a do educador, em considerar estes efeitos?

Provavelmente não. Mas é suficiente reconhecer estes efeitos e considerá-los? Certamente que é um primeiro passo importante mas não acredito que seja suficiente é necessário encaminhá-los, eis aí um trabalho a ser realizado a partir dos efeitos de singularidade advindos da leitura no ensino superior.

E quanto a este encaminhamento eu gostaria de me reportar a palestra do professor Niuvenius, aqui nesta sala, ontem, na qual ele defendia uma especificidade para a pesquisa na graduação. Quanto a pesquisa, ele dizia é necessário ter uma pergunta e querer a resposta, e essa questão, ele dizia, é uma questão que concerne ao sujeito que a faz. É justamente sustentar essa pergunta que concerne ao sujeito que a faz mas que surge como um efeito de singularidade na leitura de textos chamados de técnicos ou científicos que, na minha opinião, pode constituir um trabalho na graduação a partir de uma escuta que considere a potência do sujeito do desejo do inconsciente.

Trabalhar nessa perspectiva nas universidades, ou seja, em instituições onde a noção de conhecimento não admite a possibilidade do sujeito não possuir as rédeas do seu saber, é correr no fio da navalha. Mas como se recusar essa empreitada desde que a tenha vivenciado e dela recolhido as condições de sustentar o seu trabalho?

Durante estes dois dias de congresso, neste seminário especificamente, escutei com grata surpresa que o inconsciente não é mais um tabu na instituição, ouvi o prof. Valdir Barzoto alinhando o conhecimento a uma posição sexual: a feminina; a profª Nuria se reportando a sexualidade humana como efeito de uma construção – noção defendida inicialmente por Freud, e nas comunicações de ontem a tarde tive a oportunidade de escutar da graduanda Flora Karina de Paula que a leitura provoca

um certo efeito de mobilização subjetiva que se faz um a um tendo como efeito a tentativa de um certo posicionamento do sujeito frente ao saber, também a profa. Débora Kirchsbaum defendia que há um lugar próprio para a leitura, no qual essa possa ser feita por uma via não instrumental, ou seja, realizda de uma maneira que possibilite ao sujeito que dela participe a assunção de uma nova posição diante de um texto, posição esta que lhe permita fazer uma releitura de sua pesquisa e do seu trabalho.

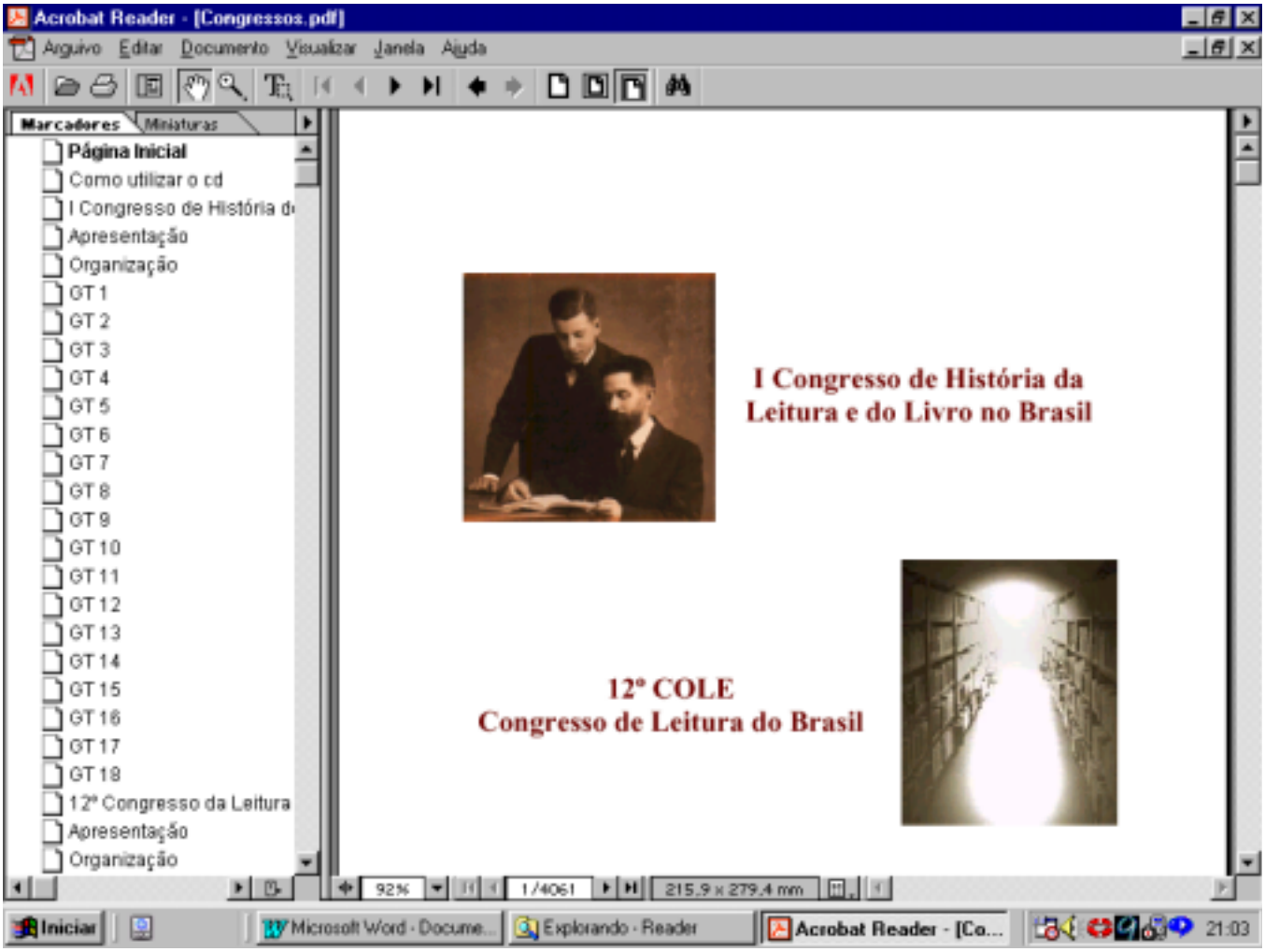
Assim, parece que às portas da universidade batem os fantasmas, temidos e rechaçados pela instituição, do inaudito até então, saber do inconsciente que reclama produção desde a primeira histérica. Nem todas se salvaram da fogueira da inquisição, mas os tempos são outros...

Este efeito do inconsciente que, parodiando o Chico, anda murmurando pelas esquinas.... para mim, já está, digamos, em casa. E assim se constitui um lugar privilegiado para responder sobre a leitura devido ao meu trabalho de pesquisa sobre a língua e devido a minha formação em psicanálise mas, sobretudo, pelo trabalho que há uma década solidificamos na Associação de Pesquisa na Graduação em Letras. E digo sobretudo na APGL porque, como já salientei, é importante a disponibilidade para escutar e a capacidade de reconhecer os efeitos da singularidade na leitura mas essa etapa necessária não é suficiente para que se considere que estes efeitos são verdadeiramente acolhidos é necessário um encaminhamento que os debates realizados na APGL e os encaminhamentos que ali pudemos dar é que pode possibilitar a assunção de uma nova posição diante de um texto como dizia a prof. Débora. E o texto aqui é o do aluno.

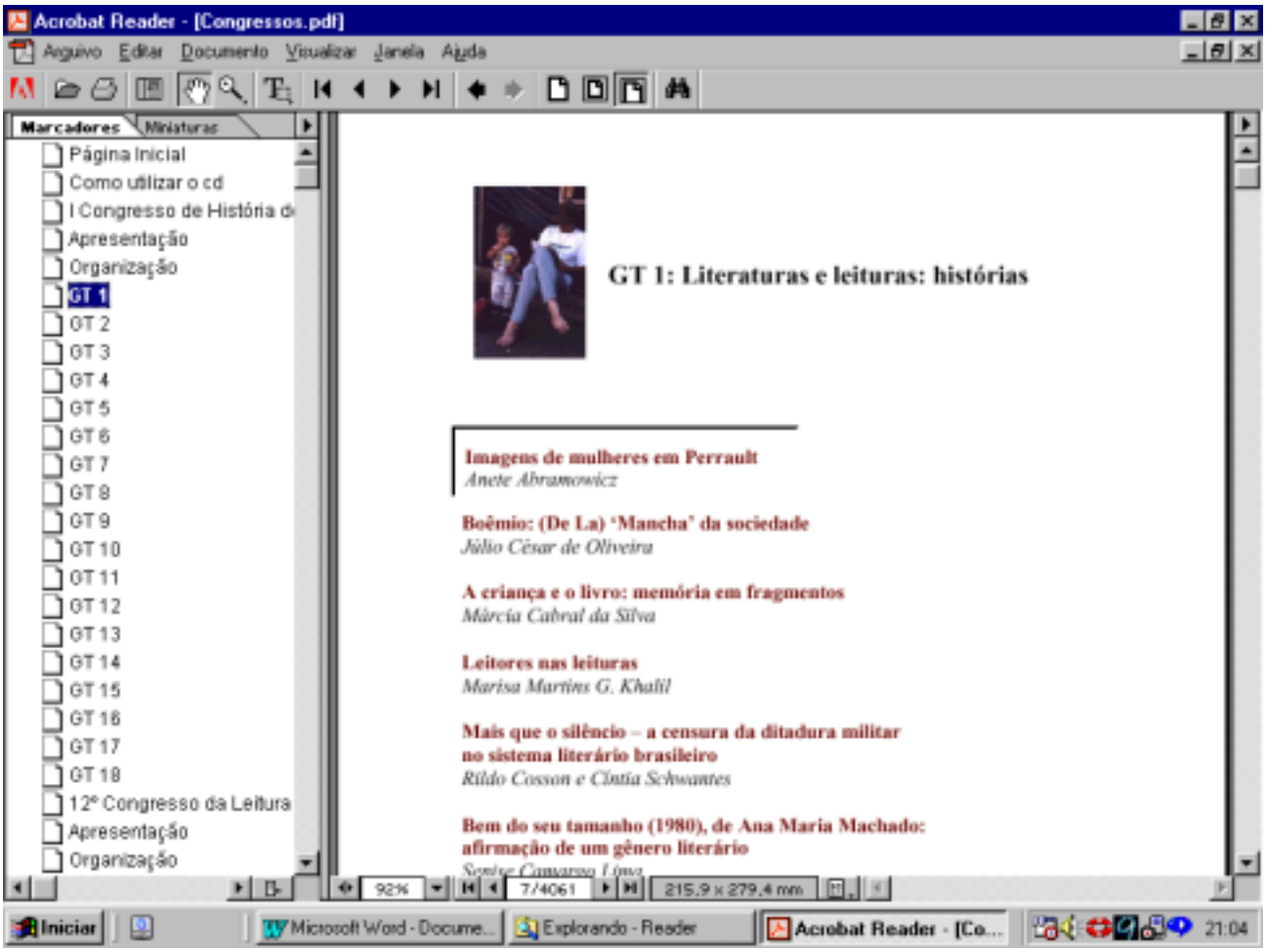
Mas vê-se também, que nessa via não se coloca o aluno, sem que a ela também o professor se submeta.

Como utilizar o cd

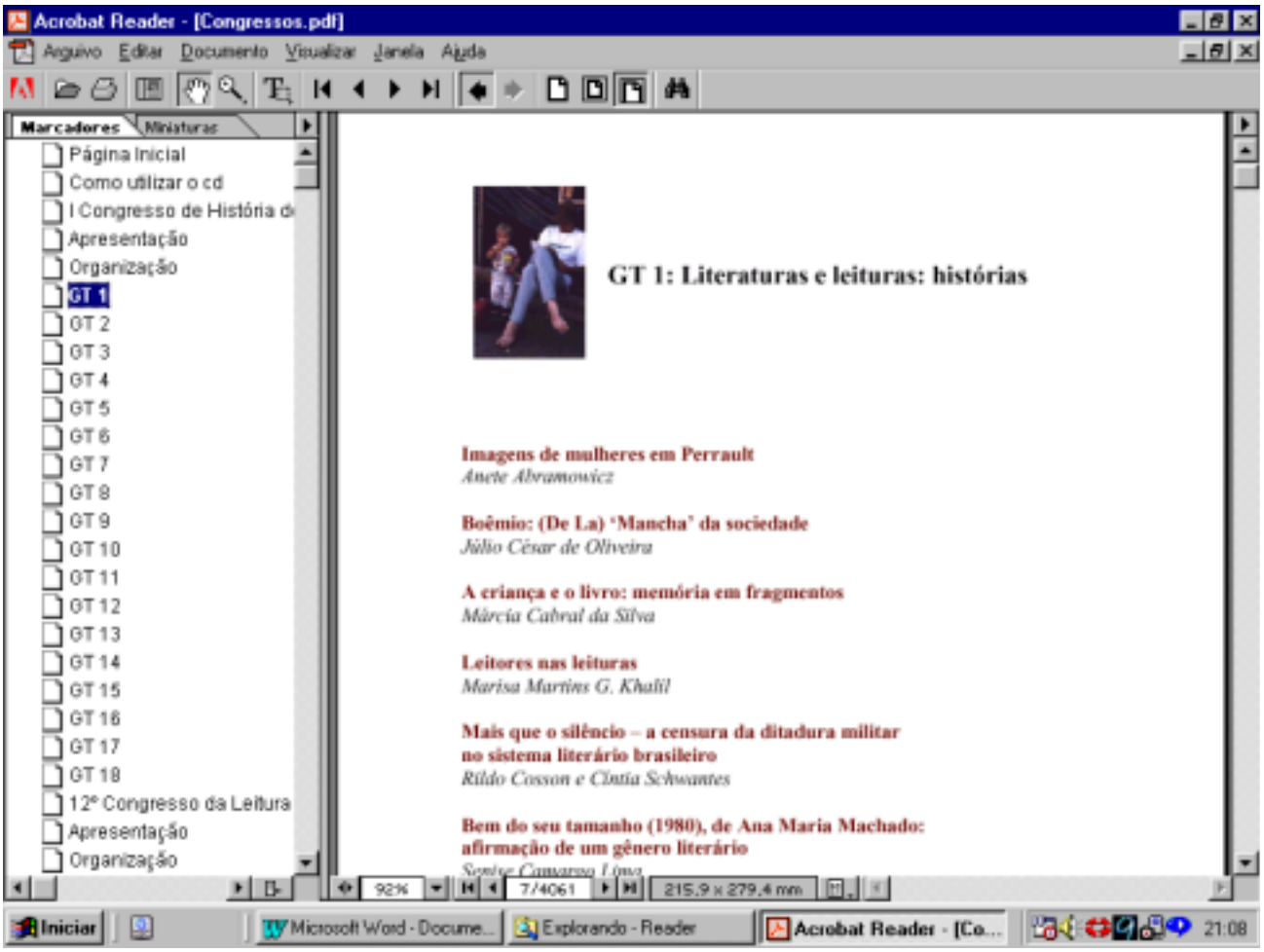
Bem-vindo!
Para ler os artigos, clique no encontro desejado, na coluna de navegação localizada do lado esquerdo do texto:



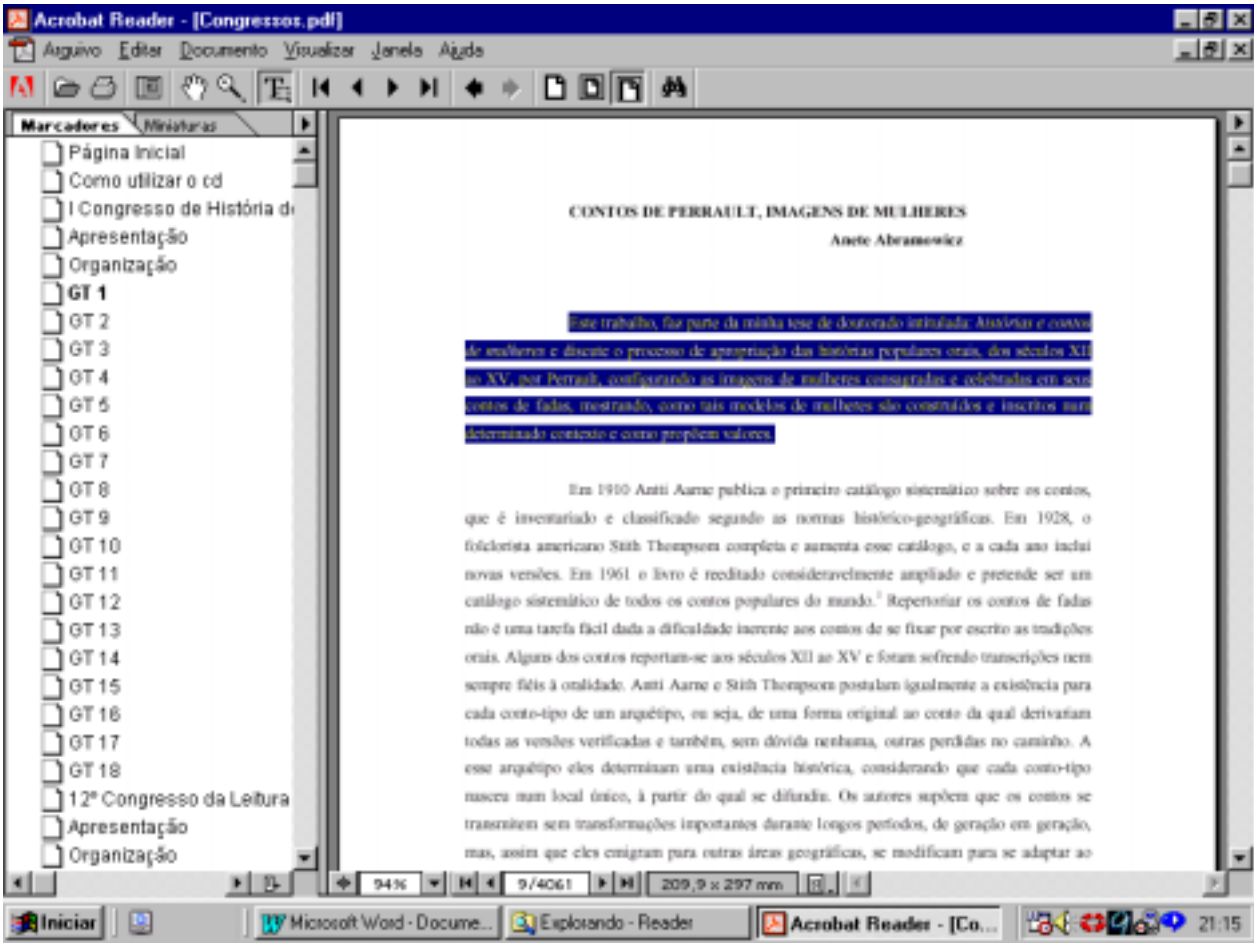
Em seguida, clique no título do artigo para acessá-lo:



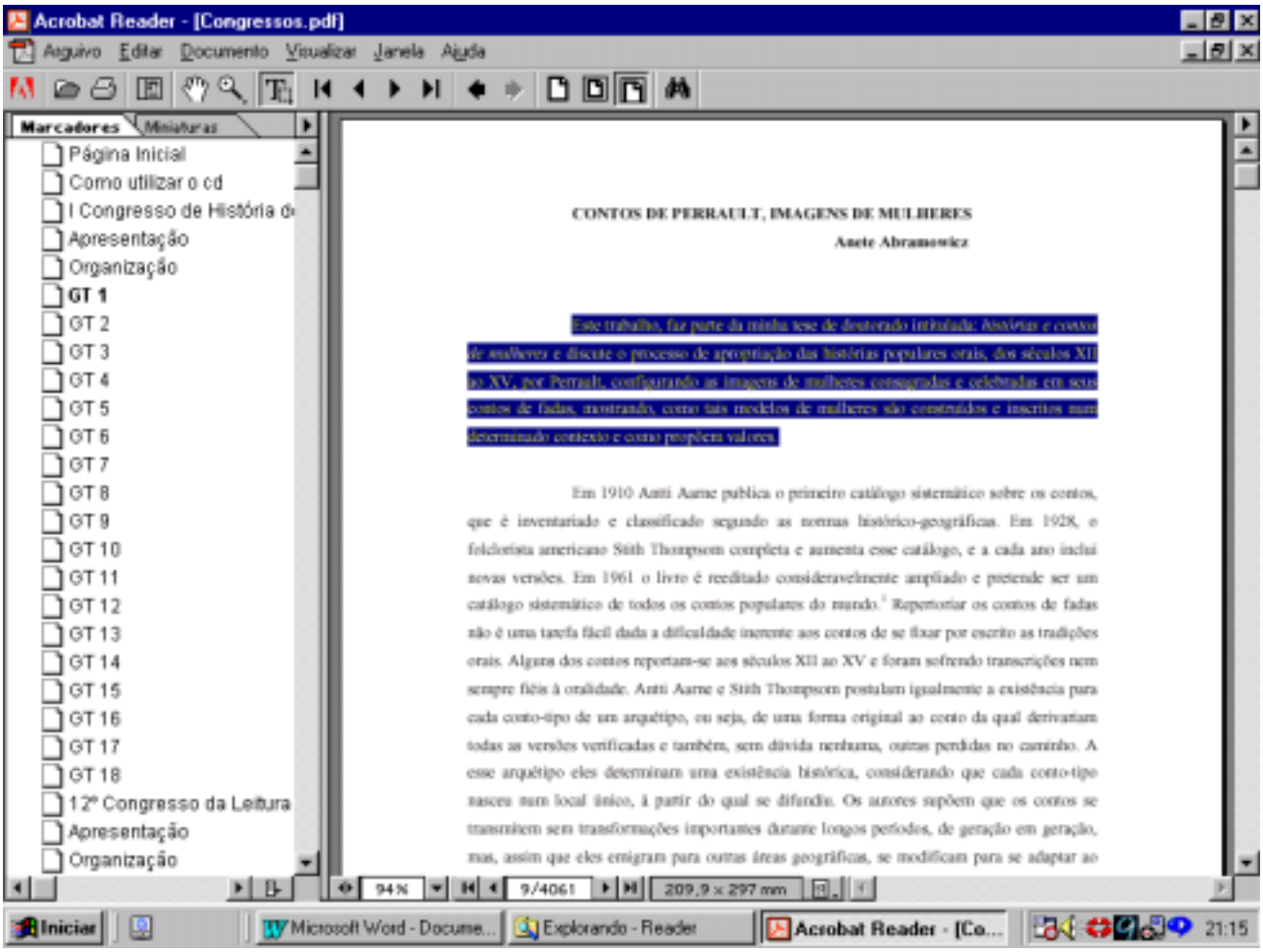
Note que na barra de ferramentas, localizada acima do texto, há um grupo de setas. Ao clicar a primeira delas, você acessa a primeira página do cd-rom; a segunda leva para a página anterior àquela que você estiver lendo, a terceira para a página posterior e a quarta para a última página. A seta que aparece selecionada na imagem abaixo leva para a última página visualizada. Use as setas ou a barra de rolagem ao lado direito do texto para acessar os artigos do cd.



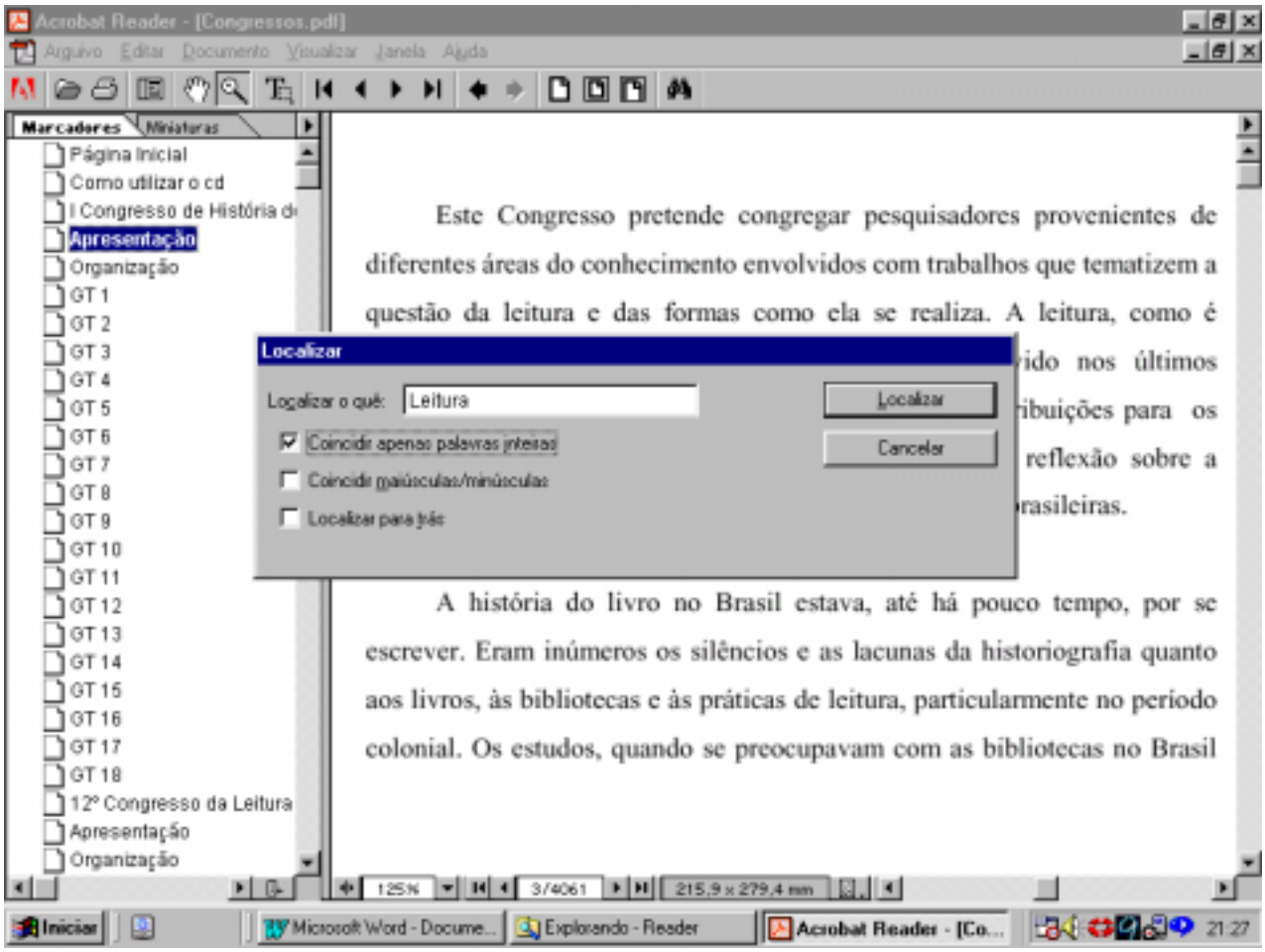
A ferramenta de seleção de texto, localizada ao lado do grupo de setas, permite que você selecione trechos de um artigo e os copie para outro aplicativo, como o Word for Windows. Basta clicar na ferramenta, selecionar o texto usando o mouse e clicar em “Arquivo/Copiar”.



Os textos foram gravados no cd de forma a permitir a melhor impressão; portanto, as letras podem parecer pequenas para leitura na tela do computador. Para aumentá-las, clique na ferramenta lupa e, em seguida, clique no texto com o botão esquerdo do mouse. A cada clique, os caracteres aumentarão mais. Para que a página diminua ou volte ao tamanho original, clique nas ferramentas localizadas do lado direito do grupo de setas.



Este cd-rom oferece uma ferramenta de busca, para que você possa localizar palavras ou frases. Clique na ferramenta com o desenho de um binóculo e uma caixa, como a da imagem abaixo, aparecerá em sua tela. Digite a palavra desejada, selecione uma das opções de procura e clique “localizar”.



Uma realização

Associação de Leitura do Brasil